



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
T U N J A

Quaestiones Disputatae
Temas en Debate
22



OPEN  ACCESS
descarga gratuita

<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae>

*Revista admitida en el Índice Nacional de Publicaciones
Serias Científicas y Tecnológicas, PUBLINDEX*

Quaestiones Disputatae Temas en Debate	Tunja Colombia	No. 22	pp. 1- 265	Enero - Junio	2018-I	ISSN: 2011- 0472 Versión impresa e-ISSN: 2422-2186 Versión Digital
--	-------------------	--------	------------	------------------	--------	---



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
T U N J A

Institución Editora

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS,
SECCIONAL TUNJA

Editor

Edgar Támara Puerto
Universidad Santo Tomás
Tunja-Colombia

Volúmen de la Revista

Volumen 11
No. 22
Año 2018 – Enero - Junio

Periodicidad

SEMESTRAL

ISSN (Versión Impresa)

2011-0472

ISSN (versión en Línea)

2422-2186

Suscripciones y Canje. Dirección Postal

Departamento de Humanidades
Universidad Santo Tomás – Seccional Tunja

ClL. 19 N°. 11 - 64 Tunja (Boyacá), Colombia

PBX: 744 04 04

desde cualquier lugar del país
línea gratuita: 018000 932340

E-mail

quaestionesdisputatae@ustatunja.edu.co

Hecho el depósito que establece la ley

Derechos Reservados

Universidad Santo Tomás

Los conceptos expresados en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen a la institución ni a la publicación.

Se trata de una publicación de periodicidad semestral. Para la recepción de los artículos se dispone el correo institucional:quaestionesdisputatae@ustatunja.edu.co

Contenido

Editorial	
Santiago Borda-Malo Echeverri	10
Caracterización de la comprensión lectora y producción textual de estudiantes con pre-sunción de TDAH	
Edier Marduck Giraldo-Sepúlveda	16
Estética epistémica: el arte como representación	
Andrés Santiago Beltrán-Castellanos / Ara Beltrán-Castellanos	34
Relaciones de posicionamiento de género evidenciado en el discurso de los alumnos de octavo grado en una institución pública.	
Luis Albey Lopez-Lopez	46
La actividad física con énfasis en juegos tradicionales para potenciar la coordinación	
Inty Nicov Rodríguez-Páez / José Argelio Reyes-Acuña / Ruby Aireth Quintero-Barajas	67
La formación en el cuidado de sí	
Henry Camilo Bejarano-Sanabria	93
La historia local y el caso bogotano, un ejercicio decolonial para la enseñanza de la historia	
Kebby Romero-Sierra	111
Nociones generales de la enseñanza en la historia en los siglos XIX y XX	
Edgar Támara-Puerto	131
Una experiencia ecuménica de libertad religiosa: el monasterio italiano de Bose	
Alberto Echeverri-Guzmán	148
Una universidad sostenible es posible: una apuesta desde la academia para formar ciudadanos de un mundo mejor que es posible	
Alvaro Hernández-Acevedo	174
Visión de la mujer en el discurso social cristiano	
Joaquín Quiroz-Gutiérrez	195
“Yo soy mi cuerpo”: la memoria y el “miembro fantasma” en el pensamiento de Merleau Ponty	
Osman Daniel Choque-Aliaga	210

La historia local y el caso bogotano, un ejercicio decolonial para la enseñanza de la historia

The local history and the bogotan case, a decolonial exercise for the teaching of history

L'histoire locale et le cas de bogotá, un exercice decolonial pour l'enseignement de l'histoire

História local e caso bogotano, um exercício decolonial para o ensino da história.

Kebby Romero-Sierra¹

Cómo citar este artículo: Romero-Sierra, K. (2018). La historia local y el caso bogotano, un ejercicio decolonial para la enseñanza de la historia. *quaest.disput*, 11(22), 111-130

Recibido: 07/02/2017. Aprobado: 09/11/2017

1 Kebby Romero Sierra, Profesor con horas de investigación de la Universidad La Gran Colombia facultad de educación, Investigador Principal del Semillero de Investigación SIHE y Doctorando Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca. Contacto: keby.romero@ugc.edu.co

La Modernidad se originó en las ciudades europeas medievales, libres, centros de enorme creatividad. Pero “nació” cuando Europa pudo confrontarse con “el Otro” y controlarlo, vencerlo, violentarlo; cuando pudo definirse como un “ego” descubridor, conquistador, colonizador de la Alteridad constitutiva de la misma Modernidad. De todas maneras, ese Otro no fue “des-cubierto” como Otro, sino que fue “en-cubierto” como “lo Mismo” que Europa ya era desde siempre. De manera que 1492 será el momento del “nacimiento” de la Modernidad como concepto, el momento concreto del “origen” de un “mito” de violencia sacrificial muy particular y, al mismo tiempo, un proceso de “en-cubrimiento” de lo no-europeo. (Dussel E. 1492 el encubrimiento del otro, Conferencias de Frankfurt 1992)

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar por el sentido que tendría enseñar historia a partir del rescate de los significados que perviven en la historia local, que, para el caso bogotano, es sin duda la cultura Muisca. Para desarrollar tal fin, se pretende realizar una mirada al debate académico de las distancias que existen entre la producción historiográfica y los relatos que conforman los textos escolares. Esta idea inicial, nos permite exponer un análisis desde lo que implicó la construcción de una identidad que invisibilizó o encubrió el legado aborigen en el período histórico, denominado descubrimiento, y posteriormente con la formación de los Estados-nacionales latinoamericanos, ya que sus relatos y significados están presentes en el texto escolar. Desde luego, es importante hacer una revisión conceptual de lo que implica en la actualidad la enseñanza de la historia hegemónica y las posibilidades de enseñar desde el discurso del excluido, oprimido e invisibilizado o sea el enfoque decolonial, para a partir de este punto exponer la hipótesis de que Bogotá si tiene una identidad propia, y que esta no ésta diluida en la idea del mestizaje, y es la cultura ancestral Chibcha; para llegar, al rescate de la memoria como elemento clave en una enseñanza de la historia para un país que necesita apropiarse de los elementos persistentes y profundos de su tradición local para reconfigurar su identidad nacional.

Palabras Claves: Historia de la enseñanza, historia local, muisca, decolonial.

Abstract

This article wants to reflect on the meaning that would have teaching history from the rescue of meanings that are still alive in the local history, that is for the Bogota case the Muisca culture and background. In order to develop this objective, it is expected to look at the academic debate about the distances that exist between the historiographic production and the tales that are in school texts.

This main idea, allows us to present an analysis from what implied the construction of an identity that hid the indigenous legacy in the historical period knows as the “Discovery” and afterwards with the conformation of the National Latin-Americans States considering that their meanings and stories take part of the school texts; as another issue, it is important to create a conceptual checking of what implies nowadays the teaching of hegemonic history and the possibilities to teach from the discourse of the excluded, oppressed and hid in other



words the de-colonial approach. From this point, the objective is to present the hypothesis that Bogota has its own identity the Chibcha ancestral culture and this one is not dissolved in the miscegenation idea. We arrive in this third moment, to the rescue of the memory as a key element in a teaching of history for a country that has to appropriate the persistent and deep elements of its local history to reshape its national identity.

Key words: History of teaching, Local History, Muisca, De- colonial.

Résumé

L'objectif de cet article est de réfléchir sur le sens d'enseigner l'histoire à partir du secours des significations qui survivent dans l'histoire locale, ce qui pour le cas de Bogotá est sans aucun doute la culture Muisca. Pour atteindre tel fin, il est prévu d'observer le débat académique sur les distances qui existent entre la production historiographique est les récits qui composent les manuels scolaires. Cette idée initiale permet de présenter une analyse de ce qui a impliqué la construction d'une identité qui a dissimulée ou caché l'héritage aborigène dans la période historique connue comme la Découverte, et après avec la formation des États-nations Latino-Américains, car leurs récits et significations sont présents dans le manuel scolaire. Deuxièmement, il est important de faire une révision conceptuelle de ce qui implique actuellement l'enseignement de l'histoire hégémonique et les possibilités d'enseigner à partir du discours de l'exclu, l'oppressé et l'invisible, c'est-à-dire, l'approche décoloniale. À partir de ce point-là, formuler comme hypothèse que Bogotá a sa propre identité, qu'elle n'est pas diluée dans l'idée du métissage et qu'il s'agit de la culture ancestrale Chibcha ; et enfin arriver au troisième moment, le secours de la mémoire en tant qu'élément clé dans l'enseignement de l'histoire dans un pays qui a besoin de s'approprier des éléments persistants et profonds de son histoire locale, pour reconfigurer son identité nationale.

Mots-clés : histoire de l'enseignement, histoire locale, décolonial

Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre o significado do ensino da história através do resgate de significados que persistem na história local. Que, para o caso de Bogotá, é, sem dúvida, a cultura Muisca. Para desenvolver essa finalidade, Pretende-se examinar o debate acadêmico sobre as distâncias que existem entre a produção historiográfica e as histórias que compõem textos escolares. Essa ideia inicial, nos permite apresentar uma análise do que envolveu a construção de uma identidade que tornou invisível ou oculta o legado aborígine no período histórico chamado Discovery e mais tarde com a formação dos estados-nação latino-americanos, uma vez que suas histórias e significados estão presentes no texto da escola; Em segundo lugar, É importante fazer uma revisão conceitual

sobre o que o ensino da história hegemônica e as possibilidades de ensino a partir do discurso dos excluídos, atualmente implicam, oprimida e invisibilizada ou a abordagem decolonial, para partir deste ponto, indicar a hipótese de que Bogotá tem sua própria identidade e que não está diluída na ideia de mestiçagem e é a cultura ancestrais Chibcha; para chegar, no terceiro momento, para resgatar a memória como um elemento-chave em um ensino da história para um país que precisa se apropriar dos elementos persistentes e profundos de sua história local para reconfigurar sua identidade nacional.

Palavras-chave: História do ensino, História local, Muisca, Decolonial.

La historiografía y la enseñanza de la historia en la escuela

Es paradójico ver como la historiografía y los instrumentos que se usan para la enseñanza de la historia entre ellos los textos escolares, se encuentran en esquinas diferentes. La escuela como espacio trascendental por el que deben atravesar las personas como parte de su proceso de formación, se ha quedado sin capacidad de respuesta frente a los nuevos retos que impone la modernidad, y aunque, los nuevos modelos pedagógicos como la *escuela nueva* o el *modelo pedagógico socio-crítico* son una invitación clara al cambio, la escuela sigue estática anclada a los procesos de enseñanza del período de posguerra (Álvarez, 2014). Por otra parte, los estudios académicos latinoamericanos en las últimas décadas vienen reinterpretando y creando nuevos marcos de análisis de los fenómenos históricos que han acontecido en nuestro continente a la luz no solo de las teorías decolonialistas sino también desde diferentes enfoques teóricos marxistas, como una posibilidad de creación del pensamiento latinoamericano, como la pedagogía de Freire que invita a la construcción de nuevos paradigmas desde un enfoque hegemónico desde abajo y el reconocimiento del otro. Aunque esta orientación no ha sido el primer movimiento de reinterpretación de la historia positivista latino americana, abre una ventana de análisis de la historia local en función de lo regional y nacional visto desde la transformación de las prácticas pedagógicas escolares.

La escuela, entendida como espacio social, es un escenario de poder que valida los relatos históricos que son presentados como la verdad de un pasado, relatos que se materializan y visibilizan en los textos escolares (Herrera, 2003). Por ello, es imposible despojar a las narrativas y crónicas de la historia del poder, un poder que construye y homogeniza verdades y realidades. Las historias patrias sobre las cuales se fundan las naciones latinoamericanas están marcadas bajo esta realidad, en tanto que, prevalecen unos discursos sobre otros. Este carácter homogeneizador no solo desconoce otras realidades, sino que también las invisibiliza, oculta y encubre. En un período histórico anterior, denominando en el ámbito escolar como “El descubrimiento de América” los discursos ancestrales



son expuestos en los textos escolares de manera peyorativa (ver anexo 1), como notara Alcida Rita Ramos para el Brasil (1998):

Los indios siempre han sido una reserva inagotable de imágenes manipulables y el imaginario que trata sobre ellos es tan rico como contradictorio, ya que puede concebirlos como hijos del paraíso o como salvajes culpables del subdesarrollo nacional. A lo largo de cinco siglos, han variado los contenidos significativos del concepto indio o indígena, que suplantó al de bárbaro en América. El imaginario sobre el nativo, así como la práctica para “civilizarlo”, ha cambiado desde la conocida polémica entre el dominico Bartolomé de Las Casas y el jurista Juan Ginés de Sepúlveda en la que se cuestionó si su condición era salvaje o humana, o si se debía asumir el concepto de indio construido por el indigenismo de Estado. No obstante, la existencia actual de múltiples preconcepciones y comportamientos discriminatorios hace sospechar que el imaginario del indio como bárbaro no ha desaparecido, sino que constituye un componente estructural del racismo. (Ramos, 1998, 207)

Esta pequeñísima parte del relato al ser contada una y otra vez se terminó convirtiéndose en una verdad. Los africanos, secuestrados de su continente y traídos a América en calidad de esclavos no son merecedores de lo humano ya que son mostrados como bestias solo útiles para el trabajo incapaces de pensar por sí mismos (ver anexo 1), tristemente, esta parte de la historia contada por el vencedor o colonizador se convirtió con el pasar de los años en otra verdad. Esta característica, configuró el imaginario y los valores peyorativos desde los cuales la sociedad colombiana termina *asimilando* a sus culturas ancestrales y esta óptica de poder, determinada por quién escribe la historia, podemos entenderla como la capacidad no solo de contar la historia del otro, sino de hacer que esa historia sea la definitiva que marque el rasero en que nos relacionamos con los supuestos grupos “étnicos minoritarios”.

La historia homogenizante impuesta por las elites locales desde el siglo XIX, desconecta nuestra realidad y su innegable relación con nuestros grupos étnicos, codificando su existencia como una consecuencia, no como un factor importante que produjo el resultado del llamado *descubrimiento*. Lo más complejo, es que, el sostenimiento de esta estructura de poder “la colonialidad” (Quijano, 2003) nos aleja de la construcción de una sociedad equitativa. En este sentido, es donde, la institución escolar adquiere vital importancia en el proceso de reconstrucción cultural, y a su vez, impacta directamente sobre las prácticas docentes. Este enfoque reviste a la enseñanza de la historia desde el reconocimiento de otras realidades y el valor de estos *otros* relatos y narrativas en la construcción de la historia nacional, por lo tanto, una invitación a la re-construcción del texto escolar es posibilitar la transformación de la praxis pedagógica y de los currículos desde los cuales damos respuesta a las necesidades actuales².

2 Es por lo menos, vergonzoso, admitir que en nuestro país es más importante el clásico futbolero español (Real Madrid vs Barcelona), que la muerte por inanición de los niños de la etnia Wayuu en el departamento de la Guajira.

A la luz del caso concreto de lo que la academia histórica europea denominó “El Descubrimiento de América” algunos escritos no solo replantean el concepto de descubrimiento, sino también, cuestionan las narrativas que se desprenden de este hecho y posterior proceso de conquista. Dentro de este ámbito de estudio encontramos autores como: Jaime Humberto Borja y su texto, *Los Indios medievales de Fray Pedro Aguado*; en donde brinda un nuevo enfoque de interpretación desde la continuidad de los modelos medievales en el hecho histórico de la conquista. Este trabajo explora las formas narrativas en los textos de las Indias en la forma en que fueron producidos por los primeros conquistadores que escribieron sobre el Nuevo Continente. A partir de lo anterior, es posible elaborar un análisis de la escritura del cómo la palabra construye una realidad e identidad del sujeto conquistado vinculado, a formas explicativas del discurso clásico y bíblico. Enrique Dussel y su trabajo titulado, *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*, el texto de manera dialógica, pretende desvirtuar el mito de la modernidad, que según el autor tiene sus raíces en 1492 con la redefinición del concepto del otro y el excluido; Matthew Restal en su texto, *Los 7 mitos de la conquista española*, después de justificar por qué siete, parte del hecho de que éstos son tomados como verdades universales las cuales pretende desmitificar desde la crítica de la fuente, planteando una relectura de los documentos escritos por los mismos protagonistas (crónicas y probanzas), documentos cargados con testimonios tergiversados en función de alabar la acción del conquistador. Y por último, Steve Stern con su trabajo, *Los Pueblos Indígenas del Perú y el Desafío de la Conquista Española*, desmonta por completo el imaginario de un proceso de conquista militarista, lineal y rápida, carente de retos, sólo sustentado desde la supremacía europea. Desde el estudio de este caso, se evidencia que dicho proceso de conquista estuvo sujeto a dinámicas internas del imperio Inca, y que a partir de éstas, se sustentan los desafíos de la conquista que en general pasan mayoritariamente en las divisiones internas que existían entre los pueblos indígenas de la región del Huamanga.

Estos trabajos contribuyen a la configuración de un panorama totalmente diferente al que se instruye en el aula de clase desde de los textos escolares (ver anexo 1). Por ende, se considera necesario que estos discursos y discusiones propios de los académicos e historiadores, puedan ser introducidos en el escenario escolar. En consecuencia, las conclusiones de los académicos, son una invitación a la construcción de unas herramientas pedagógicas direccionadas a la construcción de las identidades regionales desde el reconocimiento de la historia local.

Sin embargo, en un intento de acercamiento entre el conocimiento histórico y las narrativas que conforman el texto escolar, el Estado, el 18 de mayo de 1995 expide el decreto 804, el cual reglamenta la educación educativa para los grupos étnicos. Este hecho trascendental, que nace de las entrañas de la constitución de 1991, abre la posibilidad desde la autonomía, que sean las comunidades étnicas las que fijen y construyan sus programas académicos. Ahora bien, el mismo decreto en su artículo 3 plantea: “En las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígenas, negras y/o raizales, se deberá incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuesta de etnoeducación para atender a esta



población, teniendo en cuenta la distribución de competencias previstas en la Ley 60 de 1993". (Decreto 804, 1995)

A partir del artículo expuesto nos planteamos lo siguiente ¿En qué departamento del país no existen comunidades étnicas? ¿Por qué se excluye el tema de la etnoeducación del debate regional y nacional, y solo se reglamenta la política, como una estrategia o experiencia interna de las propias comunidades ancestrales? ¿Cómo se articulan estos planes de estudios etnoeducativos a la idea de la nación o con los currículos de las escuelas del país? Desde la norma se pueden plantear una serie de interrogantes en tanto que está, no resuelve el problema de la identidad nacional y no obliga a las editoriales a diseñar propuestas étnicas más allá del enfoque de la inclusión y son las editoriales quienes definen el cómo incluyen estos "temas" en sus textos escolares (ver anexo 1).

Aunque la normatividad no es insuficiente, por lo menos plantea la posibilidad de entablar un diálogo mucho más directo y proactivo frente al tema de la enseñanza de la historia, no es gratuito que la mayoría de estas investigaciones que tienen como fuente central el texto escolar se han publicadas a partir de la constitución de 1991, pero falta investigaciones y programas que realmente muestren y sustenten la importancia de las historias locales en la construcción de la nación, y cómo éstas, deben transitar al escenario escolar basadas en el enfoque étnico local. Asimismo, la producción historiográfica adolece de investigaciones que muestren la relación entre el texto escolar y la práctica docente³. Esta mirada lleva a otro lugar no hermenéutico, a las investigaciones que se matriculan desde la reflexión de la enseñanza de la historia y su relación con el texto escolar y los enfoques teóricos desde los cuales se estudia y analiza esta fuente en particular.

Lo decolonial⁴, una invitación de análisis del texto escolar por fuera de la colonialidad

Los análisis poscoloniales encabezados por Edwar Said, Homi Bhabha, Ranahit Guha, Gayatri Spivac, Franz Fanón y Achille Mbembe, entre otros, abrieron una ruta de análisis y reinterpretación de las historias nacionales de algunos países asiáticos y africanos como la India, que estuvieron bajo el yugo e imposición de procesos coloniales, en una nueva forma de crítica y respuesta al proyecto moderno europeo. Esto implicó, una relectura del sujeto colonial y las formas de

3 Aunque en el escenario universitario desde las facultades de Historia un alto porcentaje de las investigaciones apuntan a lo Local, basta con revisar los reposorios bibliográficos de las tesis de grado de Universidades como Valle, Atlántico, Nacional sede Bogotá y Antioquía. La práctica docente sigue apuntando al ideario eurocéntrico.

4 El concepto decolonial ha suscitado en los últimos años un intenso debate a partir de sus fundamentos epistemológicos y como desde estos se construyen estructuras teóricas que posibilitan la comprensión de la realidad. Es por ello, que surgen otras posibilidades conceptuales tales como: descolonizar o decanonizar. Considero que más allá del posible adjetivo, el ejercicio propuesto parte de la necesidad de romper los discursos hegemónicos en los procesos de enseñanza de la historia. Desde este sentido el enfoque decolonial es una invitación directa a lograr el objetivo propuesto.

dominio y control impuestas por el colonizador. En otros términos, una nueva forma de incorporar al Otro en los discursos de lo nacional. El caso latinoamericano se torna un poco más complejo debido al carácter heterogéneo de esta región subdesarrollada. Bajo esta complejidad, lo de-colonial se convierte en una de las posibles formas de análisis y comprensión de las continuidades de la colonialidad que hacen presencia no solo en los textos escolares.

Por lo tanto, lo primero que deseo aclarar es, desde qué lugar comprendemos el concepto de “Otros”, en tanto que es un concepto amplio, y se hace necesario definir en el marco de los debates epistemológicos que surgen de la modernidad. El Otro, es una respuesta al carácter homogéneo y lineal del discurso moderno. Un discurso que excluye e invisibiliza realidades desde la lectura de la historia oficial. En tal sentido, el Otro lo entendemos desde las posturas de Walter Mignolo (2007) quién expone en su texto *“La idea de latinoamerica, la herida colonia y la opción decolonial”* y Katherine Walsh (2013) en el escrito *“Pedagogía decolonial”* dos ejes comunes para entender a Latinoamérica desde ese Otro: para ellos la respuesta es, lo ancestral, que comprende lo nativo y lo afro, o dicho de otra forma, lo indígena y lo negro. Pero esta fórmula no puede caer en uno de los errores de la modernidad, como lo es su carácter homogeneizador. Lo nativo y afro, debe estar supeditado a lo local y regional para dar una respuesta a las realidades contextuales excluidas de los relatos oficiales para no caer en puritanismos carentes de sentido. Incluir lo *local* desde este campo de reflexión, se constituye en una ruta de reconocimiento de las realidades heterogéneas de un continente latinoamericano en búsqueda de la ratificación de sus discursos originarios. En tal sentido lo decolonial, debe afirmarse desde lo local, como parte de un ejercicio de reconfiguración de la historia y este a su vez, debe incluir esos otros en los discursos y relatos escolares para permitirles a los sujetos educandos pensarse por fuera de los aparatos ideológicos globalizantes.

Este enfoque teórico, y en concordancia con las conclusiones históricas de los académicos, permite comprender que el “Descubrimiento de América” no fue más que un proceso violento de invasión y ocupación del Nuevo Continente como producto de la expansión mercantil europea en el siglo XV, que, además, significó el corte del cordón umbilical de las futuras sociedades americanas con su pasado ancestral visto y entendido bajo el concepto de *salvajes*. Este fenómeno, que Enrique Dussel denomina *encubrimiento* (Dussel, 1992), no solamente invisibilizó nuestras realidades culturales con lo nativo y africano, sino que marco una hoja de ruta que tomo un carácter trascendental en los procesos de blanqueamiento simbólicos sobre los cuales se refundaron las nuevas naciones latinoamericanas durante el siglo XIX, y en especial la colombiana, pasamos de colonizadores europeos a héroes libertadores europeizados. Pero esto, que ya se constituyó en un argumento trillado para la academia histórica, sigue siendo un discurso hegemónico en el escenario escolar y reafirmado por las narrativas de los textos escolares desde el cual se sigue construyendo un imaginario de identidad y nación (ver anexo 2).

En consecuencia, si nos sumamos a las posturas de Dussel (1992) y de Lechner (1990), quienes sustentan que el proyecto modernizador europeo inicia con la



llegada de los peninsulares ibéricos al Nuevo Continente en 1492, dado que este implicó el encuentro con ese otro, el indígena. Dicho proyecto moderno se encuentra sujeto a un proceso de colonialidad (Poder-Saber-Ser) que se presenta de forma dinámica en la cotidianidad, pero su origen se dio en la colonización, la colonia y continúa con el sostenimiento de las estructuras que responden al proyecto de la colonialidad. Por lo tanto, Latino América se ubica en el origen de la Modernidad y al mismo tiempo se constituye gracias a ella.

Esta hegemonía discursiva y lineal del relato histórico oficial, se construyó con base a las necesidades de la configuración de la Nación durante el siglo XIX. Franz Fanón (1960) en su texto *“los condenados de la tierra”*, expone el concepto de blanqueamiento como el sustento de un proceso deshumanizante del otro colonizado y su influencia en las representaciones sociales de lo blanco y lo negro. Esta idea, que posteriormente es retomado por Santiago Castro (2005) en su escrito *“La hybris del punto cero”*, como la alienación del colonizado con la adopción de los modelos simbólicos representativos europeos, muestra una fórmula de distinción social basada en la pureza de la sangre. Los criollos asumieron las banderas del proceso de independencia a comienzos del siglo XIX, pero dicho proceso fue estructurado sobre los valores simbólicos burgueses europeos encubriendo nuevamente las realidades locales sujetas a las prácticas culturales ancestrales. Para comprender como operó este fenómeno en el caribe colombiano traeremos a colación a modo de muestra, el artículo publicado en el 2009 de la autoría de Jorge Conde Calderón, donde presenta una reflexión de las tensiones sociales que se suscitaron en Cartagena de Indias a partir de 1812 con la extensión de la calidad de ciudadanos a los varones *libres de color*. Sin embargo, con el reconocimiento social de ciudadanos, este grupo social generó procesos políticos direccionados hacia una revolución igualitaria que no fue recibida de la mejor manera por los notables blancos de la ciudad.

Este escenario simbólico, desde el cual el discurso de doble encubrimiento de lo ancestral y lo afro (durante el proceso del mal llamado descubrimiento de América y posteriormente la colonización, el segundo momento de encubrimiento de lo ancestral, es el proceso de independencia para el caso colombiano) pervive, es sin duda alguna en los textos escolares (ver anexo 1 y 2) que sirven como dispositivo de enseñanza del discurso hegemónico europeo moderno. Los textos escolares hacen parte de los dispositivos pedagógicos que deben formar, orientar y enseñar en dirección hacia un nosotros desde el sentido de lo nacional. Por esta razón, las narrativas que sirven a ese fin, en la búsqueda del sentido de unidad que haga posible en el plano sociocultural el proyecto de Estado-Nación. El texto escolar como aparato pedagógico responde a los criterios curriculares de la nación, que sirve como garante del discurso que debe impartirse en el escenario escolar. Por ende, los textos escolares y la enseñanza de la historia han estado ligadas desde que surge la escuela como institución. En tal sentido, el texto escolar es traductor y emisor de una serie de discurso que imponen unos imaginarios de los otros y la función que estos han desempeñado en la historia nacional.

No obstante, las investigaciones históricas que tienen como fuente los textos escolares y que su preocupación se enfoca desde la enseñanza de la historia y los aportes que la historia como ciencia ha hecho a esta reflexión, han sido muy proliferos desde diferentes miradas. Por ejemplo, el tema de la identidad nacional, es uno de los campos temáticos mayormente desarrollados brindando nuevas interpretaciones desde las narrativas que reconstruyen nuestra identidad nacional (como problema de investigación). Aunque este es uno de los temas más trabajados, es un campo que cuenta con numerosas reflexiones, podemos observar vacíos temporales poco trabajados desde la investigación histórica como por ejemplo la segunda mitad del siglo XX y particularmente los últimos 24 años que tienen como punto de inflexión la constitución de 1991. La cual, reconoce el carácter multicultural de nuestra nación posibilitando nuevas reflexiones históricas para cuestionar los discursos nacionalistas sobre los cuales se estructuró el proyecto de identidad colombiana. Estas investigaciones no incluyen y desconocen el reconocimiento de lo local, y cómo a su vez, la historia local juega un papel preponderante en el ejercicio de la re-educación en función de la reconstrucción de la memoria local. Su marco de reflexión parte de lo macro, siguiendo estructuras de análisis marxistas desconociendo el escenario micro de lo local.

Por otra parte, pocas de ellas muestran ese tránsito de la historia local al texto escolar, y su influencia e importancia en la enseñanza de la historia, esta práctica solo se hace visible en los resguardos indígenas o los territorios y comunidades afro. Pero, no necesariamente es el texto escolar el dispositivo utilizado para abordar la historia local en el aula de clase. En consecuencia, faltan reflexiones que aborden lo local como un espacio de construcción de saberes, nuevas reflexiones sobre el territorio y la configuración del espacio y como estos ejes entran en pugna con las narrativas que conforman texto escolar⁵. Ya que el concepto del Otro visto desde lo ancestral necesariamente debe partir de nuevas miradas que incluyan nuevos conceptos que tengan como finalidad transformar el ejercicio de la enseñanza de la historia y la geografía.

Por otro lado, el artículo 20 del decreto 804 de 1995, expone: “La elaboración, selección, adquisición de materiales educativos, textos equipos y demás recursos didácticos, deben tener en cuenta las particularidades culturales de cada grupo étnico y llevarse a cabo con la concertación con las instancias previas en el artículo 10 del presente decreto”.

Nuevamente, el concepto de autonomía es uno de los pilares de la norma y posibilita la creación de textos escolares diferenciados para los grupos étnicos en

5 En este sentido se destacan los aportes de Soler (2006, 2009) y Yáñez (2010) frente al estudio del mantenimiento de discursos de exclusión y segregación alrededor de las comunidades afrodescendientes e indígenas en textos escolares que comenzaron a producirse luego de la Constitución de 1991. Además, son relevantes los aportes de Mena (2009a, 2009b), Castillo (2011) y Almeida y Ramírez (2011) en torno a la forma restringida y tergiversada en la que es registrada la presencia de las comunidades afrocolombianas en los libros de texto. Tomado de: Nilson Javier Ibagón Martín. *“Entre ausencias y presencias ausentes, los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia colombiana 1991-2013”*. Editorial Univ. Javeriana. Bogotá 2016.



particular, pero ¿cómo se traduce este debate por fuera de las comunidades? ¿Cuál es la estrategia que posibilite el acercamiento de lo étnico y lo nacional? Consideramos que estos elementos no son ajenos e independientes, son constitutivos de una misma realidad que desconecta a nuestras generaciones de su historia ancestral, y por lo tanto, de una identidad. En términos prácticos, la población mestiza sigue desarticulada de su realidad ancestral y ésta es encubierta por los discursos foráneos de un continente diferente al nuestro. Lo más complejo es que los textos escolares tampoco responden al enfoque intercultural en tanto que las narraciones que lo configuran son de corte eurocéntrico (Anexo 1-2).

La reconstrucción del pasado un llamado a la memoria

Es importante realizar algunas precisiones teóricas frente al concepto de la Memoria e Identidad y el valor que adquiere la enseñanza de la historia, en este contexto antes mencionado. La memoria se encuentra inmersa en las prácticas sociales y ésta, en algunas ocasiones va en sentido contrario de lo que se denomina *historia oficial*, está conformada por los recuerdos e imprecisiones de los grupos sociales y sus prácticas culturales de la vida cotidiana constitutivas de la identidad. Estas características que posee el ejercicio de la memoria, es la que permite las reconstrucciones del pasado sobre las cuales se cimentó la identidad. Ya que desde esta reconstrucción selectiva del pasado se responde a las necesidades y retos del presente (Wachtel, 1999, p. 78).

Esta relación pasado presente en la que se mueve la memoria, le brinda un matiz discursivo diferente, dado que, es un discurso vivo, para el caso colombiano, la memoria ancestral vive en el territorio, lo oral, lo lingüístico, lo gastronómico, entre otros escenarios⁶. En tal sentido, la memoria es un hecho social, como la afirma Halbwachs (2004) los recuerdos individuales se enmarcan en el presente de un grupo social, solo existen por su relación con la memoria de los otros. Pero no solamente la memoria como práctica social o representación individual, sino también como una construcción que se potencia a través del diálogo y el debate. Desde esta propuesta de Halbwachs, nos permite encontrar puntos de encuentro entre el escenario escolar, el pensamiento crítico, la reconstrucción de la memoria a partir de lo local y de generar aprendizajes significativos.

La memoria no es la representación exacta de los hechos del pasado, es una construcción social actual en función del presente y del futuro como grupo social. Halbwachs (2004) señala que desde la memoria la *aproximación* al pasado es una *reconstitución* no una reproducción, es una reconstrucción, una nueva cosa construida. “Reproducir no es reencontrar: es, más bien, **reconstruir**” (Aguilar, 2002, p.45). Este ejercicio de construir el pasado puede ser usado como herramienta didáctica para tender un puente entre la realidad de la ciudad y su pasado encu-

6 Para el caso bogotano estas características antes mencionadas perviven en las dinámicas de la ciudad, encubiertas e incomprensibles. Bochica, Bachue, Chia son entendidas como lugares y no como deidades muiscas. En este sentido la memoria pervive en el lenguaje, pero desarticulada del pasado.

bierto. Es por ello, que el entorno y su toponimia nos permite articular nuestras concepciones teóricas en una propuesta que pretende ser crítica desde el reconocimiento del otro que vive en la historia local de su ciudad.

En consecuencia, la memoria esta mediada por las relaciones de poder, por eso la necesidad de establecer elementos críticos que nos permitan identificar sobre qué valores hemos construido nuestras identidades regionales, y sí éstas, representan la totalidad de nuestros imaginarios y narraciones del pasado. Esta acción permite identificar los olvidos o los elementos invisibilizados por las elites dominantes que configuraron dentro de un orden simbólico europeo la construcción de nuestra identidad de Nación y Región, además que nos permite reflexionar sobre la importancia de las narrativas locales en el escenario escolar.

Paloma Aguilar plantea que la identidad y la memoria son dos elementos interdependientes, que existen en una relación circular. Teniendo como base esta premisa, los fenómenos desde los cuales se legitima la memoria, son los mismos desde donde se legitima la identidad. No solamente desde lo individual sino también desde lo colectivo; ya que ambas se fundamentan desde el reconocimiento del individuo o el sujeto como ser histórico, y es aquí, donde los procesos y métodos de la enseñanza de la historia adquieren un papel protagónico. Ya que, de esta forma, la identidad y la memoria se recrean no solo en el discurso histórico sino también en cada momento con la rememoración del pasado colectivo.

Es aquí donde el conocimiento de la historia como ciencia brinda las respuestas a las prácticas de la problemática planteada. La que sirvió para ratificar los discursos excluyentes, cerrados y homogenizantes de la "Historia oficial". Es la vía, para plantear desde el elemento crítico, nuevas realidades teniendo como base el retorno a la memoria y las identidades locales. Esta problemática exige la definición de nuevos objetivos educacionales con respecto a la enseñanza de la historia ¿Qué, ¿cómo, para qué, ¿quién, y cuándo se debe enseñar? Estos interrogantes tienen una relación directa con la selección de los contenidos, y estos a su vez, con parámetros ideológicos que atraviesan transversalmente las posturas educativas y disciplinares de los actores que intervienen en la producción de textos, marcos curriculares oficiales. A partir de este escenario se determinan ciertos dispositivos que establecen escalas valorativas jerárquicas de selección que corresponden a los dominios históricos que se buscan transmitir. Este valor extra que se le suma a la enseñanza de la historia la sujeta a estructuras de poder que validan desde el presente discursos del pasado que construyen Nación.

Por lo tanto, la historia local se establece como un eje central en la reconstrucción de la identidad y la memoria en función de lo regional. Considero que esta estrategia abre la posibilidad de encontrar elementos afines locales que fortalezcan las identidades regionales en búsqueda de los elementos culturales afines para la construcción de la Nación.



El caso bogotano

Las crónicas de Fray Pedro Aguado, Fray Bartolomé de las Casas, Juan de Castellano, Gonzalo Jiménez de Quesada o Fray Pedro Simón, se convirtieron en la ventana al pasado ancestral que explica a los grupos étnicos originarios de lo que hoy se denomina como Colombia. Sus relatos sobre el pasado están enmarcados por la incertidumbre de lo real o irreal, en tanto que, fue el invasor a partir de sus narraciones y descripciones de un mundo que él desconocía, quién termina presentando un relato que explica desde su visión de hombre europeo medieval la configuración del nuevo Otro, el hombre indígena. Este reduccionismo inicial al que fueron sometidos los pueblos Chibchas, contrasta con uno mayor, que hace presencia en los textos escolares en donde los discursos de lo nativo son invisibilizados por los discursos eurocéntricos. Sin embargo y bajo este reto, puntualizaremos algunas características fundamentales de este pueblo que el relato de la crónica ha permitido construir como referentes de esta civilización:

- La civilización Muisca⁷ se encontraba organizada por entes territoriales denominados cacicazgos, estos cacicazgos se encontraban en conflictos internos donde sobresalen dos cabezas políticas importantes y hegemónicas El Zipa y El Zaque. Ambos jefes políticos ejercían control sobre otros cacicazgos en lo que hoy se conoce como los departamentos de Boyacá y Cundinamarca. Esto ha permitido afirmar que la civilización Muisca alcanzó el estadio de “confederación”, momento anterior a la “Imperio”;
- Desde su cosmovisión mítica y explicación de su existencia, estructuraron un aparato religioso jerarquizado de deidades que les permitió desde un *ethos* controlar sus las prácticas sociales, ritos, fiestas y fechas especiales;
- Sociedad de gran desarrollo técnico en el cultivo del maíz, manejo de la metalurgia, no solo de metales preciosos sino también de piedras preciosas como la esmeralda, para algunos investigadores una de las características importantes de los Muisca fue la explotación de las minas de sal, que les permitió ejercer un control de la actividad comercial con tribus de otras regiones.

En contravía de esta realidad ancestral, la nueva sociedad capitalina se encuentra desconectada de su contexto y entorno originario, en tanto que, Bogotá nace con la llegada del hombre ibérico.

7 Es importante mencionar las limitantes que ofrece este adjetivo de Muisca, ya que son más los vacíos que las certezas que existen frente a él. Estos límites implican retos en la reconstrucción de ese pasado y su relación con lo local. Ya que la ciudad de Bogotá a construido nuevas dinámicas sociales a partir de las migraciones internas que se vienen dando desde la década del 40 del siglo pasado. Es por ello, que lo local implica un dialogo con los actores sociales en la reconfiguración de su pasado. Pero esto no debe ocultar elementos como el territorio y la toponimia del mismo que nos evocan un pasado por lo menos Chibcha.

Es por ello, que el escenario bogotano construyó su identidad desde lo blanco europeo desconociendo las dinámicas sociales, culturales y simbólicas de la cultura muisca, propia de su territorio, y por ende, edificó Santa fe de Bogotá y no una continuación de Bacatá. Sin embargo, como ya se había mencionado, Dussel, Quijano, Fanón y Castro proponen una línea de análisis para comprender este fenómeno que podemos rastrearlos en la mayoría de las naciones americanas, en tanto el papel que desempeñaron los criollos en los procesos de independencia donde se materializa un segundo encubrimiento de lo ancestral y lo local.

Sin embargo, lo muisca pervive y se resiste, incluso se visibiliza desde el punto de vista arqueológico, producto de las excavaciones para realizar un proyecto de vivienda en las poblaciones de Soacha y Usme (poblaciones originalmente indígenas), se descubren hallazgos importantes para la comprensión de la cultura ancestral muisca. Éstos representan una oportunidad de crear rutas de la memoria desde el ámbito escolar, para reconstruir la identidad ancestral originaria de la ciudad capital y a partir de este análisis, posibilitar una reflexión más profunda sobre el papel que desempeña el texto escolar, el currículo y las mallas escolares y como a su vez estos no son una respuesta a las dinámicas de la historia local.

Es importante aclarar que la cultura muisca, como tema de investigación de las ciencias sociales, ha sido ampliamente abordada desde mediados del siglo XIX, investigadores tales como Liberio Zerda, Carlos Cuervo Márquez, Vicente Restrepo y Miguel Triana, entre otros, se convirtieron en primeros estudiosos de este pueblo ancestral. Estos investigadores soportaron sus análisis desde las crónicas escritas durante el proceso de invasión de los nuevos territorios del siglo XVI y XVII, como las de Juan de Castellanos, Fray Pedro Aguado y Fray Pedro Simón. Sin embargo, las crónicas como documentos poseedores de la realidad de nuestras comunidades ancestrales vienen siendo ampliamente criticadas y reformuladas por la academia. Autores como Mathew Restall, Steve Stern, Jaime Humberto Borja y Jorge Augusto Gamboa han construido nuevos marcos interpretativos que les han permitido llegar a nuevas conclusiones que tristemente no se abordan desde el aula de clase en la educación básica secundaria. Por ello, a luz de estas nuevas investigaciones se observa un amplio distanciamiento entre los saberes de la academia y los contenidos de la enseñanza de la historia.

Vale la pena resaltar algunos avances que se vienen realizando no solo desde la Secretaria de Educación de Bogotá (SED) sino también a partir de algunos proyectos docentes: en primer lugar tenemos la propuesta “*Construcción de Saberes: Educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender*”, que consta de dos cartillas, Guía 1: *Educación Interculturalidad en Bogotá: La diferencia étnica y cultural en la escuela*; Guía 2: *Educación Intercultural en Bogotá: Identidades y pueblos indígenas en los colegios distritales*; los cuales en su conjunto buscan el fortalecimiento de la educación inclusiva, la transversalidad de saberes y modificación del currículo en busca de una mejora de la calidad educativa del país y el segundo, es un proyecto creado por la docente Martha Lucia Ramos “Somos Etnia: Somos Cultura” que inicialmente permiten la construir de los orígenes étnicos de su población estudiantil para de este forma hacer visible e incluyentes



la historia oculta de lo afro y nativo. Al visualizar lo étnico desde local conecta al estudiante con su contexto a partir de núcleo básico como lo es la familia. Considero que estos y otros aportes que se vienen realizando desde los espacios escolares son un grito sin eco pero que a su vez representan la posibilidad del cambio estructural del currículo.

Abordar lo muisca, para el caso bogotano, es hablar de su historia local, es la posibilidad de comprender las lógicas desde donde se configuró espacio y la relación de las denominaciones de su entorno asociando lo mitológico con la distribución del territorio. Esta es solo una de las posibles variantes que se desprenden del reconocimiento de lo local en función de la reconstrucción de la memoria de un pasado ancestral encubierto. De esta forma, se hace posible conectar a la institución educativa con el entorno en un ejercicio de reconocimiento como sujetos históricos y políticos para potencializar aprendizajes significativos. Además, este ejercicio de resistencia a los discursos europeizados permite construir nuevas narrativas desde el ejercicio de descolonizar nuestros discursos en el aula como docentes. Es la práctica educativa la que permite voltear la balanza del poder para construir una hegemonía discursiva decolonial y crítica donde se reconozca al otro invisibilizado y encubierto.


Esta estrategia de lo decolonial como herramienta pedagógica pasa por una apuesta política en un país donde los estudiantes se rasgan las vestiduras por un partido de fútbol español y no les genera ningún tipo de reflexión, el exterminio de la etnia Wayuu. Este es otro ejemplo del como el escenario escolar no solo esta desarticulado de la realidad sino también que posiciona discursos que nada tienen que ver con nuestras problemáticas. Y es ahí, donde consideramos que se justifica la estrategia decolonial articulada a la pedagogía crítica de Freire y al aprendizaje significativo de Ausubel en esa relación de marco conceptual con la realidad material.

Anexo #1

La época colonial en la Nueva Granada


¿Cómo era la economía colonial en la Nueva Granada?

Durante la Colonia, se crearon varias instituciones con el fin de obtener mayores beneficios económicos para la corona española. En la Nueva Granada, al igual que en otras partes del Imperio español, estas instituciones fueron la **encomienda**, la **mita**, el **resguardo** y la **esclavitud**.




La encomienda

Era un sistema en el cual se le entregaba a un español, denominado **encomendero**, un grupo de indígenas y unas tierras. Los indígenas debían trabajar la tierra y pagar un impuesto o **tributo** en productos como algodón, maíz, gallinas, tejidos, oro o cacao. Este tributo se dividía entre el encomendero, la Iglesia y la Corona. A cambio, el encomendero tenía el deber de proteger y enseñar la religión católica a los indígenas. Sin embargo, muchos encomenderos maltrataban a los indígenas y no entregaban los impuestos de la Corona. Por eso el sistema de la encomienda se suspendió.




La mita

En este sistema, los indígenas y los esclavos africanos debían cumplir con un periodo de trabajo obligatorio, a cambio de un pequeño salario. Realizaban labores agrícolas, mineras, en obras públicas o en servicio doméstico. Generalmente, estos trabajos se llevaban a cabo en lugares apartados de sus familias.



El resguardo

Era una institución que consistía en entregarles a las comunidades indígenas unas tierras para que vivieran y trabajaran allí. En los resguardos, los indígenas podían establecer sus leyes y nombrar sus jefes. A cambio, se comprometían a recibir las enseñanzas católicas y a pagar tributos.



La esclavitud

Debido al descenso en la población indígena y las Leyes Nuevas de 1542, los españoles trajeron de África a personas de raza negra para convertirlos en esclavos, y así disponer de **mano de obra** suficiente. Los esclavos debían soportar un duro viaje hasta América, donde eran vendidos, maltratados y obligados a trabajar durante largas jornadas.

158 | **Acción de pensamiento:** Describe las principales características de la economía colonial.

©Santillana

Fuente: corresponde al texto escolar de la editorial Santillana, Interactivos Grado 4 de primaria 2014-2015.

Anexo #2

Para pensar...

Durante muchos siglos, el continente americano estuvo aislado del resto del mundo y era desconocido para los europeos, quienes creían desde la Antigüedad y también en la Edad Media, que más allá del gran océano Atlántico, podían existir seres maravillosos y mundos llenos de riquezas. Sin embargo, muchas causas, entre las que se encuentran las múltiples exploraciones geográficas y la búsqueda de nuevas rutas comerciales, ampliaron el horizonte del mundo conocido.

La llegada de Cristóbal Colón a la isla de Guanahani en 1492 comenzaría a derribar la concepción fantástica del mundo. Este descubrimiento abrió la puerta para un proceso de conquista y colonización.

Para responder...

¿De qué se trata el tema de este documento? ¿Por qué es importante para los europeos que llegaran a América, y por los indígenas que habitaran el Nuevo Mundo?

¿Cómo consistió que era la vida cotidiana de los indígenas antes de la llegada de los españoles?

1624
Arribó de El Mayflower a Norteamérica.

1668
Toma de Portobelo por Henry Morgan.

1700
Felipe de Aragón, rey de España.

1767
Carlos III conquista a los jesuitas de América.

HANEO CONOCIMIENTOS PROPIOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El descubrimiento de América

Durante la segunda mitad del siglo XV, los reinos de España y Portugal acentuaron sus esfuerzos por lograr una expansión marítima. Mientras que Portugal estableció factorías en las costas africanas y asiáticas, la reina lo intentó por medio de una empresa arriesgada y desconocida: la búsqueda de una ruta marítima hacia la India por el Mar Océano, nombre que tenía el océano Atlántico.

Cristóbal Colón y los Reyes Católicos

A finales del siglo XV, España había logrado su unidad política con el matrimonio entre Isabel I de Castilla y Fernando V de Aragón, soberanos conocidos como los Reyes Católicos. En 1492, luego de obtener la unidad territorial y religiosa, al derrotar a los moros y expulsar un decreto que expulsaba a los judíos, los reyes apoyaron la empresa del navegante genovés Cristóbal Colón, que consistía en descubrir las tierras e islas situadas al oeste de la península Ibérica, buscando una ruta comercial que los llevara hasta la India oriental. A cambio, Colón recibía los títulos de Virrey y Capitán General sobre los territorios descubiertos, obteniendo una décima parte de los beneficios económicos de la empresa. Este convenio quedó suscrito en un documento conocido como **Capitulaciones de Santa Fe**.

El viaje del descubrimiento

El 3 de agosto de 1492, Colón zarpó del puerto de Palos de Moguer al mundo de tres carabelas, la Niña, la Pinta y la Santa María. Luego de dos meses de viaje, el 12 de octubre, llegó a la isla de Guanahani en el mar Caribe, la que bautizó **San Salvador**. Convencido de haber llegado a la India, Colón llamó **indios** a sus habitantes. Posteriormente exploró las islas de Cuba y Haití, a las que bautizó con los nombres de **Juana** y **La Española**, respectivamente. En esta última, Colón ordenó construir el **Fuerte de Navidad**, dejó una treintena de hombres y retornó a España con pocas cantidades de oro y especias, el 15 de marzo de 1493.

En abril del mismo año, Colón llegó a Barcelona donde fue recibido por los Reyes Católicos. El informe que Colón escribió a los reyes explicando lo que había visto en las nuevas tierras se dio a conocer en buena parte de Europa. Los resultados obtenidos por Colón animaron a la Corona a preparar el segundo viaje.

PARA SABER MÁS

En 1492, el navegante florentino **Américo Vesputio** en su carta **Mundus Novus** señaló que las tierras descubiertas por Colón no eran prolongación del continente asiático, sino una nueva masa continental. En su honor, los cartógrafos europeos bautizaron estas tierras con su nombre: **América**.

132 | Avance de pensamiento: Explora los principales argumentos de los especialistas actuales que discuten el descubrimiento de América.

1 Lee con atención el siguiente texto y contesta las preguntas en tu cuaderno.

Una explicación sobre la esclavitud
 "La censura española, siempre tan dogmática acerca de la libertad personal de los indios, no pudo hallar inconsecuencias alguna en la esclavitud negra, pero para la mente de los siglos XVI y XVII los dos casos eran muy distintos. Las objeciones a la esclavitud de los indios eran primordialmente jurídicas. Los indios eran súbditos de la corona de Castilla y tenían derecho a la protección. Por otro lado, los negros eran súbditos de reyes independientes. Los europeos miraban el África occidental como comerciantes, no como soberanos. Si los gobernantes locales guerreaban entre sí y venían sus prisioneros a los traficantes de esclavos árabes o europeos, ello no era culpa del rey de España. La esclavitud de los prisioneros de guerra era práctica normal en muchas partes del mundo. Los teóricos asentaban que la guerra debía ser una guerra justa, pero evidentemente, en la práctica era imposible a los conquistadores de América a quiénes sobre ese punto. De cualquier modo, el negro era considerado como un animal superior, físicamente mucho más apto para el trabajo rudo que el indígena."
Tomo de Pierz Hiron. *Barroco y la expansión del mundo (1492-1715)*.

¿Cuál era la situación jurídica de los indígenas ante las autoridades españolas?
 ¿Por qué se hacía confusa la situación jurídica de los esclavos negros?
 ¿Qué interpretación se le puede dar al concepto de "guerra justa" dentro del contexto de la esclavitud?

2 Observa y analiza las siguientes ilustraciones.

¿Cómo describirías las escenas representadas en las ilustraciones?
 ¿Cuáles crees que fueron las razones para que estas escenas cambiaran durante la Colonia? ¿Por qué?
 ¿Cuál es tu opinión respecto a que una sociedad conquiste y domine a otra?

LOS GRANDES EXPLORADORES Y CONQUISTADORES

EN EL SIGLO XVI SE PRESENTÓ UNA SERIE DE VIAJES de exploración y de conquista, un procedimiento. Miles de hombres se aventuraron hacia el océano Atlántico, arriesgando sus vidas, por un afán de riqueza, fama y títulos que no encontraban en sus lugares de origen. Aunque sus descubrimientos fueron hechos en nombre de los reinos de España, Portugal, Inglaterra o Francia, muchas de sus empresas de conquista obedecieron más a la iniciativa privada y sus depósitos de gloria personal.

1 Cristóbal Colón. Marqués primero, sirviente al servicio de los Reyes Católicos de España, y padre del 10 de octubre de 1492, una día de desgracia, a lo que bautizó "La Española". En estos naufragios entre 1492 y 1504, exploró varias islas americanas: Puerto Rico, San Juan, Santo Domingo, así como las costas de Guatemala y El Salvador, en América.

2 Alonso Rodríguez. Marqués primero, sirviente para la corona española, viajando al Nuevo Mundo entre 1499 y 1500, para continuar los hallazgos de Colón. En 1501, al mando de una expedición, descubrió el río de las Amazonas, el cual desemboca en el océano Atlántico, descubriendo así una nueva vía de comercio.

3 Vasco Núñez de Balboa. Explorador y conquistador español. Descubrió la costa del Pacífico, al Golfo de Parí y al Cabo de la Vela, en Colombia, en 1500. Luego se trasladó a la Española, y en 1508 regresó al continente. Descubrió y conquistó a los indígenas del Istmo de Panamá. En 1513 fundó Santa María la Nueva de Toledo, la primera población española en territorio continental, y en 1517 descubrió el océano Pacífico.

4 Fernando de Magallanes. Marqués por su parte, primero al servicio de la corona española, luego de los portugueses, por el océano. En 1519 partió hacia América, al mando de un viaje que llevó al nombre de Expedición de Magallanes, y luego siguió hacia descubrir las Filipinas, donde terminó su camino con los nativos.

Anexo #2, fuente: corresponden al texto escolar de la editorial Santillana, Hipertexto Grado 7 de secundaria 2014-2015

Referencias

Aguilar, Paloma (2008). *Acerca de la memoria, el aprendizaje y el olvido*, en: *Políticas de la memoria y memorias de la política*. Madrid: Alianza editorial.

Álvarez, Alejandro (2014). *El surgimiento de las ciencias sociales y el olvido de una pedagógica política*. Bogotá: *Nómadas #41*, octubre. Universidad Central, 45-61.

Borja, Jaime Humberto (2002). *Los indios Medievales de Fray Pedro Aguado*. Bogotá: CEJA; Instituto Colombiano de Antropología e Historia; Universidad Iberoamericana.

Bourdieu, Pierre (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Castro-Gómez, S (2005). *La postcolonialidad explicada a los niños*, Popayán, Ediciones de la Universidad del Cauca/Universidad Javeriana...

_____. *Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana/Instituto pensar, 2004.

Dussel, Enrique (1992). *1492 El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Madrid: Nueva Utopía.



- Fanón, Franz (2013). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires, Fondo de Cultura económica.
- Halbwachs, Maurice. *Los marcos sociales de la memoria*. Madrid: ed. Anthropos, 2004.
- Herrera, M., A. Pinilla y L. Suaza (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales 1900-1950*. Bogotá: Antropos.
- Ibagón, Javier (2016). "Entre ausencias y presencias ausentes, los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia colombiana 1991-2013". Editorial Univ. Javeriana. Bogotá.
- Lassig, S (2008). "¿Textos escolares de historia como medio de reconciliación?: Algunas observaciones sobre textos bilaterales e 'historias comunes'". En aa.vv., Memorias del seminario internacional Textos escolares de historia y ciencias sociales, Ministerio de Educación, Santiago de Chile, 11-23. http://historia1.imagen.files.wordpress.com/2010/03/libro_historia_web.pdf.
- Lechner, Norbert (1990). *Ese desencanto llamado posmoderno en los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política* FCE, México, II edición. Estado y política en América Latina. México: Siglo XXI, 1990.
- Mena, M (2006). "La historia de las personas afrocolombianas a partir de las ilustraciones contenidas en los textos de ciencias sociales para la educación básica". *Revista Enunciación* 11, n.º 1: 46-58.
- Mignolo Walter (2005). *La idea de América Latina, la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa editores.
- Quijano, Arturo (2003). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas latinoamericanas*, compilado por E. Lander, 201-246. Buenos Aires: clacso.
- Ramos, Alcida (1998). *Indigenism, Ethnic Politics in Brazil*. The University of Wisconsin Press. 207.
- Restal, Matthew (2004). *Los 7 mitos de la conquista española*. Barcelona: Paidós.
- Soler, S (2009). *La escuela y sus discursos. Los textos escolares como instrumentos de exclusión y segregación*. *Sociedad y Discurso*. 15: 107-124.
- Steve, Stern (1992). *Paradigmas de la conquista: historia, Historiografía y política*. En *los conquistados, comp. Heraclio Bonilla*. 25-65. Bogotá: Tercer Mundo.
- _____. *Los Pueblos Indígenas del Perú y el Desafío de la Conquista Española*. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

Stenhouse Lawrence (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.

Wachtel, Nathan (1999). *Memoria e historia*, en *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 35, Bogotá.

Walsh Katherine (Editora) (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Editorial Abay Yala.