

APLICACIÓN DEL PENSAMIENTO DECOLONIAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN QUINTO DE PRIMARIA¹

Jaime Jesús González Sánchez

jjgonzalezsanchez18@yahoo.es

Secretaría de Educación Distrital de Bogotá

Universidad de La Sabana

Colombia

Resumen

Transformar la perspectiva lineal, memorística y positivista de la enseñanza de las ciencias sociales en educación primaria es el principal objetivo en una propuesta de aplicación de la decolonialidad en el trabajo con estudiantes de quinto grado, pues ello constituye una forma de apelar a la creación de espacios pedagógicos en el que se permita el reconocimiento del otro y el empoderamiento de saberes como forma de comprender la realidad. A partir de una investigación de enfoque Acción Pedagógica, se ha procedido a desarrollar una serie de ciclos de reflexión que han problematizado la práctica pedagógica personal, analizando fortalezas y carencias, identificando estilos de aprendizaje, analizando las prácticas de planeación, intervención en el aula y evaluación.

En busca de constituir una alternativa desde el pensamiento decolonial y evidenciado en la resignificación del rol del estudiante frente a su aprendizaje, la posibilidad de consagrar habilidades científicas y en últimas, proponer una “pedagogía otra”, se ha optado por el afianzamiento de la multiperspectividad como elemento pedagógico transformador y emancipador, puesto que esta facilita una dinámica dialógica en el aula en la que se permite extrapolar la reflexión propia de los contenidos curriculares a la lectura de la realidad y sus problemáticas.

Abstract

Transforming the linear, memory and positivist perspective of the teaching of the social sciences in primary education is the main objective in a proposal of application of decoloniality in the work with fifth grade students, since this constitutes a way of appealing to the creation of pedagogical spaces in which the recognition of the other is allowed and the empowerment of knowledge as a way of understanding reality. Based on a Pedagogical Action research, we have proceeded to develop a series of reflection cycles that have problematized personal pedagogical practice, analyzing strengths and weaknesses, identifying learning styles, analyzing planning practices, classroom intervention and evaluation.

In search of constituting an alternative from the decolonial thinking and evidenced in the resignification of the role of the student in front of their learning, the possibility of consecrating scientific skills and ultimately, proposing a "pedagogy other", has opted for the consolidation of multiperspectivity as a pedagogical transforming and emancipating element, since it facilitates a dialogical dynamic in the classroom in which it is possible to extrapolate the reflection of curricular contents to the reading of reality and its problems.

Palabras claves: Enseñanza de las Ciencias Sociales, Indagación, Multiperspectividad, Pedagogía Otra, Pensamiento Decolonial.

Introducción

La enseñanza de las Ciencias Sociales en grado Quinto del Colegio San Agustín, I.E.D. mostraba tendencia a dinámicas tradicionales, pues se ejercía una práctica pedagógica que directa o indirectamente se basaba en un

¹ Esta ponencia expone los hallazgos previos de una investigación que actualmente está en fase de análisis de resultados y corresponde al trabajo de grado para optar por el título de magíster en Pedagogía en la Universidad de la Sabana. Está asesorado por la Magíster Diana Carolina Acero.

enfoque positivista, es decir en una postura epistemológica que lleva a: “absolutizar la dimensión cuantitativa, ofrece conocimientos parcelados, que no tienen en cuenta que los escenarios sociales y naturales se caracterizan por la multiplicidad de dimensiones y, con ello, impide asumir una comprensión de sistema” (González y Hernández, 2014, p. 8). Evidencia de ello, son las estructuras de las estrategias implementadas pues favorecían la transmisión de información y prácticas memorísticas y lineales, dejando de lado tanto la creación de espacios comunicativos dialógicos y deliberativos, el desarrollo de habilidades de pensamiento científico y la comprensión a partir de la aplicación de los conocimientos en la solución de problemas y situaciones contextuales.

Por otra parte, si se tiene en cuenta que el Colegio San Agustín I.E.D. está ubicado en una zona de Bogotá en la que históricamente han convergido diferentes tipos de población víctima del conflicto, no solo por las personas desplazadas, la cercanía a una cárcel y las familias reconstituidas frecuentes, sino también por la población que se encuentra en constante interacción con problemáticas sociales como el “pandillismo”, el tráfico y consumo de sustancias psicoactivas y otros factores de riesgo². Surge entonces la necesidad de implementar metodologías que promuevan una práctica pedagógica que esté en función de intervenir dichas problemáticas, todo ello al fomentar procesos de aprendizaje que no se restrinjan al desarrollo de un currículo sino que apelen más a la transformación e impacto del contexto; pues se trata de materializar un acto educativo que brinde oportunidades a los estudiantes frente a su realidad, al mismo tiempo que se cualifica la práctica del educador cuando se consolida una enseñanza alterna a la positivista y tradicional.

Bajo ese panorama toma pertinencia el pensamiento decolonial, puesto que su aplicación en la práctica pedagógica podría ser la mencionada alternativa para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Ello, basándose en la posibilidad de generar una “pedagogía otra” la cual cumple con dos funciones de acuerdo a los planteamientos de Walsh (2013): por un lado incentiva transformaciones en las prácticas a partir de dinámicas críticas o analíticas, por otra parte, deconstruir elementos constitutivos de la Colonialidad misma y que están presentes en la visión positivista tanto de la realidad como de las Ciencias Sociales.

En consecuencia, la investigación se propone transformar la práctica de enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de la implementación del pensamiento decolonial, pero teniendo en cuenta lo complejo y amplio de esta epistemología en un contexto de básica primaria, se apuesta por un elemento que puede llegar a delimitar el campo de acción de la decolonialidad y a su vez, que puede desarrollar habilidades científicas – específicamente la indagación – pues esta puede resignificar los procesos de enseñanza y aprendizaje al propiciar

² El Instituto de Estudios Urbanos (IEU) de la Universidad Nacional de Colombia, ha proyectado un diagnóstico de seguridad social de la zona en la que se encuentra el Colegio San Agustín I.E.D. (Localidad Rafael Uribe Uribe) destacando como factores de riesgo: población reinsertada o desmovilizada del conflicto, familias desplazadas, presencia de pandillas, habitantes de calle, prostitución, entre otros. El informe completo puede ser consultado en: http://www.institutodeestudiosurbanos.info/dmdocuments/cendocieu/coleccion_digital/Localidades/Rafael_Urbe_Urbe/Diagnostico_Seguridad_RafaelUribe-CEACS.pdf

roles activos que favorecen descubrimientos, construcción de conocimientos y aplicación de los mismos en situaciones dadas y de esta forma, mantener coherencia con las particularidades de la población y del contexto. Dicho elemento es la *multiperspectividad* la cual es una herramienta de indagación pero también una oportunidad de consolidar una pedagogía alterna que deconstruya los contenidos, las prácticas y haga reconocimiento del otro y sus saberes.

Antecedentes

Los antecedentes del tema de la presente investigación se enmarcan, por un lado, en los intentos de académicos y otros investigadores por resignificar la enseñanza de las ciencias sociales desde enfoques alternos al positivista, y por otra parte, la pertinencia de aproximarse al desarrollo de habilidades científicas y enfoques alternos. Respecto a lo primero, autores como Gómez y Rodríguez (2014) resaltan las limitaciones del enfoque positivista y aplauden las acciones que promueven la superación del mismo:

“Actualmente, la didáctica de las ciencias sociales está llevando a cabo un proceso de reflexión para cambiar los métodos de enseñanza y conseguir esta cuestión: debe superarse el relato lineal, a menudo de carácter ideológico, a favor de planteamientos que pongan énfasis en la interacción del alumnado para poder enseñar en competencias, habilidades y actitudes” (p. 309)

En ese orden de ideas, otros autores aportan que esos esfuerzos por consolidar alternativas, se ven favorecidos si se implementan metodologías y estrategias que reconfiguren la estructura misma del acto educativo, por lo que prácticas que impliquen el trabajo colaborativo, los roles activos en los estudiantes y la creación de escenarios para la aplicación de los acontecimientos se hacen necesarios pues “implican, entonces, comprender a los y las niñas como sujetos sociales activos, productores de espacios, concepciones y formas de habitar el mundo, es decir: como sujetos epistémicos en movimiento” (Medina y Da Costa, 2016, p. 313)

Respecto a lo segundo, lineamientos gubernamentales recalcan la conveniencia de enseñar las ciencias sociales desde el desarrollo de habilidades, capacidades y otros procesos de pensamiento. De ahí que no solo se generen documentos orientadores sino también mecanismos de control institucionales en las que se garanticen la implementación de acciones que constantemente vinculen los procesos del aula con las dinámicas del contexto y las problemáticas que afectan a los estudiantes. En efecto, y hablando particularmente del Colegio San Agustín, se han desarrollado investigaciones que han buscado dar respuestas a las exigencias gubernamentales pero también a la innovación en la práctica pedagógica con niños de primaria, destacando los escenarios en los que se sustentan procesos comunicativos recíprocos e interacciones en las que se procure la participación constante del estudiante como motor de los procesos de aprendizaje. De esta manera, se han fomentado alternativas a los mecanismos tradicionales y se ha dado paso a continuar incursionando en este campo y en estas iniciativas.

Perspectiva teórica

La perspectiva teórica sobre la que se soporta la investigación, se fragmenta en tres principales categorías conceptuales que abarcan la totalidad de la intención de la misma: inicialmente la práctica de enseñanza de las ciencias sociales hacia la consagración de una pedagogía otra; posteriormente el desarrollo de habilidades científicas en ese campo, específicamente la indagación; y finalmente la aplicación del pensamiento decolonial en básica primaria a través del fomento de la multiperspectividad.

Respecto a la práctica de enseñanza de las ciencias sociales, es conveniente aclarar que la transformación de la práctica pedagógica puede coadyuvar al impacto en las problemáticas contextuales, pues no solo es un conjunto de técnicas y métodos sino también “un saber, un espacio de debate – y producción – sobre las relaciones complejas de la enseñanza con la infancia y la juventud, las ciencias, la ética, la cultura, la economía y la política”. (Saldarriaga, 2016. p. 46). Adicionalmente y aterrizando la discusión al campo específico de las ciencias sociales, varios teóricos han apuntado a que existe una tendencia a dinámicas memorísticas y positivistas afianzando una perspectiva desde la formación por contenidos y no por habilidades. Ejemplo de ello son Martínez y Quiróz (2012) quienes establecen que: “La enseñanza de las Ciencias Sociales, entonces, no llegó a las aulas de clase con la intención principal de lograr la formación de habilidades cognitivas o el desarrollo del pensamiento” (p. 90). O Gómez y Rodríguez (2014) quienes señalan la necesidad de cambios en la enseñanza de esas ciencias a través de acciones en las que “debe superarse el relato lineal, a menudo de carácter ideológico, a favor de planteamientos que pongan énfasis en la interacción del alumnado para poder enseñar en competencias, habilidades y actitudes” (p. 309)

Dado ese panorama, se hace pertinente reconfigurar la enseñanza de las ciencias sociales proponiendo alternativas al mencionado enfoque positivista como una forma de atender las exigencias del contexto específico y de resignificar el aprendizaje de los estudiantes a través del desarrollo de habilidades y otros procesos de pensamiento. En ese orden de ideas, se apela por la indagación como habilidad delimitada que puede desenvolverse en función de ese objetivo de transformar la práctica. Esto, teniendo en cuenta que la indagación al entenderse como habilidad implica un proceso más complejo de pensamiento ya que no se restringe a abarcar contenidos sino a usarlos en pro de un contexto: “Las habilidades de pensamiento científico corresponden a acciones cognitivas asociadas a la actividad científica que los estudiantes van desarrollando en la medida en que aplican los contenidos científicos que van aprendiendo” (Marzábal, 2011, p. 60). Por otro lado, el desarrollo de la indagación en la enseñanza de las ciencias sociales, promueve dinámicas que superan el umbral positivista puesto que reconfigura esas prácticas jerárquicas y transmisionistas, otorgando un rol activo al estudiante llevándolo a que “descubra y asimile el medio en el que vive, atendiendo a la complejidad de los hechos sociales

en todo su significado y matices”. (Gómez y Rodríguez, 2014, p. 312). Así, se logra una transformación en el proceso de enseñanza y aprendizaje pues la indagación apela a un acto educativo pensado desde el contexto, al fomento de altas comprensiones a partir de la extrapolación de los conocimientos y a la aplicación de los mismos y unas acciones pedagógicas intencionadas y en función de una alternativa a lo tradicional y memorístico:

“la indagación es una manera de dotar de sentido a nuestra experiencia. Exige pensar, y otras cosas por añadidura. Significa colocar a quienes aprenden en situaciones en las cuales deben efectuar las operaciones mentales que componen la indagación, obliga a quienes aprenden a construir sus propios significados partiendo de su propia experiencia” (Beyer, 1974, p. 22)

Sin embargo, también se requiere una postura epistemológica alterna que oriente cada una de esas acciones a una lectura de las Ciencias Sociales más crítica y consiente, por lo que el pensamiento decolonial constituye una opción fuerte para ese fin. Esto si se tiene en cuenta que esta epistemología cuestiona y deconstruye los acontecimientos y los saberes en aras de fomentar un rescate de otros y hacer posible un vínculo dialógico y recíproco: “una corriente intelectual definida en torno a una serie de problematizaciones, que ha elaborado un sistema más o menos coherente de conceptos para dar cuenta de éstas” (Rojas y Restrepo, 2010, p. 24)

La implementación de la decolonialidad en la pedagogía constituye un reto, pero también es pertinente pues posibilita una resistencia al enfoque positivista que legitima no solo la ya mencionada tendencia memorística sino también los imaginarios culturales que niegan legados distintos a los que prevalecen o dominan en la versión oficial y sesgada de los acontecimientos y los saberes. De ahí que cada esfuerzo por desarrollar pedagogías desde posturas alternas sean consideradas “un *paradigma Otro*, sustentado en las formas diferentes de constitución de conocimiento, como en la necesidad de propiciar maneras de descolonización de prácticas y discursos en el campo educativo” (Peñuela, 2012, p. 28). Por lo tanto, la aplicación de la decolonialidad en la enseñanza de las ciencias sociales en grado quinto de básica primaria puede llegar a consolidarse como una pedagogía otra, en al que se cualifica el acto educativo como tal pero también, se abarcan los conocimientos y los elementos disciplinares desde un propósito de emancipación y empoderamiento hacia la transformación del contexto.

No obstante, se debe aclarar que se está trabajando con población infantil por lo que la complejidad teórica del pensamiento decolonial requiere una delimitación que lo permita adaptar a esas vicisitudes, pero también que se articule con el desarrollo de habilidades científicas en el objetivo de transformar la práctica pedagógica. Por ello se ha optado por la multiperspectividad, que según Bermúdez (2015) es una herramienta de la indagación pues materializa los procesos de descubrimiento y aplicación de conocimientos cuando la “usamos para identificar, reconstruir y coordinar diferentes perspectivas que son relevantes para entender un tema o

problema” (p. 109). A su vez, la multiperspectividad sustenta elementos del pensamiento decolonial, específicamente cuando se hace referencia a una lectura crítica de los contenidos con el fin de deconstruirlos y proponer una visión más completa que abarque aspectos que suelen ser ignorados o negados: la noción de multiperspectividad se refiere a la idea epistemológica de que la historia es interpretativa y subjetiva, con múltiples narrativas coexistentes acerca de eventos históricos particulares” (Wansink, Akkerman, Zuiker y Wubbels, 2018, P. 496)

Diseño metodológico

Este trabajo se basa metodológicamente en la investigación acción, la cual además de ser de carácter cualitativo, se caracteriza por centrarse en reflexionar y transformar realidades que son consideradas problemáticas, su propósito “no es el de construir una teoría, sino el de solucionar problemas sociales mediante herramientas del método científico” (Parra, 2013, p. 272). En concordancia, al plantearse como principal objetivo la transformación de la práctica de enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir de la vinculación con el pensamiento decolonial y el desarrollo de la habilidad científica de la indagación en manos de la multiperspectividad, se puede vislumbrar cómo esta investigación se propone la intervención a una problemática pedagógica y social, sustentando la pertinencia de una pedagogía otra que impacte un contexto afectado por dinámicas particulares y de esta forma lograr uno de las principales apuestas de la investigación acción pedagógica.

Para ello, se implementaron tres ciclos de reflexión, en los que cuales se planeaban, intervenían, evaluaban y reflexionaban una serie de acciones pedagógicas que pretendían transformar estructuras y elementos de las sesiones de clase que perpetuaban la dinámica transmisionista y positivista de la enseñanza de las ciencias sociales en los grados quinto del Colegio San Agustín I.E.D. esta metodología propia de la Investigación acción pedagógica corresponde a los momentos cíclicos propuestos por Kemmis (1989) quien explica que este proceso puede traer beneficios como “la mejora de la práctica, la comprensión de la práctica y la mejora de la situación en la que tiene lugar la práctica” (Kemmis y McTaggart, 1988) citado en (Latorre, 2005, p. 27)

Adicionalmente, se complementó el proceso de investigación otorgado por los mencionados ciclos de reflexión con la aplicación de una serie de instrumentos que sirvieron de insumo para la recolección, organización y análisis de la información; en primer lugar, diarios de campo, grabaciones y transcripciones que rescataron aportes significativos de la relación comunicativa dada en cada una de las sesiones de clase en las que se implementaron acciones pedagógicas; en segundo lugar, instrumentos que permitirían evidenciar los cambios en la práctica de enseñanza del docente, antes y después de la implementación de los ciclos de reflexión, tal es el caso de los formatos de planeación y las rúbrica o mecanismos de evaluación pedagógica aplicados en la

valoración de los aprendizajes de los estudiantes. Finalmente, instrumentos relacionados con la evolución en las comprensiones de los estudiantes como principal evidencia del impacto de las acciones pedagógicas implementadas por el educador; también como medida del alcance de esas transformaciones en las aplicaciones en el contexto, ya sea desde la aplicación de un test de aprendizaje que permitían caracterizar la población y determinar tendencias o preferencias en las mecánicas de trabajo, o en el análisis mismo de las producciones de los estudiantes, fruto de la implementación de estrategias didácticas como las rutinas de pensamiento que pretendían trascender el marco de los contenidos curriculares con la creación de espacios de aplicación de los conocimientos que llevaban a proponer soluciones antes problemas o situaciones determinadas.

Cada uno de los insumos dados por esos instrumentos fueron caracterizados en matrices de organización de la información, de tal forma que se focalizaron hacia el progreso del objetivo de transformar la enseñanza de las ciencias sociales a partir de la aplicación del pensamiento decolonial y su incidencia en el desarrollo de habilidades científicas y la constitución de una pedagogía otra. Luego serán sometidos a una triangulación con los referentes teóricos y los antecedentes propios del problema, determinando hallazgos y conclusiones de la investigación como tal.

Resultados parciales

Parcialmente, la investigación ha permitido evidenciar hallazgos significativos que permiten deducir la acertada implementación del pensamiento decolonial en la enseñanza de las ciencias sociales en grado quinto de básica primaria a través de la herramienta de indagación de la multiperspectividad. Inicialmente, los ciclos de reflexión y demás instrumentos han permitido evidenciar que una educación por habilidades científicas y con repercusión directa en el contexto, es posible cuando se propone transformar las prácticas comunicativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se debe a la comunicación bidireccional y horizontal que facilitan los procesos indagatorios, puesto que no apelan a la transmisión de información sino a la construcción conjunta del conocimiento, requiriendo de una participación mancomunada.

De igual forma, se ha logrado una evolución en los procesos de aprendizaje y en las comprensiones de los estudiantes a partir del desarrollo de la multiperspectividad. Esto de acuerdo a una categorización de los niveles de indagación basados en la clasificación establecida por García y Furman (2014). Se realizó una adaptación de dichos niveles respecto a las particularidades de la presente investigación y se validaron a través de una producción académica:

“El primer nivel corresponde a los grupos que solo reprodujeron datos en sus producciones, el segundo nivel corresponde a quienes evidenciaron comprensiones más altas y se atrevieron a profundizar en algunos elementos del contenido, y el tercer nivel corresponde a los y las estudiantes que además de

evidenciar comprensiones altas propiciaron en sus producciones debate y atención de otros a tal punto de incitar reflexiones” (González, Acero y Bernal, 2019, p. 8)

En ese orden de ideas, también se ha permitido vislumbrar que la aplicación del pensamiento decolonial en la enseñanza de las ciencias sociales fomenta en los estudiantes el empoderamiento del lenguaje técnico y de conceptos disciplinares para dar fundamento a sus opiniones y sus propuestas frente a situaciones o problemas basados en el contexto. Esto corrobora parcialmente, que es posible una enseñanza alterna de las ciencias sociales en la que se fortalezca los procesos de pensamiento de cada estudiante con sus particularidades y bajo la orientación de sus intereses, evitando así que ellos reproduzcan el saber y la postura docente. Adicionalmente, se puede evidenciar en varios estudiantes cuestionamientos que alimentan una postura crítica, quizás no consolidada pero que sí afianzan los rudimentos de un pensamiento analítico y reflexivo de los contenidos y de la realidad, ya que se ha logrado una extrapolación de los conocimientos hacia una aplicación y articulación constante con la cotidianidad y las necesidades de su contexto. Por último, se han identificado varias transformaciones en la práctica de enseñanza, desde modalidades de planeación más pensadas en el contexto mental, lingüístico y situacional de los estudiantes, hasta la creación de mecanismos de valoración objetiva que superan la idea de la calificación numérica y apelan a ejercicios de retroalimentación y su seguimiento constante.

Referencias

- Bermúdez, Á.** (2015). Four Tools for Critical Inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, núm. 52, abril-junio pp. 102-118 Universidad de Los Andes Bogotá, Colombia
- Beyer, B.** (1974) una nueva estrategia para la enseñanza de las Ciencias Sociales: La indagación. Centro internacional de ayuda técnica Agencia para el desarrollo internacional (A.I.D.). Editorial Paidós. México/Buenos Aires
- García, S. y Furman, M.** (2014) Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. *Praxis y Saber*, vol. 5, núm. 10, julio-diciembre, 2014, pp. 75-91 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/4772/477247214005.pdf>
- Gómez, C; Rodríguez, R.** (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. En: *REDU (Revista de Docencia Universitaria)* Vol. 12 (2), Agosto 2014, 307-325 ISSN: 1887-4592. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4845500.pdf>
- González A.; Hernández A.** (2014). Positivismo, Dialéctica materialista y fenomenología: tres enfoque filosóficos del Método Científico y la Investigación Educativa. *Actualidades investigativas en educación*. (14), (3). Universidad de Costa Rica. Recuperado en: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v14n3/a21v14n3.pdf>
- González, J.; Acero, D.; Bernal, F.** (2019). Aprendizaje basado en proyectos como base para desarrollar la indagación y transformar la práctica pedagógica en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *RedPensar*. 6(2), 1-10. <https://doi.org/10.31906/redpensar.v6i2.141>
- Instituto de Estudios Urbanos (sf).** Diagnóstico de Seguridad Rafael Uribe Uribe. Universidad Nacional de Colombia. Recuperado en:

http://www.institutodeestudiosurbanos.info/dmdocuments/cendocieu/coleccion_digital/Localidades/Rafael_Urbe_Urbe/Diagnostico_Seguridad_RafaelUrbe-CEACS.pdf

- Kemmis, S. y McTaggart, T.** (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona. Como fue Citado en: Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. Serie investigación educativa. España.
- Kemmis, S.** (1989). *Investigación en la acción*. En: Latorre, A. (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. Serie investigación educativa. España.
- Latorre, A.** (2005). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. Serie investigación educativa. España.
- Martínez, I; Quiróz, R.** (2012). *¿Otra manera de enseñar las Ciencias Sociales?* *Tiempo de Educar*, vol. 13, núm. 25, enero-junio, 2012, pp. 85-109 Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México
- Marzábal, A.** (2011). *Algunas orientaciones para enseñar ciencias naturales en el marco del nuevo enfoque curricular*. *Horizontes Educativos* (16), (2). 57-71 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile.
- Medina, P. y Da Costa, L.** (2016). *Infancia y decolonialidad: Autorías y demandas infantiles como subversiones epistémicas*. *Educ Foco, Juiz de Fora*, (21), (2), 295 – 332.
- Parra, C.** (2013) “*La investigación – acción educativa: origen y tendencias*”. En: Páramo, P.: *La Investigación en Ciencias Sociales: estrategias de Investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia. P. 269 – 290.
- Peñuela Contreras, D.** (2012). *La perspectiva Poscolonial: entre la latinoamericanización de la pedagogía y la constitución de pedagogías Otras*. En: *Pedagogía, Posmodernidad, y Poscolonialidad*. Aforismo Editores. Bogotá, 27 – 32.
- Rojas, A. Restrepo, E.** (2010) *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, 2007. ISBN 9789586650960 Biblioteca Central Universidad La Gran Colombia
- Saldarriaga, Ó.** (2016) *¿Práctica pedagógica o Saber – Hacer? Entre Foucault y Certeau*. En: *Revista Internacional Magisterio No. 78: Formación Docente*. Febrero de 2016. Pág 44 – 48. ISSN: 16924053-78
- Walsh, C.** (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resisitir, (re) existir y(re) vivir*. Tomo I. Ediciones Abya-Yala. Ecuador.
- Wansink, B; Akkerman, S.; Zuiker, I. y Wubbels, T.** (2018) *Where Does Teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality, Theory y Research in Social Education*, 46:4, 495-527, DOI:10.1080/00933104.2018.1480439