Habib Mejía Porto
Ana Gabriela Maloof Díaz
Alexander Ortiz Ocaña

LA CULTURA ANFIBIA

Cosmogonía, raíces decoloniales y aprendizaje del ser humano



Editorial
•UNIMAGDALENA•

LA CULTURA ANFIBIA

Cosmogonía, raíces decoloniales y aprendizaje del ser humano

Habib Mejía Porto
Ana Gabriela Maloof Díaz
Alexander Ortiz Ocaña

Catalogación en la publicación – Biblioteca Germán Bula Meyer

Martínez Lozada, Jesús Eduardo, autor
La cultura anfibia : cosmogonía, raíces decoloniales y aprendizaje del ser humano / Habib Mejía Porto, Ana Gabriela Maloof Díaz, Alexander Ortiz Ocaña. -- Primera edición. -- Santa Marta : Editorial Unimagdalena, 2026.
1 recurso en línea : archivo de texto : PDF.
Incluye datos curriculares de los autores -- Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-628-7947-18-4 (IBD) -- 978-628-7947-19-1 (digital) -- 978-628-7947-20-7 (epub)

1. Educación intercultural - Colombia 2. Diversidad cultural -Enseñanza - Colombia 3. Etnoeducación - Colombia 4. Planificación curricular 5. Cosmovisión 6. Pedagogía I. Maloof Díaz, Ana Gabriela, autora II. Ortiz Ocaña, Alexander, autor

CDD: 370.11709861 ed. 23
CO-BoBN– a1188560

Primera edición, septiembre de 2026

2026 © Universidad del Magdalena. Derechos Reservados.

Editorial Unimagdalena
Calle 29H3 n.° 22-01
Edificio de Innovación y Emprendimiento
(57 - 605) 4381000 Ext. 1888
Santa Marta D.T.C.H. - Colombia
editorial@unimagdalena.edu.co
https://editorial.unimagdalena.edu.co/

Rector: Pablo Vera Salazar
Vicerrector de Investigación: Jorge Enrique Elías-Caro
Coordinadora de Publicaciones y Fomento Editorial: Angélica María Cortés Martínez

Diseño editorial: Luis Felipe Márquez Lora
Diagramación: Jeynner Kevin Páez Vélez
Diseño de portada: Andrés Felipe Moreno Toro
Corrección de estilo: Jasmín Elena Bedoya González

Santa Marta, Colombia, 2026

ISBN: 978-628-7947-19-1 (pdf)
ISBN: 978-628-7947-20-7 (epub)
ISBN: 978-628-7947-18-4 (IBD)

DOI: https://doi.org/10.21676/9786287947191

Hecho en Colombia - Made in Colombia

La UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA, en su calidad de editora y titular de derechos patrimoniales de autor, y en su propósito de contribuir con la difusión y divulgación del conocimiento, la producción intelectual y la educación, dispone autorizar la reproducción impresa así como su distribución, reproducción digital y puesta a disposición de la totalidad o parte del presente libro de manera libre y gratuita, en tanto se mantenga la integridad del texto y se dé la correspondiente cita a sus autores y mención institucional. No se autoriza la realización de versiones derivadas ni traducciones o adaptaciones. Queda prohibida la comercialización o venta a cualquier título de este material.



OPEN ACCESS

Las opiniones expresadas en esta obra son responsabilidad de los autores y no comprometen al pensamiento institucional de la Universidad del Magdalena, ni generan responsabilidad frente a terceros.

Escena de horizontes fronterizos

Presentación **6**

Grito decolonial **8**

Cuestión colonial: ¿por qué transitamos estos caminos? **10**

Urgencias/emergencias decoloniales: ¿para qué transitamos estos caminos? **20**

Voces visibilizadas, estampas decoloniales transitadas **26**

Urdimbre teórica sobre las relaciones inherentes a las manifestaciones ancestrales de nuestra cultura anfibia en el contexto situado de Plato 27

Entretejido conceptual sobre las potencialidades de aprendizaje del ser humano desde la visión cosmogónica de nuestra cultura anfibia 31

Configuración curricular «otra» de los procesos autóctonos y legítimamente decoloniales de nuestra cultura anfibia 36

Potencial de aprendizaje del ser humano emergente desde la visión cosmogónica de la cultura anfibia a partir de raíces afectivas decoloniales 44

Travesía desobediente **51**

Trayectos estamos marcando 54

Los que transitamos estos caminos decoloniales 60

Resonancias o ecos decoloniales **63**

Configuración curricular altersófica en clave decolonial 64

Tránsitos que fertilizaron nuestros caminos decoloniales..... 119
Mediadores visibilizados..... 127
Los autores..... 140

Presentación

En los caminos decoloniales que transitamos desde el Grupo de Investigación en Infancia y Educación (GIEDU) de la Universidad del Magdalena, en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación, cuestionamos la forma hegemónica y eurocéntrica de estructurar proyectos, libros y tesis académicas. Proponemos un enfoque decolonial y rechazamos las estructuras rígidas en la construcción de conocimientos situados y contextualizados. Abogamos por la autocrítica y la adopción de nuevas formas de conocimiento alejadas de las categorías modernas/coloniales, desarrollando una gramática de la decolonialidad para reflejar mejor la realidad de los pueblos de Abya Yala. La travesía desobediente de estos caminos decoloniales la realizamos de la mano de la altersofía y el hacer decolonial, y sus acciones/huellas en la configuración curricular «otra» en la IED Víctor Camargo Álvarez de Plato, Magdalena. Desde el conversar alterativo, el reflexionar configurativo y el contemplar comunal de los media/do/res altersóficos humanos (estudiantes, padres de familia, directivos y docentes), exploramos las dimensiones que, a manera de estampas, emergieron ante las urgencias del currículo, la pedagogía y la didáctica. Estas dimensiones las auscultamos en el tránsito de caminos endógenos, pertinentes y consecuentes con el potencial cognitivo-intelectual, afectivo-emocional y praxiológico que poseemos las mujeres y los hombres rianos, hijos de la cultura anfibia colombiana.

Para terminar este apartado, estamos seguros de que el lector habrá notado la ausencia del típico título «Tabla de contenido» o «Índice» en la sección que señala la ubicación de los capítulos y que, en su lugar, se escribió «Escena de horizontes fronterizos». Naturalmente, esto tiene explicación: la escena de horizontes fronterizos

es la configuración de marcas, estampas, senderos o caminos que recorre el mediador en su proceso de configuración de conocimientos y saberes «otros». No es lo mismo decir «escena de horizontes fronterizos» que decir «índice o tabla de contenido». La tabla de contenidos o índice da cuenta de un conjunto de temáticas inconexas, representadas de manera lineal/secuencial, separadas entre sí y separadas del sentir-pensar-hacer del sujeto que conoce. El índice o tabla de contenido es el pórtico a la colonialidad académica, la cual representa a la colonialidad del poder, del ser y del saber, que están subsumidas en —y son inmanentes a— la ontología de la estructuración de los componentes de un proyecto de investigación o una tesis de pregrado, maestría y doctorado. No hay nada más colonial que una tabla de contenidos o un índice, concretado en un listado de epígrafes objetuales, aparentemente objetivos, que tematizan las vivencias y experiencias del estudiante y, por consiguiente, solapan su sentir-pensar-hacer. La escena de horizontes fronterizos —en tanto red de hechos, sucesos, situaciones, eventos y acontecimientos— configura, materializa y externaliza el sentir-pensar-hacer del mediador (estudiante, sujeto que conoce) (Ortiz *et al.*, 2023b).

Grito decolonial

Como resultado de la reflexión crítica que venimos adelantando en el Grupo de Investigación de Infancia y Educación (GIEDU) de la Universidad del Magdalena, adscrito a Minciencias, Categoría A1, juzgamos relevante plantear la discusión académica desde nuestra perspectiva decolonial sobre la manera hegemónica como se construyen los documentos que dan razón de la configuración del conocimiento académico en Abya Yala[1]. Es con fundamento en esta realidad que, junto con Ortiz *et al.* (2023b), afirmamos:

> La forma occidental/eurocéntrica/colonial de estructurar los proyectos de investigación y las tesis de pregrado, maestría y doctorado, en componentes rígidos, esquemáticos y dogmáticos, no da cuenta de la afluencia y espontaneidad del proceso de configuración de conocimientos y saberes situados y contextualizados (p. 8).

En este sentido, reconocemos que es necesario desprendernos de las nociones eurocentradas y continuar transitando, de la mano de la altersofía y el hacer decolonial, los caminos que nos permitan desasirnos de las formas y estructuras tradicionales impuestas por la academia en sus distintos niveles de formación. Esto es posible desde la construcción, reconstrucción, deconstrucción y la asunción de escenarios de un horizonte descolonizador como una forma de

1. Abya Yala es el término utilizado por el pueblo guna de Panamá y Colombia para referirse al continente actualmente llamado América, cuyo significado aproximado es «tierra madura» o «tierra de sangre vital». Este nombre era empleado por la nación Guna Yala antes de la llegada de Cristóbal Colón y los colonizadores europeos (National Geographic, 2023).

desprendernos de las categorías modernas/coloniales eurocentradas y aflorar la configuración de una gramática de la decolonialidad.

Estos escenarios de horizonte descolonizador surgieron de una autocrítica que reafirmó nuestro compromiso con una comunalidad reflexiva sobre lo colonial y lo decolonial en la educación. Asumimos este desafío con coherencia frente a nuestra perspectiva decolonial, conscientes de que seguir estructuras académicas tradicionales implicaría caer en la autocolonialidad y la contradicción.

Admitimos entonces que:

> Estos horizontes de un escenario descolonizador forman parte del desprendimiento y desenganche de la modernidad/colonialidad eurocentrada, con el fin de develar la lógica de la colonialidad y configurar una nueva gramática de la decolonialidad. De ahí que emerjan nociones decoloniales tales como: trama decolonial, escena de horizontes fronterizos, acceso a caminos decoloniales, cuestión colonial, interrogantes reflexivos, urgencias/emergencias decoloniales, desafíos altersóficos, voces visibilizadas, travesías desobedientes, resonancias decoloniales y mediadores visibilizados (Ortiz *et al.*, 2023b, p. 8).

Cuestión colonial: ¿por qué transitamos estos caminos?[2]

En este acápite, buscamos poner de relieve los asuntos que, como comunidad educativa inserta en nuestro contexto sociocultural anfibio, se han engendrado de manera consuetudinaria y nociva en la adopción de un currículo impuesto desde arriba. Por lo tanto, nuestros gritos decoloniales anuncian, denuncian y reclaman con urgencia el desenganche de una normalidad prestablecida e incuestionada.

Es evidente que todo el discurso argumentativo que permite caracterizar un objeto de estudio y, como consecuencia, identificar, describir y plantear un problema de investigación, despersonaliza el conocimiento del estudiante, su sentir-pensar, como si él o ella fuesen una máquina automática que observa un problema externo y ajeno a ellos; como si el problema tuviese una existencia objetiva e independiente de sus emociones, vivencias y experiencias.

En palabras de Ortiz *et al.* (2023b), desde la altersofía y el hacer decolonial, las voces subalternas y sus heridas invisibilizadas se expresan en nuestra cuestión colonial, entendida como una disputa emocional y afectiva inscrita en nuestra configuración axiológica. En ella convergen nuestros miedos y temores, pero también nuestros anhelos y desafíos. Por ello, distinguir entre «cuestión colonial» y «planteamiento del problema» es crucial, pues mientras este último responde a marcos epistémicos tradicionales, el primero revela tensiones históricas y socioafectivas materializadas en nuestra configuración axiológica.

2. El planteamiento del problema ontologiza el proceso de configuración de conocimientos, lo reifica y cosifica; epistemologiza la visibilización de saberes. En cambio, nuestra cuestión colonial, es nuestra, solo eso, es nuestro grito amplificado que visibiliza la herida colonial inmanente a nuestro sentir-pensar-hacer, expresado en interrogantes reflexivos (Ortiz et al., 2023b, pp. 34-35)

Hecha esta salvedad, los caminos transitados se enraizaron en los planteamientos de algunos autores[3] del pensamiento crítico latinoamericano y del Caribe que elevan su voz en el afán de dar validez, visibilizar y reivindicar las voces de los actores sociales y educativos sobre las manifestaciones ancestrales que han sido eclipsadas por el poder hegemónico desde la llegada de los invasores al territorio de la Abya Yala, sobre la base del sistema mundo que hasta el día de hoy pervive instaurado en cada una de las instituciones y organizaciones funcionales en las que persisten la hegemonía del poder y la subordinación. Por lo tanto, toma sentido el recorrer caminos en clave decolonial cuando se tiene conciencia de la colonialidad subyacente en cada uno de los escenarios de interacción social.

Es necesario subrayar la postura contestataria y disruptiva de donde emergieron las argumentaciones que justificaron cuestionar el orden institucional. Sus estructuras, que responden de forma alienada a directrices dictadas de manera tecnocrática y a las políticas neoliberales, encuentran en la reproducción e instrucción[4] en la escuela de los conocimientos enciclopédicos eurocéntricos los asideros para establecer en este escenario de socialización un orden sumiso y acatador de los currículos, planes, programas, proyectos, lineamientos, estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje, tipos de evaluación, entre otros aspectos. Este orden de cosas nos inspiró a distanciarnos de los enfoques investigativos vigentes, al igual que de las técnicas, métodos, conceptos y metodologías que derivan en su gran mayoría de políticas educativas alineadas al proyecto de

3. Entre dichos autores se encuentran: Castro (2005), Dussel (2019), Escobar (2003), Grosfoguel (2013), Maldonado (2007), Mignolo (2003), Quijano (2000), Rodríguez (2021) y Walsh (2006, 2007).

4. Illich (2011) plantea que la instrucción, entendida como la creación deliberada de condiciones para el aprendizaje, ha sido secuestrada por la lógica escolar, que la vincula a un currículo normativo y a funciones sociales predeterminadas. Este enfoque no evalúa las competencias reales, sino el cumplimiento de procesos formales, lo cual resulta irracional y opresivo, pues restringe el acceso al saber a quienes se ajustan a mecanismos institucionales de control, contrariando así los principios de una educación liberadora.

nación de los burócratas que han ostentado el poder, para quienes las escuelas son organizaciones puestas al servicio del poder hegemónico.

En relación con lo anterior, el pensamiento crítico latinoamericano ha puesto de manifiesto desde hace muchos años, sobre todo en las tres últimas décadas, la persistencia del fenómeno de la colonialidad y el desenmascaramiento del eurocentrismo subyacente en la modernidad como cara oculta del poder, del ser y del saber desde el falazmente denominado «descubrimiento» de 1492. A partir de ese momento, se inicia el genocidio de los pobladores ancestrales de la tierra en su plena madurez y el subsecuente epistemicidio sistemático del conjunto de saberes propios que perduraron en el tiempo a través de la oralidad, el palabrear, el conversar, entre otros, configurando la memoria colectiva de nuestros antepasados anfibios.

Conscientes de la existencia de la colonialidad en sus diversas manifestaciones, en la actualidad emergen las perspectivas decoloniales que contrastan con las perspectivas epistemológicas hegemónicas que se instauran a manera de currículo en la academia, caracterizadas por la criticidad, la falta de pertinencia y la utilización de estrategias educativas que son ajenas al potencial de aprendizaje y al contexto de los habitantes de la región centro del departamento del Magdalena, Colombia, hijos de la cultura anfibia.

Con respecto a la cultura anfibia, es fundamental resaltar la perspectiva de Fals Borda (1979), quien sostiene que esta implica una diversidad de conductas y comportamientos caracterizados por una notable complejidad social, psicológica y actitudinal. En este contexto, se manifiestan de manera profunda nuestras creencias, percepciones de la realidad y supersticiones, las cuales configuran la base de nuestra visión del mundo. Coherentemente, cabe señalar que:

> Los bailes cantaos, que son una maravilla donde los ribereños hablan sobre sus paisajes, sobre su vida, cómo él sobrevive por el río, cómo son sus costumbres agrícolas. Entonces, el baile cantao es una de las expresiones culturales más importantes

> que aún tenemos en el río Magdalena (P. Caraballo, comunicación personal, 9 de julio de 2021).

Es este contexto ideológico y sociocultural el que nos inspiró a recorrer estos caminos desde una perspectiva decolonial, entendiendo que los hombres rianos, hijos de la cultura anfibia, poseemos las facultades para vivir/estar/amar/hacer/existir, entre otras, en este territorio por más de 7.000 años. Producto de lo anterior es la existencia de diferentes manifestaciones propias, pegadas a nuestro ser, a través de las cuales nos hemos desarrollado, pese al escarnio de quienes ostentan el poder que de manera hegemónica se impone a ultranza, desconociendo los atributos que las comunidades poseen en/de su contexto situado.

En este orden de ideas, seguimos el camino de algunos pensadores empeñados en desenmascarar las diversas formas de la colonialidad inmanente que, bajo el ropaje de la modernidad, perturba y oprime de manera hegemónica. Ellos nos allanaron el camino con el giro lingüístico decolonial (Mignolo, 2005); nos orientaron sobre la omnipresencia de la modernidad eurocéntrica, enquistada y radicalizada a escala global a través de la colonialidad, que no solo ha configurado las estructuras económicas y políticas del mundo contemporáneo, sino que también ha impuesto una forma específica de entender la realidad, el conocimiento y el desarrollo (Arturo Escobar, 2003). Hoy somos conscientes de que la colonialidad opera como un dispositivo persistente que naturaliza jerarquías culturales y epistemológicas, subordinando saberes locales y modos de vida no occidentales, lo que limita la posibilidad de construir alternativas plurales frente al modelo dominante. En esta línea analítica, Aníbal Quijano (2000) delimita con precisión el campo diferencial entre colonialismo y colonialidad, subrayando que, mientras el primero remite a una estructura histórico-política de dominación formal, la segunda constituye una matriz de poder más profunda, persistente y de carácter epistémico. En consonancia con ello, introduce la noción de colonialidad del poder como un entramado que se internaliza en el imaginario de

los sujetos subalternizados, incidiendo en la reconfiguración de sus modos de conocer, de producir sentido y significado, así como en la elaboración de imágenes, símbolos y marcos interpretativos desde los cuales se aprehende la realidad. Cabe resaltar que desde este locus enunciativo otros autores representativos del pensamiento crítico latinoamericano han venido labrando el camino decolonial, entre los cuales destacamos a Castro-Gómez (2005), Dussel (2018), Grosfoguel (2013), Maldonado (2007), Mignolo (2007), Mignolo (2003), Rodríguez (2021) y Walsh (2006, 2007).

De acuerdo con lo conversado, creímos oportuno aclarar que estos caminos los transitamos de la mano de la altersofía, el hacer decolonial y sus acciones/huellas decoloniales: conversar alterativo, contemplar comunal y reflexionar configurativo que nutren autores como Levinas (2014); Ortiz *et al.* (2018a, 2018b); Ortiz y Arias (2019a, 2019b) y Ortiz *et al*. (2021a) Además, no desconocimos la existencia de las otras epistemologías y sus sistemas categoriales que, desde luego, emergieron a través del conversar, dialogar y palabrear entre el *media/do/r*[5] *altersófico humano* y los actores sociales, educativos y ancestrales decoloniales visibilizados.

Supusimos el inminente advenimiento de los sistemas categoriales y simbólicos inherentes al proceso educativo que surgieron de manera indefectible e inspiraron la reflexión y análisis de estas en la doble intención de develar el valor e importancia de dichas categorías y la de desentrañar algunos rasgos y fisuras que denotan la

5. Media/do/r, término decolonial emergente donde se acude al llamado de Mignolo (2003) en su giro lingüístico a cambiar no solo los términos, sino también los contenidos de estos. En este recorrido, el media/do/r es reconocido como aquel que media y es mediado a través del conversar, el palabrear y los dialogares abiertos, espontáneos donde las voces de los actores sociales, educativos y ancestrales son visibilizadas, valoradas y portadoras de sentido en el contexto de escucha y situacional. Es en este sentido que emerge el media/do/r como aquel que valora al otro como un legítimo otro, y desde la alteridad nutre su recorrido desde la relación sujeto-sujeto reflejada en la configuración y entramado de sentidos. Ergo, en el contexto del conversar, reflexionar y del configurar, surgió como complemento el término media/do/r altersófico humano para referirnos a cualesquiera de los miembros de nuestra comunidad educativa: estudiantes, maestros, directivos y padres de familia.

persistencia de agregados hegemónicos que de alguna manera eclipsan la intención de generar procesos de cambios endógenos, a partir de la validación y visibilización de las potencialidades humanas que poseemos y comportamos en nuestros propios contextos situados.

Sobre la base de la decolonialidad, emergió la necesidad impostergable de auscultar la dinámica hegemónica que se impone sobre la escuela bajo el sofisma tautológico de «formar integralmente al estudiante», pues dicha proposición se queda en lo prescrito, en lo tecnocráticamente formulado y, en la mayoría de las ocasiones, excluye a los directamente implicados en el proceso de aprendizaje en nuestros contextos situados. Desde el contemplar, conversar y reflexionar, emergen los sustratos de la colonialidad del poder, del saber y del ser develados hasta ahora:

> Desde mi postura, el diseño de unas políticas públicas educativas en Colombia que van de arriba hacia abajo y desconocen, opacan y/o eclipsan los senti/pensares, las maneras de ser/existir/hacer/amar del hombre y la mujer anclados en su territorio, en sus contextos situados, hijos de su cultura (H. Mejía, comunicación personal, 21 de septiembre de 2022)

> Las políticas estatales […] de arriba hacia abajo; eso hay que cambiarlo, porque es la comunidad la que, a partir de sus experiencias y vivencias comunitarias, descubre lo que ellos sienten como propio, que es todo aquello que tienen y hace parte de su existir (G. Choperena, comunicación personal, 18 de septiembre de 2020)

Consecuentemente, y a partir del despliegue de las acciones/huellas con los media/do/res altersóficos humanos, emerge la postura que atestigua:

> … la existencia de currículos impertinentes centrados en la instrucción de contenidos y conocimientos enciclopédicos

> provenientes del poder hegemónico eurocéntrico, a través de los cuales se ha desplegado el estudio de las ciencias y la vida desde la perspectiva de quien ejerce el poder. (J. González, comunicación personal, 2 de julio de 2021)

De forma concomitante, Dussel (2018) afirma que poseemos unos currículos eurocéntricos en todos los niveles, desde la escuela primaria, secundaria y universitaria, que desprecian lo propio. Por consiguiente, recalcamos que los currículos:

> … en una forma brutal se lo damos a los estudiantes sin siquiera darnos a la tarea de hacer un diagnóstico y de mirar qué quiere aprender el estudiante. ¿Y por qué lo llamo brutal? Porque nuestros niños salen de nuestras escuelas sin saber nada. No tienen sueños, no tienen ideales, no tienen metas; y aprenden un conjunto de saberes que, a la larga, no los va a poner en práctica (L. Cañas, comunicación personal, 7 de junio de 2021)

De la mano de la altersofía, y en un escenario de interacción socioafectiva con mediadores altersóficos humanos, reflexionamos configurativamente y develamos:

> … la existencia de una autonomía institucional regulada a través de directivas ministeriales, lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje, mallas curriculares, procesos de evaluación, entre otros, alejados de la vida y la cultura de sus actores principales, pero que denotan fisuras, grietas, intersticios susceptibles de ser auscultados desde formas «otras» (M. Lions, comunicación personal, 10 de julio de 2021).
>
> Por otro lado, reflexionamos configurativamente sobre el quehacer pedagógico del docente en el entorno escolar, en el que persisten […] prácticas docentes verticales, autoritarias

> y reproductoras de los contenidos y conocimientos prescritos en un currículo donde se desconocen los saberes, tradiciones y costumbres propios del hombre y la mujer en sus contextos (J. Puertas, comunicación personal, 13 de septiembre de 2021).

Análogamente, apareció un perentorio llamado de atención que nos conminó diciendo:

> … Nosotros estamos en mora de que nuestros niños aprendan a tejer una atarraya, la herramienta del pescador, del hombre anfibio; a quiénes vemos nosotros tejiendo y qué desarrollamos nosotros en ese aprender a tejer una atarraya. Muchas habilidades, muchas destrezas que le van a servir al niño para él entrar en contacto con esa tradición. Entonces, fíjate tú que, con la atarraya, al momento del niño tejer, él puede tejer ilusiones, puede tejer sueños (L. Cañas, comunicación personal, 21 de septiembre de 2021).

> … viene la parte del padre de familia y de la madre de familia, de esos papás que yo los llamaría ladrones de sueños, porque les molesta que el niño dibuje, que el niño cante, que el niño pinte o que al niño le guste la carpintería. «No, es que tú no vas a ser carpintero, es que tú vas a ser abogado». Yo le llamo a eso ladrones de sueños. Porque detrás de esa carpintería puede nacer un escultor (L. Cañas, comunicación personal, 21 de septiembre de 2021).

Por otro lado, en el reflexionar configurativo, emergió la cuestión colonial alusiva a:

> … bajos niveles de formación que se develan en los resultados de las también hegemónicas pruebas censales… y… las veladuras que el sistema educativo, la escuela, las prácticas que los docentes le ponemos a las manifestaciones de la cultura ancestral propia, incluyendo en nuestros currículos lo lejano y menospreciando lo

> nuestro, lo cercano, a manera de autocolonialidad (H. Mejía, comunicación personal, 11 de julio de 2021).

Para nadie es un secreto que casi todos los conocimientos pedagógicos, curriculares y didácticos que utilizamos en nuestras prácticas pedagógicas son eurocéntricos: nuestra pedagogía es eurocéntrica, nuestros currículos son eurocéntricos, nuestra didáctica es eurocéntrica. Entonces, de esos conocimientos coloniales y autocoloniales impuestos por quienes ejercen el poder hegemónico se desprende la colonialidad, y lo contrario a esta es la decolonialidad (Ortiz *et al.*, 2023a).

Y es precisamente en el ámbito de la decolonialidad desde donde enrutamos el camino transitado, el cual marcaron y fertilizaron las estampas que emergieron de manera franca y rigurosa desde el conversar, contemplar y reflexionar altersófico de los actores sociales, media/do/res altersóficos humanos visibilizados: estudiantes, directivos, maestros y padres de familia, desde la necesaria escucha de sus polifónicas voces en la configuración de este. De tal suerte, tomó sentido el giro decolonial orientado al reposicionamiento epistémico, teórico y práctico como una actitud valedera que mira a la colonialidad como elemento integrante de la modernidad occidental, y planteamos una visión y horizonte contrarios y contestatarios.

Desde esta perspectiva decolonial subyacente, apuntamos a la configuración de la cuestión colonial desde la relación sujeto-sujeto, acudiendo al llamado de Levinas (2014) que «nos hizo desviarnos de los caminos ontológicos que trazó el movimiento fenomenológico, por cuanto nos propone apartarnos de la epistemología que privilegia la relación sujeto-objeto» (Ortiz *et al*., 2023b, p. 6), y nos permite avanzar hacia la reivindicación decolonial a través de la altersofía, del hacer decolonial y sus acciones/huellas: conversar alterativo, reflexionar configurativo, contemplar comunal, donde las voces de los actores socioeducativos son escuchadas, valoradas y visibilizadas.

Recalcamos que la altersofía y el hacer decolonial brindó a los actores socioeducativos decoloniales visibilizados la posibilidad de

participar de manera activa y decidida en la configuración de un currículo coherente y pertinente con las necesidades de los pueblos que en la Abya Yala claman y justifican unas maneras «otras» de estimular el desarrollo del potencial de aprendizaje desde lo propio, lo cercano, lo autóctono, lo vernáculo, donde se configura nuestra visión cosmogónica y emergen procesos que claman visibilización.

Urgencias/emergencias decoloniales: ¿para qué transitamos estos caminos?

Las urgencias/emergencias surgieron ante la urgencia de desarraigarnos del logos epistémico de la actividad científica colonial imperante que tiende a justificar y reflexionar acerca del nivel en que se encuentra la investigación en cuanto a su pertinencia, relevancia, originalidad y aportaciones. Esta concepción se aleja de nuestro sentipensar de lo que conocemos, sabemos y sentimos los seres humanos de/en nuestro contexto situado, como el nuestro, anfibio. Por esta razón:

> No es lo mismo decir «urgencias/emergencias decoloniales» que decir «justificación de la investigación». El estudiante decolonial no justifica una investigación; más bien traza y esboza sus emergencias y urgencias que le posibilitan visibilizar y dar cuenta de la decolonialidad latente, mediante sus anhelos, sueños, esperanzas, retos y desafíos altersóficos (Ortiz *et al.*, 2023b, p. 40).

Acorde con esto último, los trazos extraídos y que marcaron el rumbo de los caminos que transitamos han sido de gran relevancia porque fueron las urgencias las que nos ocuparon y las emergencias las que nos congregaron en torno a la configuración de maneras «otras», de formas «otras» de ser/hacer/amar/existir atinentes a develar el potencial de aprendizaje de nosotros desde la visión cosmogónica de/en nuestra cultura anfibia, a partir también de nuestras raíces afectivas decoloniales.

Ante estas urgencias, consideramos relevante delinear el camino que nos permitió desengancharnos paulatinamente de un currículo colonial impuesto, precisamente desde la decolonialidad, de donde prorrumpimos de manera vehemente por la necesidad de auscultarnos, de interpelarnos desde lo que somos, lo nuestro, lo cercano y constituyente de nuestra esencia, conscientes, de igual forma, de la presencia de los procesos hegemónicos persistentes y presentes en el cotidiano vivir en el contexto escolar y fuera del mismo.

Es oportuno señalar la preeminencia emergente en estos caminos decoloniales transitados, porque integramos en estos menesteres a la altersofía y el hacer decolonial y sus acciones/huellas: conversar alterativo, contemplar comunal y el reflexionar configurativo, que es una manera «otra» de recorrer caminos, la cual nace en las entrañas del grupo de investigación GIEDU, que tiene como propósito general aportar conocimientos teóricos y prácticos que permitan articular a la escuela y a la universidad con el mundo cultural y social.

Entre las líneas de investigación declaradas por el grupo, se encuentra la de Decolonialidad de la Educación y la Investigación Educativa, orientada al desarrollo del pensamiento crítico decolonial sobre aspectos diversos del contexto educativo y sociocultural. En GIEDU vamos transitando hacia la configuración de una comunalidad de reflexión sobre la colonialidad y experiencias decoloniales (CRECED), con el fin de develar otras formas de ser, educar, aprender, actuar, amar, sentir y existir; decolonizar la educación, la mente, el lenguaje, las ciencias sociales y el vivir humano, y configurar un pensamiento alternativo a partir de estas experiencias y concepciones.

Es en las entrañas de este grupo y línea de investigación donde María Isabel Arias López, Zaira Pedroza Conedo y Alexander Luis Ortiz Ocaña (2017), al igual que en obras de su coautoría (Ortiz *et al.*, 2018a; 2018b; 2018c; 2018d; y Ortiz y Arias, 2019a; 2019b), comienzan a abrir caminos en clave decolonial e incorporan la altersofía, el hacer decolonial y sus acciones/huellas, en armonía con las políticas institucionales de la Universidad del Magdalena referentes a la inclusión y la innovación. Con base en esta perspectiva,

se construyen los diálogos, conversares y palabreares polifónicos de las ciencias sociales y humanas a través de dos doctorados, uno en Ciencias de la Educación y otro en Interculturalidad y Territorio, como escenarios donde los estudiantes despliegan sus estudios y recorren caminos de manera autónoma, contestataria, asertiva y propositiva sobre situaciones problemáticas de su contexto situado, en aras de su comprensión y transformación favorable.

Entendemos el compromiso de recorrer estos caminos en clave decolonial de la mano de la altersofía como forma «otra» de configurar sentidos y la resistencia que enfrenta una tesis doctoral concebida desde esta forma «otra». Reconocemos que este desafío es formidable, ya que las instituciones académicas, frecuentemente arraigadas en paradigmas eurocéntricos, pueden mostrar reticencia hacia enfoques que cuestionan y subvierten estos marcos hegemónicos. Sin embargo, es precisamente en esta resistencia donde radica la potencia transformadora de la altersofía; por lo tanto, configurar una tesis doctoral desde esta perspectiva implica no solo un acto de resistencia intelectual, sino también una apuesta ética y política por la justicia epistemológica.

Es evidente que navegamos en un mar de tránsitos distintos que han marcado rumbos múltiples, pero en nuestro mapa existen aún los espacios donde trazamos las rutas y los caminos que recorrimos y que otros han hecho. Esta metáfora describe la ineludible existencia de unos paradigmas, modelos y métodos, entre otros, que, a través de estrategias geopolíticas, epistémico/céntricas y eurocéntricas, persisten de manera hegemónica, pero que develan los intersticios, las fisuras, las «grietas» decoloniales, como las nombrara Walsh (2006). Nosotros tomamos conciencia de este tipo de caminos decoloniales disruptivos, como sostiene la citada autora: nos orientamos a llenar y penetrar las «grietas» que los mismos sistemas hegemónicos dejan, como es el caso de la educación. De esta manera, comprendimos:

> La idea de las fisuras o grietas […] tiene su base en este significado vivido de lo decolonial. Las grietas se vuelven el espacio

> desde donde la acción, la militancia, la resistencia, la insurgencia y la transgresión adquieren impulso; donde las alianzas se edifican y lo que es de modo-otro se inventa, crea y construye (Walsh, 2015, p. 9).

En este orden de apreciaciones, tomó sentido auscultar los intersticios que brindan las políticas educativas estatales a los currículos, a las pedagogías y a las didácticas inherentes, para hacerle justicia al desarrollo de procesos legítimamente autóctonos, endógenos de las comunidades ancestrales, donde las comunidades educativas y sus propios actores encuentren espacios para su configuración y visibilización.

La viabilidad que tuvo el tránsito de estos caminos decoloniales emergió, paradójicamente, de las políticas mismas de transformación de la calidad educativa que el Gobierno departamental del Magdalena ha venido proponiendo en el último lustro. De esta forma, la autonomía institucional se presentó como una grieta decolonial que utilizamos por medio de la altersofía y el hacer decolonial ante la urgencia de desentrañar las relaciones inherentes a las manifestaciones ancestrales de nuestra cultura anfibia de la región Centro del departamento del Magdalena, contexto donde nos circunscribimos, conversamos, contemplamos y configuramos a partir del acervo de nuestras tradiciones y costumbres vernáculas como hombres y mujeres rianos, hombres caimanes que somos.

Uno de los territorios de esa región anfibia es el municipio de Plato, lugar en el que un hombre se volvió caimán. Allí viven practicantes de la pesca y las labores agrícolas, campesinos emprendedores, padres y madres de familia que en su gran mayoría viven de los trabajos informales, que motivan a sus hijos a formalizar sus estudios académicos como una forma de superar las dificultades que, de manera generalizada, se exacerbaron por el conflicto armado con la incidencia de grupos subversivos de guerrilla y paramilitares.

Ponderamos oportuno mencionar, además, la manera como el confinamiento social a causa de la pandemia por la covid-19 exacerbó y nos enrostró las problemáticas existentes en nuestro contexto

situado, tales como la pobreza, el desempleo, el aumento de casos de violencia intrafamiliar; y en el ámbito escolar, los derivados de la escuela remota que, en su virtualidad, generó profundos rezagos a causa de la falta de conectividad en este contexto, tal como acontece en el resto de zonas rurales del departamento y el país.

Congruentemente, la altersofía y el hacer decolonial impactaron las voces de nosotros, los media/do/res altersóficos humanos visibilizados, de tal modo que, a través del despliegue de las acciones/huellas, configuramos sentidos «otros» desde el conversar, reflexionar y palabrear con el propósito de generar una configuración, un entramado altersófico sobre los procesos autóctonos y legítimamente decoloniales de nuestra cultura anfibia.

En otras palabras, fuimos los mismos media/do/res altersóficos humanos visibilizados, miembros de la comunidad educativa de la institución Víctor Camargo Álvarez de Plato, quienes transitamos, en clave decolonial, nuestro contexto anfibio situado. Durante este camino, develamos mediante la altersofía las diferentes situaciones y problemáticas presentes, con la intención de desentrañar y visibilizar nuestro potencial de aprendizaje desde nuestra visión cosmogónica y a partir de nuestras raíces anfibias afectivas decoloniales. De este modo, participamos en la configuración de sentidos recorriendo caminos con/desde las bases, desde nuestras polifonías autóctonas, endógenas, autónomas y legítimamente decoloniales.

La actualidad del camino que transitamos se puso de manifiesto cuando le dimos preeminencia al llamado del giro decolonial y giro lingüístico decolonial que emerge y toma fuerza en las últimas tres décadas a través de varios pensadores críticos latinoamericanos que revelan, cuestionan, agrietan y visibilizan cómo la colonización y los subsecuentes colonialismo y colonialidad, impuestos por los invasores/opresores desde la fecha funesta de 1492, perviven de manera hegemónica como colonialidad del ser, del saber y del hacer.

Nosotros, apoyados en la altersofía y el hacer decolonial y sus acciones/huellas, continuamos el camino recientemente labrado por Ortiz (2017) en su cátedra en el programa de Maestría en Educación.

Con base en esos fundamentos, dos estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación, Ana Gabriela Maloof Díaz y Habib Mejía Porto, encontramos la forma «otra» que nos desengancha de las epistemologías eurocéntricas impuestas a manera de currículos, lineamientos, estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizaje, mallas curriculares, pedagogías y didácticas: enseñanza, aprendizaje y evaluación. Comprender la naturaleza de estos ropajes y veladuras nos inspiró a destrozarlos, aprovechando sus mismos intersticios y vacíos, para, a través de una manera «otra» y abyayálica nuestra, construir una visión cosmogónica en armonía con nuestro contexto anfibio y nuestro sentir decolonial.

En definitiva, configuramos la cuestión colonial desde un acompañamiento que anima y valora la otredad desde la relación altersófica sujeto-sujeto, sin pretensiones ni imposiciones hegemónicas, sino motivada en la configuración de los desafíos altersóficos que le dieron rumbo al camino que labramos al andar acompañados.

Voces visibilizadas, estampas decoloniales transitadas

Las voces visibilizadas y las estampas decoloniales recorridas emergieron como respuesta a la exigencia de incorporar un marco teórico en nuestras investigaciones. No obstante, este término es inadecuado, ya que la investigación educativa no debe limitarse ni encasillarse en un marco conceptual rígido, sino que debe ser un referente que oriente y dialogue con la complejidad del proceso investigativo, donde se integren las dimensiones empíricas, legales, geográficas, contextuales e históricas. Por lo tanto, es más apropiado hablar de configurar referentes epistémicos, como lo expresan Ortiz *et al*. (2023b):

> Teniendo en cuenta estas justas críticas realizadas al marco teórico, desde la altersofía y el hacer decolonial, no es lo mismo decir «Voces visibilizadas» que decir «Marco teórico». … El espíritu y el sentir del mediador decolonial es precisamente visibilizar las voces, no solo las de los autores clásicos y tradicionales, sino además las de los autores decoloniales invisibilizados, rechazados y/o negados, las de los actores sociales y su propia voz. Todas estas voces se configuran mediante el entrelazamiento de las estampas decoloniales transitadas (p. 46).

Urdimbre teórica sobre las relaciones inherentes a las manifestaciones ancestrales de nuestra cultura anfibia en el contexto situado de Plato

El camino recorrido y las trayectorias construidas en respuesta a la necesidad —a la vez urgente y emergente— de desprendernos de las epistemologías impuestas por el poder hegemónico nos animan a develar el potencial de aprendizaje del ser humano desde la visión cosmogónica de la cultura anfibia, basada en las raíces afectivas decoloniales. Este proceso se ubica en el contexto de una institución educativa estatal del municipio de Plato, en la zona centro del departamento del Magdalena.

Plato, Magdalena, Colombia, se encuentra en lo que, antes de la llegada de los colonos/invasores, se llamaba País Chimila: amplia zona localizada entre el río Ariguaní, el valle que lleva su nombre, la depresión momposina y la región sur de los montes de María, del departamento de Bolívar. Esta región fue habitada por los indígenas chimilas, como afirman Dolmatoff (1951), Fals (1979), Herrera (2002), Luna (1991; 1993), Mendoza (2009), Rey Sinning (2002; 2009; 2012) y Uribe (1977).

Nuestros ancestros chimilas demostraron ser un pueblo aguerrido y laborioso que, favorecidos por la convergencia del río y la montaña, se destacó por sus altas destrezas en las labores de la agricultura, la pesca, la caza y la alfarería o artesanías en barro. En esta última exponían su preferencia por esculpir figuras humanoides con rasgos monstruosos, inspiradas en los míticos relatos que hacían parte de las tradiciones orales develadas y que, a lo largo del tiempo, han hecho parte del imaginario colectivo que hasta hoy ha perdurado como resistencia al epistemicidio lacerante.

El pueblo Zárate hacía parte del pueblo chimila. Se ubicaba a las orillas de la ciénaga que lleva su nombre, un espacio de más de setenta mil hectáreas, con un espejo de agua y de tierras de gran fertilidad gracias a los aluviones acumulados como productos de las crecientes del río Magdalena, que en épocas lluviosas penetra hasta sus entrañas,

permitiendo la subienda de diferentes especies piscícolas. Desde este pueblo llegaron los primeros pobladores del municipio del Plato, Magdalena: a pie siguiendo el litoral de la ciénaga y en canoas atravesando los caños afluentes, asentándose a las orillas del caño en el sitio denominado Plato Viejo.

Resaltamos la raigambre de mitos y relatos fantásticos de nuestros ancestros, quienes, desde tiempos inmemoriales, estuvieron afincados a su contexto anfibio. Al respecto, Caballero (2014) señala que estos grupos indígenas se distinguían por la configuración de un sistema mitológico propio, estructurado en torno a narrativas explicativas sobre el origen de la vida, la conformación de la tierra y la interpretación de los distintos fenómenos naturales, las cuales funcionaban como marcos simbólicos para comprender y dotar de sentido a su realidad.

De esta manera, configuraron su visión cosmogónica en aras de comprender la complejidad de los distintos fenómenos naturales y sus interrelaciones acumuladas en la memoria colectiva que permitió aflorar las potencialidades ingénitas a su supervivencia y desarrollo. En la actualidad, preservamos dicho legado a través de la oralidad, donde afloramos todo el acervo de tradiciones y costumbres que, de una u otra manera, configuran nuestro sentipensar de hombre anfibio, el cual reclamamos porque urge la necesidad de visibilizarlos como forma «otra» de ser, estar, hacer, amar y existir.

Estas estampas ancestrales anfibias las desplegamos a través de expresiones autóctonas ligadas a rituales, supersticiones y manifestaciones relacionadas con la presencia del caimán en nuestro territorio, las alfarerías con figuras hidrosaurias, la utilización de plantas medicinales, la yuca y sus derivados: cazabe y chica, entre otros, que nos permitieron sobrevivir en el tiempo. Las danzas y sonidos de nuestros indígenas, así como los mitos y leyendas que hacen parte de lo que somos.

Todas nuestras manifestaciones ancestrales tienen, por lo tanto, una raigambre profunda e inmanente en las estrechas relaciones que nosotros, los hombres rianos, establecemos con el entorno natural. En esa interacción, configuramos nuestra vida, afinamos nuestras potencialidades y las explayamos en un sinnúmero de saberes

acordes con nuestra visión cosmogónica, la cual fue opacada por el genocidio y el epistemicidio, como señala Grosfoguel (2013), tras la llegada al territorio, en el siglo XVI, de conquistadores, invasores y ultrajadores.

En cambio, Rey Sinning (2002) nos muestra el carácter férreo y retaliativo del pueblo chimila ante la conquista e invasión blanca a su territorio, hasta el punto de ser descritos por los mismos españoles como salvajes y belicosos, como justificativos de la maquinaria difamadora y genocida-epistemicida puesta en marcha en el proceso de colonización y conquista, y subsecuente colonialismo ultrajador y lacerante de la cultura misma ancestral. En contraste, los ette naka son el único pueblo de esta parte del departamento del Magdalena que pervive pese al abandono y olvido al que han sido sometidos desde el año de 1600, cuando comienza el proceso de penetración de los territorios, el sometimiento y el exterminio por parte de los españoles.

Al respecto, el antropólogo y arqueólogo colombo-austríaco Gerardo Reichel-Dolmatoff (1951), en los vestigios recabados sobre el proceso de colonización de nuestro territorio, enuncia:

> El establecimiento de numerosas fundaciones españolas en torno al territorio chimila, ante todo en las riberas del Magdalena, así como en la región de Valledupar, motivó una migración de esta tribu, ya que ella se vio perseguida por todas partes. La población de San Ángel, en territorio chimila, que durante casi un siglo había quedado abandonada, se restableció de nuevo alrededor de 1750 […] en 1752 se proyectó, desde Tenerife, la abertura de un camino hacia las poblaciones de los chimila y varias poblaciones se fundaron en estos años con el fin expreso de hacer frente a la tribu (p. 43).

Ahora bien, asentado nuestro pueblo ancestral chimila en Plato Viejo, comienza a darse el funesto proceso de colonización a través del contacto con algunos expedicionarios de la Corona española

asentados en la localidad de Tenerife, Magdalena, ubicada a 15 kilómetros de distancia. Parafraseando la crónica en prensa de Ospino (2015), desglosamos los siguientes datos:

- En el año de 1569 se funda el convento de San Buenaventura de Tenerife; inician las primeras incursiones e intercambio comercial de bálsamo de Tolú, en territorio plateño, con los indígenas pintaos.
- El 8 de diciembre de 1626, Día de la Virgen de la Concepción, fray José Nicomedes de Fonseca y Meza, el párroco de Tenerife, cuando oficiaba una misa con ocasión de estas festividades, bautizó a esta población indígena como «Villa Concepción de la Plata».
- El 2 de febrero del año 1754, el virrey Sebastián Eslava comisiona al maestro de campo de la provincia de Santa Marta, José Fernando de Mier y Guerra, para asegurar el dominio del territorio. Este, en compañía de 106 vecinos, refunda la población a la cual le dio el nombre de Villa de la Concepción de la Plata.
- Con el transcurrir de los años, los habitantes del pueblo adoptaron el nombre masculino del poblado: Plato.
- En el año de 1853, la Legislatura Provincial de Santa Marta, a través de la Ordenanza Número VII, eleva a la población de Plato a distrito municipal.

En nuestro territorio, el río Magdalena ha desempeñado un papel trascendental en la vida del «hombre anfibio» desde tiempos ancestrales. Si bien el hecho de convertirse en la arteria por la cual circularía el flujo del poder militar, político y económico del invasor que hubo de someter al cuasi exterminio de nuestros ancestrales pobladores, era imposible destacar su belleza natural representada en una corriente turbia y caudalosa con un lecho amplio y profundo, con un sistema de pequeñas islas e islotes que resplandecen por el verdor de la gran variedad de árboles maderables, así como muchos géneros de peces entre los que se destacan las doncellas, corbinatas, bagres

y manatíes, especie esta última casi extinta, así como quedó el pueblo chimila luego de ser vulnerado en lo más profundo de sus entrañas, esclavizado y puesto a merced del poder hegemónico europeo.

Entretejido conceptual sobre las potencialidades de aprendizaje del ser humano desde la visión cosmogónica de nuestra cultura anfibia

En lo concerniente al contexto geográfico y sus implicaciones, la ubicación del municipio de Plato en la margen derecha del río Magdalena lleva al hombre riano que lo habita a adoptar un estilo de vida y costumbres que se adaptan a los estados climáticos —lluvias y sequías—, y a realizar actividades que permitan su subsistencia. Al respecto, Rey Sinning (1995) explica:

> Las lluvias brindan un tipo de productos que escasean en otros; y a la inversa, el verano ofrece otros que el invierno niega. De ahí, entonces, que el río determina o bien abundancia o bien escasez. Pero el río y la tierra se ponen de acuerdo para permitir al riberano unos productos que le permitan sobrevivir […] Es por eso por lo que el riano ha sabido conservar sus costumbres, y para ello el niño de estas regiones debe aprender lo que la generación adulta le quiere transmitir. Los oficios del riberano no son tan complicados, pero sí importantes; sobrevivir al río y a todo ese «nicho ecológico» es lo que denominamos cultura anfibia (p. 96).

Conforme a lo antes anotado, inferimos tres aspectos de suma trascendencia en la vida del hombre anfibio de esta subregión central del departamento del Magdalena: el primero, asociado al río, su importancia, valor y fuente de subsistencia de las comunidades ancestrales y actuales; el segundo, relacionado con la necesidad intrínseca de transmitir, de generación en generación, los saberes ancestrales derivados de los mismos procesos de formación social; y, en tercer lugar, lo concerniente

a la concepción de la cultura anfibia como escenario donde afloran las distintas manifestaciones del imaginario colectivo del hombre riano.

Por lo tanto:

> … nuestro objetivo primordial debería estar centrado en salvaguardar toda esa serie de expresiones que, desafortunadamente, por diferentes factores políticos, culturales, se han ido durmiendo poco a poco en el tiempo. Yo pienso que no se han perdido, sino que hemos tenido desidia por parte de los actores políticos y culturales que se han ido durmiendo; yo no considero que se han perdido, y que hemos tenido desidia sobre cómo recuperar todas esas expresiones que, ancestralmente, se nos han dado y que se construyeron con el esfuerzo, con las vivencias de cada una de esas razas que llegaron aquí, a nuestros territorios (W. Miranda, comunicación personal, Plato, 27 de marzo de 2021).

En lo concerniente a la formación social, acotamos que esta no puede entenderse sin expresiones geográficas, políticas y temporales concretas, pues se mueve cada vez en un tiempo, en un espacio y en una estructura social determinados (Fals Borda, 1979). En consonancia con lo expresado, analizamos las consecuencias funestas que el proceso de colonización produjo sobre nuestras comunidades ancestrales, que fueron sometidas a la pérdida de sus valores tradicionales y al desarraigo de sus formas de organización y formación social, así como de sus sistemas de prácticas, modos de vida, hábitos y costumbres vinculados a nuestro contexto natural, imaginario colectivo y visión cosmogónica.

A orillas de las ciénagas y de los ríos como el Cesar y el Magdalena habitaban caribes, gente blanca, malibúes, chimiles (chemile, chimila), sondaguas, pintaos, aunque algunos investigadores afirman que la mayoría de estos grupos pertenecían a los chimilas (Rey Sinning, 1995). A la llegada de los invasores y opresores, estos pueblos

nativos desarrollaban sus propias actividades agrícolas basadas en el cultivo de plantas alimenticias como la yuca o mandioca y el maíz, fundamentales para su pervivencia. Estas plantas eran cultivadas en pequeñas extensiones de tierra denominadas rozas, término que aún utilizan los campesinos agricultores de este territorio.

Al respecto, Rey Sinning (1995) sostiene que nuestros nativos, asentados en la ribera del Río Grande de la Magdalena, no alcanzaron un amplio desarrollo cultural; sin embargo, contaban con sus propios sistemas de valores, creencias y costumbres, prácticas tradicionales festivas, ceremonias como las de carácter guerrero y rituales ancestrales, propios de su visión cosmogónica que «desgraciadamente la ignorancia de muchos europeos los llevó a acabarlas en nombre del cristianismo y la civilización» (p. 42). Consideramos que allí se encuentra la génesis del genocidio y el epistemicidio, puestos en marcha con el propósito de fortalecer el poder hegemónico europeo mediante toda clase de excesos: racismo, feminicidios, latrocinios, despojos y saqueos, prácticas que evidenciaban las pretensiones de dominio geopolítico y geoestratégico del norte opulento.

Las actividades económicas de los colonos e invasores estaban estrechamente ligadas con el río, que les servía como arteria para el transporte de productos, materiales, armas y demás herramientas de guerra, con las cuales ejercieron su poder y supremacía sobre los nativos habitantes de estos fértiles territorios. Para garantizar el transporte fluvial, se sometió a los nativos indígenas al trabajo forzado de la boga[6], considerado el más cruel de todos (Rey Sinning, 1995), para impulsar a las grandes embarcaciones durante extensas y extenuantes jornadas en estos bártulos inhumanos. Estas desalmadas faenas trajeron como consecuencia la casi extinción de estos pobladores nativos, los cuales fueron apoyados por los negros diasporados y raptados[7] del África, que luego integraron sus sistemas de

6. Término con el que aún se conoce a quienes ejercen la labor de bogar o remar las canoas durante las faenas de pesca en el río, caños y ciénagas afluentes.
7. Término acuñado por Ramón Grosfoguel en 2013.

creencias, tradiciones y valores culturales. El producto de la mezcla entre indígenas y negros configuró a un hombre diferente: el zambo (Rey Sinning, 1995).

Concordamos con Rey Sinning (1995) en que, en gran medida, el desarrollo comercial e industrial de estos territorios estribó en el uso inhumano y cruel de los nativos, negros y descendientes de entrambos, aupados por un desarrollo como envés de la colonización, colonia, colonialismo y colonialidad aún vigente en nuestro territorio, que se resiste a desprenderse de sus manifestaciones culturales, las mismas que nos han provisto de un sentipensar inherente al desarrollo de nuestras potencialidades.

Nuestras potencialidades están íntimamente ligadas al río, que, desde nuestra visión cosmogónica, constituye el hilo fluvial que une a todos los hombres y mujeres de este territorio chimila, de tal forma que nuestro espacio geográfico, nuestros paisajes y sus colores, nuestras viviendas, nuestras comidas, olores y sabores; así como nuestras melodías, ritmos, rituales, mitos, leyendas y demás estampas culturales anfibias que configuran nuestra formación social «se mueve en un tiempo, en un espacio, y en una estructura social determinada […] esencialmente, con comunidades de reproducción, entendiendo estas como reproducción ideológica, cultural, demográfica y de fuerza de trabajo» (Fals Borda, 1979, p. 18B); de ahí que la urdimbre cosmogónica de nosotros los hombres anfibios, «hombres caimanes» de Plato, esté arraigada al río como fuente de vida y pervivencia.

Los cuentos fantásticos, los mitos y leyendas —entre estas, la del hombre que se volvió caimán— dan cuenta de la gran imaginación, inventiva y creatividad del hombre riano, al igual que las ricas expresiones musicales y coreográficas como el chandé y la cumbia. «Nos referimos a la cumbia como esa manifestación cadenciosa, alegre, festiva, altiva y expresión y orgullo de lo que somos los colombianos» (Rey Sinning, 1995, p. 216).

Nosotros, los hombres plateños[8], provenimos de raíces indígenas chimilas que, aunadas al mestizaje, potenciaron nuestra picardía, creatividad e intelecto. Plato es tierra de tradiciones arraigadas, con un acervo cultural y folclórico, cuya máxima representación es la leyenda del Hombre Caimán, manifestación propia de la cultura anfibia de los pueblos ribereños. En la actualidad, esta leyenda constituye una vitrina cultural que ha dado a conocer al municipio a nivel nacional y mundial, principalmente mediante el festival que lleva su nombre. En este escenario, los habitantes de Plato y de la región muestran su talento a través del canto, la poesía, las danzas, entre las que se destacan la cumbia, el chandé, la gaita, millo, fandango, pilanderas y los bailes cantaos tambora-tambora, bullerengues, pajarito. Al respecto, acuña una media/do/ra altersófica humana visibilizada: «Los sonidos del tambor nos erizan la piel» (D. Cuello, comunicación personal, 23 de junio de 2023).

Frente a lo antedicho, también tomó sentido:

> … la misma danza en sí, conocer sus raíces es una herramienta clave; los vestuarios elaborados por los mismos estudiantes llevan un mensaje: que la cultura anfibia es una cultura viva porque, a pesar de haber atravesado muchas generaciones, nos está diciendo que no nos olvidemos de dónde venimos, y cada uno de los rituales está mostrando cómo era la vida en esos tiempos y que no se debe olvidar cómo ellos lograron mantener el esquema de años tras años, de generación en generación, y que todavía hoy en día están presentes, como se dice vulgarmente, «tirando manotadas de ahogado para poder subsistir», para poder vivir, y mostrarle a los jóvenes que todo ese bagaje es el que dio inicio a nuestra cultura. Es más, si observamos, las cosas se dan al revés; si tú observas a unos jóvenes bailando champeta, te marcan los pasos propios de las danzas de los indios chimilas. Que los convierten en sus transiciones más rápido y cambian,

8. Gentilicio de los habitantes del municipio de Plato, Magdalena, Colombia.

> pero en su estructura son los mismos. Lo cierto es que esos ritmos pegajosos te enamoran más, pero la danza de los indios chimila lleva consigo grandes mensajes que hoy en día los jóvenes no alcanzan a leer y que la escuela debe visibilizar […] (W. Miranda, comunicación personal, 6 de octubre de 2021).

En el ámbito cultural también se realizan las fiestas del Rey Momo con la celebración del carnaval. En este ambiente pletórico de entusiasmo, el plateño goza danzando al compás de ritmos autóctonos y foráneos; son representativos de estas festividades el bando de los gallegos y las brujas, las cuales, a través de versos satíricos, comunican en público los chismes subrepticios que se manejan en la sociedad.

> … en la identidad del plateño, como pueblo ribereño, es muy rico en tradiciones, sobre todo en la parte oral, porque el ribereño es muy expresivo y esa es una de las cualidades que nos identifica ante cualquier otro grupo humano. Somos muy fiesteros, muy abiertos y humildes dentro de nuestro quehacer […] (J. González, comunicación personal, 7 de junio de 2021).

Configuración curricular «otra» de los procesos autóctonos y legítimamente decoloniales de nuestra cultura anfibia

Desde las entrañas del Grupo de Investigación Infancia y Educación (GIEDU) y su línea de investigación Decolonialidad de la Educación y la Investigación Educativa, orientada al desarrollo del pensamiento crítico decolonial sobre diversos aspectos del contexto educativo y sociocultural, nace, en los momentos actuales, la Comunalidad de Reflexión de Experiencias Coloniales y Decoloniales (CRECED). Desde allí escuchamos los ecos de las voces de los media/do/res altersóficos humanos visibilizados que claman, justifican

y dan cuenta de la urgencia/emergencia de engendrar unas maneras y formas «otras» de ser/estar/amar/existir, ligadas al acervo de tradiciones y costumbres ancestrales subyacentes en el imaginario colectivo de nuestro contexto anfibio situado.

Es en estos escenarios donde conversamos y reflexionamos sobre las emergencias y urgencias puestas de manifiesto por el pensamiento crítico latinoamericano, cuyos debates han cobrado especial auge durante los últimos seis lustros, centrándose en la permanencia del fenómeno de la colonialidad y el desenmascaramiento del eurocentrismo subyacente en la Modernidad como cara oculta de la colonialidad vívida del poder, del ser, del saber vigentes en la tierra de Sangre Vital desde el falazmente denominado «descubrimiento», acaecido en el año de 1492.

En los albores del nuevo siglo se acentúa la discusión y surgen las voces de algunos autores decoloniales visibilizados, entre los que destacamos a Quijano (2000), quien se afana en establecer unas diferencias claras entre colonialismo, entendido como sistema de poder, y la colonialidad, concebida como sistema de imposición etérea, prolongada y penetrante que no necesita de medios coercitivos para subsistir. Por su parte, Castro-Gómez (2005) nos expone la manera como las ciencias antroposociales encuentran su asidero en el colonialismo. Al tenor de la anterior, Maldonado-Torres (2007) nos muestra cómo, desde sus capas políticas más profundas, el colonialismo se impone a manera de imperialismo, transgrediendo la soberanía de los pueblos e imponiendo su poderío económico. Finalmente, Mignolo (2003) devela la manera en que la colonialidad instaurada se inserta en el pensamiento del colonizado, sin que este advierta ni sea consciente de la forma en que aquella configura su imaginario colectivo y determina el desarrollo de sus biopraxis cotidianas.

Reflexionamos configurativamente acerca de las diversas implicaciones que el establecimiento de la hegemonía del poder engendra desde las instancias geoestratégicas y geopolíticas del norte opulento sobre la periferia. En este sentido, Grosfoguel (2013) plantea esbozos contestatarios sobre los cuatro epistemicidios acaecidos durante el

siglo XVI, en cuyo marco se perpetraron graves actos de violencia y exclusión: la persecución de comunidades judías y musulmanas tras la conquista de Al-Andaluz; la opresión y sometimiento de los pueblos originarios en América; la trata y esclavización forzada de africanos en el Nuevo Mundo; la brutal represión de mujeres acusadas de brujería en Europa, muchas de las cuales fueron ejecutadas en la hoguera. Asimismo, el autor devela la manera en que el halo occidental/hegemónico de estas epistemes subyace en las universidades.

De manera semejante, el autor proclama que, en las comunidades vernáculas situadas en distintos espacios del orbe, particularmente en el sur, podemos evidenciar el extractivismo epistémico y epistemológico ejercido sobre una sabiduría ancestral eclipsada, opacada y, en algunos casos, desaparecida. Por lo tanto:

> … urge visibilizar en nuestros currículos en nuestros contenidos, en nuestras disciplinas a la cultura anfibia, a los saberes y sabiduría de nuestros ancestros, a nuestras manifestaciones folclóricas, nuestros bailes, nuestras danzas y nuestra manera anfibia primigenia de conocer, de abordar el mundo y la naturaleza, desde esa «otra» perspectiva de la cultura nuestra vernácula; visibilizar el arte que subyace y que también fue masacrado y fue extraído por la cultura dominante occidental, y eclipsada todas ellas por la escuela/dominante/occidental que arrasó con todo lo que había aquí, que pervive, que existe, y que debemos retomar y darle una nueva vida en nuestros currículos propios, autóctonos, y ahí vamos a encontrar muchas sorpresas porque nuestra cultura entraña muchas riquezas, vamos a encontrar muchas cosas valiosas que compaginadas con las modernas / coloniales nos pueden dar unos resultados favorables […] (J. González, comunicación personal, 5 de mayo de 2023).

Estos postulados fertilizaron formas «otras» de pensar/hacer/amar/existir, con la intencionalidad altersófica de recabar las estampas invisibilizadas que los actores sociales entrañan y que, de manera

contestataria, reclaman y denuncian la forma como, por medio de la conquista, se inició el proceso de genocidio desmesurado y sometido de los pobladores ancestrales de la tierra en plena madurez; aunque no se alcanzó su exterminio total, como sí ocurrió con el subsecuente epistemicidio o destrucción sistemática del sistema de saberes que, a través de la oralidad, el palabrear y el conversar, lograron perdurar en el tiempo y configurar la memoria colectiva de nuestros ancestros originarios.

En los actuales momentos, y conscientes de la existencia de la colonialidad en sus diversas manifestaciones, emergen las configuraciones decoloniales en contraste con las perspectivas epistemológicas hegemónicas instauradas, a manera de currículo, en la academia que, en palabras de Dussel (2018), desprecian lo nuestro y eclipsan nuestros saberes ancestrales.

> … es necesario y haríamos justicia si visibilizamos en nuestro currículo las manifestaciones, tradiciones y costumbres propias de la cultura anfibia, porque a través de ellas podemos identificarnos con nuestras raíces y la manera especial que tenemos de manifestar nuestras emociones y pensamientos en la construcción de tejido social a través de la convivencia en armonía […] (M. Lions, comunicación personal, 9 de agosto de 2023).

En este contexto, ante las urgencias de crear unas maneras, unas formas «otras» de ser/hacer/estar/existir, animadas por el llamado perentorio del giro decolonial, emerge la altersofía como un hacer decolonial fundado en la relación sujeto-sujeto. Como expresa Rodríguez (2021), «Esto, a su vez, necesariamente implica el cuestionamiento de lo que es; de la composición ontológica del sistema» (p. 16).

Desde estas formas «otras» de ser/hacer/amar/existir, las voces de los media/do/res altersófico humano decoloniales visibilizados —estudiantes, padres de familia, directivos y docentes— son valoradas en sus escenarios de interacción situados, de manera abierta, espontánea y franca, a través de la altersofía y del despliegue de sus

acciones/huellas/decoloniales: conversar alterativo, contemplar comunal y el reflexionar configurativo.

En este intento, comprendimos que:

> … el eje articulador, el viaducto altersófico en la decolonialidad de la educación, es la decolonialidad del currículo, porque cuando decolonizamos el currículo, sabiendo que entrelaza a la pedagogía y a la didáctica, o sea, la formación pensada por la pedagogía y la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación pensados por la didáctica. El currículo está en el centro de los dos. Entonces, cuando decolonizamos el currículo, lo pulverizamos, lo destruimos, nos desenganchamos de él y lo desobedecemos, sentamos las bases para decolonizar las prácticas pedagógicas del docente, lo cual implica, a su vez, la decolonialidad de la didáctica: de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación […] (A. Ortiz, comunicación personal, 22 de junio de 2022).

> … nos hemos dado cuenta de que la educación, las estructuras sociales y todo el sistema de valores, «ese» que nos dieron, hay que aplastarlos, que necesariamente debemos trabajar en la construcción de un nuevo concepto educativo […] donde las acciones que desarrollemos no solamente en la escuela, sino en la misma comunidad, en la familia, ayuden y nosotros comencemos a construir un hombre nuevo; y esa percepción que uno tiene de que, para que haya un cambio estructural en el país, tenemos que construir un hombre nuevo desde la educación […] (G. Choperena, comunicación personal, 13 de octubre de 2021).

> … para decolonizar al currículo, como el currículo se está iluminando por la pedagogía, que es quien piensa la formación del sujeto, y el currículo organiza el proceso educativo

> a través del cual se va a formar al sujeto: niño, niña, adolescente o joven, entonces, es necesario decolonizar la pedagogía y todos los modelos pedagógicos que ha propuesto a lo largo de la historia de la educación, o sea, decolonizar la pedagogía y la didáctica para que emerja un currículo decolonial […] (A. Maloof, comunicación personal, 22 de junio de 2022).

Como maestros, consideramos que, en lo más profundo del espíritu de esta manera «otra» de pensar/hacer/estar/amar/existir, subyace la exclamación de las voces reivindicativas que buscan engendrar múltiples y nuevas maneras de resignificar los procesos curriculares en el entorno de la escuela y fuera de ella a través del compromiso de recabar desde los vestigios anclados en sus propios imaginarios colectivos, lo que supone, de manera connatural, interpretar y reflexionar pedagógicamente a partir del hecho de auscultar a nuestras raíces propias.

De tal suerte, se pretende que los procesos surgidos de los conversares, dialogares y reflexionares locales, propios y autóctonos sirvan como soporte para el diseño curricular de prácticas emancipadoras, de la mano de la altersofía y el hacer decolonial, y que se reflejen en formas «otras» de enseñar, aprender, evaluar y formar: sin imposiciones ni autoritarismos hegemónicos, sino desde la comprensión de que el acto de educar, al igual que las acciones/huellas, constituye un acto de profunda generosidad y de amor por mi alter ego, por ese legítimo otro que me interpela desde su otredad.

Es de subrayar que la altersofía y el hacer decolonial motivaron a los actores socioeducativos decoloniales visibilizados de la Institución Educativa Departamental Víctor Camargo Álvarez de Plato, Magdalena —maestros, directivos, estudiantes y padres, entre otros—, a participar de manera activa y decidida en la configuración de un currículo coherente con las necesidades de los pueblos Abya Yala y pertinente para responder a ellas. Estos pueblos claman y justifican unas maneras «otras» de estimular el desarrollo del potencial de aprendizaje desde lo propio, lo cercano y lo autóctono,

escenarios donde se configura la visión cosmogónica de su cultura anfibia y emergen procesos que reclaman visibilización.

Al auscultar nuestras raíces, estamos abriendo las puertas a una configuración «otra»:

> … y ahí vamos a encontrar muchas sorpresas porque nuestra cultura entraña muchas riquezas; vamos a encontrar muchas cosas valiosas que, en contraste con las modernas /coloniales, nos pueden dar unos resultados favorables [...] (J. González, comunicación personal, 21 de septiembre de 2023).

Hecho que refrendamos al corroborar que resultaría contradictorio sostener una institución universitaria que proclama su articulación con las cosmovisiones de los pueblos ancestrales y, simultáneamente, desaprovecha el territorio en el que se inscribe como fundamento para impulsar procesos de transformación epistemológica. En este sentido, se hace necesario avanzar hacia la descolonización de los currículos, de los contenidos y de las disciplinas, orientando la praxis académica hacia la configuración de una universidad comprometida con los pueblos. Esto implica superar modelos institucionales de carácter hegemónico o extractivista en el plano del conocimiento, para dar lugar a una estructura universitaria que reconozca, dialogue y co-construya saberes en función de las realidades y necesidades de las comunidades (Grosfoguel, 2024).

De acuerdo con lo expresado, subrayamos que el proceso de colonización estuvo ligado a la transgresión sistemática de la valía de las otredades, reflejada en la imposición abrupta y cruel de una nueva cultura y de unos nuevos imaginarios que rompieron el equilibrio cosmogónico de las comunidades nativas que, desde tiempos ancestrales, han construido sus propias tradiciones y costumbres, transmitidas oralmente de generación en generación, pese al vilipendio al que fueron sometidas, difamadas y soslayadas con el propósito de justificar el tratamiento violento del opresor que, blandiendo en una

de sus manos la espada y en la otra el crucifijo, arrasó y adoctrinó, opacó y eclipsó las voces ancestrales en sus propios territorios.

Acudiendo a este llamado de atención, vislumbramos:

> … la urgencia de visibilizar en nuestros currículos, en nuestros contenidos, en nuestras disciplinas a la cultura anfibia, a los saberes y sabiduría de nuestros ancestros, a nuestras manifestaciones folclóricas, nuestros bailes, nuestras danzas y nuestra manera anfibia primigenia de conocer, de abordar el mundo y la naturaleza, desde esa «otra» perspectiva de la cultura nuestra vernácula; visibilizar el arte que subyace y que también fue masacrado y extraído por la cultura dominante occidental, y eclipsada todas ellas por la escuela/dominante/occidental que arrasó con todo lo que había aquí, que pervive, que existe y que debemos retomar y darle una nueva vida en nuestros currículos propios, autóctonos [...] (J. González, comunicación personal, 21 de septiembre de 2023).

Habidas estas razones, recorrimos los caminos decoloniales de la mano de la altersofía y el hacer decolonial, en procura de una configuración curricular «otra» que supone conversar alterativamente, reflexionar configurativamente y contemplar comunalmente sobre las tres dimensiones que emergen a manera de estampas, y reclaman atención: currículo, pedagogía y didáctica. De allí surge la necesidad de auscultarlas mediante el tránsito por caminos endógenos, en los que se valoren lo autóctono y lo ancestral, arraigados en nuestra identidad y en la visión cosmogónica de la cultura anfibia colombiana, para alcanzar una pertinencia consecuente con el potencial cognitivo-intelectual y afectivo-emocional que poseemos las mujeres y los hombres rianos, hijos de la cultura anfibia.

Potencial de aprendizaje del ser humano emergente desde la visión cosmogónica de la cultura anfibia a partir de raíces afectivas decoloniales

Consideramos justo y pertinente continuar recorriendo estos caminos decoloniales, dada la manera hegemónica, clasista, racista, opresora y excluyente en que las epistemologías estadounicéntricas-eurocéntricas y occidentalizadas se han engendrado en nuestros currículos, y perpetuando en nuestras escuelas y universidades desde la Conquista y Colonia. En este contexto, el poder geopolítico, entendido como un locus o lugar de enunciación de supremacía y fuerza desde el cual se produce el conocimiento que se explaya hacia las periferias del sur, constituye un asidero inmanente de la colonialidad del ser y del saber. Esta colonialidad adquiere supremacía y preeminencia como elemento constitutivo de la Modernidad y, a la vez, como su cara oculta.

Atinente a todo esto, Grosfoguel (2018) nos ilustra sobre la manera en que se instaura la hegemonía epistémica eurocentrada del sistema-mundo en las periferias, mediante la expansión colonial europea, en cuyo seno se establece una relación económica entre dominantes y subordinados que pervive incluso después de los procesos de independencia. En esta trama no somos conscientes de la manera en que nuestras formas de ser/vivir/estar/amar permanecen ligadas a patrones occidentalcéntricos, eurocéntricos, capitalistas y neoliberales, funcionalmente imbricados a unas lógicas civilizatorias de muerte y destrucción: genocidas por el racismo, feminicidas por el patriarcado de la cristiandad, ecologicidas por el dualismo cartesiano y epistemicida por la destrucción sistemática de los saberes de los pueblos ancestrales.

Las urgencias y emergencias que nos animan en el tránsito de estos caminos encienden nuestras alarmas frente al ocultamiento sistemático que subyace en las epistemologías provenientes del norte al tenor de los pensadores del sur global, quienes procuran visibilizar las capas profundas que el pensamiento hegemónico oculta e invisibiliza. Nos interpela Grosfoguel (2018) cuando eleva su

voz y sostiene que debemos tomarnos en serio los currículos universitarios; llamado que nosotros extendemos a todos los niveles de formación: educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica. Acogiendo, de este modo, la invitación a descolonizar el conocimiento y la universidad, así como a dejar de pensar desde disciplinas para comenzar a hacerlo a partir de los problemas que enfrenta la humanidad; no desde las epistemologías hegemónicas impuestas, sino desde un pensar pluriversal.

En una compilación de reflexiones sobre pensamiento crítico y de ensayos sobre la filosofía de la liberación y decolonialidad, la voz visibilizada de Rodríguez (2021) concibe, entre sus conclusiones, a la decolonialidad como una disociación o crítica a la colonialidad. Compara esta última con una hidra de varias cabezas que solo fenece si todas ellas son cortadas a la vez. «La colonialidad lo convirtió todo en otro (inferior e instrumental)» (p. 20). Es, precisamente, esa instrumentalización y cosificación del otro, entendido como un objeto, lo que cuestionamos, pues tanto los paradigmas de las ciencias empírico-positivistas y de las ulteriores cualitativas —como las ciencias antroposociales, fenomenológicas y hermenéuticas— como los currículos hegemónicos que desprecian lo cercano por considerarlo inferior poseen, en lo más profundo de sus entrañas, el hálito de la colonialidad vívida del ser, el hacer, el tener y el existir, acorde con unas epistemologías impuestas, importadas y puestas al servicio de quienes ostentan el poder hegemónico ligado en gran medida al capital.

En lo relacionado con la educación, estas expresiones acendran las aspiraciones y legítimos reclamos, denuncias y protestas por la manera en que el poder hegemónico eurocéntrico se instauró en la historia misma de la educación de los pueblos oprimidos, esclavizados, ultrajados y excluidos, situados en la periferia.

Con base en esto, los media/do/res altersóficos humanos visibilizados que nos acompañaron en este caminar, consideramos imprescindible analizar, a través del tiempo, las distintas maneras en que los sistemas educativos han estado al servicio del poder y de los sistemas productivos e industriales.

En este sentido, el advenimiento de una educación formalizada contribuyó a acrecentar esas formas de dominio y sometimiento mediante diseños curriculares en los que se enmarcan los conocimientos, técnicas, procesos y procedimientos formalmente orientados al desarrollo integral de hombres y mujeres en un contexto situado. Así pues, a lo largo de las distintas etapas de la historia de la educación, es apreciable la conjunción de las diversas complejidades que abarcan desde las particularidades de la vida hasta el entramado de las instituciones funcionales puestas al servicio del poder hegemónico.

Aunado a lo anterior, creímos oportuno significar las aportaciones de Luzuriaga (1959), quien distingue la historicidad de la educación. En primer lugar, se refiere a una «educación primitiva de los pueblos originarios de la historia propiamente dicha, y que podemos caracterizar como educación natural ya que en ella predomina la influencia espontánea, directa, sobre la intencional» (p. 15). Esta postura denota la colonialidad del saber y del ser: del saber, porque atribuye a la educación de los pueblos originarios categorías eurocéntricas que otorgan preeminencia a la educación funcional puesta al servicio del poder hegemónico; y del ser, porque solapa los saberes de los pueblos ancestrales —como en nuestro caso, el pueblo chimila— y el potencial de aprendizaje que nuestros antepasados, habitantes de la Abya Yala, desplegaban en conexión directa con su cosmogonía antes de la Colonia.

Al respecto, Grosfoguel (2018) nos expresa que los ejes de dominación eurocéntricos se encuentran en nuestra propia subjetividad y afectan nuestros hábitos, costumbres y comportamiento. En cambio, nuestros pueblos indígenas africanos, asiáticos, norteamericanos y latinoamericanos mantienen una mirada desde adentro y desde afuera, debido a la visión cosmogónica y a las posibilidades «otras» que perviven en su memoria ancestral. Son estos pueblos los que levantan la voz y protestan, pues nos encontramos ante una civilización de muerte, que no solo mata a millones de seres humanos, sino que también se relaciona destructivamente con otras formas de vida mediante políticas neoliberales, austericidas, militares

y represivas, «lo que configura una civilización de muerte, no una civilización emancipatoria, de lo que se desprende el llamado al giro decolonial: descolonizar al poder, descolonizar el saber y descolonizar el ser».

Es importante resaltar lo expresado por Ortiz *et al.* (2018d), quienes señalan que los discursos disruptivos del giro decolonial se han centrado más en problemáticas de orden ideopolítico, epistémico y epistemológico, pero no han abordado la decolonialidad de la educación como una urgencia/emergencia orientada a desentrañar la colonialidad inmanente en el currículo, y en las prácticas disciplinares, didácticas y evaluativas.

Castro-Gómez (2007) sostiene que el diálogo de saberes es posible solo si se produce una decolonización tanto del conocimiento como de las instituciones que lo producen y administran. De esta proposición inferimos la preeminencia de un conversar, un palabrear en el que incluyamos las voces de los actores socioeducativos visibilizados y los saberes ancestrales eclipsados y anquilosados, pero cargados de un valor trascendental, derivado de los mismos dialogares portadores de sentidos múltiples acerca de la vida y la naturaleza desde sus cosmogonías.

Fuimos conscientes del gran impacto generado por el giro decolonial en las ciencias antroposociales y de que, coherentemente, la pedagogía y la investigación educativa recorren los trayectos que este giro marca en las ciencias de la educación. Observamos cómo las perspectivas y enfoques críticos y hermenéuticos encuentran en las ciencias decoloniales un locus de enunciación propicio. De manera concomitante y, ante las ingentes necesidades que urgieron y emergieron, acordamos configurar un currículo decolonial desde la resistencia y desobediencia epistemológica, a partir de la cual avanzamos juntos en la intención de visibilizar esos saberes «otros», de la mano de la altersofía y el hacer decolonial.

Por su parte, Ortiz y Arias (2019a) nos iluminaron al señalar la marcada tendencia del giro decolonial a centrar sus críticas en cuestiones ideopolíticas, epistémicas y epistemológicas, más que en

las problemáticas disciplinares. Así las cosas, desde los ámbitos pedagógico, curricular y didáctico se ha prestado escasa atención a la evaluación de los aprendizajes, mientras que la perspectiva decolonial en educación continúa siendo superficial e insuficiente. Por ello, resulta imperativo replantear críticamente las categorías fundamentales de la pedagogía, el currículo y la didáctica desde una óptica decolonial, así como revisar, bajo este mismo enfoque, la historia de las ciencias educativas.

Coherentemente, adoptar una perspectiva decolonial para analizar la pedagogía, el currículo y la didáctica nos permitió evidenciar el sesgo eurocéntrico que subyace en las categorías fundamentales de las teorías educativas. Es indispensable desoccidentalizar las ciencias de la educación y poner al descubierto el carácter doctrinario que permea tanto la educación como la formación, así como el modo en que la pedagogía encubre este proceso bajo la noción de formación. Además, resulta crucial problematizar la tensión existente entre formación y emancipación, puesto que la dimensión doctrinal constituye el aspecto oculto de la formación.

Asimismo, demandamos oportuno reflexionar sobre:

> … cómo desarraigar esa colonialidad que hemos tenido en todo sentido; la primera colonización es la que tiene que ver con la lengua, una lengua y una religión impuesta […] y al desarrollar nuestros procesos de aprendizaje observamos que son autores europeos, autores anglosajones, autores occidentales los que han determinado prácticamente las líneas de pensamiento que tenemos que abordar a través del desarrollo de contenidos… (H. Hernández, comunicación personal, 21 de septiembre de 2021).

De manera análoga, también se expresa:

> … pero en la escuela nunca hemos abordado, por ejemplo: cómo enseñaban nuestros indígenas, qué representaba para

> ellos su contexto, cómo vivían y cuáles aspectos de ese vivir se entrelazaban en su cosmogonía y su visión de mundo, qué tipo de creencias manejaban, entre otros (L. Cañas, comunicación personal, 9 de julio de 2021).

Fertilizamos esta estampa decolonial cuando, al tratar de develar el potencial de aprendizaje de nosotros los hombres anfibios en nuestro contexto situado, entrevimos que nosotros mismos hemos alimentado los hilos de la colonialidad subyacente y:

> … se exacerba más la colonialidad, porque nosotros mismos hemos asumido el papel de la escuela como reproductora, donde los conocimientos y hasta la misma vida se han estandarizado y, cómo paulatinamente, todo aquello que hace parte de lo que somos, esas bases ancestrales que tenemos de indígenas y de negros fueron desapareciendo, y subsecuentemente, cómo esas comunidades indígenas que eran las dueñas de estos territorios, han sido reducidas a pequeños espacios donde los encierran en pequeñas fincas[9] y los gobiernos de turno sacan pecho de las pequeñas ayudas que les envían a manera de migajas, de mendrugos, olvidándose que sus tierras se las quitaron, sobre todo, en estos territorios, al igual que la riqueza en fauna, flora y minerales que eran de su propiedad […] (G. Choperena, comunicación personal, 21 de septiembre de 2020).

Y, ante el despropósito de estandarización de la escuela, del currículo, de la pedagogía y la didáctica, también nos manifestamos:

9. Pequeñas porciones de tierras utilizadas para la producción agrícola ganadera. Una finca, pequeñas empresas agropecuarias. «Un medio de subsistencia porque el campesino depende y está pegado de lo que se produce en la finca, la finca nos proporciona el sustento. El instinto nos a utilizar la tierra. Pero, nosotros los campesinos necesita educación» (clamor de un campesino anfibio de 56 años, padres de familia de nuestra escuela, en una finca del Caribe colombiano).

> … estamos en mora, como maestros, de levantar nuestras voces y tomar conciencia frente a la necesidad de realizar nuestra labor de mediación del conocimiento con nuestros estudiantes, teniendo como punto de partida todo el potencial de aprendizaje que poseemos los hombres anfibios, ¿cómo podemos trabajar por devolver esos derechos que hemos perdido, para darle un valor relevante a lo ancestral, a lo nuestro, pero no como una imposición también despótica, sino con relación a la necesidad que tenemos de reescuchar nuestras voces, de recomponer nuestro entramado social, pero de manera endógena, no como se ha hecho hasta la fecha, de manera exógena, donde nos imponen hasta los estándares, indicadores, derechos básicos de aprendizajes; así, impuestos desde arriba […] (G. Choperena, comunicación personal, 21 de septiembre de 2020).

Travesía desobediente[10]

Como ya hemos afirmado, el camino que recorremos se enraíza en la altersofía, el hacer decolonial y sus acciones/huellas: conversar alterativo, contemplar comunal y reflexionar configurativo, asumidos como una opción «otra» para develar el potencial de aprendizaje de los estudiantes desde la visión cosmogónica de la cultura anfibia del Caribe colombiano. La altersofía es un término que surge a partir del llamado perentorio de Mignolo (2007) a desobedecer las epistemologías hegemónicas dominantes, interviniendo no solo en la configuración del contenido de los términos, sino también en los mismos términos.

Creemos oportuno acentuar sobre la génesis de la altersofía y el hacer decolonial, que surgieron ante las urgencias y emergencias de desengancharnos de las metodologías eurocéntricas vigentes en Abya Yala. El recorrido de este camino tiene una estampa decolonial que se percibe cuando Ortiz (2017) anunciaba que tanto la pedagogía como la investigación educativa comenzaban a girar en torno a perspectivas decoloniales, al tenor de un giro decolonial que ya impactaba, en gran medida, a las ciencias de la educación. De este modo, se nos pone de manifiesto la necesidad que tenemos, en los actuales momentos, de recorrer caminos que nos permitan transitar hacia la configuración de un currículo decolonial capaz de desentrañar y visibilizar los saberes y conocimientos ancestrales, fundamentales para

10. Desde estas miradas altersóficas y decoloniales no es lo mismo decir "Travesías desobedientes", en tanto procesos para la configuración de saberes "otros", situados y contextualizados, que decir "Metodología". Todo método, técnica e instrumento coloniza. Además, las metodologías, generalmente, son rígidas, dogmáticas y esquemáticas. En cambio, las travesías desobedientes, además de dar cuenta del sentir-pensar-hacer de los media/do/r/es, son catalizadoras, canalizadoras y calibradoras de las resonancias y ecos decoloniales (Ortiz et al., 2023b, p.51)

estimular el potencial de aprendizaje del hombre riano, anclado en la cultura anfibia.

Acogidos a estas urgencias y emergencias, dos estudiantes del Programa de Maestría en Educación de la Universidad del Magdalena, María Isabel Arias López y Zaira Esther Pedrozo Conedo, bajo la tutoría del doctor Alexander Luis Ortiz Ocaña, director del Grupo de Investigación en Infancia y Educación (GIEDU), comenzaron a recorrer caminos en clave decolonial. La primera de ellas, Arias (2017), se afanó en plantear una metodología «otra», denominada «hacer decolonial», con la intención de auscultar la manera en que las prácticas curriculares coadyuvan a reproducir una colonialidad de la educación o a deslegitimarla en la Institución Etnoeducativa Departamental de Tucurinca, Magdalena, Colombia.

Por su parte, Zaira Esther Pedrozo Conedo integra en su metodología las estampas del conversar afectivo, el observar comunal y el reflexionar configurativo, mediante las cuales promueve una discusión sobre las competencias estimuladas en el entorno escolar, y a las creencias y prácticas que sobre ellas tienen los maestros participantes en la comunidad de aprendizaje del Programa Todos a Aprender en la Institución Educativa Departamental Thelma Rosa Arévalo, ubicada en el corregimiento de Varela, municipio Zona Bananera del departamento del Magdalena, Colombia. Asimismo, analiza la colonialidad que subyace en estas competencias y plantea la urgencia de proponer y aplicar unas competencias «otras», decoloniales.

Subsecuentemente, en el seno del grupo de investigación se sucedieron diversas publicaciones de artículos científicos, coloquios internacionales y participaciones en escenarios de interacción con comunidades académicas de Colombia, Venezuela y algunos países de Centroamérica y el Caribe. Estas experiencias fertilizaron el surgimiento de la altersofía y el hacer decolonial. Entre ellas destacamos el artículo de Ortiz y Arias (2018), «Hacer decolonial: desobedecer la metodología de investigación», en el que analizan la urgencia de desengancharnos del logos moderno/colonial, desprendernos de las epistemologías hegemónicas dominantes y avanzar hacia unas formas

de pensar «otras» desde el hacerdecolonial y sus acciones huellas: el contemplar comunal, el conversar alterativo y el reflexionar configurativo, como esencia de la vocación decolonial.

Asimismo, Ortiz *et al*. (2018c), en «Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global», hacen un llamado de atención sobre la necesidad de desengancharnos de las prácticas pedagógicas hegemónicas que excluyen la diversidad de formas de pensar, ser y estar de nuestros estudiantes, así como sus abolengos y sus diversos orígenes; prácticas en las que subyace la colonialidad. Por lo tanto, decolonizar la educación implica dar un salto que permita avanzar en la validación de los saberes del otro no oficializados funcionalmente.

En ese preciso orden, Arias y Ortiz (2019) continúan transitando por escenarios de desprendimiento epistémico y proponen la altersofía y el hacer decolonial como una metodología «otra» y como formas «otras» de conocer y amar. Sin embargo, aunque manifiestan la intención explícita de desengancharse de las epistemologías estadounicéntricas yeurocéntricas hegemónicas, caen en la trampa de las categorías lingüísticas impuestas por el poder hegemónico y continúan empleando el término metodología, del que ulteriormente se desprenden. En contraposición, asidos al giro lingüístico, proponen avanzar y dar un salto epistémico hacia la configuración de la altersofía y del hacer decolonial como formas «otras» de ser/amar/hacer/existir.

En ese transitar, Ortiz *et al*. (2021a) manifestamos la necesidad de configurar nuevas formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación basadas en el conocimiento del otro, históricamente considerado subalterno, y no exclusivamente en la pedagogía moderna/colonial hegemónica. De igual manera, sugerimos decolonizar las ciencias de la educación por medio de la altersofía, del hacer educativo decolonial y de sus acciones/huellas: el conversar alterativo, el contemplar comunal y el reflexionar configurativo, asumidos como una forma «otra» de educar y estimular el potencial de aprendizaje de los estudiantes en sus contextos situados.

Las intencionalidades altersóficas que se despliegan a medida que caminamos nos permiten, como actores socioeducativos decoloniales

visibilizados, generar escenarios de encuentro e intercambio reflexivo, respetuoso y afectivo, en los que conversamos alterativamente, unas veces de manera intencionada y otras de forma espontánea. En este sentido, «se busca que la persona se autoconcientice y, sobre todo, escuche su propia voz a través de su reflexión. […] personas conocidas quienes frecuentemente acomodan la palabra para intercambiar con el corazón» (Walsh, 2013, p. 138). Valoramos y validamos las aportaciones del alter ego en la aspiración de configurar sentidos y significados, mientras contemplamos comunalmente las cuestiones coloniales que inciden estrechamente en el desarrollo del potencial del ser humano dentro de nuestro contexto escolar y sociocultural. Asimismo, participamos en un reflexionar configurativo que permita generar un entramado altersófico en torno a unas maneras «otras» y legítimamente decoloniales de ser/estar/hacer/amar/existir en nuestros contextos situados.

Por lo tanto, destacamos la pertinencia de la altersofía como opción decolonial, en contraste con las concepciones epistémicas y epistemológicas impuestas por el poder hegemónico en Abya Yala a partir del denominado descubrimiento. La altersofía se configura como un estilo de vida, una opción «otra» centrada en la relación sujeto-sujeto, en esa relación tierna, afectiva y empática entre un yo y otro yo, que permita desentrañar, visibilizar y configurar los saberes situados de aquellos otros invisibilizados, oprimidos y sometidos, que, mediante un intento justo y legítimo, iluminan los caminos decoloniales que recorremos y los trayectos que estamos trazando.

Trayectos estamos marcando

Los trayectos que trazamos se sustentan en la altersofía y sus acciones/huellas decoloniales: el conversar alterativo, el contemplar comunal y el reflexionar configurativo (Walsh, 2013). Arias y Pedrozo (2018) la configuran como una manera «otra» de producir conocimiento en un contexto situado, tan verdadero y útil como los

hallazgos derivados de cualquiera de los tipos de investigación y enfoques metodológicos cualitativos.

A pesar de la existencia de múltiples estudios soportados en la fenomenología, como los desarrollados por Derrida (1998),-THeidegger (2000; 2005; 2006; 2007; 2008; 2010; 2011; 2012; 2013), Husserl (1980; 2002; 2006; 2009; 2011; 2012; 2013; 2014), Merleau-Ponty (1975; 1976; 2010; 2011) y Sartre (1984), los cuales constituyeron, por sí mismos, una ruptura con el paradigma empírico-positivista vigente en las ciencias antroposociales durante las últimas décadas, Ortiz y Arias (2019a) manifiestan que aún no habían escapado de los cantos de sirena de la fenomenología. Sin embargo, Levinas (2014) los conduce a apartarse de los caminos ontológicos de este movimiento al proponer el desprendimiento de las epistemologías que privilegian la relación sujeto-objeto y el tránsito hacia una filosofía centrada en la relación sujeto-sujeto.

En su pensamiento, Levinas (2014) nos conmina a apartarnos de las epistemologías modernas europeas y de su logos moderno/colonial, mediante la apertura de caminos propios. Se hace necesario crear formas «otras» de pensar/hacer/ser/existir, lo que supone la creación de nuevas «ciencias» que incluyan al otro, históricamente considerado inferior. Estos postulados nos animan a recorrer caminos decoloniales, «asumiendo y sobre todo defendiendo que también existen formas «otras» igualmente válidas, útiles y pertinentes en/desde/por/para el contexto donde se originan» (Ortiz y Arias, 2019a, p. 91).

Frente al locus de enunciación eurocéntrico y pretendidamente superior de unas ciencias que acendran su objetividad en el modelo cartesiano e invitan a tomar distancia del «objeto» —que, en la mayoría de los casos, emerge del tramado de las relaciones antroposociales—, Fanon (2016) se interroga y expresa: «¿Superioridad? ¿Inferioridad? ¿Por qué no intentar, sencillamente, la prueba de tocar al otro, sentir al otro, revelarme al otro? ¿Acaso no me ha sido dada mi libertad para edificar el mundo del Tú?» (p. 192).

Esto nos interpela las siguientes cuestiones decoloniales: ¿Urge, entonces, crear nuevas ciencias? ¿Cómo fracturar las estructuras epistémicas hegemónicas? ¿Emergen actualmente las ciencias decoloniales? ¿Hasta dónde podrían llegar el discurso y la acción de la educación decolonial? ¿Un currículo decolonial viabilizaría el desenganche del logos moderno/colonialidad?

Es de considerar que esta travesía desobediente se viene emprendiendo desde la altersofía y el hacer decolonial y sus acciones/huellas: el conversar alterativo, el contemplar comunal y el reflexionar configurativo, en las entrañas mismas de la Universidad del Magdalena que, paulatinamente, se abre al reconocimiento de la pluralidad, la diversidad y la multiculturalidad. De tal suerte, las comunidades ancestrales son acogidas en un escenario de interacción cosmogónica.

Nosotros, como integrantes del Grupo de Investigación en Infancia y Educación (GIEDU), hemos participado en encuentros académicos, conversares alterativos, coloquios y simposios internacionales sobre educación, los cuales han servido como espacios para fertilizar los caminos recorridos desde esta forma «otra» de ser/estar/hacer/vivir/existir. Estos trayectos se reflejan en producciones académicas, entre las que destacamos: Mejía (2021a; 2021b); Mejía y Ortiz (2020); Mejía, Ortiz y Maloof (2021; 2022); Ortiz, Maloof y Mejía (2021a; 2021b; 2021c; 2022a; 2022b; 2022c; 2022d; 2023a; 2023b).

Como ya lo hemos sostenido, la configuración de acciones/huellas nace con la intención de propiciar la participación de los actores socioeducativos y ancestrales eclipsados, mediante escenarios en los que sus voces sean valoradas y visibilizadas y, en este sentido, sus saberes emerjan de forma franca, sincera y tierna en su ambiente natural, situado y contextual. Aclaramos que no se trata de una escucha fría, frívola y sórdida, sino, por el contrario, de una escucha humana y cercana, respetuosa y profunda y, sobre todo, generosa y espléndida.

De igual forma, los rastros que seguimos se articulan en torno a la triada de acciones/huellas propuestas por Ortiz y Arias (2019b): el contemplar comunal, el conversar alterativo y el reflexionar configurativo. Estas acciones tienen el propósito de apreciar y develar

el valor de los dialogares, palabreares y conversares de la comunidad ancestral propia del contexto social de la cultura anfibia de la subregión centro del departamento del Magdalena, en el Caribe colombiano, donde se localiza el municipio de Plato. Las acciones/huellas se integran armónicamente en la consolidación del hacerdecolonial altersófico.

Las acciones/huellas de la altersofía y del hacer decolonial se despliegan y configuran armónicamente. De este modo, cuando desplegamos una acción/huella, esta se complementa con la diada conformada por las dos acciones/huellas restantes. Así pues, cada vez que realizamos un conversar alterativo, este se nutre del contemplar comunal y del reflexionar configurativo; el contemplar comunal, a su vez, se fertiliza con el conversar alterativo y el reflexionar configurativo; de igual manera, el reflexionar configurativo emerge del conversar alterativo y el contemplar comunal. Las acciones/huellas no se excluyen, sino que se integran y complementan en la configuración de saberes «otros», como forma «otra», decolonial de desentrañar, develar, visibilizar y configurar maneras «otras» de ser/estar/amar/hacer/existir desde/en los contextos situados.

En virtud de lo antes expresado, coincidimos con Walsh (2015) cuando sostiene que la configuración del pensamiento decolonial no se limita a una lucha contra quienes ostentan el poder hegemónico colonial, sino que responde a la urgencia/emergencia de construir formas «otras» de ser y pensar en y con el mundo. De ello inferimos un pensar configurado con y desde construcciones, creaciones, disrupciones y prácticas insurgentes y desobedientes, nutridas por las polifonías de las voces situadas en los márgenes, tanto desde afuera como desde adentro. Estas voces rellenan, penetran, abren y ensanchan los intersticios, las grietas y las fisuras decoloniales, engendrando las estructuras de un pensamiento «otro», al margen del capitalismo y del pensamiento racional occidental céntrico de explotación y sometimiento del otro oprimido. Se trata, por el contrario, de un pensamiento «otro» y relacional del ser con su otredad, con su entorno natural y con su visión cosmogónica.

Razones por las cuales expresan Ortiz *et al.* (2023b):

> El contemplar comunal es un sentir escuchar-vivenciar-observar decolonial, un escuchar-percibir-observar colectivo, en el que el mediador decolonial no es el único que contempla, sino que se deja observar, observando. Es un contemplar cooperativo, donde todos y cada uno de los actores decoloniales contempla al otro y se contempla a sí mismo (p. 51).

En este orden de ideas, en el conversar alterativo se presupone que ambos están conversando:

> Los dialogares decoloniales son representados por el conversar alterativo, afectivo y reflexivo, sin supuestos, sin expectativas, sin a priori, sin condiciones, permitiendo que «el otro» también pregunte y exprese sus emociones, juicios y valoraciones. Es un dialogar respetuoso y solidario, con afecto, entre iguales. Los dialogares decoloniales no son una acción de enseñanza, en la que una cultura predomina sobre la otra; es un conversar espontáneo y fluido, emergente (pp. 53-54).

El acto de reflexionar configurativamente supone un retorno consciente y profundo al ejercicio mismo del pensamiento, despojado de presupuestos, preconcepciones, condicionamientos o expectativas externas. Se trata de una reflexión genuina, surgida de la propia fuerza liberadora y constructiva del pensar, que se orienta hacia la edificación de sentidos desde la libertad (Ortiz *et al.*, 2018a). Este camino decolonial no obedece a una secuencia de etapas ni a una guía estructurada, sino que se configura como una red dinámica de acciones interrelacionadas que emergen simultáneamente. En este entramado, las acciones huellas decoloniales posibilitan la articulación entre el diálogo transformador y la contemplación colectiva.

El conversar alterativo es natural y espontáneo. Lo ponemos de manifiesto en cualquiera de los contextos y espacios de interacción

conversacionales con y entre los actores educativos decoloniales visibilizados. Esta acción/huella se convierte en una forma expedita de configurar conocimientos situados y contextuales, tan válidos como los conocimientos epistémicos, eurocéntricos, occidentalizados, modernos y coloniales que se presentan como supuestamente verdaderos. Consideramos que un conocimiento nos es más verdadero por ser general o por haber sido concluido mediante un método científico o una metodología estructurada en pasos; por el contrario, es tanto más verdadero cuanto más situado se encuentre, cuanto más cercano esté de quienes lo generamos y, sobre todo, cuanto mayor sea su utilidad para propiciar escenarios de transformación social.

De esta manera, si conversamos alterativamente, de forma espontánea y natural —lo que significa darle la voz al otro y escuchar abiertamente lo que expresa, mediante preguntas emergentes—, el conocimiento configurado es situado, contextual y verdadero. Es, incluso, más verdadero que aquel cocimiento epistémico construido de manera general mediante la interacción de un investigador, asumido como sujeto, y otra persona, convertida en objeto, cuya voz es recogida a través de distintos instrumentos.

Esto no significa que un conocimiento carezca de validez por no haber sido estructurado mediante una metodología organizada en fases, etapas o pasos. Siempre que sea útil, relevante y pertinente para la comunidad que lo construye y contribuya a mejorar su calidad de vida, ese conocimiento es válido y verdadero.

Así ocurre, por ejemplo, con la entrevista estructurada o semiestructurada, en la que el investigador construye y formula unilateralmente las preguntas, colonizando al otro al impedirle preguntar. En contraste, en un conversar alterativo todos hablamos, preguntamos y conversamos, teniendo en cuenta el sentipensar del otro. En ello consiste el conversar alterativo: acción/huella esencial de la praxis del hacerdecolonial y una forma «otra» praxiológica, de configurar conocimiento, a la luz de la altersofía, entendida como cimiento para la configuración de un conocimiento otro.

De esta manera, configuramos saberes desde la altersofía y el hacerdecolonial por medio de la mediación decolonial, entendida como una acción comprensiva y reflexiva que entrelaza las acciones/huellas del hacerdecolonial. Configuramos esta mediación en articulación con las tres acciones huellas, reconociendo que los actores sociales, educativos y ancestrales también son mediadores. Desde esta mirada, la mediación contempla, además, los desafíos altersóficos que nosotros, como sujetos implicados, enriquecemos mediante nuestra polifonía también valedera y legítima. A diferencia de los instrumentos de investigación —concebidos como dispositivos invasivos, invisibilizadores y excluyentes—, la mediación procura conversar con el otro, mientras que aquellos actúan contra el otro.

Ahora bien, aunque la mediación se concreta en un documento en el que se especifican los mediadores y los desafíos altersóficos, aquella no se reduce al documento, sino que comprende el proceso y la trama de acciones discursivas desplegadas desde el sentipensar y el hacer de los actores sociales. En este sentido, la mediación decolonial no es un instrumento plasmado en un papel, sino aquello que sentimos, pensamos y configuramos los mediadores al reflexionar acerca de los desafíos altersóficos y problematizar los interrogantes reflexivos. Se trata de un giro altersófico emergente en el que las acciones/huellas engendran procesos que visibilizan y valoran, al unísono, las voces de los mediadores altersóficos que confluyen en la configuración de sentidos y de formas «otras» de ser, estar, hacer, amar, existir mientras transitamos estos caminos decoloniales.

Los que transitamos estos caminos decoloniales

En este camino de configuración y entramado de conocimientos «otros», nos acompañan las voces de los mediadores altersóficos visibilizados: estudiantes, maestros, docentes directivos y padres de familia de la Institución Educativa Estatal Víctor Camargo Álvarez, del municipio de Plato, Magdalena, al igual que algunos actores socioeducativos ancestrales. Con ellos compartimos la finalidad altersófica de visibilizar

el potencial de aprendizaje del ser humano desde la visión cosmogónica de la cultura anfibia y a partir de nuestras raíces afectivas decoloniales.

Es menester aclarar que, en el recorrido de este camino decolonial, somos los propios actores implicados quienes, desde nuestras voces, configuramos las tramas, estampas y saberes mediante un conversar alterativo: todos hablamos, todos preguntamos y todos conversamos teniendo en cuenta el sentipensar del otro. En ello consiste el conversar alterativo, entendido como una acción huella/esencial de la praxis del hacerdecolonial y como una forma praxiológica de configurar conocimiento en el marco de la altersofía, cimiento para la configuración de un conocimiento «otro».

De igual manera, en el contemplar comunal superamos las barreras de la observación y desplegamos las demás funciones sensoriales: la auditiva, la olfativa, la gustativa y la táctil, en la configuración de sentidos. Esto responde a la intencionalidad altersófica tanto de desentrañar las relaciones inherentes a los dialogares ancestrales de nuestra cultura anfibia chimila como de develar la emergencia de las potencialidades del ser humano desde la visión cosmogónica de esta cultura.

Por su parte, el reflexionar configurativo motiva a los mediadores altersóficos humanos —denominación decolonial en cuya configuración hemos avanzado de la mano del giro lingüístico propuesto por Mignolo (2003), orientado a cambiar no solo los términos, sino también sus contenidos— a participar de manera abierta, respetuosa, responsable y tierna en el entramado de una configuración altersófica acerca de los procesos autóctonos y legítimamente decoloniales de nuestra cultura anfibia, dentro de nuestro contexto situado.

Después de participar en diferentes escenarios de reflexión con los actores socioeducativos, visibilizados mediante sus aportaciones e inquietudes, y desde el palabrear y conversar alterativo, abierto y franco, decidimos emprender el recorrido por estos caminos decoloniales. Esta decisión surgió tras comprender la manera en que, por medio del currículo educativo nacional, se imponen una serie de lineamientos, estándares básicos de competencias, derechos básicos

de aprendizaje, mallas curriculares y sistemas de evaluación alejados de lo que somos, distantes de nuestra realidad y apartados de la visión cosmogónica que poseemos los hombres y las mujeres surtos en nuestra cultura anfibia. No obstante, somos conscientes de las grietas que presentan estas políticas y directrices, susceptibles de ser auscultadas, rellenadas, cuestionadas y reconfiguradas desde la altersofía, el hacerdecolonial y sus acciones/huellas, en procura de estimular el potencial de aprendizaje del ser humano para un mejor vivir.

Unidos en el afán de configurar estas intencionalidades altersóficas, transitan con nosotros estos caminos decoloniales los siguientes mediadores altersóficos humanos de la Institución Educativa Departamental (IED) Víctor Camargo Álvarez de Plato Magdalena:

- El rector de la IED Víctor Camargo Álvarez
- Dos Coordinadores de la IED Víctor Camargo Álvarez
- Una Orientadora Escolar de la IED Víctor Camargo Álvarez
- Diez Maestros: Cinco Maestras de la Básica Primaria, y Cinco Maestros de la Básica Secundaria y Media Vocacional de la IED Víctor Camargo Álvarez
- Cinco Actores Socio Educativos ancestrales.

> … Todos nosotros somos autores, porque cada que hablamos somos autores de las ideas que expresamos y convertimos en una forma expedita para configurar conocimientos situados y contextuales tan válidos como los conocimientos epistémicos, eurocéntricos, occidentalizados, modernos, coloniales, supuestamente verdaderos, impartidos por las organizaciones funcionales, pero que nosotros cuestionamos y agrietamos en un intento legítimamente decolonial de desengancharnos del poder hegemónico opresor [...] (H. Mejía, comunicación personal, 27 de marzo de 2022).

Resonancias o ecos decoloniales

Estas escenas emergieron de la urgencia de comenzar a fertilizar los caminos disruptivos y antagónicos que recorrimos en clave decolonial. Durante el desarrollo de nuestra pasantía internacional en México y Panamá, desplegamos, en distintos escenarios, las acciones/huellas del hacer decolonial: conversar alterativo, el contemplar comunal y el reflexionar configurativo. En este transitar surgió, desde nuestra intencionalidad altersófica, la inquietud acerca de cómo hacer para ser y parecer, proposición que motivó nuestro contemplar comunal. Asimismo, la emergente acción/huella de la autorreflexión, engendrada por Ana Gabriela Maloof Díaz, estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, nos brindó nuevas pistas.

De antemano, ya habíamos configurado el concepto de mediador en contraposición con el de investigador, término colonial mediante el cual se solapa, subyuga y cosifica al investigado con el propósito de extraer resultados concebidos como productos del ejercicio investigativo.

En contraste, nosotros recorremos caminos y dejamos huellas decoloniales con la clara intención de desprendernos de los marcos normativos y formas impuestas en el caso de configurar los informes de hallazgos relacionados con los aportes teóricos y su significación.

Ajustados a estos pareceres, expresamos Ortiz *et al.* (2023b):

> No es lo mismo decir «Resonancias o ecos decoloniales» que decir «Resultados obtenidos». A veces se les exige a los estudiantes que demuestren el impacto de sus trabajos, como si sus tesis fuesen un arma de fuego que disparan contra un objeto físico que deben destruir. Esta es una visión nociva demasiado

> instrumentalista. En cambio, las resonancias o ecos decoloniales son las redes culturales que se tejen a partir de las interacciones afectivas y emocionales entre los actores sociales que devienen en mediadores; así pues, cada sujeto es un mediador que media y a la vez es mediado. Los ecos decoloniales son emergencias culturales configuradas a partir del entrelazamiento entre el conversar alterativo, el contemplar comunal y el reflexionar configurativo, a partir de los cuales se genera el autocontemplar, el contemplar y el contemplar reflexivo que permite sentipensar con, por, para, desde los mediadores visibilizados (p. 53).

Configuración curricular altersófica en clave decolonial

Conscientes de la cruda colonialidad del poder, del saber y del ser que los países del sur periférico soportan y cargan como un lastre —entre ellos, los ubicados en territorios de Abya Yala—, y que se manifiesta particularmente en el municipio de Plato, Magdalena, contexto situado en el que se circunscribe la comunidad educativa de la Institución Educativa Departamental Víctor Camargo Álvarez, recurrimos a la altersofía y al hacer educativo decolonial como una forma «otra» de desprendernos de los marcos «normativos» impuestos por el poder hegemónico que nos han dificultado, a través del tiempo, el logro de los propósitos orientados a estimular el potencial, desarrollo y formación humana integral de nuestros estudiantes.

Al respecto, hemos sostenido:

> Es necesario hacer una lectura decolonial de la genealogía de las ciencias de la educación. Mirar la pedagogía, el currículo y la didáctica en clave decolonial nos permitirá develar el carácter eurocéntrico del sistema categorial de estas teorías de la educación y la enseñanza (Ortiz *et al*., 2021a, p. 59).

Todo esto nos reafirmó en la necesidad de analizar estos aspectos a través del tiempo: las distintas maneras en que se han configurado las acciones dirigidas a otorgar sentido a la educación de las personas; las distintas institucionalidades creadas para alcanzar estos logros y, sobre todo, la forma en que los sistemas educativos han estado al servicio del poder y de los sistemas productivos e industriales. Tendríamos que recalcar, además, sobre la manera en que el advenimiento de una educación formalizada acrecienta las áreas de dominio y sometimiento desde los diseños mismos del currículo y sus diversos procesos, bajo el sofisma de orientarse al desarrollo y formación integral de hombres y mujeres en un contexto determinado, lo cual constituye una forma descarada de perpetuar la colonialidad.

Nuestra configuración curricular altersófica se nutrió con la participación abierta de los miembros de la comunidad educativa que, congregados en espacios de encuentro, reflexionaron y aportaron en su construcción. Ahora bien:

> … uno de los aspectos que más persisten, que más se evidencian en la construcción del currículo, es el apego que los maestros tienen a las teorías y a las interpretaciones del mundo que se han hecho por parte de quienes de alguna manera han ejercido poder, y esto no permite que se piense y se entienda al mundo de otra manera [...] (H. Hernández, conversar alterativo, comunicación personal, 24 de mayo de 2024).

Aspecto preocupante, porque es el maestro quien, en el ejercicio pleno de su pensar, fecunda las semillas reivindicativas de una escuela que se transforma, que se renueva y que, por medio de la autorreflexión crítica, realiza procesos de automantenimiento o autopoiesis[11].

11. El concepto de autopoiesis surgió en la década de 1970 a partir de los trabajos de los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela, quienes lo emplearon para explicar la capacidad de los sistemas vivos de producir y reproducir continuamente sus propios componentes, manteniendo así su organización y autonomía. Posteriormente, esta

> … nuestro sistema educativo es colonial, y en los procesos educativos convertimos al estudiante en un número, una cifra; bueno, si sacas cinco, malo si sacas uno o dos, pero cuando los ponemos a actuar en escenarios propios de la vida cotidiana, las cosas cambian porque la escuela se hace más atractiva, ya que allí descubren el sentido de las cosas [...] (O. Castro, comunicación personal, 7 de marzo de 2024).

Hasta tanto no comprendamos la responsabilidad ingente que la escuela tiene en el proceso de formación y desarrollo humano integral de los estudiantes, sería imposible avanzar en clave decolonial, porque es el mismo sistema educativo el que aprisiona a la escuela y ejerce su poder de manera solapada. Y la escuela continúa con la opresión en forma de cascada, midiendo y calificando la permanencia del conocimiento occidental eurocéntrico que se imparte a los estudiantes.

> Mientras no rompamos con ese esquema que tenemos en nuestra cabeza de esa enseñanza tradicional y empecemos a entender que la escuela hoy necesita otra forma de actuar, definitivamente continuaremos encasillados en ese modelo que tiende a desaparecer, porque nuestros estudiantes añoran una escuela renovada, y mejor si ellos participan de esa renovación; esto sería un acto decolonial [...] (H. Hernández, comunicación personal, 24 de mayo de 2024).

Cuestión indubitable, porque el propio maestro se autocoloniza al continuar replicando un modelo de escuela que, en algunos casos, se desliga de las aspiraciones más sentidas que hombres y mujeres comportan en sus contextos situados. Por tanto, urge y emerge la

noción fue retomada y reformulada por Niklas Luhmann dentro de la teoría de los sistemas sociales, convirtiéndose en un eje fundamental de su propuesta sociológica (Becerra y Giordano, 2019, p. 443).

necesidad de repensar la escuela y caracterizar unos horizontes que hagan de ella un verdadero agente de transformación y de cambio bien intencionado y reivindicativo.

Con tono enérgico, reflexionamos sobre la manera como nuestra escuela ha asumido un carácter sumiso y acatador frente a un currículo parcelado mediante contenidos y temáticas y, más recientemente, a través de estándares básicos de competencias, que no son más que vinos viejos en odres nuevas que buscan fertilizar el relato que han impuesto las castas de poder. El giro decolonial nos invita a comprender y desentrañar las malsanas intenciones que han llevado a la escuela a la acriticidad y, desde el grito decolonial, nos convoca a despertar y trabajar decididamente para pensar, desde las fronteras del sur periférico, en el tipo de escuela que soñamos y realmente necesitamos.

De manera similar afirmamos:

> … Si la escuela quiere realizar prácticas decoloniales se requiere en primera instancia que su currículo trascienda de la letra prescrita a la acción. […] si la escuela no desarrolla en los estudiantes la capacidad de pensar, de construir y mostrar el producto de sus constructos ligados a su cosmovisión, ¡jamás vamos a lograr configurar un currículo decolonial! [...] (H. Mejía, comunicación personal, 20 de marzo de 2024).

En otras palabras, la exaltación de los contenidos ordenados, en su doble acepción —dispuestos conforme a un orden riguroso, uno antes que otro, e impuestos como prescripción del deber ser: esos y solo esos—, ha llevado a que se instruya sobre los mismos y no sobre los aspectos que en esencia legitiman el desarrollo del potencial humano, como lo es el desarrollo de sus estructuras de pensamiento y de su «sentipensar», ligado a su cosmovisión. El solo hecho de volver a reflexionar sobre estos agregados de la colonialidad engendró el camino hacia la decolonialidad, porque no podemos avanzar hacia una escuela decolonial si no somos capaces de reconocer la

colonialidad inmanente que persiste en el currículo y en nuestras biopraxis[12] cotidianas.

> Es necesario que la escuela pase del discurso a que los estudiantes puedan de distintas formas mostrar lo que son capaces de pensar y hacer; si la escuela no abre esos espacios, vamos a seguir siendo una escuela basada en el modelo colonial [...] (O. Castro, comunicación personal, 7 de marzo de 2024).

En este sentido, comprendimos que el recorrido de los caminos hacia la transformación de las prácticas pedagógicas no sería una tarea fácil ni cortoplacista. Sin embargo, las urgencias y emergencias que nos convocaron requerían iniciar, de manera inminente, los procesos de contemplación, autocontemplación, conversar alterativo y reflexión configurativa con cada uno de los actores socioeducativos implicados. Con ellos llegamos al común acuerdo de denominarnos como media/do/r(es)[13] altersóficos humanos, acudiendo al llamado de Mignolo (2003) acerca de la necesidad impostergable de cambiar no solo los términos, sino también sus contenidos. Este acuerdo, aunque pequeño, nos situó en una posición más cercana y ontológicamente reconocedora de los aportes que podía ofrecer cada mediador altersófico humano: estudiantes, padres de familia, directivos, docentes y demás actores socioeducativos.

12. Las biopraxis humanas representan las actividades, acciones y operaciones más concretas y específicas que desarrolla una persona en su cotidianidad, en su vivir espontáneo cotidiano. Las biopraxis están conformadas por los fragmentos del vivir humano, los momentos e instantes que configuran su vida diaria (Ortiz *et al.*, 2023a, p. 24).

13. Media/do/r, término decolonial emergente donde se acude al llamado de Mignolo (2003) en su giro lingüístico a cambiar no solo los términos sino los contenidos de estos. En este recorrido, el media/do/r es reconocido como aquel que media y es mediado a través del conversar, el palabrear y los dialogares abiertos, espontáneos donde las voces de los actores sociales, educativos y ancestrales son visibilizadas, valoradas y portadoras de sentido en el contexto de escucha y situacional. En este sentido, emerge el media/do/r como aquel que valora al otro como un legítimo otro, y desde la alteridad nutre su recorrido desde la relación sujeto-sujeto reflejada en la configuración y entramado de sentidos.

Un aspecto fundamental en el tránsito de estos caminos en clave decolonial estuvo marcado por el reconocimiento de que un proceso de transformación pedagógica produciría mejores resultados si se realizaba desde una discusión amplia y abierta, orientada no solo a lo pedagógico, sino también a lo curricular y a lo didáctico. En esta discusión se auscultan e integran aspectos propios de la visión cosmogónica[14] de la cultura anfibia en los procesos de enseñanza, aprendizaje y de evaluación, entendida como un acto de valoración de esos aprendizajes.

Vayamos por partes. En primera instancia afloró en los media/do/r(es) altersóficos humanos el deseo de comprender los hilos ocultos de la colonialidad y sus múltiples formas de expresión y existencia en los distintos ámbitos socioculturales, así como de desentrañarlos y develarlos en el contexto situado de la escuela, en la cual se evidencia la prevalencia de supuestos que sustentan su estructura organizativa funcional y perpetúan unas organizaciones burocráticas pensadas y diseñadas desde afuera, desde arriba; para expresarlo gráficamente, por tecnócratas situados en instancias superiores, mediante la Ley General de Educación, directivas ministeriales, lineamientos educativos, estándares básicos de competencias, derechos básicos de aprendizajes, mallas curriculares, decretos de evaluación de los aprendizajes, entre otros, los cuales dificultan el acto de «Pensar la Escuela» desde abajo, desde la realidad pertinente de cada contexto situado.

Al respecto, propusimos la disrupción antagónica como una manera no solo de comprender, sino también de socavar, agrietar y penetrar esas estructuras para hacer aflorar formas «otras» de establecer el diálogo, el palabreo y el conversar alterativo, constructivo

14. Según la RAE (2019), cosmogonía Del gr. κοσμογονία kosmogonía. 1. f. Relato mítico relativo a los orígenes del mundo. 2. f. Teoría científica que trata del origen y la evolución del universo. Vale acotar que, es en el estricto sentido de estas dos acepciones que toma preeminencia la intención de desentrañar, interpelar y configurar una episteme «otra», que no excluye, que retoma el acervo de las manifestaciones ancestrales, de lo tradicional, de lo cotidiano y lo integra armónicamente en la estimulación del potencial humano del estudiante en/desde las manifestaciones de su contexto cotidiano.

y emancipador. Al presentar alternativas que rompen con las normas convencionales, la disrupción antagónica propicia un cambio profundo en la enseñanza y el aprendizaje, orientado hacia prácticas educativas más significativas y adaptadas a las necesidades contextuales. Desde esta perspectiva, urge/emerge la necesidad de desengancharnos de estas formas vívidas de colonialidad y, en consonancia con los propósitos altersóficos emergentes, dimos inicio al proceso de configuración curricular «otra», de la mano de la altersofía y el hacerdecolonial.

En este ámbito de interacción socioafectiva, la descripción de nuestro contexto sociocultural anfibio adquirió preeminencia, dado que resulta imposible desligar de él cualquiera de las acciones humanas, en especial aquellas cuyo fin último apunta a estimular procesos de transformación y desarrollo humano integral, como ocurre con el currículo. Magendzo (1986) nos allana el camino al subrayar la presencia, en América Latina, de un diseño y desarrollo curricular y cultural concebidos desde ojos foráneos y palabreados por voces externas, lo cual ha ensanchado las brechas de la impertinencia. Un currículo pertinente debe configurarse necesariamente desde el palabrear, el conversar y el dialogar de las voces cercanas y propias: nuestras voces anfibias, como sucede en nuestro caso particular.

> La anterior proposición tomó fuerza cuando reflexionamos sobre las aportaciones reales que los maestros y demás actores socioeducativos hacemos en la configuración del currículo en nuestro contexto situado, concluyendo en instancias preliminares sobre nuestro papel y compromiso en estos bártulos porque nuestra participación en la construcción del currículo no va más allá de la de organizar los Planes de Área y de Clases a partir de los documentos que provee el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para estos menesteres […] (R. Atencia, Atencia, comunicación personal, 7 de junio de 2023).

De esta manera:

> Si esos currículos son tan rígidos, si esas propuestas curriculares en cuanto a sus modelos son tan cerrados, tenderemos a desaparecer prácticamente. Visto así, los jóvenes están siendo aculturizados, ¡claro! Porque prácticamente han estado incorporando elementos culturales ajenos […] (H. Hernández, comunicación personal, 10 de octubre de 2023).

De lo cual inferimos la persistencia de cuestiones coloniales inveteradas, ligadas a la sumisión y a la puesta en marcha de unos lineamientos educativos sin hacer la reflexión ni el análisis correspondiente, sobre todo de su pertinencia contextual y de su conexión con nuestros imaginarios y nuestra memoria colectiva.

Comprendimos también que la memoria colectiva subyace en la memoria de cada individuo, al tenor de la memoria social configurada a partir de escenarios de enriquecimiento e intercambios mediante el palabrear, el contemplar y el reflexionar, asumidos como entidades configurativas del lenguaje. Asimismo, las memorias individuales no constituyen entidades aisladas, sino que operan como instancias particulares que remiten a categorías más amplias de experiencia. En este sentido, los recuerdos específicos evocados por los sujetos funcionan como expresiones concretas o manifestaciones de tipologías experienciales más generales, en las cuales se inscriben y adquieren significado (Conway, 1998). Esta relación recíproca fue establecida por Páez y Basabe (1998), quienes destacan «la influencia que los factores sociales tienen en la memoria individual» (p. 171).

En tal sentido, evidenciamos que el diálogo transformador y el conversar alterativo que se origina en la escuela deben favorecer el desarrollo del pensamiento ligado a la visión cosmogónica del sujeto que aprehende porque, como sostiene Tolle (2024), nuestros pensamientos se encuentran insertos en la memoria colectiva. Nuestros pensamientos no son exclusivamente nuestros, sino que germinan de la memoria colectiva. Esta también configura los imaginarios colectivos, entendidos como constructos que se dan a través del palabrear y la socialización. La cuestión estriba, entonces, en comprender que en cada

contexto situado se genera una cosmovisión propia y que, al hablar de colonialidad, aludimos a la subyugación, la imposición y la invisibilización de unos imaginarios por otros, así como en nuestro contexto situado, se engendran, se enquistan y enaltecen a través del poder.

> De manera semejante, en virtud de los gravámenes impuestos a la escuela, el currículo nacional se imputa sin más disertación que la sujeción de este a normas y «mallas» preestablecidas que encarcelan en grande medida, la riqueza de las diversas manifestaciones culturales que el hombre y la mujer comportan en sus contextos situados… esos saberes ancestrales nuestros, que nos pertenecen, que están apagados, que es necesario que los desentrañemos para comprender esa dimensión de nuestra esencia humana ligada a nuestro acervo cultural […] (H. Hernández, comunicación personal, 6 de abril de 2023).

Pero prevalece en nuestras escuelas la visión unívoca y occidental del currículo soportado en las bases de las epistemes eurocéntricas, «donde se menosprecian y se ignoran los conocimientos y prácticas ancestrales, donde se establecen límites que marcan lo propio y lo nuestro como algo inferior, que carece de valor frente a la episteme universal» (Arias y Ortiz, 2019, p. 11).

Acorde con esto:

> Nuestro objetivo primordial ha de ser salvaguardar toda esa serie de expresiones que, desafortunadamente, por diferentes factores políticos, culturales, se han ido durmiendo poco a poco en el tiempo. No se han perdido, pero la desidia por parte de los actores políticos, culturales y socioeducativos ha permitido que se decanten; por lo tanto, urge recuperar todas esas expresiones que nos han dado identidad cultural […] (G. Choperena, comunicación personal, 7 de junio de 2021).

Estos aspectos nos orientaron el camino hacia la configuración curricular altersófica, en clave decolonial, porque nos invitaron a auscultar tanto los agregados hegemónicos como la ineludible toma de conciencia de los valores y manifestaciones ancestrales que vivenciamos y nos representan.

El prurito urgió y emergió, aún más, cuando conversamos alterativamente, contemplamos y reflexionamos configurativamente sobre la manera en que el currículo nacional prescrito llega, se instaura y casi que obliga a la escuela a cumplirlo a cabalidad. Al respecto, cabe resaltar el concepto de currículo consagrado en el Artículo 76 de la Ley General de Educación colombiana, Ley 115 del 8 de febrero del año 1994:

> Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (p. 17).

Muy a pesar de lo allí consagrado, el currículo nacional ha venido imponiéndose mediante estándares y bajo el sofisma de la autonomía institucional, según la cual cada institución educativa puede configurarlo. No obstante, dicha configuración debe realizarse con sujeción a los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, lo cual restringe la capacidad de maniobra y la creatividad de los miembros de las comunidades educativas en sus contextos situados.

Ya habíamos advertido que estos aspectos denotan la persistencia de la hegemonía del poder y del saber. No somos ciegos: hemos develado la manera en que el currículo se ha centrado en el desarrollo de contenidos y temáticas prescritas que el sujeto que aprende debe conocer; en contraste, eclipsa los saberes propios de su contexto situado, aquellos que otorgan sentido a su identidad cultural. En estas

cuestiones profundiza Freire (1970) cuando señala que la realización plena de la humanidad exige un tránsito colectivo, sustentado en la solidaridad y el reconocimiento mutuo, lo cual excluye toda posibilidad de florecimiento en contextos de dominación y antagonismo entre opresores y oprimidos.

Una vez comprendido nuestro locus de enunciación decolonial, advertimos que la intencionalidad de generar una configuración curricular altersófica solo puede materializarse desde la disrupción antagónica. Esta postura encuentra sustento en Giroux (2004), quien esboza la idea de que la resistencia no consiste únicamente en oponerse, sino también en construir activamente discursos alternativos que desafíen el orden hegemónico y habiliten nuevas formas de acción transformadora. A partir de estas coincidencias, emerge y urge la necesidad de desprendernos de las prácticas coloniales subyacentes en el diseño, la construcción y la aplicación del currículo mediante una opción «otra», decolonial.

De esta manera, la altersofía y el hacer decolonial nacen como vehículos preeminentes porque convocan a los actores socioeducativos a construir un currículo «otro» que se aleje de la imposición de temáticas, contenidos y mnemotecnias[15], así como del memorismo lacerante, el instruccionismo colonial y la repetición de fórmulas prestablecidas que sustentan, en el contexto escolar, el aparente y tautológico principio de «formar integralmente a los estudiantes».

Desde mucho antes, Magendzo (1986) viene advirtiendo la manera en que el diseño del currículo en América Latina excluye la cultura propia de cada contexto de sus procesos de desarrollo. En estos prevalece la planificación centralizada, diseñada por tecnócratas bajo el pretexto de alcanzar la unidad nacional, mientras se olvida la diversidad cultural de los territorios. Comprendemos que estos

15. Una regla mnemotécnica es una oración corta y fácil de recordar que ayuda de manera artificiosa a relacionar palabras con el objetivo de aprender conceptos con más facilidad. Se trata de técnicas de memorización basadas en la asociación mental de la información a recordar con datos que ya sean parte de la práctica cotidiana (Alaniz, 2018).

principios subyacentes, al acentuarse cada vez más, se convierten en agentes perpetuadores del poder.

Antes bien, Haraway (1995), desde la perspectiva del conocimiento situado, sostiene que, frente a la pretensión de orientar la ciencia hacia la búsqueda de una objetividad universal, debemos reconocer su carácter contingente, parcial e histórico, así como la presencia constante de relaciones de poder y prácticas de dominación. Por lo tanto, consideramos que, en el ámbito de las ciencias antroposociales, cobra sentido la intencionalidad de configurar definiciones y saberes parciales, abiertos a la crítica, pero capaces de contribuir al mejoramiento de nuestro contexto situado y del mundo en que vivimos.

Las pretensiones universales y hegemónicas claudican frente a la intencionalidad altersófica de configurar un currículo que le aporte al desarrollo de las dimensiones constitutivas del sujeto que aprehende, sin imposiciones y de manera rigurosa, esclarecida y tierna. Se pretende que el propio sujeto desarrolle sus estructuras de pensamiento, sea capaz de leer los signos de su realidad e incorpore, como ser histórico y como individuo perteneciente a un contexto particular, los elementos propios de su cosmovisión que llevan al hombre anfibio a desplegar su «sentipensar».

Creímos oportuno resaltar la necesidad de transitar hacia la configuración de un currículo decolonial

> … porque en Abya Yala existen diversos gobiernos ultracapitalistas y neoliberales […] Urge configurar la decolonialidad. Los gobiernos capitalistas salvajes jamás podrán apoderarse de la noción de decolonialidad, porque se aniquilarían a sí mismos (A. Ortiz, comunicación personal, 15 de mayo de 2024).

Nos anima Walsh (2024) cuando nos exhorta a comprender, como punto de partida preeminente en la construcción del currículo, la vida real de cada uno de los actores socioeducativos: cada niño y niña, cada padre y cada madre, y cada maestro. Asimismo, nos

convoca a atender, de manera pertinente y coherente, sus necesidades y las problemáticas más sentidas de sus contextos situados. Esta es una manera valiente de enfrentar al sistema.

En este orden de apreciaciones, comprendimos la importancia de alejarnos de la reproducción de conocimientos y temáticas que colonizan al sujeto que aprehende, porque lo instan a reproducir un formulario impuesto por el poder hegemónico, vigente en Abya Yala desde la creación de los primeros liceos y universidades, replicando, mediante los mismos currículos, a lo largo de cinco siglos. Sin embargo, desde el «Despertar decolonial», surge la intención de contribuir a que el sujeto que aprehende despliegue su intelecto, su cognición y su emoción a través del desarrollo de sus estructuras de pensamiento. Así, hablamos de un «cerebro que se descoloniza» y, de igual manera, de la emergencia de una descolonización del pensamiento. Un cerebro que se descoloniza es aquel que se abre a la autocontemplación, al análisis y a la reflexión crítica sobre las diversas situaciones contextuales que experimenta el estudiante en su vida cotidiana.

Ortiz (2009) ya intuía ciertas estampas decoloniales que deslegitiman, incluso, la existencia de un currículo colonial, pues este, según sostiene el citado autor, debe orientar y fundamentar las acciones didácticas del maestro «desde una perspectiva histórica y cultural». Esta perspectiva debe permitirle comprender, además del contexto situado en el que se desarrolla el estudiante, las múltiples interacciones y conexiones ligadas a la memoria colectiva que inciden en su proceso de formación.

Ligado a lo anterior:

> Cuando se estudian nuestras raíces, ese conocimiento es un tesoro que, si nosotros los llevamos a las aulas y le damos a conocer a los niños todos esos elementos que contienen nuestras danzas ancestrales, no solo las chimilas, los cantos de «pajarito», también nuestros, las cuales llevan consigo un mensaje muy poderoso, y si nosotros hacemos que los niños entiendan ese mensaje, lógicamente, vamos a lograr que ellos adquieran

> sabiduría sobre lo suyo, amor, y ese querer difundir lo que a ellos los representa […] (W. Miranda, 7 de junio de 2021).

Prosiguiendo con nuestro reflexionar configurativo, avanzamos, de la mano de la altersofía y el hacer decolonial, hacia la configuración de un currículo en el que prevalezca el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, atendiendo a su ciclo de desarrollo y a sus dimensiones personológicas: cognitivas-intelectuales, afectivas-emocionales y praxiológicas.

En lo atinente a las prácticas pedagógicas y al despliegue didáctico en la enseñanza, el aprehendizaje y los procesos de evaluación, dentro de la configuración altersófica partimos del reconocimiento de las acciones coloniales que se manifiestan en el quehacer cotidiano de los maestros, de las que destacamos:

> En lo referente a la práctica pedagógica, el maestro continúa siendo el eje central de la enseñanza; sigue siendo como un inquisidor, porque prácticamente lo que él dice o hace no permite refutación alguna. Le estamos cerrando las puertas a la libre expresión, a la libre discusión, a la pregunta como elemento fundamental en la construcción del conocimiento. Pareciera que el único dueño de la verdad fuera el docente (O. Castro, comunicación personal, 24 de mayo de 2024).

> La persistencia de prácticas docentes autoritarias: desde el autorreflexionar comprendimos, desentrañamos los visos coloniales que subsisten en nuestra labor cotidiana… Como maestros creemos que tenemos el dominio total del saber, que somos los que manejamos la verdad, y no aceptamos ningún cuestionamiento por parte de los estudiantes […] (H. Mejía, comunicación personal, 14 de mayo de 2021).

> Por otra parte, en lo didáctico, seguimos siendo transmisionistas y es poco el trabajo que hacemos por despertar la creatividad

> y, al convertir al estudiante en receptor, replicamos esas acciones de imposición que tanto daño nos han hecho, incluso a nosotros mismos como maestros […] (H. Hernández, comunicación personal, 24 de mayo de 2024).

> Estos aspectos tan reveladores de la «autoridad» mal orientada por parte de nosotros los maestros, la ponen también de manifiesto los estudiantes cuando señalan ciertos atributos que, según su parecer, son lesivos y hegemónicos, sobre todo en el aula de clases donde existe un juego de roles y emerge la supremacía del maestro. … Los profes se las saben todas; ellos son los que indican qué se hace, qué se aprende, incluso dónde y cómo te sientas; a mí me parece eso autoritario […] (M. Garrido, comunicación personal, 21 de septiembre de 2023).

Si bien nos preocupó indagar acerca de los procesos de incorporación de las distintas manifestaciones propias del acervo cultural anfibio, no resultó menos importante desentrañar los sustratos inmanentes a dichas manifestaciones y su incidencia en la configuración de escenarios, acciones y formas «otras» de estimular el potencial del sujeto que aprende. Ante estos supuestos:

> Como maestro, cuando oriento a mis estudiantes, esa historia que está escrita en los libros y sabemos bien quién la escribió, estamos en la obligación ética de facilitar que esa historia se pueda reconstruir desde otros elementos argumentativos que se presenten, y se puedan develar algunas mentiras que la misma historia, aupada por sistemas de poder, nos ha vendido. Avanzar en estos términos implica avanzar hacia la emancipación del pensamiento [...] (H. Hernández, comunicación personal, 24 de mayo de 2024).

Buika (2023) refuerza este sentipensar cuando sostiene que, en última instancia, la construcción del relato histórico suele quedar en

manos de quienes alcanzan la victoria en los conflictos bélicos; sin embargo, dicha hegemonía narrativa no garantiza la correspondencia entre lo consignado y la verdad. Desde una experiencia biográfica situada, se evidencia la tensión entre la memoria y el discurso oficial: durante la infancia, el sistema escolar impone la reproducción de versiones estandarizadas de determinados acontecimientos —invasiones y conquistas— como condición para la validación académica. No obstante, cuando el sujeto proviene de una genealogía marcada por la colonización, como en el caso de Guinea Ecuatorial, emerge una disonancia epistemológica entre la memoria transmitida intergeneracionalmente y el relato legitimado institucionalmente.

Esta fractura no es inocua: el sistema educativo sanciona la divergencia, de modo que, en el espacio evaluativo, no prevalecen la coherencia argumentativa ni la fidelidad a una verdad vivida, sino la adhesión al discurso dominante. En consecuencia, se configura una pedagogía implícita en la que la noción de verdad deja de estar anclada en el ejercicio crítico de la razón y se desplaza hacia una lógica de poder, en la cual lo verdadero es aquello que las estructuras hegemónicas imponen y legitiman.

En armonía con lo precedentemente expresado, consideramos que urge/emerge la necesidad de desengancharnos de las ciencias de la educación y «develar la doctrinalidad de la educación y la formación, el proceso que oculta la pedagogía en su propuesta de la noción de formación, la contradicción entre formación y emancipación. La doctrinalidad es una cara oculta de la formación» (Ortiz *et al*., 2021a, p. 59).

Desengancharnos de estas nociones occidentales vigentes en la escuela contribuiría a mellar no solo su contenido, sino también las múltiples maneras de aplicación y réplica colonial de unas prácticas que nosotros, los docentes, enmascaramos mediante la instrucción de contenidos que nos alejan enormemente de verdaderas acciones orientadas a estimular el desarrollo del potencial de nuestros estudiantes.

Subyace así en la educación un proceso de estimulación de las dimensiones personológicas del sujeto, las cuales se nutren y enriquecen recíprocamente en/de/desde las intersubjetividades estimuladas

en los distintos escenarios de interacción socioafectiva.Este proceso desentraña, además, la importancia vital de los otros —familia, escuela y demás instituciones—en el marco de la neotenia[16], entendida como el proceso de humanización de la persona que nace prematuramente desprovista de los dispositivos necesarios para garantizar su supervivencia. Comprende, por tanto, todos aquellos procesos que atribuyen a su desarrollo como individuo y la llevan a integrarse a la matriz social de su contexto situado, como en nuestro contexto anfibio.

Sobre la base de la urgencia/emergencia de una configuración curricular «otra», de la mano de la altersofía, comprendimos que solo desde la reflexión crítica podríamos avanzar. A partir de estos supuestos, establecimos acuerdos que permitieran deslegitimar la manera en que el currículo y la pedagogía han sido impuestos desde afuera. De igual manera, entendimos que la transformación podía comenzar si asumíamos el compromiso de revisar nuestras prácticas pedagógicas y la forma en que, mediante nuestro quehacer cotidiano dentro y fuera del aula de clases, se afincaba la colonialidad bajo la égida del saber hegemónico.

Los trayectos marcados desde la altersofía, el hacerdecolonial y sus acciones/huellas nos señalaron el rumbo, sin más ambiciones que de ser/estar/hacer/amar/existir en un entorno escolar situado en el que la legitimidad del otro aflore desde su otredad disruptiva, crítica y emancipada.

> En la institución educativa Víctor Camargo Álvarez de Plato, Magdalena, le apostamos a la transformación pedagógica,

16. *Neotenia* significa, pues, «plasticidad o disponibilidad juvenil» (los pedagogos hablan de educabilidad), pero también implica una trama de relaciones necesarias con otros seres humanos. El niño pasa por dos gestaciones: la primera en el útero materno según determinismos biológicos y la segunda en la matriz social en que se cría, sometido a variadísimas determinaciones simbólicas —el lenguaje la primera de todas— y a usos rituales y técnicos propios de su cultura. La posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por medio de los demás, de los semejantes, es decir de aquellos a los que el niño hará enseguida todo lo posible por parecerse (Savater, 1999, p. 12).

> a través de la Configuración Curricular de la mano de la altersofía y el hacerdecolonial;es una realidad que hemos desarrollado con el propósito de realizar los ajustes urgentes y pertinentes acordes con las necesidades más sentidas de nuestra comunidad educativa [...] (J. González, comunicación personal, 13 de febrero de 2023).

Esta configuración curricular altersófica nos demuestra la posibilidad de interpretar, comprender y construir sentidos desde formas «otras» y decoloniales de ser/estar/amar/existir, y nos inspira a desprendernos de las categorías y conocimientos impuestos que han persistido en el contexto educativo. En este sentido, luego de comprender la realidad contextual y las situaciones cotidianas que viven nuestros estudiantes, actores altersóficos humanos, centramos la discusión en tres categorías: el currículo, la pedagogía y la didáctica, para desentrañar los elementos y aspectos coloniales que subyacen en ellas para darles un giro decolonial desde sus propias grietas, las cuales, como señala Walsh (2015), constituyen campos de batalla y, diríamos nosotros, de disrupción antagónica.

Analizamos estas categorías. En primer lugar, comprendimos el currículo como ese bagaje de normas y lineamientos orientados a establecer el horizonte educativo, con la salvedad de entenderlo, como apunta Gimeno Sacristán (2007), no como un mero listado de contenidos temáticos, sino como una brújula que orienta integralmente el proceso educativo. Simultáneamente, emergió el carácter holístico acuñado por Miller (2007), centrado en la mirada integral de las dimensiones constitutivas del sujeto que aprende —cognitivas, sociales, emocionales y espirituales—, en aras de propiciar y estimular su desarrollo. Por su parte, Sagastizabal *et al.* (2009) nos conminan a comprender el carácter plural que comporta el currículo como una riqueza que valora, de manera sobreabundante, la diversidad de expresiones y manifestaciones del mundo de lo humano en el mundo de la cultura.

Es imposible desligar la configuración del currículo de la cultura y, mucho menos, de sus procesos de socialización, los cuales convierten en viaductos, en hilos conectores que develan la condición plural e intercultural que nos constituye como pueblo. Mencionamos aquí lo expresado por Walsh (1998) acerca de una interculturalidad orientada a superar la historia de una cultura dominante y de otras subordinadas, mediante el fortalecimiento de las identidades excluidas. Su propósito es construir una convivencia cotidiana basada en el respeto y la legitimidad de todos los grupos que integran la sociedad.

Lo hasta aquí expresado nos llevó a admitir la manera en que el currículo nacional se desliga evasivamente de la cultura y, muy por el contrario, despliega las estelas de dominio y de poder subyacentes en su estructura. Magendzo (1986) nos describe la relación existente entre el currículo escolar y el poder, derivada de la forma en que se seleccionaron los contenidos, así como el lenguaje y los significados que serán transmitidos a los estudiantes para configurar un tipo de persona deseada, lo que implica un ejercicio de poder de forma sobreentendida. Asimismo, las micropolíticas y regulaciones internas configuran determinados estatus de poder, al igual que la organización de las áreas del saber en fundamentales y optativas, atendiendo a factores como el tiempo asignado, la formalidad de los exámenes y los recursos proporcionados para el desarrollo, entre otros. Tomar conciencia de estos aspectos resulta crucial al momento de emprender una configuración curricular altersófica en clave decolonial.

Sobre la base de estos soportes autorreflexivos, comprendimos que el diseño y desarrollo curricular que venimos aplicando en nuestra escuela posee una fuerte raigambre colonial, debido a los sistemas de poder que subyacen en ellos. Por esta razón, consideramos imperativa la realización de procesos de resignificación y transformación, de la mano de la altersofía y el hacereducativo decolonial, como una forma «otra» de configurar escenarios que propicien el encuentro y el desarrollo del potencial humano de nuestros estudiantes. Esta es una tarea ingente, pero la iniciamos con valentía

y cierto asomo de rebeldía, porque la propia estructura normativa y la forma en que se construye el currículo por contenidos dentro del sistema educativo colombiano remiten a la sumisión, al instruccionismo y a la reproducción.

Del marco normativo del diseño curricular en Colombia desentrañamos los supuestos antes mencionados y logramos apreciar la manera en que dicho diseño ha ido evolucionando y poniéndose a tono con las necesidades que el mismo desarrollo industrial y económico han puesto de manifiesto. En este sentido, se ha avanzado desde la prescripción de un currículo centrado en objetivos de enseñanza, conductista y memorista, hacia un currículo estandarizado y orientado al desarrollo de competencias, estandarizado, pero que, en la práctica, sigue enfocándose en el contenido como fin y no como vehículo o herramienta de mediación de los aprehendizajes.

En nuestra Carta Magna, la Constitución Política de Colombia (CPC) de 1994 dispone, en el artículo 67:

> La educación es un derecho fundamental de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

Este derecho constituye una directriz macrocurricular para los procesos de formalización del sistema educativo, regulado en la Ley 115, «Ley General de Educación» colombiana, del año de 1994. Dentro de sus objetivos se encuentran: artículo 76, concepto curricular; artículo 79, plan de estudio; artículo 23, áreas obligatorias y fundamentales; artículo 13, enseñanza obligatoria; artículo 5, fines de la educación, objetivos comunes de todos los niveles educativos: preescolar, básica primaria, básica secundaria, media técnica vocacional.

Asimismo, los artículos 33 y 38 del Decreto 1860 de 1994 reglamentan, respectivamente, los criterios para la elaboración del currículo y el plan de estudios. Ambas disposiciones derogadas por el artículo 3 del Decreto Reglamentario 230 de febrero 11 de 2002,

mediante el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional. A su vez, el Decreto 230 de 2002 fue derogado por el Decreto 1290 del año 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, estableciendo disposiciones acerca de los propósitos de evaluación, definición del sistema institucional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, escala de valoración nacional, promoción escolar, registros, evidencias y graduación.

El 21 de diciembre de 2001 se promulga la Ley 715, a través de la cual:

> Se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.

En 1996 se expidió la Resolución 2343. En su artículo 3 se define el concepto de lineamientos curriculares; en el artículo 4 se refiere a la autonomía curricular; artículo 5, construcción del currículo; artículo 6, referentes, componentes y estructura curricular; y el artículo 7, currículo común. A partir de 1996, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia comenzó a divulgar documentos guías sobre los lineamientos curriculares y de Estándares Básicos de Competencias (EBC) para todas las áreas del saber, al igual que documentos guías de Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para todas las áreas. Luego de la promulgación de la Ley General de Educación, pudimos apreciar cómo el espíritu de esta se fue diluyendo y convirtiendo en una colcha de retazos, conjunto de agregados que hoy aparecen consignados en el Decreto 1075 del 26 de mayo de 2024, por medio del cual se expide el Decreto Único reglamentario del sector Educación en Colombia.

> … Cuestionamos la manera como se impone al currículo que llega en forma de cascada a la escuela, y se vacía a través de unos contenidos y estándares prestablecidos, pero consideramos como más grave aún el sofisma de una autonomía institucional prescrita; no obstante, encarcela con poca capacidad de maniobra a la hora de diseñar el currículo en la escuela… La autonomía y la libertad de cátedra es la mentira más grande que el sistema nos vende. La escuela está presa y acrítica […] (L. Ospino, comunicación personal, 1 de junio de 2022).

Muy a pesar de esto, fueron estas grietas o intersticios los que nos permitieron iniciar el tránsito por estos caminos en clave decolonial, porque nos brindaron espacios para desprendernos del currículo y las prácticas pedagógicas hegemónicas prescritas, así como de otras autocoloniales inmanentes.

Reflexivos frente a estos aspectos, y ante la inminencia de un proceso de transformación curricular impulsado en el departamento del Magdalena por la Gobernación, en cabeza de la Secretaría de Educación, creímos oportuno iniciar la transformación pedagógica de la mano de la altersofía y el hacer educativo decolonial. De esta manera, asumimos la tesis según la cual los procesos legítimamente decoloniales jalonados a partir de la altersofía, el hacer decolonial y sus acciones/huellas —el conversar alterativo, el contemplar comunal y el reflexionar configurativo—, susceptibles de ser aplicados por las ciencias antroposociales para configurar conocimientos sustanciales que contribuyan a solucionar las problemáticas recurrentes en un contexto situado. Estas de por sí fueron nuestras más profundas aspiraciones.

Planteado lo anterior, nos situamos en la tradición crítico-emancipadora del entrañable maestro Orlando Fals Borda, quien desplaza el locus de producción de conocimiento hacia los sujetos históricamente subalternizados, y articula la praxis y la reflexión en un mismo movimiento dialéctico orientado a transformar las estructuras de dominación. Este posicionamiento implica reconocer que el saber no es neutral ni aséptico, sino situado, relacional y atravesado

por disputas de poder, lo cual exige una ética investigativa fundada en la corresponsabilidad, la configuración y la validación comunitaria del conocimiento. En consecuencia, al «subirnos a sus hombros», su pensamiento nos conminó a asumir el desafío de reconfigurar nuestras prácticas investigativas como ejercicios de liberación, en los que el conocimiento deviene como herramienta para dignificar la vida y transformar estructuralmente las condiciones que históricamente han producido exclusión.

Lo anterior quedó evidenciado por Santandreu (2023), quien sostiene que investigar desde la perspectiva propuesta por Fals implica comprender la propia subjetividad y las dinámicas relacionales que configuran los procesos de transformación. El investigador asume un rol protagónico, en tanto que la investigación trasciende el ámbito académico y se constituye en un ejercicio de construcción social orientado al aprendizaje y al cambio.

En el ámbito educativo cobró sentido el concepto de educación popular propuesto por Fals Borda (1979), porque alude a invertir el sentido de una educación diseñada de arriba hacia abajo, bancaria y reproduccionista de las ideologías del poder hegemónico. Simultáneamente, el carácter funcional del currículo prescrito en la escuela hace que en ella se atomicen y adormezcan los procesos y las dinámicas de transformación, lo cual dificulta la posibilidad de responder a las necesidades propias de los contextos y de los tiempos. De Zubiría (2021) resalta:

> Nuestras instituciones educativas, una vez definidos sus componentes básicos, se cierran y funcionan con base en lo establecido. Por eso, su transformación es tan difícil, lo que no significa que maestros no seamos conscientes de la necesidad inminente de hacerlo. Nuevamente, sin duda, en términos de su propósito y los contenidos de aprendizaje, la mayoría de los maestros sabemos que los actuales propósitos y contenidos no son pertinentes para las necesidades de la sociedad de nuestro tiempo, para promover el desarrollo de los ciudadanos de hoy y del futuro. Somos conscientes de la carga innecesaria de

> asignaturas y contenidos inconexos —especialmente informaciones— con que hostigamos a nuestros estudiantes, al tiempo que sabemos que su incoherencia proviene del hecho de que, en su diseño, en su elección, se han ignorado sus características, sus etapas de desarrollo. Y, sencillamente, no podemos educar a nuestros estudiantes si no los conocemos (p. 8).

En concordia con lo anterior, no perdimos de vista el imperativo de reconocer algunas características del contexto sociocultural anfibio en el que se desenvuelven nuestros estudiantes, los cuales provienen en su gran mayoría de familias de escasos recursos económicos y escasa formación académica.

> … Ante esos contextos violentos, los cuales provienen de familias desintegradas, de problemas de drogadicción o de pandillas, es necesario proponer una transformación curricular y pedagógica que cambie ese sentir y ese modo de vida que tienen nuestros jóvenes. Porque para nadie es desconocido las problemáticas sociales tan profundas que afectan a nuestras instituciones educativas. Es por esto por lo que, desde la transformación pedagógica a la cual le estamos apostando con esta configuración curricular de la mano de la altersofía y el hacer decolonial, queremos transformar las actitudes, las competencias comunicativas, el ser, el hacer y el pensar de nuestros estudiantes. […] (J. González, comunicación personal, 9 de julio de 2023).

Al avanzar en nuestro reflexionar configurativo, estimamos pertinente, luego de comprender el contexto situacional de nuestros estudiantes, mediadores altersóficos humanos, centrar el desarrollo de la configuración curricular, de la mano de la altersofía y del hacer decolonial, en tres aspectos esenciales. El primero corresponde al currículo, entendido como un bagaje de normas y lineamientos definidos para establecer los horizontes formativos. Esto es, según

Dussel y Southwell (2010), aquello que permite apreciar cómo se organizan los saberes y las experiencias, así como los vínculos y las relaciones que propone la escuela con los estudiantes y con el mundo, a manera de acuerdos públicos y sociales sobre lo que aprenden los estudiantes en el entorno escolar.

Ahora bien, aunque reflexionamos sobre los niveles de existencia, pertinencia, apropiación y mejoramiento en que se encuentra el currículo dentro del establecimiento educativo, a partir de la autoevaluación institucional[17] anual, y pese a que de esta surgen los planes de mejoramiento institucional (PMI), cuestionamos la manera en que estos procesos, tan esenciales para la escuela, se han trivializado y orientado al cumplimiento de formalidades —en el papel— desde una «autonomía»[18] institucional reglada. Tales procesos se alejan, en gran medida, de la realidad vivida en nuestras escuelas y desconocen el papel que podría desempeñar la autonomía institucional en la intención de desengancharnos de los esquemas, contenidos y prácticas tradicionales coloniales que oprimen, perjudican y anquilosan a la escuela frente a cualquier intención de superarse a sí misma.

> … Si no reflexionamos sobre los supuestos coloniales que persisten en la escuela, en cuanto a nuestras prácticas, sería imposible avanzar en procesos de configuración curricular decolonial, y la escuela se volverá cada vez más insulsa para los estudiantes porque esta no se liga a la vida y a sus necesidades contextuales […] (H. Hernández, comunicación personal, 12 de abril de 2024).

17. Anualmente, las instituciones educativas públicas de la República de Colombia realizan su proceso autoevaluación institucional, del cual derivan los Planes de Mejoramiento Institucional (PMI), a partir del documento Guía No. 34, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

18. La autonomía institucional surge a partir de la formulación de las políticas de descentralización estatal y se le brinda la oportunidad a las instituciones educativas para que diseñen sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los cuales se autoevalúan anualmente, y construyen sus PMI, que van a estar sujetos a un Plan de Acompañamiento al Mejoramiento (PAM) por parte de las secretarías de educación departamentales.

El segundo aspecto esencial, la pedagogía, en palabras de Lucio (1989), surge de una reflexión profunda sobre la educación, cuando los conocimientos implícitos sobre cómo educar y de sus métodos se convierten en un saber explícito y fundamentado. La sistematización derivada de esos saberes y procedimientos le confiere un carácter teórico-práctico. De igual manera, el autor apunta que la pedagogía, entendida como ciencia prospectiva de la educación, está condicionada por la visión que se tenga de esta, ya sea amplia o estrecha. A su vez, dicha visión depende de la noción que se posea del ser humano como un ser que crece y se desarrolla en sociedad. Por último, el tercer aspecto esencial corresponde a la didáctica, entendida como la rama que nos permite determinar las estrategias adecuadas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de nuestros estudiantes en sus contextos situados, dado que «la palabra "didáctica" se ubica en el campo de lo práctico, en tanto es una acción, y porta los sentidos de enseñanza, instrucción y maestro» (Grisales, 2012, p. 205).

Estos aspectos yuxtapuestos —currículo, pedagogía y didáctica—, aterrizados en el contexto situado anfibio, los enriquecimos a partir del conversar alterativo, el contemplar comunal y el reflexionar configurativo, en el afán de engendrar formas «otras» de ser/amar/estar/existir. Y fue ahí, desde el existir, cuando convinimos que las intencionalidades de nuestra configuración curricular altersófica debían estar necesariamente ligadas a estimular el desarrollo de las potencialidades de nuestros estudiantes y de los mediadores altersóficos humanos implicados. Esto supone atender, de manera tierna, el fortalecimiento de sus dimensiones personológicas —cognitivo-intelectuales, afectivo-emocionales y praxiológicas—, en un ambiente de intercambio en el que se privilegie la relación sujeto-sujeto dentro de una praxis cotidiana emancipadora porque, como dicen Ortiz *et al.* (2023a):

> Una condición necesaria para el despliegue de la altersofía es que haya igualdad entre poderes, saberes e interlocutores. La altersofía es una configuración neutral en donde se entrelaza

> la inmensa variedad de sofías (saberes «otros») existentes en un territorio determinado, donde lo esencial no es la «cosa en sí», sino el sentir-pensar de quien habla. La altersofía no privilegia el discurso ontológico que reifica el saber, sino que exalta la interioridad del hablante y no el ser de las cosas (p. 16).

Este referente decisivo se convirtió en un punto de inflexión y desenganche de las prácticas pedagógicas coloniales donde los maestros, de manera cómoda, replicamos los conocimientos, asumiéndolos, a su vez, como fin último del proceso educativo, solapando el imperativo de transformar las mentes y los corazones de nuestros estudiantes.

> Creo que, al momento de asumir la altersofía y el hacer decolonial y sus acciones huellas en el ámbito educativo, debemos tomar conciencia del grado de escrupulosidad que esto representa; más aún, cuando tomamos la decisión de incluir categorías decoloniales como la de media/do/r altersófico humano, a cambio del término y contenido de maestro, luego de comprender los supuestos hegemónicos implícitos […] Si nuestra labor y responsabilidad social estriba en la emancipación, en la autonomía del sujeto que aprende, mal haríamos en seguir replicando unas fórmulas que tanto atraso nos han propiciado, y, antes por el contrario, trabajar profundamente el sentipensar anfibio de nuestros estudiantes para que desarrollen su intelecto, su mente, su pensamiento y sus emociones. Para que estimulen sus potencialidades desde el pensar sintiendo y el sentir pensando […] (J. González, comunicación personal, 23 de mayo de 2023).

En este sentido, urgió el imperativo de repensar los procesos didácticos de enseñanza, aprendizaje y evaluativos de una forma «otra», decolonial. En las voces de Ortiz *et al.* (2023a):

> Definimos la «didáctica otra» como la heterogeneidad en las maneras de formar, enseñar y evaluar en la realidad educativa colonial. Hablamos de una «didáctica otra»; no de una didáctica nueva, ni de un modelo pedagógico emergente, que supere a los modelos pedagógicos anteriores. Nos referimos a una didáctica que facilite una narrativa en clave decolonial, que tenga en cuenta las historias coloniales solapadas, la diferencia colonial y las historias locales, cuyo potencial educativo-formativo ha sido ocultado, negado o ignorado (p. 23).

Indefectiblemente, al asumir la responsabilidad de estimular el potencial humano desde la altersofía y el hacer decolonial en nuestro contexto anfibio, comprendimos que era esa misma esencia del sentipensar del hombre anfibio la que nos allanaba el camino, debido a que su carácter inveterado nos impulsó a generar escenarios de interacción socioafectiva en el entorno de la escuela y fuera de ellas. En estos escenarios, el intelecto y la razón, las emociones y los afectos, así como nuestras biopraxis, se entretejen en la formación y el desarrollo humano integral de nuestros estudiantes. Así entendido, una configuración curricular altersófica apunta, más que al instruccionismo nomotético, al desarrollo del pensamiento y a la emancipación como bases para alcanzar una vida plena, ligada a nuestra cosmovisión.

Principio del formulario

Final del formulario

Comprendimos que, al ejercer el papel transformador de la escuela, en el que el estudiante constituye el centro de los procesos formativos y educativos, el mayor esfuerzo debe concentrarse no solo en lo cognitivo, sino también en las diferentes dimensiones que lo constituyen como persona humana. Este es un propósito cuyo cumplimiento ha permanecido pendiente en nuestro país, así como en el resto de Latinoamérica y el Caribe, sobre todo en las capas sociales más humildes y empobrecidas, ubicadas en las periferias, donde las brechas de pobreza y desigualdad se amplían cada vez más. Por esta

razón, reflexionamos sobre las estrategias de enseñanza que propicien efectivamente el desarrollo pleno de las potencialidades de aprendizaje mediante el manejo adecuado de las palabras, las actitudes y los gestos, entre otros aspectos, y que brinden a los estudiantes pautas de vida para convertir la interacción con el otro en una experiencia agradable que redunde en su desarrollo humano integral.

> Debemos cuestionarnos el hecho de que el currículo en nuestra escuela no se unte de las diversas manifestaciones de nuestra cultura anfibia; nuestra modalidad debería ser cultural. Luego, cómo llevar esa cultura, las tradiciones propias a la escuela, y a la vez se le haga un llamado de atención desde el acervo cultural que poseemos, a ese currículo que de manera predeterminada llega a la escuela […] (L. Cañas, comunicación personal, 9 de julio de 2021).

De igual manera:

> La imposición curricular heredada históricamente se desliga de la cultura propia y no le permite al estudiante tener una visión clara sobre la identidad cultural que nos caracteriza a los hombres anfibios, a los hombres caimán. ¿Qué nos caracteriza? El sentipensar. Y si el currículo que tenemos fue diseñado desde antaño por otras culturas, no para la nuestra, lo que se consigue es un estancamiento en el desarrollo del proceso cognitivo que llevan nuestros estudiantes […] (M. Lions, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Complementando lo anterior:

> De igual forma, el conjunto de normas preestablecidas, una religión impuesta, una ética impuesta, una filosofía impuesta que ha traído consigo la no realización del desarrollo de nuestros pensamientos como sujetos libres y como sujetos que pertenecemos

> a un territorio completamente distinto al europeo, y, aun así, continuamos adoptando de manera reiterativa esas mismas líneas de pensamiento […] (H. Hernández, comunicación personal, 7 de junio de 2024).

Esto supone, de acuerdo con De Sousa Santos (2009), la búsqueda legítima de la validez de los conocimientos y de la visibilidad de las prácticas y los saberes de los grupos sociales históricamente invisibilizados, victimizados y oprimidos por las estelas de poder. Esta cuestión se puso de relieve cuando conversamos alterativamente sobre la manera como se lacera nuestra capacidad autocrítica al replicar un modelo sin comprender sus intríngulis.

> … Nosotros somos consumidores de los centros de poder porque las políticas neoliberales capitalistas han trasladado las ideas del exterior, de pensadores de otros contextos, y los hemos aterrizado sin reflexión alguna a la escuela. Los currículos y los aprendizajes que queremos desarrollar en la escuela tienen un énfasis en lo que otros han pensado, y eso no tiene por qué ser así. El currículo, en términos generales, incluso hasta la forma de pensar del maestro, no tiene que ver con una reflexión sobre su propia realidad, sino de lo que ha leído de otros contextos, y no desde la reflexión sobre su realidad propia como maestro y su interacción con el contexto […] (R. Atencia, comunicación personal, 14 de agosto de 2022).

De modo congruente, asumimos la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad y la transversalidad como orientaciones que guiaron nuestro trabajo en equipo, de la mano de la altersofía y el hacer decolonial, en la configuración curricular. La interdisciplinariedad nos brindó la posibilidad de agrietar y romper las barreras tradicionales existentes entre diversas disciplinas académicas que han permanecido atomizadas y de abordar, desde el reflexionar configurativo, las problemáticas más sentidas que inciden en el proceso de estimulación del

potencial humano de nuestros estudiantes. Como lo explica Tamayo (1995), el prefijo «inter» (entre) implica el establecimiento de una relación entre disciplinas, lo cual conduce al estudio de los diferentes niveles de interdisciplinariedad. Esta surge como una reacción contra la fragmentación y el reduccionismo del conocimiento, y apunta a integrar los saberes de diversas disciplinas mediante su comparación y evaluación desde la reflexión crítica, de modo que se logre una articulación coherente entre ellos.

De manera análoga, García (2021) enuncia diversas problemáticas y fenómenos contemporáneos, como la violencia territorial, la crisis climática y ambiental, las persistentes agresiones contra las mujeres en contextos patriarcales, la profunda desigualdad social, las tensiones geopolíticas, los conflictos interculturales y los procesos migratorios internos y globales, los cuales exigen enfoques de análisis que trasciendan los límites de una sola disciplina. La complejidad de estos problemas evidencia la insuficiencia de perspectivas unidisciplinarias, lo que hace imprescindible la adopción de aproximaciones interdisciplinarias que permitan comprenderlos y abordarlos de manera integral. Esta estrategia implica la colaboración activa entre la academia y los actores sociales y políticos, y promueve la coproducción de soluciones mediante diálogo con quienes experimentan directamente estas realidades. En consonancia con la reflexión de Gadamer (1998), este enfoque favorece la ampliación y apertura de los horizontes de comprensión, supera las visiones reduccionistas y posibilita nuevas formas de pensamiento y acción.

Aunado a lo anterior, acogimos el llamado de Paoli (2019) de abandonar la visión simplista de otear desde las distintas ventanas de las disciplinas y a acercarnos, de manera intencional, al trabajo interdisciplinar, que exige un nivel más alto de integración y análisis compartido de las situaciones y problemáticas atendidas en la escuela desde múltiples perspectivas. A partir de ello, comprendimos que la altersofía, como forma «otra» de reflexión, se convirtió en una plataforma valedera para desprendernos de las prácticas aisladas y avanzar hacia el trabajo colaborativo, con las intencionalidades

altersóficas de desentrañar y poner de relieve las trazas coloniales existentes para desengancharnos de ellas.

Cabe citar aquí lo expresado por un mediador altersófico humano:

> Creo que una pregunta nos podría ayudar en la reflexión sobre el tránsito hacia la configuración de un currículo en clave decolonial: ¿lo que hacemos en la escuela es lo que le interesa a nuestra comunidad, y es la necesidad que se tiene en términos de formación? Lo cual podría nutrirse desde la autorreflexión crítica de los maestros, que son los que dinamizan el porqué y el para qué de la enseñanza. Pero además de eso, hacer una reflexión de lo que estamos enseñando, de los contenidos que en su mayoría nos los trae el MEN y nosotros los enseñamos a manera de recetas. Leí alguna vez que «los maestros en Colombia y en el departamento del Magdalena hacemos mucho caso» y aplicamos estos conocimientos de manera aislada, sin reflexionar sobre si estos contenidos son los que necesitan nuestros estudiantes para insertarse en un mundo que cada vez exige más competencias y exige a la escuela un trabajo de otra forma, solidario, colaborativo e interdisciplinar […] (R. Atencia, comunicación personal, 14 de agosto de 2022).

En relación con otro aspecto trascendental, como lo es la transdisciplinariedad, también acogimos el llamado de Paoli (2019), quien la concibe como una invitación a que los saberes reconozcan los límites de sus disciplinas y trasciendan las barreras que estas imponen. En este sentido, el avance del conocimiento depende de la integración de nuevas perspectivas, construidas a partir de las conexiones entre diferentes campos del saber.

En consonancia con lo anterior, tomamos conciencia del papel que, como maestros, tenemos en este mundo cambiante, lleno de interacciones y entretejidos conceptuales y problemáticos difíciles de abordar desde una sola disciplina o área del conocimiento. Esta situación se agrava cuando no reflexionamos sobre nuestras biopraxis cotidianas.

> En lo didáctico, el maestro sigue siendo el centro del proceso, lamentablemente; en ese aspecto debemos avanzar, quitar el énfasis en la enseñanza y prevalecer el aprendizaje, en el sentido de que el maestro realmente pueda darle las herramientas para que el estudiante desarrolle sus potencialidades desde el aprender haciendo y el aprender a aprender. Para que este cambio se dé, se necesita que el maestro esté interesado, que tenga apertura al cambio […] (R. Atencia, comunicación personal, 14 de agosto de 2022).

Todas estas acotaciones redundaron en la consolidación de las intencionalidades altersóficas y nos permitieron avanzar en los acuerdos orientados a desprendernos paulatinamente de las prácticas coloniales, algunas de las cuales persisten de manera inconsciente en nuestros imaginarios debido a la tradición impuesta, como, por ejemplo, las siguientes:

> Desde la organización misma del aula de clases se perciben las prácticas coloniales: las filas estructuradas, incluso; hay escuelas en donde uno encuentra que el sitio por donde se desplaza el maestro es más alto que el nivel en el que están los estudiantes en el aula de clases […] (L. Cañas, comunicación personal, 2 de noviembre de 2022).

Tendríamos que referirnos también a algunas conclusiones que fueron emergiendo ante la urgencia de desengancharnos del currículo colonial. Así pues, vislumbramos que, luego de reconocer las estampas coloniales y su persistencia tanto en el diseño del currículo como en nuestras biopraxis, mal haríamos en continuar replicándolas, pese a que, en los momentos actuales, se apartan de la formación y del desarrollo del potencial de aprendizaje de nuestros estudiantes.

En este proceso de configuración curricular altersófica, compartimos la propuesta de transformación pedagógica que la Secretaría de Educación Departamental viene jaloneando en el departamento del

Magdalena por medio del Instituto Merani y, en este contexto, consideramos necesario continuar por el camino del desprendimiento y el desenganche. En tal sentido, estimamos pertinente abordar la estimulación del potencial de aprendizaje de nuestros estudiantes a partir de la configuración de los ciclos de desarrollo propuestos por el modelo de la pedagogía dialogante[19], pero ajustados y aterrizados desde el conversar, contemplar y el reflexionar propuestos por la altersofía y el hacer decolonial.

Fuimos conscientes de que avanzar hacia la configuración de los ciclos del desarrollo del pensamiento se convirtió en un paso en la generación de huellas y rastros decoloniales. Este avance nos permitió dejar de lado dos grandes rasgos coloniales prevalentes en el diseño curricular y en la praxis derivada de este. En primer lugar, desprendernos del instruccionismo enciclopédico y memorístico para transitar hacia la estimulación y el desarrollo de herramientas y procesos de pensamiento. En segundo lugar, el trabajo por ciclos de desarrollo nos permitió fortalecer la labor conjunta de los maestros mediante acciones didácticas de carácter disciplinar, interdisciplinar y transversal, tanto en cada ciclo como entre los distintos ciclos del desarrollo.

Este proceso se llevó a cabo sin perder el norte de otorgar prelación al acervo sociocultural de nuestro contexto situado anfibio, en el que se desenvuelven los estudiantes: primero, en el contexto familiar, donde adoptan y fortalecen su conducta, cimientan sus bases comportamentales e inician el proceso de aprehensión de ese acervo sociocultural; y, luego, en la escuela, cuya labor suponemos ligada

19. El modelo pedagógico dialogante o interestructurante se centra en el desarrollo del estudiante, no solo en el aprendizaje. Reconoce el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje y otorga valor a la función del docente como mediador. El docente asume que el conocimiento puede ser construido tanto dentro como fuera de la escuela. En este modelo, el conocimiento se construye de manera activa e inter estructurada entre el estudiante, el saber y el docente. El docente no es solo un transmisor de conocimientos, sino un mediador que facilita el proceso de construcción del conocimiento por parte del estudiante a partir de un discurso pedagógico mediador. Este discurso se caracteriza por la interacción, la reflexión y la construcción colectiva del conocimiento (De Zubiría, 2012).

a la estimulación del desarrollo del intelecto, las emociones y las biopraxis que les permitan integrarse en los ámbitos local y global.

En 2006, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) publica los *Estándares Básicos de Competencias* con el propósito de avanzar en la superación de la transmisión y la memorización de contenidos propuestas por la escuela tradicional. En este sentido, expresa taxativamente:

> La concepción que animó la formulación de los lineamientos y los estándares fue superar visiones tradicionales que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos (p. 12).

Empero, aun con los lineamientos curriculares en los que se prescriben los contenidos que deben orientarse en cada uno de los grados y conjuntos de grados, desde preescolar hasta undécimo, y pese a la incorporación del concepto de competencias, sustraído de los contextos productivos de la industria, la escuela continúa poniendo el acento en los contenidos y la instrucción. Más de lo mismo, bajo el ropaje colonial. ¿Son esos los estándares básicos de competencias que necesita la escuela? ¿Por qué esos y no otros? Una situación similar ocurre con los grados y conjuntos de grados determinados en los lineamientos curriculares. Esto podemos apreciarlo en lo expresado por MEN (2006):

> La formulación de estándares básicos de competencias, cuyo punto de partida fueron los lineamientos, se une a esta tarea del MEN por establecer unos referentes comunes que, al precisar los niveles de calidad a los que tienen derecho todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país —independientemente de la región a la cual pertenezcan—, orienten la búsqueda de

> la calidad de la educación por parte de todo el sistema educativo (Ministerio de Educación, Secretarías, instituciones, actores escolares) (p. 11).

Asimismo, en lo concerniente a los grados y los conjuntos de grados, indica:

> Con el fin de permitir un desarrollo integrado y gradual a lo largo de los diversos niveles de la educación, los estándares de cada área se expresan en una secuencia de complejidad creciente y se agrupan en grupos de grados, estableciendo lo que los estudiantes deben saber y saber hacer al finalizar su paso por ese grupo de grados, así: de primero a tercero, de cuarto a quinto, de sexto a séptimo, de octavo a noveno y de décimo a undécimo (pp. 14-15).

El resultado es un trabajo aislado y atomizado. Por tal razón, en la configuración curricular altersófica avanzamos hacia el trabajo por ciclos del desarrollo propuesto por la pedagogía dialogante. Sin embargo, desde el contexto de la altersofía y atendiendo al llamado de Mignolo (2003), renombramos cada uno de los ciclos y profundizamos tanto en sus denominaciones como en sus contenidos. Desde la perspectiva de la pedagogía dialogante, los ciclos del desarrollo deben superar las barreras del currículo diseñado y organizado por grados y conjuntos de grados, y dar paso a una educación acorde con las características de los estudiantes en cada etapa etaria, en consonancia con las herramientas, los dispositivos, las habilidades, las destrezas y los procesos de pensamiento correspondientes. Esto contrasta con las prácticas tradicionales coloniales, que ponen el acento en el conocimiento, la instrucción y la enseñanza (De Zubiría *et al*., 2010).

Sobre las bondades de los ciclos y su contraste con las prácticas tradicionales, De Zubiría *et al*. (2010) sostienen que el ciclo exploratorio constituye una etapa de exploración y adaptación en la que se

enfatiza lo social y el juego; empero, los maestros solemos centrarnos en la enseñanza, mientras que en el ciclo conceptual se privilegian lo cognitivo y la adquisición de conceptos; no obstante, solemos redundar en la transmisión de información. En el ciclo contextual, cuando deberíamos resaltar lo comunicativo, el acento recae en las exposiciones del maestro. Finalmente, en el ciclo proyectivo, cuando urge enfatizar lo socioafectivo, privilegiamos el pasado en nuestras prácticas pedagógicas.

Como afirma Merani (1958), educar a nuestros hijos no consiste en hacer de ellos sabios ni en dejarlos crecer sin conocimientos. La educación debe alcanzar un equilibrio perfecto entre el individuo, como ser que piensa y razona por sí mismo, y su capacidad para integrarse al entorno social en el que ha nacido y vivirá. Educar es formar un ser plenamente integrado tanto en el plano individual como en el social.

En consonancia con estos planteamientos, en nuestra configuración curricular, de la mano de la altersofía y el hacer decolonial, comulgamos con la idea de transitar estos caminos educativos decoloniales mediante la adopción de los ciclos. Lo hicimos después de cuestionar la carga colonial aún presente en ellos y de asumirlos como reivindicativos y disruptivos, en tanto se alejan del instruccionismo y del memorismo inocuo de contenidos, en contraste con la necesidad de potenciar el desarrollo del pensamiento, el intelecto y las emociones, como hemos venido reiterando.

Cabe señalar los aportes de la configuración curricular altersófica a la incorporación, en el imaginario colectivo de los mediadores altersóficos humanos, de un giro intencional hacia la transformación de nuestro quehacer pedagógico y, sobre todo, hacia la asunción y puesta en práctica, en los diferentes escenarios de interacción, de acciones orientadoras y trabajos por proyectos, entre otras iniciativas. De esta manera, el currículo, en su dimensión organizativa y en comunión con pedagogías y didácticas «otras», cobró vida mediante el intercambio dialógico, el palabreo sobre lo substancial, el conversar

alterativo, el contemplar comunal y el reflexionar configurativo, tanto en el aula de clases como fuera de ellas.

Aspectos sobre los que enfatiza un media/do/r altersófico humano:

> Sabemos y se vislumbra un futuro mejor para la escuela, de aportar en la educación de mejores seres humanos, porque también estamos muy pendientes de lo ontológico, de la inteligencia emocional, de su ser; el futuro es prometedor para esta generación de estudiantes que estamos formando y para los docentes también, vemos docentes ya más comprometidos menos dictadores de clases [...] (J. González, comunicación personal, 11 de julio de 2024).

Para transitar estos caminos y avanzar en estos términos, creímos necesario ajustar cada ciclo del desarrollo de la pedagogía dialogante a nuestra esencia sociocultural anfibia y, desde ahí, entretejer las acciones didácticas destinadas a dinamizar la estimulación del potencial de aprendizaje de los estudiantes en nuestro contexto situado. Lo antes expresado esclarece la intención de engendrar una designación y unas acciones didácticas para cada ciclo que, como resultado del conversar alterativo, el contemplar comunal y el reflexionar configurativo de los mediadores altersóficos humanos, emergieron a manera de constructos, a saber: ciclo exploratorio, «aprehendo jugando»; ciclo conceptual: «configuro mi mundo»; ciclo contextual: «me desarrollo en mi contexto anfibio situado»; y el ciclo proyectivo: «construyo mi vida y visiono mi futuro».

Como sostiene una mediadora altersófica humana, docente del ciclo exploratorio:

> En la configuración curricular de la mano de la altersofía y el hacer decolonial, hemos asumido el ciclo exploratorio como ciclo «Aprehendo jugando», que tiene como intencionalidad altersófica desarrollar jugando mi potencial para hacer, estar y convivir a partir de nuestra actividad orientadora del juego

> y las acciones lúdicas y creativas en ambientes socioafectivos que generan procesos de crecimiento y desarrollo de competencias, dimensiones y emociones en nuestros estudiantes de preescolar, primero y segundo grado […] (C. Paternina, comunicación personal, 16 de febrero de 2023).

Sobre esto, De Zubiría (2021) afirma:

> La actividad central del infante es el juego. Es el periodo del jardín escolar y en el cual el juego simbólico lo prepara para la vida adulta y le permite desarrollar sus operaciones mentales y sus procesos de socialización. Gracias al juego —particularmente al juego de roles—, el niño modifica las relaciones entre las personas. Imita al adulto y, al hacerlo, interactúa con los demás niños «como si fuera» un adulto. Sin embargo, el jardín no logra una clara y completa diferenciación con la vida familiar. Será el ingreso al «colegio grande» el que genere una nueva y radical ruptura en la evolución psicopedagógica del menor. La escuela transformará por completo la vida del niño (p. 27).

Intuimos desde aquí la urgencia de recurrir a formas «otras» que resignificaran nuestras experiencias didácticas con los estudiantes de edades más tiernas de los grados de preescolar, primero y segundo, tanto en el aula de clases como fuera de ella. Estas experiencias debían centrarse en el juego como agente dinamizador para descubrir su mundo y estimular su aprehendizaje mediante acciones didácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluativas orientadas a la observación, la exploración, la comparación y la secuenciación.

En el ciclo «aprehendo jugando», como en todos los demás, configuramos, a través de la altersofía y sus acciones/huella, acciones didácticas centradas principalmente en el fortalecimiento de las herramientas y procesos de pensamiento de los estudiantes. En este ciclo en particular, mediante la observación, pueden describir su mundo natural, las imágenes, los objetos y las situaciones; por medio de la

comparación, descubrir similitudes, relaciones y diferencias, y examinar una o más cosas; al explorar, descubrir su cuerpo, sus emociones, sus interrelaciones y su mundo natural anfibio.

Desde el reflexionar configurativo, destacamos la importancia de afianzar, en cada ciclo del desarrollo, la estimulación de las competencias comunicativas —lectura, escritura, oralidad, comprensión y producción textual— acordes con su respectivo nivel. De igual forma, consideramos necesario referenciar y motivar la estimulación de las herramientas y procesos de pensamiento favorables para fortalecer las potencialidades de aprendizaje de los estudiantes. En lo atinente a las competencias comunicativas, estimamos necesario fortalecer la apropiación y lectura de palabras, oraciones y textos cortos con un alto contenido de su contexto anfibio cercano. Asimismo, desde la oralidad, procuramos llevar al aula las voces de los abuelos y demás mayores mediante la narración de cuentos, fábulas, mitos y leyendas de nuestro contexto anfibio situado.

Al mismo tiempo, matizamos los funcionamientos cognitivos y el pensamiento inductivo, de modo que los niños aprehendan mediante la observación, la exploración, la comparación y la secuenciación de nociones y acontecimientos, desde lo particular hasta lo general. Para ello, incorporamos nociones sobre su mundo anfibio; el juego como agente generador de aprehendizajes significativos; la interacción socioafectiva para el crecimiento personal y social; y actitudes orientadoras al cuidado de sí mismos, del otro y del entorno natural.

En cuanto al ciclo conceptual, explica Lions (2023):

> Lo hemos llamado «Configuro mi mundo»; en este, el lenguaje y las competencias comunicativas favorecen la construcción de «concepto esencial» para configurar el intelecto y las emociones de los estudiantes de tercer, cuarto y quinto grado, donde se ponen de manifiesto los pensamientos inductivos y deductivos inferenciales, a través de los pensamientos sociales, éticos, axiológicos y matemáticos, entre otros […] (M. Lions, comunicación personal, 16 de febrero de 2023).

En este ciclo conceptual, orientamos las acciones didácticas hacia la configuración del mundo mediante la observación consciente, capaz de inspirar la descripción del entorno natural anfibio, así como de imágenes, objetos y situaciones inherentes a los ámbitos cercano y lejano de los estudiantes. También promovemos la comparación sustentada en argumentos básicos que le permitan descubrir similitudes, relaciones y diferencias; la exploración de cuanto los rodea; y la creación de relatos orales y escritos sobre su cosmovisión.

En esta etapa, vinculamos las competencias comunicativas con la lectura y escritura de textos de diferentes géneros que favorezcan el comportamiento y la comprensión lectora. Desde la oralidad, incentivamos la lectura en voz alta de obras diversas, al igual que la narración de cuentos, fábulas, mitos y leyendas de nuestra tradición anfibia, transmitidos por las voces de padres, abuelos, ancestros, cultores, maestros y de sus pares estudiantiles.

Del mismo modo, apuntamos a estimular el pensamiento inductivo, deductivo e inferencial mediante la incorporación de conceptos esenciales para que los estudiantes interpreten cuanto los rodea. Asimismo, acudimos al análisis como proceso cognitivo que permite comprender las partes de un todo y sus relaciones; a la lúdica y los juegos tradicionales anfibios como escenarios de interacción socioafectiva, de creación y co-creación conceptual; y a la vivencia de valores y actitudes acerca del cuidado personal, del otro y de la naturaleza.

Entretanto, al ciclo tercero lo renombramos «Me desarrollo en mi contexto anfibio situado», sobre el cual Zafra (2023) expresa:

> El ciclo contextual lo hemos denominado «*Me* desarrollo en mi contexto anfibio situado» en los grados sexto, séptimo y octavo; en el mismo, nosotros, los estudiantes, media/do/res altersóficos humanos, desplegamos nuestro intelecto a través del pensamiento inferencial, hipotético deductivo, agrandando también las competencias comunicativas donde florecen el escribir, el hablar y la producción de texto sobre nuestra visión

> cosmogónica anfibia […] (V. Zafra, comunicación personal, 16 de febrero de 2023).

Del mismo modo, asumimos el ciclo cuarto, como señala Fuentes (2023):

> El ciclo proyectivo lo asumimos como el ciclo «Construyo mi vida y visión a mi futuro», en el cual los jóvenes de noveno, décimo y undécimo definen su carrera profesional, su proyecto de vida y sus más profundas aspiraciones y anhelos. Definimos como finalidad altersófica el desarrollo del nivel de lectura inferencial indirecta y crítica, así como el desarrollo de producciones textuales alusivas al entorno escolar, cultural anfibio y al conocimiento de sí mismo; desarrollo del pensamiento hipotético deductivo, crítico intertextual y, para llegar a ese nivel ideal, recorremos los caminos previos de la interpretación, de la inducción, de la deducción, de la argumentación y la proposición que llevan al desarrollo de las competencias comunicativas y comprensión lectora que favorecen sus procesos de toma de decisiones […] (D. Fuentes, comunicación personal, 16 de febrero de 2023).

Creímos pertinente orientar, en los ciclos «Me desarrollo en mi contexto anfibio situado» y «Construyo mi vida y visión a mi futuro», acciones didácticas encaminadas a favorecer, desde la intencionalidad altersófica, la configuración de una visión cosmogónica y prospectiva en los estudiantes. Para ello, procuramos estimular las competencias comunicativas y los pensamientos sistemático, sistémico, crítico y creativo, esenciales para fortalecer sus potencialidades cognitivas, afectivas y prácticas. Este propósito se concreta desde el concienciar, mediante experiencias que afianzan el sentido de pertenencia y la cosmogonía del sujeto que aprehende, sustentadas en valores éticos y morales; el contemplar distintos fenómenos y situaciones de su universo

glocal[20]; el crear, a partir del emprendimiento de transformaciones decoloniales en las que resuelve problemas y despliega su intelecto, sus emociones y sus praxis, en consonancia con su visión, su creatividad y su vocación; y el configurar, a través de la reflexión crítica en la visión prospectiva de su ser, para planificar su vida académica, profesional, productiva y ciudadana.

Acorde con estas acotaciones y, ante la emergencia de nuestra configuración curricular altersófica, generamos diversos escenarios de interacción socioafectiva a manera de proyectos transversales o trayectos decoloniales integrados en la intención de favorecer la formación y desarrollo del potencial humano de nuestros estudiantes. Consistentemente:

> Resaltamos que en nuestra configuración curricular de la mano de la altersofía y el hacer decolonial tributaron también los distintos proyectos transversales a manera de trayectos decoloniales puestos de relieve en aras de establecer escenarios de interacción socio afectiva de los actores sociales altersóficos en cada uno de los niveles del desarrollo; de suerte que este vínculo y trabajo estrecho, redunde en el trabajo colaborativo y transversal en el fortalecimiento de las competencias comunicativas de lectura, escritura, oralidad y producción textual de los media/do/res altersóficos humanos en nuestro contexto anfibio situado, las cuales desplegamos a través de acciones conjuntas desde cada disciplina, a saber: lectura en voz alta, lectura de temas afines a cada uno de los pensamientos configurados, lecturas y producción escrita en la web etcétera; acciones interdisciplinares: jornadas de lectura alusivas a situaciones problemáticas que aglutinan de manera holística configuracional a cada una de las disciplinas y pensamientos emergentes sobre situaciones del contexto socio cultural anfibio, y acerca de la cultura de la paz, convivencia ciudadana, huella ecológica, entre otras […] (I. Maestre, comunicación personal, 16 de febrero de 2023).

20. Robertson (2000) la define como la simultaneidad de lo global y lo local.

Incorporamos, además, una intencionalidad altersófica en nuestra configuración curricular, encaminada a fortalecer los conversares alterativos, el contemplar comunal y el reflexionar configurativo en torno a las cuestiones ecológicas y ambientales que afectan al planeta. Prestamos especial atención a la contaminación ocasionada por los residuos sólidos y los vertimientos de aguas negras en el caño o brazo que nos conecta con el Río Grande de la Magdalena, despensa vital para la supervivencia del hombre anfibio asentado en las ramificaciones de la depresión momposina, donde se ubica el municipio de Plato. Al respecto:

> En nuestra institución educativa, una de las acciones transversales que desarrollamos de la mano de la altersofía la hemos denominado «ecología humana», la cual permite impulsar el desarrollo del pensamiento y la formación ambiental, y así poder apuntar a la conservación del contexto situado de tal manera que seamos conscientes de las consecuencias que traen nuestras actividades diarias con nuestra vida propia, con nuestras relaciones y con nuestro mundo natural […] (M. Mizger, comunicación personal, 16 de febrero de 2023).

En cuanto a la estimulación del potencial humano frente al cuidado de sí mismo y de sus interrelaciones, emergió en esta configuración curricular altersófica el reinado del buen ambiente escolar, BAE.

> Esta acción transformadora decolonial nace con la intencionalidad altersófica de generar los espacios de integración, socialización y divulgación para aprender a manejar los conflictos en la escuela, a través del desarrollo de competencias comunicativas y socioemocionales básicas para la solución pacífica de los conflictos, mediante la práctica de los valores basados en principios psicológicos actuales y de una manera transversal, integral y permanente, las cuales buscan sentar las bases para la felicidad. De esta manera, implementamos

> las estrategias y acciones donde nosotros, los media/do/res altersóficos humanos: estudiantes, padres de familia, directivos, docentes y comunidad educativa, le damos sentido en nuestro cotidiano vivir. Nuestra configuración curricular la desplegamos con la intención de estimular competencias de autonomía e iniciativa personal, salud y bienestar emocional, así como la formación en valores para el fortalecimiento del sentipensar anfibio. El BAE es más que un desfile de gala; es armonía en el aula, el respeto en las relaciones, compasión en la adversidad, práctica y preservación de los valores, dando ejemplo de que sí se pueden crear ambientes de sana convivencia en la escuela propicios para la estimulación del desarrollo cognitivo, intelectual, afectivo, emocional y praxiológico del hombre caimán plateño […] (C. Lizarazo, comunicación personal, 16 de febrero de 2023).

Nuestra configuración curricular altersófica se nutrió de las diferentes manifestaciones culturales ancestrales anfibias; por lo tanto, el arte, la oralidad, la alfarería, los sabores, los colores, así como los sonidos, ritmos musicales y las danzas que nos caracterizan tomaron asiento en la escuela, desplegando la intención de estimular el potencial de aprehendizaje de nuestros estudiantes y aportando a la preservación del acervo de tradiciones y costumbres de la cultura anfibia. Así como señala Medina (2023):

> Otro escenario transformador decolonial que configuramos de la mano de la altersofía y el hacer decolonial es el proyecto «PazArte»*: leyendo y escribiendo, en el cual nosotros los estudiantes utilizamos el arte como vehículo para fortalecer la convivencia pacífica y nuestras competencias comunicativas que nos permiten leer, escribir, hablar y producir muchos textos en nuestros ambientes anfibios […]* (S. Medina, comunicación personal, 16 de febrero de 2023).

De igual manera:

> … a través de las acciones transformadoras decoloniales «Convivencia y paz a ritmo de gaitas y tamboras», donde hace presencia la altersofía y el hacer decolonial. Es una muestra de ello el grupo folclórico «Sueños del Río», donde los estudiantes gozan interpretando instrumentos autóctonos como la gaita, la tambora, el llamador, y danzando al ritmo de bullerengues, bailes cantaos, pajarito, tambora-tambora y, en especial, la cumbia como patrimonio cultural de la humanidad, con dos temas que demuestran mucho de lo que somos: *La pollera colorá*, del autor plateño Wilson Choperena, y la danza del hombre caimán como recreación escenificada de la leyenda del hombre caimán, de la autoría de Virgilio Di Filippo, porque nosotros, los plateños, somos anfibios (L. Cañas, comunicación personal, 16 de febrero de 2023).

Letra de la canción *La pollera colorá* de Wilson Choperena

¡AAyyy! Al son de los tambores,
esa negra se amaña, y al sonar de la caña, va brindando sus amores.
Es la negra Soledad, la que goza mi cumbia,
esa negra saramuya, oye, caramba, con su pollera colorá.
Por eso le digo, ay, mi negrita, goza, oye, caramba,
con su pollera colora.
Ay, cómo sandunguea la negrita Soledad, con su pollera colorá.
Pa' allá y pa' acá, esa negrita sí que goza,
con su pollera colora,
No me niegues, oye, morenita, ven pa'acá.

Con su pollera colorá,
Epa, epa, ajá.
¡AAyyy! Cuando le canto a Soledad,
es que estoy yo contento,
porque, con su movimiento, inspiración ella me da,
Me da sabor de canela, con rico sabor a pimienta,
cómo estás de contenta, oye, caramba, con su pollera colorá.
Por eso le digo, mi negrita, goza, oye, caramba,
con su pollera colorá.
Ay, perdóname, vení pa' allá y vení pa' acá
con su pollera colorá.
Oye esa nena, que me deja gozá,
con su pollera colorá.
Ay, cómo me gusta esa negrita Soledad,
con su pollera colorá.

La acción transformadora decolonial «Convivencia y paz a ritmo de gaitas y tamboras» surgió ante la necesidad de contribuir, desde la escuela, a la consolidación de la convivencia armónica y pacífica que tanto necesita nuestra nación, pues en ella, como escenario de socialización, repercuten las distintas problemáticas que emergen en el espectro social. Esa fue la génesis de dicha estrategia didáctica «otra». En este sentido, fuimos conscientes de que:

> Este tipo de situaciones violentas no las transforma el maestro solo en el aula de clases; para ello es necesario el trabajo solidario. Por lo tanto, cuando en la escuela pusimos atención e intencionalmente configuramos el proyecto de música tradicional

> que surge por los ambientes grotescos, agresivos y de mucha violencia que se generaba en nuestro contexto, como los de la guerrilla y los paramilitares, y los niños hacían pistolitas de madera y llegaron incluso a atracar meriendas; ante esta situación nace la idea de organizar unos recreos lúdicos con tamboras, con la música ancestral nuestra. Es así como nace el proyecto Sueños del R*ío. […] cuando emergieron los sonidos del llamador, el alegre, la tambora, las maracas, las gaitas indígenas hembra y macho, aprendimos mucho sobre todo ese potencial que florece en los estudiantes niños y jóvenes, y en nosotros los maestros. En un ambiente natural y* espontáneo, cada estudiante fue ubicando e interpretando el instrumento de su predilección, acariciándolo y conociendo acerca de sus orígenes históricos. De ahí, organizamos el grupo musical ancestral y empezamos a interpretar los cantos populares más representativos del folclor y tradición ancestral nuestra; acompañado todo ello de talleres y acuerdos para la convivencia y vida pacífica y en armonía […] (L. Cañas, comunicación personal, 6 de junio de 2021).

Verbigracia, una de las joyas musicales del folclor nuestro anfibio, compuesta por el juglar ancestro y nuestro anfibio Roque Jacinto Saballet, *Del indio nació la cumbia*:

De un tronco de banco seco
un indio labró un tambó
y a su tribu convidó
lo hicieron redondo y hueco.
Con cuero de venao fresco
lo amarraron con cabuya
y alrededor de su cuerpo
le ajustaron ocho cuñas.

Con gaita, tambor y cuña
del indio nació la cumbia (bis).
Los indios de la familia
cortaron cardón o lata
con cera y pluma é gallina
la convirtieron en gaita.
Y para hacer la maraca
tomaron semilla e' chuira
y con una calabaza
la sonaron enseguida.
Con gaita, tambor y cuña
del indio nació la cumbia (bis).
Convidaron a otras tribus
pa' baila en noches de luna
de las notas de la gaita
nació la primera cumbia.
Los indios en el festejo
danzaban con alegría
así se los cogió el día
bailando esta hermosa cumbia.
Con gaita, tambor y cuña
del indio nació la cumbia (bis).

Analizamos, además, la manera en que estas expresiones ancestrales llegan a la escuela, y cómo el imaginario colectivo de nuestro

territorio anfibio aporta al proceso educativo de los estudiantes. No podemos desprendernos del legado transmitido por la oralidad. En un conversar alterativo, algún docente decía: «Nuestros ancestros no nos dejaron nada», y otro respondió:

> ¡Nada! ¿Y nuestros rasgos antropológicos, nuestras facciones, la chicha de maíz, el bollo de yuca, los aretes y las abarcas, el campesino en el burro, y las tinajas de barro donde envasamos y de la cual tomamos el agua potable y fresca, nuestras hamacas, y nuestros aires musicales, nuestras danzas, nuestros mitos, leyendas y narraciones fantásticas del folclor? Todas hacen parte de nuestras manifestaciones ancestrales (V. Camargo, comunicación personal, 13 de febrero de 2023).

Otro de los proyectos transversales que emergió de la configuración curricular altersófica fue «Río de Tradiciones», mediante el cual buscamos rescatar el acervo de tradiciones y costumbres anfibias inmersas en historias y cuentos fantásticos. Para ello, escuchamos las voces de nuestros ancestros, ancianos, mayores, abuelos y cultores, quienes llegan al aula y a los espacios de integración socioafectiva, y nos engalanan con su presencia, y nos iluminan con sus voces y relatos. De esta manera, nos complementamos en el habla y la escucha atenta de nuestros mitos y leyendas, en especial, esa que nos representa: *la Leyenda del Hombre Caimán*, escrita por Virgilio Di Filippo, como ya habíamos anotado.

Así pues, apunta una estudiante:

> Uno de los proyectos transversales que nace en la configuración curricular de la mano de la altersofía y el hacer decolonial es el proyecto «*Río* de tradiciones ancestrales anfibias», donde nosotros, los estudiantes, desarrollamos nuestras competencias comunicativas como la lectura, la escritura y la oralidad, a través de la lectura de situaciones contextuales en libros físicos y en formatos digitales. En estos escenarios, los media/do/

> res altersóficos humanos conversamos alterativamente sobre nuestras tradiciones orales ancestrales[21], al igual que, conociendo y dibujando nuestras tradiciones orales, enriquecidas con acciones didácticas «otras» como la lectura al parque, dramatizaciones con padres de familia. Así hemos mejorado nuestras competencias comunicativas, nuestro pensamiento, intelecto y nuestras emociones […] (S. Medina, comunicación personal, 11 de febrero de 2023).

En cuanto a los relatos míticos de nuestra cultura anfibia, cabe destacar la figura de Nen Dita, un juglar plateño, ciego de nacimiento, que se desempeñaba como lotero o vendedor de rifas y loterías. Poseía la facultad de mirar mediante el tacto, el olfato y el oído. Cuando recibía cualquier billete, le bastaba palparlo para conocer su denominación; asimismo, al escuchar las voces de sus amigos, los reconocía de inmediato y los saludaba con un cálido abrazo mientras pronunciaba sus nombres y apellidos completos.

Nen poseía «memoria de elefante», como decíamos en Plato; de ahí su extraordinaria capacidad para remembrar y evocar diversas situaciones de su contexto anfibio. En el ámbito musical, aprendió de manera empírica a interpretar el acordeón y la dulzaina. Fue un autodidacta que nos dejó como legado una canción de su autoría en la que sintetiza la leyenda del Hombre Caimán:

Voy a contarle la gran leyenda de Plato, esa que ha dado el origen de nacer el festival.

Voy a contarles algo que me ha sido grato, para que nunca se olvide quién fue el autor del Caimán.

Él se llamaba don Virgilio Di Filippo, quien escribió esta leyenda y nos la dejó de recuerdo.

21. Conversar alterativo entre el profesor Habib Mejía y el historiador Darío Bolaños Ricaurte (q. e. p. d.), cultura anfibia (Magdalena Noticas, 2021).

Nunca pensó que podía ser el principio y un día se convirtiera en el festival del pueblo.

Cuenta la historia que Saúl Montenegro tenía un viejo anhelo por convertirse en caimán

para mirar a las muchachas del pueblo que llegaban al puerto cuando se iban a bañar.

Decidió marcharse pa' La Guajira, habló con el piache y solo allá pudo encontrar

esa botella con la brujería maligna que, al frotarse en el cuerpo, lo transformaba en caimán.

Fue tan de malas que, al hacer la primera prueba, él dejó a su compadre en el puerto esperándolo, y este, asustado a la aparición de la fiera, se le quebró la botella y el hombre quedó encantado; solo unos pringos cayeron en su cabeza e hicieron que volviera a tener físico normal, pero en el cuerpo, como no le cayó nada, del cuello para abajo se quedó vuelto caimán.

Esta leyenda del Hombre Caimán ha dado a conocer al municipio de Plato, Magdalena, a niveles nacional y mundial, y es esta misma la que anima a los miembros de nuestra comunidad educativa en torno a los distintos proyectos configurados a manera de trayectos decoloniales con la intención de rescatar el acervo de tradiciones de la cultura nuestra anfibia, y al mismo tiempo fortalecer las competencias comunicativas y el sentipensar de nuestros estudiantes.

Una de las composiciones más destacadas lleva por título *Se va el caimán*, de la autoría del maestro y juglar plateño Antonio María Peñaranda[22].

Se va el caimán, se va el caimán (se va para Barranquilla)

22. Antonio María Peñaranda, autor de la canción *Se va el caimán.* Cultor de la tradición oral anfibia que hoy inspira la creación de didácticas «otras» para favorecer el desarrollo del potencial y el sentipensar de nuestros estudiantes.

Se va el caimán, se va el caimán (se va para Barranquilla)
Voy a empezar mi relato con alegría y con afán
(Voy a empezar mi relato con alegría y con afán)
En la población de Plato, se volvió un hombre caimán
(En la población de Plato, se volvió un hombre caimán)
Se va el caimán, se va el caimán (se va para Barranquilla)
Se va el caimán, se va el caimán (se va para Barranquilla)
Ayer que me fui a bañar, por la mañana temprano
(Ayer que me fui a bañar, por la mañana temprano)
Vi un caimán muy singular, con cara de ser humano
(Vi un caimán muy singular, con cara de ser humano)
Se va el caimán, se va el caimán (se va para Barranquilla)
Se va el caimán, se va el caimán (se va para Barranquilla)
Lo que come ese caimán es digno de admiración
(Lo que come ese caimán es digno de admiración)
Come queso y come pan, y toma tragos de ron
(Come queso y come pan, y toma tragos de ron)
Se va el caimán, se va el caimán (se va para Barranquilla)
Se va el caimán, se va el caimán (se va para Barranquilla)
Le gusta bailar la cumbia a ese maldito animal
(Le gusta bailar la cumbia a ese maldito animal)
Con la cola va diciendo: «Vamos todos a bailar»
(Con la cola va diciendo: «Vamos todos a bailar»)
Se va el caimán, se va el caimán (se va para Barranquilla)

> Se va el caimán, se va el caimán (se va para Barranquilla)
>
> Se va el caimán, se va el caimán (se va para Barranquilla)
>
> Se va el caimán, se va el caimán (se va para Barranquilla)

Al respecto:

> No puede haber un acto más loable para un pueblo que leerse a sí mismo a través de sus mitos, leyendas y cuentos tradicionales. Este recurso en manos, por ejemplo, de los profesores, nos daría un valor humano excepcional y nos posicionaría en un ámbito académico más universal (Lajud, 2015, p. 7).

La configuración curricular, de la mano de la altersofía y el hacer decolonial, cobró fuerza cuando decidimos amalgamarla con el horizonte institucional. De esta manera, el componente teleológico del Proyecto Educativo Institucional (PEI) se articuló estrechamente con los sustratos de la altersofía, el hacer decolonial y sus acciones/huellas —conversar alterativo, contemplar comunal y reflexionar configurativo—, lo que le otorgó aires renovados. Con ello pretendimos estimular el potencial de aprehendizaje de los estudiantes de una forma «otra», cercana, tierna y propia de nuestra esencia anfibia.

Así lo acordamos y expresamos taxativamente en el componente teleológico de nuestro PEI (2024). En cuanto a la misión, establecimos:

Así lo acordamos y expresamos taxativamente en el componente teleológico de nuestro PEI (2024). En cuanto a la misión, la Institución Educativa Departamental Víctor Camargo Álvarez se vislumbra como una entidad oficial, con una modalidad técnica en mantenimiento de equipos de cómputo, a través de procesos que se configuran desde la altersofía y el hacer decolonial, en articulación con diversas entidades del orden estatal que tienen como propósito formar a niños, niñas y jóvenes en competencias ciudadanas y laborales, en principios y valores éticos, morales y espirituales, a través

de procesos que apunten al mejoramiento de su calidad de vida y la de su entorno familiar y social.

Asimismo, con la visión: A 2027, la Institución Educativa Departamental Víctor Camargo Álvarez se proyecta como una entidad innovadora en el desarrollo de procesos que se configuran desde la altersofía y el hacer decolonial, apoyados en la aplicación de estrategias didácticas, pedagógicas, lúdicas, técnicas y tecnológicas que garanticen la formación de ciudadanos competentes en el ámbito social, cultural y productivo.

Tránsitos que fertilizaron nuestros caminos decoloniales

Enfrentarnos a las estructuras coloniales impuestas en la academia se convirtió en un reto enorme, como también lo ha sido el proceso de publicación de este tipo de propuestas. No obstante, existe un imperativo crítico, antagónico y disruptivo que forma parte de los principios teleológicos del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, adscrito a la Red de Universidades Estatales de Colombia (RUDECOLOMBIA): formar investigadores autónomos y comprometidos con las situaciones problemáticas de su contexto situado.

Tomamos la decisión de ubicarnos en este locus enunciativo decolonial y, desde el Grupo de Investigación en Infancia y Educación (GIEDU), consideramos que la única vía para disipar cualquier asomo de letargo consistía en participar activamente en diversos escenarios académicos y formativos. Así lo hemos venido haciendo en Colombia y en países de América Latina y el Caribe, como México, Cuba, Panamá y Venezuela, donde levantamos la voz y fertilizamos nuestros caminos desde el pensamiento crítico decolonial, de la mano de la altersofía, el hacer decolonial y sus acciones/huellas: el conversar alterativo, el contemplar comunal y el reflexionar configurativo.

El 3 de diciembre de 2020, en el marco del VII Simposio Internacional de Currículo y Políticas Educativas «Desafíos de la educación en el contexto de la nueva realidad», organizado por la Facultad de Educación de la Universidad del Magdalena, Colombia, participamos con la ponencia titulada «Potencial de aprendizaje del ser humano, desde la visión cosmogónica de la cultura anfibia, a partir

de raíces afectivas decoloniales». En ella abordamos la intersección entre la educación y las cosmovisiones anfibias, y destacamos cómo las raíces afectivas y decoloniales pueden enriquecer los procesos formativos. Desde nuestro enfoque, resaltamos la importancia de reconocer y valorar las distintas prácticas y visiones culturales, promoviendo un aprendizaje que trascienda los paradigmas occidentales tradicionales. La ponencia fue bien recibida y subrayó la necesidad de un cambio de paradigma en la educación adaptado a los desafíos de la nueva realidad global (Mejía y Ortiz, 2020).

Las resonancias y los ecos decoloniales también fertilizaron nuestro trasegar mediante la publicación, en la Revista REDIPE, del artículo «Decolonizar las ciencias de la educación: pedagogía, altersofía y hacer educativo decolonial», escrito por Ortiz *et al.* (2021a). En este trabajo asumimos la necesidad urgente de reconfigurar las formas de enseñanza basadas en el conocimiento del Otro y proponiendo descolonizar las ciencias de la educación a través de la altersofía y el hacer educativo decolonial. Presentamos la altersofía como una forma «otra» de educar, desvinculada de la pedagogía moderna y colonial.

Por otro lado, en el curso «Altersofía y hacer decolonial», impartido entre el 19 de junio y el 5 de agosto de 2021 por el Servicio Autónomo Instituto de Altos Estudios Dr. Arnoldo Gabaldón, adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Salud de Venezuela, exploramos durante 92 horas académicas las profundidades de estos saberes y desafiamos las estructuras epistemológicas tradicionales. Este constituyó un escenario valedero para el encuentro y diálogo tierno y profundo. Integramos conocimientos ancestrales y contemporáneos, abordamos la necesidad de cuestionar y reconfigurar las formas establecidas de producción epistémica, fomentamos una educación respetuosa de la diversidad cultural e impulsamos un aprendizaje que trasciende las limitaciones impuestas por las narrativas dominantes (Mejía, 2021a).

En el contexto del II Coloquio Internacional en Educación, Interculturalidad y Territorio, espacio académico de los doctorados en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA y en Educación,

Interculturalidad y Territorio, ambos adscritos a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, participamos como ponentes los días 24 y 25 de septiembre de 2021, en Santa Marta, Magdalena, Colombia. Presentamos el trabajo titulado «Recorriendo caminos, dejando huellas decoloniales: potencial de aprendizaje del ser humano, desde la visión cosmogónica de la cultura anfibia, a partir de raíces afectivas decoloniales», en el que pusimos de relieve la urgencia/emergencia de un currículo «otro», decolonial y propio de nuestra esencia anfibia. Asimismo, subrayamos cómo las raíces afectivas y cosmogónicas de la cultura anfibia pueden potenciar el aprendizaje humano, desafiando y reconfigurando las narrativas educativas hegemónicas (Mejía, 2021b).

Durante el VIII Simposio Internacional de Currículo y Políticas Educativas «Desafíos de la educación ante las nuevas realidades», organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena los días 25 y 26 de noviembre de 2021, participamos como ponentes con el trabajo «Políticas lingüísticas para la enseñanza de lenguas en Colombia: una lectura crítica desde el giro decolonial». En esta contribución analizamos, desde una perspectiva decolonial, la influencia de las políticas lingüísticas colombianas en la enseñanza de lenguas y la manera en que estas han privilegiado idiomas dominantes, como el español y el inglés, en detrimento de las lenguas indígenas y afrocolombianas, perpetuando así una jerarquía lingüística que marginaliza las voces y culturas locales (Maloof *et al*., 2021).

En el transcurso del VIII Simposio Internacional de Currículo y Políticas Educativas «Desafíos de la educación ante las nuevas realidades», organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena y desarrollado los días 25 y 26 de noviembre de 2021, participamos como ponentes con el trabajo titulado «Resultados de aprendizaje y evaluación formativa en escenarios educativos postpandemia: una crítica a las rúbricas y a las escalas de medición». En la ponencia consideramos, desde una perspectiva decolonial, cómo los métodos tradicionales de evaluación, como las rúbricas y las escalas de medición, pueden resultar

insuficientes en los escenarios educativos en la pospandemia. Propusimos una revaloración de los procesos educativos, enfatizando la necesidad de adoptar enfoques más integradores y contextuales que reconozcan la diversidad y la riqueza cultural de los estudiantes (Ortiz *et al*., 2021b).

Asimismo, en este simposio participamos como ponentes con el trabajo titulado «Hacer decolonial en la cultura anfibia para desentrañar, visibilizar y configurar el potencial de aprendizaje del ser humano». Allí abordamos, en clave decolonial, la importancia de redescubrir y valorar las raíces afectivas y cosmogónicas de las culturas locales, enfatizando cómo estos elementos pueden transformar el proceso de aprendizaje humano. A través de la reconfiguración de formas «otras» de entender y aplicar el conocimiento, destacamos la relevancia de integrar la diversidad cultural y las experiencias locales en el ámbito educativo (Mejía *et al*., 2021).

De igual forma, participamos como ponentes con el trabajo «Educar es amar y conversar: evocando a Freire», en el cual exploramos las potencialidades transformadoras de una educación que trascienda las barreras impuestas por los sistemas dominantes. La propuesta se fundamentó en la visión de Paulo Freire y destacó cómo el acto educativo, cuando se sustenta en el amor y el diálogo genuino, puede constituirse en un medio para la emancipación y el reencuentro con las raíces culturales y afectivas. Este enfoque no solo rescató la esencia de la cosmogonía anfibia, sino que también invitó a cuestionar y reconfigurar las prácticas educativas ante las nuevas realidades que desafían el *statu quo*, promoviendo un aprendizaje que reconozca y valore la diversidad y la pluralidad de perspectivas (Ortiz *et al*., 2021c).

En el marco de la conferencia internacional «Conversar Alterativo: hacer decolonial y altersofía: aplicaciones en las tesis doctorales sobre educación», celebrada el jueves 23 de junio de 2022 en la Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca, México, y organizada por el Instituto de Ciencias de la Educación, el Doctorado en Educación, Arte y Cultura, y el Cuerpo Académico Educación y Construcción del Conocimiento, abordamos la necesidad de reconfigurar las

prácticas académicas desde una perspectiva decolonial y altersófica. En este contexto, presentamos un enfoque que desafía las estructuras epistemológicas hegemónicas y promueve la integración de saberes ancestrales, alterativos y emergentes en las tesis doctorales sobre educación. La conferencia se centró en la aplicación práctica de estos enfoques en el ámbito académico y resaltó cómo el diálogo intercultural y la reflexión crítica pueden transformar las metodologías y enfoques de investigación, fomentando una educación que valore y respete la pluralidad de conocimientos (Ortiz *et al*., 2022a).

Ya en el ámbito del III Coloquio Internacional en Educación, Interculturalidad y Territorio «Retos y oportunidades para contextos diversos», realizado los días 9 y 10 de septiembre de 2022 en la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia, exploramos varias temáticas, a saber:

1. La transformación de la práctica pedagógica del siglo XXI desde una perspectiva decolonial. Este evento lo desarrolló el Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Facultad de Ciencias de la Educación de dicha universidad, en el cual propiciamos un escenario para la reflexión crítica sobre las posibilidades de la altersofía y el hacer decolonial en la educación. En esta ocasión, presentamos la ponencia «La altersofía y el hacer decolonial ofrecen un marco potente para la transformación de la práctica pedagógica en el siglo XXI». Al adoptar estos enfoques, podemos contribuir a la creación de un sistema educativo más inclusivo, justo y relevante para todos los estudiantes. Esta transformación no solo beneficia a los individuos, sino que también fortalece la sociedad en su conjunto, promoviendo una educación que respete y celebre la diversidad y la equidad (Ortiz *et al*., 2022b).

2. La configuración del currículo en Abya Yala. Organizado por el Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Facultad de Ciencias de la Educación de dicha universidad.

Por otra parte, con la ponencia «Altersofía y hacer decolonial en la configuración del currículo en Abya Yala», centramos la integración de perspectivas cosmogónicas que reconocen y valoran la diversidad cultural y epistemológica, proponiendo un currículo que no solo refleje las raíces históricas y culturales de Abya Yala, sino que también permita una práctica educativa que respete y fomente las raíces afectivas decoloniales (Mejía *et al*., 2022).

3. La «Altersofía y hacer decolonial en la configuración de resultados de aprendizaje en clave decolonial». Todas estas observaciones las enfocamos en la manera cómo los enfoques decoloniales transforman las prácticas pedagógicas a través de un uso adecuado y pertinente de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en el fortalecimiento de sus competencias, desempeños, habilidades y destrezas de pensamiento (Ortiz *et al*., 2022c).

Por otra parte, los ecos decoloniales resonaron a través de nuestra participación en la conferencia titulada «Nuevas perspectivas en las ciencias sociales», organizada por el Centro Regional Universitario de Coclé en Panamá el 13 de diciembre de 2022. En esta ocasión, tratamos temas cruciales, destacando cómo la visión cosmogónica de la cultura anfibia puede enriquecer las ciencias sociales y contribuir a la valoración de las raíces afectivas. Asimismo, analizamos cómo las metodologías decoloniales pueden desarticular las estructuras tradicionales de poder presentes en la academia. Estas reflexiones nos llevaron a desafiar las narrativas hegemónicas y a promover una práctica educativa que abogue por la justicia social y el reconocimiento de la otredad (Ortiz *et al*., 2022d).

Posteriormente, continuamos fertilizando estos caminos decoloniales con la publicación, el 18 de marzo de 2023, del libro *Colonialidad de las ciencias de la educación. Complicidad de la pedagogía, el currículo y la didáctica. Emergencia de la altersofía y el hacer educativo*

decolonial, por la Editorial Académica Española (Ortiz *et al.,* 2023a). En esta obra, orientada a configurar nuevas formas de enseñar fundamentadas en el saber del Otro, tradicionalmente considerado inferior, desafiamos la supremacía de la pedagogía moderna/colonial y propusimos decolonizar las ciencias de la educación a través de la altersofía y el hacer decolonial, así como desobedecer a la didáctica USA-eurocéntrica. Este proceso se articuló mediante tres acciones/huellas de aprendizaje: el contemplar comunal, el conversar alterativo y el reflexionar configurativo, todas ellas fundamentales en la vocación educativa decolonial.

En consonancia con este trayecto, mediante la publicación del libro *Decolonizar la tesis y el proyecto de investigación: Desprendimiento y desobediencia del logo y de la episteme moderna/colonial*, por la Editorial Académica Española (Ortiz *et al.*, 2023b), cuestionamos al modelo occidental, eurocéntrico y colonial que domina la organización de los proyectos de investigación y las tesis académicas de pregrado, maestría y doctorado. Estos trabajos suelen presentar una estructura rígida, esquemática y dogmática que limita la diversidad y la espontaneidad inherentes al proceso de construcción de un conocimiento situado y contextualizado. Este enfoque tradicional impone componentes fijos, como el marco teórico, el título, el índice, el planteamiento del problema, la justificación, los antecedentes, el paradigma epistemológico, la metodología y las referencias bibliográficas, los cuales reflejan una visión colonial y hegemónica del saber.

Recientemente, publicamos la obra titulada *Didáctica del inglés: enfoque innovador, creativo y decolonial*, bajo la editorial Ediciones de la U (Maloof *et al.*, 2025). En ella cuestionamos las huellas coloniales presentes en la enseñanza del idioma y proponemos una mirada decolonial orientada a transformarla. Planteamos la búsqueda de caminos que otorguen supremacía a nuestra diversidad lingüística y permitan repensar el inglés, de modo que no sea concebido como una imposición.

Argumentamos que estas categorías no logran capturar la riqueza y la complejidad del conocimiento que emerge de contextos

específicos y experiencias propias, pues restringen la creatividad y la autenticidad en la producción académica. Por ello, proponemos liberarnos de estas nociones impuestas desde una perspectiva eurocéntrica y desarrollar formas «otras» de investigación que partan de nuestras propias percepciones, pensamientos y prácticas culturales, promoviendo así una epistemología más plural, situada y libre de colonialismos intelectuales. Este cambio implica trascender las estructuras tradicionales y abrir espacios para formas «otras» de ser/estar/hacer/amar/existir que reflejen la diversidad de saberes y formas de conocimiento.

Mediadores visibilizados[23]

Alaniz, L. R. (2018, 14 de agosto). Mnemotecnias, aprende conceptos con más facilidad. *Gaceta Facultad de Medicina*. https://gaceta.facmed.unam.mx/index.php/2018/08/14/mnemotecnias-aprende-conceptos-con-mas-facilidad/

Arias, M. y Ortiz, A. (2019). *Currículo decolonial. Prácticas curriculares y colonialidad de la educación*. Editorial Unimagdalena.

Arias, M. (2017). *Prácticas curriculares reproductoras de la colonialidad de la educación* [Trabajo de grado, Universidad del Magdalena]. Repositorio digital institucional Unimagdalena. https://repositorio.unimagdalena.edu.co/items/9578a470-6e83-4ba7-a853-f59a8278a784/full

Becerra, G. y Giordano, P. (2019). Sistemas, sociología y constructivismo en el debate entre Maturana y Luhmann por la autopoiesis. *Argumentos: Revista de Crítica Social*, (21), 402-467. https://www.researchgate.net/publication/355470427_SISTEMAS_SOCIOLOGI_A_Y_CONSTRUCTIVISMO_EN_EL_DEBATE_ENTRE_MATURANA_Y_LUHMANN_POR_LA_AUTOPOIESIS

Buika, C. [@innconsciente]. (2023, octubre 16). *Los ejércitos vencedores escriben los libros de historias*. [video]. TikTok. https://www.tiktok.com/@innconsciente/video/7290751681808076065?is_from_webapp=1&sender_device=pc

23. Los mediadores visibilizados son todas aquellas personas que contribuyeron a la configuración de conocimiento útil, pertinente y relevante para la comunidad, sean autores de una publicación o no. El mediador es aquella persona que media el conocimiento, pero a la vez es mediado por el conocimiento y por otros mediadores. En este sentido, el mediador no es un autor y tampoco es un investigador, por cuanto el propio término *investigador* es colonizante y también coloniza su posición dentro del proceso de configuración de saberes (Ortiz et al., 2023b).

Caballero, E. (2014). El Caimán de Ciénaga y el Caimán de Plato, dos pueblos, dos historias, dos leyendas diferentes con el mismo saurio. *Opinión Caribe*. https://www.opinioncaribe.com/2015/08/22/plato-magdalena-la-villa-de-simon-bolivar-cronica/?utm_source=chatgpt.com

Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños.* Editorial Universidad del Cauca; Instituto Pensar; Universidad Javeriana.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-391). Siglo del Hombre.

Congreso de la República de Colombia. (2001, 21 de diciembre). *Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros*. Diario Oficial. N. 44654. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4452

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial No. 41.214. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292

Conway, M. A. (1998). *Autobiographical memory: An introduction*. Open University Press.

De Zubiría, J., (2010). *Los ciclos en la educación*. En De Zubiría, J., G., Andrade, Sarmiento, B., Marín, J., Vargas, V., Sampedro, H. (Ed.), *los ciclos en la educación. Principios y lineamientos desde la pedagogía dialogante.* (pp. 18-144). Editorial Magisterio.

De Zubiría, J. (2021). *La transformación pedagógica en el departamento del Magdalena: docentes del cambio, Proyecto Estanislao Zuleta. Los ciclos del desarrollo: la apuesta del Magdalena para cerrar las brechas y mejorar la calidad*. Gobernación del Magdalena; Instituto Alberto Merani.

Derrida, J. (1998). *De la gramatología*. Siglo XXI. https://www.academia.edu/36104923/J_DERRIDA_De_la_Gramatolog%C3%ADa

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.

Dolmatoff, G. R. (1951). *Datos histórico-culturales sobre las tribus de la antigua gobernación de Santa Marta*. Instituto Etnológico del Magdalena. Dussel. E. [Carlos Ometochtzin]. (2018, junio 19). *La descolonización cultural*. [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Q86_LPat-IQ

Dussel, I. y Southwell, M. (2010). *La escuela y las nuevas alfabetizaciones: lenguajes en plural*. Ministerio de la Educación de la Nación Argentina

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa,* (1), 51-86. https://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf

Fals Borda, O. (1979). *Historia doble de la Costa 1. Mompox y Loba*. Carlos Valencia Editores.

Fanon, F. (2016). *Piel negra, máscaras blancas*. Ediciones Akal.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

Gadamer, H. (1998). *Verdad y método.* (tomo II). Ediciones Sígueme.

García, M. (2021). El horizonte interdisciplinario, una apuesta disidente. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *26*(94), 15-36.

Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículo: una reflexión sobre la práctica* (9.ª ed.). Ediciones Morata.

Giroux, H. A. (2004). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición* (6.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Grisales, L. F. (2012). Aproximaciones históricas al concepto de didáctica universitaria. *Revista Educación y Educadores, 15*(2), 203-220. https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/2084

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismoepistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa,* (19), 31-58. http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n19/n19a02.pdf

Grosfoguel, R. [uplatelevision]. (2018, diciembre 29). *Ramón Grosfoguel: Descolonizar el conocimiento, descolonizar el ser.* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_XWNEzUCqL8yab_ channel=uplatelevision

Grosfoguel, R. [Casa de las Américas, La Habana, Cuba] (2024, diciembre 24). «*La descolonización de la cultura y el conocimiento*»/*Sociólogo puertorriqueño Ramón Grosfoguel*. [Archivo de video]. YouTube. https://youtu.be/z2BgAMsOmHc?si=JKUfjZbEy4vTjNyE

Haraway, D. (1995). *Ciencia, ciborg y mujeres: reivindicación de la naturaleza. «Conocimientos situados»*. Editorial Cátedra.

Heidegger, M. (2000). *Los problemas fundamentales de la fenomenología*. Editorial Trotta.

Heidegger, M. (2005). *La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo*. Editorial Herder.

Heidegger, M. (2006). *¿Qué es la metafísica*? Editorial El Búho.

Heidegger, M. (2007). *Desde la experiencia del pensar*. Adaba Editores.

Heidegger, M. (2008). *Introducción a la investigación fenomenológica*. Editorial Síntesis.

Heidegger, M. (2010). *¿Qué significa pensar?* Editorial Trotta.

Heidegger, M. (2011). *Ontología: hermenéutica de la facticidad*. Editorial Alianza.

Heidegger, M. (2012). *El ser y el tiempo.* Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. (2013). *Carta sobre el humanismo*. Editorial Alianza.

Herrera, M. (2002). *Ordenar para controlar, ordenamiento espacial y control político en las llanuras del Caribe y en los Andes centrales neogranadinos, siglo XVIII*. La Carreta Histórica.

Husserl, E. (1980). *Experiencia y juicio.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Husserl, E. (2002). *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo.* Editorial Trotta.

Husserl, E. (2006). *La tierra no se mueve.* Editorial Complutense.

Husserl, E. (2009). *Las conferencias de París.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Husserl, E. (2011). *La idea de la fenomenología*. Editorial Herder.

Husserl, E. (2012). *Las conferencias de Londres: método y filosofía fenomenológicos*. Ediciones Sígueme.

Husserl, E. (2013). *Invitación a la fenomenología.* Editorial Paidós.

Husserl, E. (2014). *La filosofía como ciencia estricta.* Editorial Prometeo.

Lajud, G. (2015). *Mitos del pueblo etté ennaka y otras narraciones del valle de Ariguaní*. Clagbe Editores.

Levinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. Arena Libros S. L.

Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de la Salle*, *XI* (17), 35-46.

Luhmann, N., y Maturana, H. (2004). Autopoiesis, la unidad de una diferencia: Luhmann y Maturana. *Sociologías, 5*(9), 106-140. https://doi.org/10.1590/S1517-45222003000100005

Luna, L. (1991). La Nación Chimila: un caso de resistencia indígena en la nación de Santa Marta. En P. García Jordán (coord.), *Conquista y resistencia en la historia de América* (pp. 123-137). Universidad de Barcelona.

Luna, L. (1993). *Resguardos coloniales de Santa Marta y Cartagena, y resistencia indígena*. Fondo de Promoción de la Cultura. https://www.lolagluna.com/publicaciones/ResguardosColoniales.html

Luzuriaga, L. (1959). *Historia de la educación y la pedagogía*. Ed. Lozada.

Magendzo, A. (1986). *Currículum y cultura en América Latina. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).* Alfabeta Impresores

Magdalena Noticias (2021, diciembre 18). *Conversar alterativo entre el profesor Habib Mejía y el historiador Dario Bolaños: cultura anfibia* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=dxoc-1N1KG4

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* (pp. 127-167). IESCO-Pensar-Siglo del Hombre.

Maloof, A., Ortiz. A. y Mejía. H. (2021). *Políticas lingüísticas para la enseñanza de lenguas en Colombia: una lectura crítica desde el giro decolonial* [ponencia]. VIII Simposio Internacional de Currículo y Políticas Educativas: retos de la educación ante las nuevas realidades, Santa Marta, Colombia. https://eventos.unimagdalena.edu.co/Content/ArchivosPublicaciones/Publicacion_1073/documento_2_20251114001528.117.pdf

Maloof, A., Ortiz. A. y Mejía. H. (2025). *Didáctica del inglés: enfoque innovador, creativo y decolonial.* Ediciones de la U.

Mejía, H. y Ortiz, A. (2020). *Potencial de aprendizaje del ser humano, desde la visión cosmogónica de la cultura anfibia, a partir de raíces afectivas decoloniales* [ponencia]. VII Simposio Internacional de Currículo y Políticas Educativas. «Desafíos de la educación ante las nuevas realidades», Santa Marta, Colombia. https://eventos.unimagdalena.edu.co/Content/ArchivosPublicaciones/Publicacion_1027/documento_4_20230308162737.196.pdf

Mejía, H., Ortiz, A. y Maloof, A. (2021). *Hacer decolonial en la cultura anfibia para desentrañar, visibilizar y configurar el potencial de aprendizaje del ser humano* [ponencia]. VIII Simposio Internacional de Currículo y Políticas Educativas. «Desafíos de la educación ante las nuevas realidades», Santa Marta, Colombia. https://eventos.unimagdalena.edu.co/Content/ArchivosPublicaciones/Publicacion_1073/documento_2_20251114001528.117.pdf

Mejía, H., Ortiz, A. y Maloof, A. (2022). *Altersofía y el hacer decolonial en la configuración del currículo en Abya Yala* [ponencia]. III Coloquio Internacional en Educación, Interculturalidad y Territorio: «Retos y oportunidades para contextos diversos», Santa Marta, Colombia. https://eventos.unimagdalena.edu.co/Content/ArchivosPublicaciones/Publicacion_3/documento_6_20231026112153.668.pdf

Mendoza, C. (2009). La provincia de Santa Marta: Espacio y poblamiento 1780-1810, *Amauta*, (14), 29-54.

Merani, A. (1958). *Nuestros hijos, esos desconocidos*. Editorial Alfa.

Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Península.

Merleau-Ponty, M. (1976). *La estructura del comportamiento*. Hachette.

Merleau-Ponty, M. (2010). *Lo visible y lo invisible*. Nueva Visión.

Merleau-Ponty, M. (2011). *La fenomenología y las ciencias humanas*. Editorial Prometeo.

Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal. https://books.google.com.co/books?id=e_Jqj3RSYAC&pg=PA5&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=1#v=onepage&q&f=false

Mignolo, W. (2005). A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. En E. Lander (comp.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 35-54). CLACSO. https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf

Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En el giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Siglo del Hombre Editores; IESCO; Pontificia Universidad Javeriana.

Mignolo, W. (2013). *De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar descolonial*. Editorial Abya-Yala.

Miller, J. P. (2007). *The holistic curriculum.* (2.ª ed.). University of Toronto Press.

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (MEN). (1994, 3 de agosto). *Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Diario Oficial No. 41480. http://funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1289

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (1996). *Resolución 2343. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. https://bibliotecadigital.usb.edu.co/entities/publication/6114ec71-1609-4afc-9259-f1e75e27870d https://bibliotecadigital.usb.edu.co/server/api/core/bitstreams/35dbc824-2492-4430-928d-555a3465aa52/content

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (MEN). (2002, 11 de febrero). *Decreto 230 de 2002. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103106_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (MEN). (2006). *Documento Guía n.° 3 de Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*.

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (MEN). (2008). Guía para el Mejoramiento Institucional: de la autoevaluación al Plan de Mejoramiento. *Serie Guías n.° 34*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia (MEN). (2009, 16 de abril). *Decreto 1290 de 2009. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Diario Oficial CXLIV. N. 47322. https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1260109

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (MEN). (2015, 26 de mayo). *Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.* Diario Oficial 49.523. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913

National Geographic (2023). ¿Qué es Abya Yala? El nombre que se le da al continente americano. https://www.nationalgeographicla.com/historia/2023/08/que-es-abya-yala-el-nombre-que-se-le-da-al-continente-americano

Ortiz, A. (2009). *Dios y la educación. La pedagogía de Jesús y la escuela que soñamos*. CEPEDID.

Ortiz, A. (2017). Decolonizar la investigación en educación. *Revista Praxis*, *13*(1), 93-104. http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2112

Ortiz, A. y Arias, M. (2019a). Hacer decolonial: desobedecer a la metodología de investigación. *Hallazgos, 16*(31), 149-168. https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06

Ortiz, A. y Arias, M. (2019b). Altersofía y hacer decolonial: epistemología «otra» y formas «otras» de ser y amar. *Utopía y Praxis Latinoamericana, Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social CESA-FCES*, *24*(85), 89-116. DOI: 10.5281/zenodo.3338554

Ortiz, A., Arias, M. y Pedrozo, Z. (2018a). Metodología «otra» en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *FAIA*, *7*(30), 172-200. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6575303.

Ortiz, A., Arias, M. y Pedrozo. Z. (2018b). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizante. *Revista Ensayos Pedagógicos*, *8*(2), 201-233. https://doi.org/10.15359/rep.13-2.10

Ortiz, A., Arias, M. y Pedrozo. Z. (2018c). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista Nuestra América, 6(*12), 195-222. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6511175

Ortiz, A., Arias, M. I. y Pedrozo, Z. (2018d). *Decolonialidad de la educación. Urgencia/emergencia de una pedagogía decolonial.* Editorial Unimagdalena.

Ortiz, A., Maloof, A. y Mejía, H. (2021a). Decolonizar las ciencias de la educación: pedagogía, altersofía y hacer educativo decolonial. *Revista Boletín REDIPE, 10*(12), 58-87. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1569

Ortiz, A., Maloof, A. y Mejía, H. (2021b). *Resultados de aprendizaje y evaluación formativa en escenarios educativos postpandemia: una crítica a las rúbricas y a las escalas de «medición»* [ponencia]. VIII Simposio Internacional de Currículo y Políticas Educativas. «Desafíos de la educación ante las nuevas realidades». Santa Marta, Magdalena, Colombia. https://eventos.unimagdalena.edu.co/Content/ArchivosPublicaciones/Publicacion_1073/documento_2_20251114001528.117.pdf

Ortiz, A., Maloof, A. y Mejía, H. (2021c). *Educar es amar y conversar: evocando a Freire* [ponencia]. VIII Simposio Internacional de Currículo y Políticas Educativas. «Desafíos de la educación ante las nuevas realidades», Santa Marta, Colombia. https://eventos.unimagdalena.edu.co/Content/ArchivosPublicaciones/Publicacion_1073/documento_2_20251114001528.117.pdf

Ortiz, A., Maloof, A. y Mejía, H. (2022a). *Conversar alterativo: hacer decolonial y altersofía: aplicaciones en las tesis doctorales sobre educación* [conferencia]. Ciudad de México, México.

Ortiz, A., Maloof, A. y Mejía, H. (2022b). *Altersofía y el hacer decolonial en la transformación de las prácticas del docente del siglo XXI* [ponencia]. III Coloquio Internacional en Educación, Interculturalidad y Territorio: «Retos y oportunidades para contextos diversos», Santa Marta, Colombia. https://eventos.unimagdalena.edu.co/Content/ArchivosPublicaciones/Publicacion_3/documento_6_20231026112153.668.pdf

Ortiz, A., Maloof, A. y Mejía, H. (2022c). *Altersofía y conversar alterativo en la configuración de resultados de aprendizaje en clave decolonial* [ponencia]. III Coloquio Internacional en Educación, Interculturalidad y Territorio: «Retos y oportunidades para contextos diversos», Santa Marta, Colombia. https://eventos.unimagdalena.edu.co/Content/ArchivosPublicaciones/Publicacion_3/documento_6_20231026112153.668.pdf

Ortiz, A., Maloof, A. y Mejía, H. (2022d). *La altersofía y el hacer decolonial en la configuración de la tesis doctoral.* [ponencia]. Nuevas Perspectivas en las Ciencias Sociales, Coclé, Panamá.

Ortiz, A., Maloof, A. y Mejía, H. (2023a). *Colonialidad de las ciencias de la educación. Complicidad de la pedagogía, el currículo y la didáctica. Emergencia de la altersofía y el hacer educativo decolonial.* Editorial Académica Española. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1569/1483

Ortiz, A., Maloof, A. y Mejía, H. (2023b). *Decolonizar la tesis y el proyecto de investigación. Desprendimiento y desobediencia del logo y de la episteme moderna-colonial*. Editorial Académica Española.

Páez N., D. y Basabe G., J. L. (1998). Memoria colectiva y traumas políticos: investigación transcultural de los procesos sociales del recuerdo de sucesos políticos traumáticos. En D. Páez (Ed.), *Memorias colectivas de procesos culturales y políticos* (pp. 171-189). Universidad del País Vasco.

Paoli, F. (2019). Multi, inter y transdisciplinariedad. *Problema. Anuario de Filosofía y Teoría del Derecho*, *1*(13), 347-357. https://doi.org/10.22201/iij.24487937e.2019.13.13725

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. Journal of World - System Research, (2), 342-386.

Rey Sinning, E. (1995). *El Hombre y su Río.* Gráficas Gutenberg Ltda.

Rey Sinning, E. (2009). Resistencia chimila: ni aniquilados ni vencidos. *Palobras*, (10), 90-108. https://revistas.unicartagena.edu.co/index.php/palobra/article/view/135/1814

Rey Sinning, E. (2012). *Poblamiento y resistencia: los chimila frente al proceso de ocupación de su territorio*. Conexión Cultural Editores.

Robertson, R. (2000). *Globalization: Social Theory and Global Culture* [Globalización: teoría social y cultura global]. Sage Publications Ltd.

Rodríguez, A. (2021). *Pensamiento crítico: ensayos sobre filosofía de la liberación y decolonialidad.* Heraldo Editores.

Sagastizabal, M., Perlo, C., Pivetta, B. y San Martin, P. (2009). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/4f8572c1-b1ff-4ef0-a22c-f56cdb55aff9/content

Santandreu, A. [Coordinación de Recursos de Aprendizaje UNEM]. (2023, 3 de agosto). *Orlando Fals Borda: Investigación acción participativa.* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=LweszoKc1vMyab_channel=coordinaci%C3%B3nrecursosaprendizajeunem

Sartre, J.-P. (1984). *El ser y la nada*. Editorial Alianza.

Savater, F. (1999). *El valor de educar*. Editorial Ariel S. A.

Tamayo, M. (1995). *La interdisciplinariedad. Cartilla para el docente ICESI. Centro de Estudios para la Enseñanza CREA*. Universidad ICESI. https://repository.icesi.edu.co/server/api/core/bitstreams/5f9b8cec-e84c-7785-e053-2cc003c84dc5/content

Tolle, E. Eckhart [Tolle en español]. (2024, 25 de diciembre). *¿De dónde vienen nuestros pensamientos? Español latino.* [Archivo de video] YouTube. https://youtu.be/VnQA7eFZJtw?si=z-rqRrcAXpDkGvzK

Uribe, C. (1977). La rebelión chimila en la provincia de Santa Marta, Nuevo Reino de Granada en el siglo XVIII. *Estudios Andinos,* (13), 163-165.

Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. *Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia,* (12), 119-128.

Walsh, C. (2006). *Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo*. http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/18-walsh-interculturalidad%20y%20decolonialidad.pdf

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía, 19*(48), 25-35. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2015). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales, 2*(4). https://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/article/view/1742/3174

Los autores

Habib Mejía Porto

Doctor en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación. Docente catedrático de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Correos electrónicos: habibmejiaporto@gmail.com, hmejia@unimagdalena.edu.co. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7468-4140

Ana Gabriela Maloof Díaz

Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Pedagogía. Docente catedrática de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, y de la Universidad Popular del Cesar, Valledupar, Colombia. Correos electrónicos: gabrielamaloof@gmail.com, amaloof@unimagdalena.edu.co. ORCID: http://orcid.org/ 0000-0002-0017-7071

Alexander Ortiz Ocaña

Doctor en Ciencias de la Educación. Docente de planta de tiempo completo en la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Correos electrónicos: aortiz@unimagdalena.edu.co, alexanderortiz5000@gmail.com. ORCID: http://orcid.org/ 0000-0001-5594-9422. Scopus Author ID: 57191888741.