



**Contribuciones para pensar la educación infantil en clave decolonial, teniendo como centro  
las dimensiones del desarrollo**

Carolina López Rivera

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Tutor

Hilda Mar Rodríguez Gómez, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación  
Medellín, Antioquia, Colombia  
2021

---

<b>Cita</b>	(López Rivera, 2022)
<b>Referencia</b>	López Rivera, C., (2022). <i>Contribuciones para pensar la educación infantil en clave decolonial, teniendo como centro las dimensiones del desarrollo</i> [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<b>Estilo APA 7 (2020)</b>	

---



Maestría en Educación, Cohorte XIX.

Grupo de Investigación Pedagogía y Diversidad Cultural (DIVERSER).

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano/Director:** Wilson Antonio Bolívar Buriticá.

**Jefe departamento:** Ruth Elena Quiroz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Dedicatoria**

Este trabajo se lo dedico a María, mi madre admirable,  
por sembrar en mi corazón la semilla de la esperanza y el amor.

## **Agradecimientos**

A Dios, por acompañarme todo el tiempo en este camino de crecimiento.

A mi querida asesora y maestra, Hilda Mar Rodríguez, por sus palabras sabias y dulces que me orientaron en el transcurso de este trabajo, a través de su inteligencia, amabilidad y generosidad.

A mis profesores de la Maestría en Educación, de manera especial a Teresa de Jesús Castro Mazo y Cristina Buitrago Bedoya, por los espacios de formación que me posibilitaron tejer, cantar y danzar mundos posibles para la educación.

A todos mis compañeros de la línea de Investigación en Pedagogía y Diversidad Cultural, de forma especial a María del Pilar Castrillón y Cristian Giraldo Castaño, por las experiencias compartidas y vividas, que me permitieron soñar en estrategias educativas alternativas.

Al Colegio Colombo Francés de Medellín y a los diferentes miembros de la comunidad educativa que hicieron parte de este trabajo de investigación, por la apertura, la colaboración y el diálogo permanente de saberes.

A mis familiares y amigos por el apoyo constante que me brindaron, de manera especial a mi hermana Yohana Marcela López Rivera por la motivación, para lograr todos mis sueños y alcanzar las metas propuestas.

---

## Tabla de contenido

Resumen .....	9
Abstract .....	10
Introducción .....	11
1. Planteamiento del problema .....	13
1.1 Un viaje a otro mundo posible .....	16
1.2 Mundos de colores .....	20
1.3 Antecedentes .....	23
1.3.1 Contexto del Colegio Colombo Francés, la Estrella-Antioquia.....	23
1.3.1 Antecedentes a nivel departamental, nacional e internacional .....	26
Metodología de búsqueda en la literatura .....	26
A nivel departamental .....	27
A nivel nacional .....	30
A nivel internacional .....	31
2. Justificación.....	32
3. Objetivos .....	35
3.1 Objetivo general .....	35
3.2 Objetivos específicos.....	35
4 Marco teórico .....	36
4.1 Educación y pedagogía en clave decolonial.....	36
4.2 Hacia una pedagogía en clave decolonial .....	37
4.3 Hacia una educación y praxis en clave decolonial .....	38
4.4 Dimensiones del desarrollo humano en la educación preescolar .....	40
4.5 Las sabidurías del “Corazonar” .....	42

---

5. El camino: tejido de saberes, prácticas y procedimientos .....	44
5.1 Enfoque: .....	44
5.2 Paradigma:.....	45
5.3 Estrategias de investigación cualitativa: .....	47
5.4 La investigación documental.....	47
5.5 La investigación biográfico-narrativa .....	48
5.6 Técnicas de investigación.....	48
5.6.1 Revisión documental:.....	48
5.6.2 Entrevistas por Skype: .....	49
5.6.3 Herramientas e instrumentos.....	49
5.6.4 Propuesta de análisis de la información.....	50
5.7 “Corazonar” el camino (Consideraciones éticas).....	50
5.8 Voces y corazones (Población o fuentes que participan en la investigación).....	52
6. Análisis y discusión de los hallazgos .....	54
6.1 Concepciones del ser humano, la educación y la relación social, pensando en clave decolonial. ....	55
6.2 Relaciones de poder y autoridad en el Colegio Colombo Francés.....	63
6.3 Relaciones de saber, multiculturalidad, interculturalidad y educación. ....	70
7. Reflexiones pedagógicas .....	74
7.1 ¿Cómo construyo mi mirada y hacer pedagógico? .....	75
7.2 ¿Cómo construyo mi mirada y hacer pedagógico? .....	76
7.3 Cuerpo como memoria de lo que ha sido hurtado por la sociedad del espectáculo. ....	79
7.4. Agenda con algunas urgencias pedagógicas .....	81
8 Conclusiones .....	83
9. Recomendaciones.....	86

---

Referencias .....	87
Anexos.....	90
Anexo 1: Entrevista semiestructurada primer encuentro .....	90
Anexo 2: Entrevista semiestructurada segundo encuentro.....	91

---

## Lista de figuras

<b>Figura 1</b> Un viaje a otro mundo posible.....	15
<b>Figura 2</b> Poco a poco voy descubriendo que cada color es valioso porque existen muchos otros. .....	20
<b>Figura 3</b> Pensando en clave decolonial .....	55
<b>Figura 4</b> Estudiantes de grado primero del colegio Colombo Francés, 1977 .....	62
<b>Figura 5</b> Estudiantes del colegio Colombo Francés .....	63
<b>Figura 6</b> <i>Estudiantes del colegio Colombo Francés</i> .....	69
<b>Figura 7</b> Intercambio cultural.....	70
<b>Figura 8</b> Colegio Colombo Francés .....	74
<b>Figura 9</b> Salida pedagógica zaku kwariwan- casa de sanación donde se teje la vida (2019) .....	75
<b>Figura 10</b> Pensamiento en espiral .....	78
<b>Figura 11</b> En meditación con el fuego y con nuestra propia sangre. ....	79

---

## Resumen

El presente trabajo de grado permite pensar la educación infantil en clave decolonial, para fortalecer todas las dimensiones del desarrollo humano, valorar los saberes de las diversas culturas, abogar por el cuidado del otro y de “la Casa Común”, respetar la vida humana, favorecer espacios educativos de fraternidad y solidaridad. En este sentido, el presente trabajo de investigación se desarrolla a través del diálogo y la colaboración con algunos miembros de la comunidad educativa Colombo Frances de Medellín, para pensar la educación inicial desde otras perspectivas, con miras a múltiples posibilidades, y de forma integral. Además, aporta reflexiones valiosas para que los maestros y maestras piensen en torno a sus prácticas pedagógicas, las metodologías y las propuestas educativas que desarrollan con los estudiantes durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, visibiliza otros saberes y experiencias educativas, cuestionando la colonialidad del ser y del saber en nuestra sociedad actual, se pregunta por estrategias que posibilitan nuevas formas de relacionarnos con los otros y ofrece una visión integral en la educación inicial para futuras investigaciones en el desarrollo de las dimensiones de los niños y las niñas.

*Palabras clave:* Pedagogía, educación infantil, dimensiones del desarrollo, decolonialidad, corazonar, prácticas pedagógicas.

---

### **Abstract**

This research work allows us to think about early childhood education from a decolonial perspective, to strengthen all dimensions of human development, to value the knowledge of diverse cultures, to advocate for the care of others and of "the Common House", to respect human life, and to promote educational spaces of fraternity and solidarity. In this sense, this research work is developed through dialogue and collaboration with some members of the "Colombo Frances de Medellín", to think about early education from other perspectives, with a view to multiple possibilities, and in an integral way. It also provides valuable reflections for teachers to think about their pedagogical practices, methodologies and educational proposals they develop with students during the teaching-learning processes, makes visible other knowledge and educational experiences, questioning the coloniality of being and knowledge in our current society, asks about strategies that enable new ways of relating to nature and offers an integral vision in early education for future research in the development of children's dimensions.

Key words: Pedagogy, early childhood education, developmental dimensions, decoloniality, corazonar, pedagogical practices.

---

## Introducción

El presente trabajo de grado tiene como objetivo reconocer algunas bases y fundamentos de la propuesta educativa del Colegio Colombo Francés de Medellín, con el fin de leerlas en clave decolonial y extraer del resultado de esa lectura algunas consecuencias prácticas para pensar la educación infantil y teniendo como centro las dimensiones del desarrollo. En esta medida, se establece la pregunta por ¿Cuáles son las bases y fundamentos de la propuesta educativa del Colegio Colombo Francés, que contribuyen para pensar la educación infantil en clave decolonial y teniendo como centro las dimensiones del desarrollo?

Este trabajo es importante plantearlo para contribuir a pensar la educación infantil en clave decolonial, fortalecer todas las dimensiones del desarrollo humano, valorar los saberes de las diversas culturas, abogar por el cuidado del otro y de “la Casa Común”, respetar la vida humana, favorecer espacios educativos de fraternidad y solidaridad. Además, aporta reflexiones valiosas para que los maestros y maestras piensen en torno a sus prácticas pedagógicas, las metodologías y las propuestas educativas que desarrollan con los estudiantes durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, visibiliza otros saberes y experiencias educativas, cuestionando la colonialidad del ser, del saber y del poder en nuestra sociedad actual.

El camino de este trabajo de investigación se transitó a través del enfoque cualitativo y el paradigma de la teoría crítica, además del tejido y la articulación de diversas estrategias, técnicas, y herramientas de investigación. En este caso se tuvo en cuenta las entrevistas virtuales por Skype, dada la situación actual de pandemia por Covid-19.

Finalmente, para esta investigación se tuvieron en cuenta las voces y los corazones de diferentes miembros que integraron o hacen parte del Colegio Colombo Francés de Medellín.

Aunado a esto, se tuvo en cuenta el consentimiento informado a los diferentes miembros del colegio, se hizo una lectura en el contexto (social- cultural- histórico) en que se produce la investigación y una retroalimentación continua, por último, se establece una reflexión pedagógica, para llegar a los resultados y conclusiones.

## 1. Planteamiento del problema

¿Quién soy?

“Suave e implacable.

Destella su luz desde el corazón,

sabe recurrir a las letras para combinarlas con su realidad.

No se olvida lo esencial en ella: su espiritualidad”

María del Pilar Castrillón

Muchas personas me han preguntado ¿Quién eres? y frente a este interrogante siempre he dado la misma respuesta, la cual consiste en ofrecer algunos datos básicos como: el nombre, la edad y lugar de estudio. Ahora la pregunta ¿Quién eres? La ha realizado nuevamente la profesora Noemí Durán, en las clases del seminario específico IV. Esta vez, me invita a pensar la respuesta desde el arte y la literatura, desde otra mirada posible.

¿Por qué no pensé antes en la literatura y en el arte para describir quién era? ¿Incidía mi formación académica en ello? Lo cierto es que ahora me puedo enunciar desde otras esferas, hacer uso de la poesía o de la narrativa para contar y transmitir ideas. Crear mundos posibles a través de la palabra, para habitar, pensar, vivir y soñar. A veces, considero que nuestras formas de habitarnos, narrarnos y pensarnos están muy ligadas a los espacios y escenarios en los cuales vivimos, los contextos en los cuales nos desplegamos y las situaciones en las que se acontece a diario.

Ahora sin miedo, puedo recurrir a la danza de las palabras para decir que:

“Soy como la semilla que crece cada día,

como el viento veloz y tranquilo,  
como el otoño que se pinta de colores,  
soy palabra y espíritu,  
soy el tejido de mis abuelos,  
soy cuerpo que acoge y siente.”

(Escrito en el seminario específico IV. Carolina López)

Sin duda alguna, este ejercicio de describirme, pensar en quién soy y quién soy para el otro, me lleva a reflexionar sobre lo valioso que es el arte y la escritura, para nombrar nuestros actos, salvar vidas, acompañar al otro o comprender situaciones. A la vez, pienso que la concepción que uno tenga de sí mismo y de su cuerpo, influye en las formas como se transita por la vida, como se despliega o relaciona en los escenarios cotidianos, con uno mismo, el medio y los otros.

De esta manera, me acojo a la idea de Rojas (2016), donde me invita a:

Ser cuerpo en una pluralidad de sentidos y sentires, que van configurando la experiencia en los espacios de la enseñanza y el aprendizaje. Ser en un somos que nos proyecta a lo infinito a través de los múltiples y diversos recorridos que el arte posibilita. Colectivizar el ser en la experiencia estética para integrar las páginas que somos en un significativo de libro por los significados de la vida o, lo que es igual, por el devenir de las muertes y los renacimientos (p.3)

En esta concepción de ser cuerpo en pluralidad de sentidos, deviene la importancia de pensar desde múltiples esferas, como cuerpo en múltiples ámbitos, dimensiones o tareas, para comprender el mundo y coexistir. En esta idea de comprender el cuerpo desde múltiples esferas, abrazo las concepciones de Durán (2017) en su obra *“Reescribir entre cuerpos caminos posibles: transformar la educación”* en la cual aborda el concepto de cuerpo como instrumento para la escucha, con múltiples ventanas para abrirse al mundo, como elemento que nos acompaña en los

procesos de creación, sea cual sea nuestro ámbito de exploración, como una gran caja de resonancia que recibe información y energía, como presencia y no como representación.

Entonces, partiendo de todas estas concepciones del cuerpo, llego a comprender que la búsqueda por la respuesta de ¿Quién soy? solo la puedo conocer en relación con mi propio cuerpo, en cómo lo nombro y cómo lo vivo. Reconociendo que algunas veces lo nombro en estado de frío o de invierno, con las ausencias, tatuado con las anécdotas, con registro a partir de las experiencias y como texto que habla con palabras propias, gestos y formas.

### **Figura 1**

*Un viaje a otro mundo posible*



*Nota.* Atardecer durante un viaje realizado a Villa Rica-Cauca.

“Viajar es desarraigarse de las rutinas sensoriales, tener la certeza de sorprenderse constantemente, obligarse a renovar el propio repertorio de significaciones y valores a lo

largo de la ruta. Alejado de los automatismos propios del entorno familiar, el viajero se ve sometido constantemente a la sorpresa de ver, gustar, tocar, sentir, escuchar e, incluso, a sumergirse en otras dimensiones sensoriales que hacen emerger percepciones que le eran desconocidas.” (Rojas, 2016)

### **1.1 Un viaje a otro mundo posible**

Es un fin de semana, están cayendo los últimos rayos del sol, la sala de la casa es amplia y allí se encuentran reunidos nuevamente, dos hombres y cuatro mujeres, todos son hermanos. Mientras conversan, toman tinto y se ríen. Los puedo oír claramente, pero no comprendo su conversación. —¿Qué hay de nuevo? —dice una voz.

—Me acaban de nombrar jefe de núcleo.

—¡Qué gran noticia!

—Yo debo presentar papeles para ascender. Aún estoy en el séptimo escalafón.

Transcurre la mitad de la noche y aún siguen conversando. Me intereso cada vez más en sus diálogos, las palabras resuenan en mi mente, pasan como si fueran danzando por el pensamiento. Con el tiempo comprendo el significado real de cada término. Descubro que hablan de sus experiencias como maestros en distintos lugares del departamento. Quizá sea este el motivo real que me lleva a elegir mi camino, la vocación de ser maestra como ellos, para participar de sus diálogos y compartir los valioso de las experiencias con otros.

Espero unos segundos mientras carga la página de la Universidad de Antioquia, para observar los resultados del examen de admisión. Me invaden muchas emociones. ¿Y si no paso? De repente, me detengo a observar el cuadro que está suspendido en la pared. Es la imagen de una mujer que lleva a un niño en sus brazos, sus rostros reflejan alegría y serenidad. Trato de mantener esta imagen viva todo el tiempo en mi mente. Regreso la mirada a la página, ingreso algunos datos

---

personales y espero otro momento. Siento el palpitar del corazón. Al instante, aparece un letrado que indica: usted ha sido admitido al programa de licenciatura en pedagogía infantil.

Las clases dan inicio, asisto a cada una de ellas, siempre con la expectativa de que algo nuevo e interesante suceda. Allí en la academia, aprendo acerca de las etapas del desarrollo cognitivo, la psicogénesis del lenguaje, los aportes de la neuropsicología, la teoría sociocultural de Vygotsky, los trabajos realizados por Pestalozzi, Freire y otros pedagogos. Elijo las materias que indican el pensum para cada semestre. Se escuchan voces en los pasillos que afirman: las materias pedagógicas no son las más importantes, las licenciaturas en ciencias y matemáticas son las más tésas de la facultad. También recomiendan tomar cada semestre la práctica pedagógica, la cual tiene un énfasis según lo indica el correquisito.

Como de costumbre, Isa y yo caminamos por los pasillos de la universidad cuando no tenemos clases. Algunas veces tomamos tinto y nos detenemos en la cartelera del bloque N°9 donde se publican avisos y noticias importantes, leemos detenidamente cada uno de ellos. Observamos que hay una convocatoria abierta para participar en un semillero de investigación “Educación global/pedagogía planetaria”, al principio nos parece extraño el término de “Pedagogía Planetaria”, pero luego, nos animamos y decidimos inscribirnos para participar.

Luego de esperar varios días, observamos los resultados de las personas seleccionadas. ¡Qué felicidad! Isa y yo hacemos parte del nuevo semillero de investigación. El nuevo semillero estaba conformado por varios miembros. En este espacio, conozco a nuevas personas, dialogamos, tejemos, danzamos y también nos aventuramos a viajar. Recuerdo que aquel día, realizamos un viaje de 13 horas. En este no pudo faltar nuestra agenda, ¡claro! Porque en ellas estaban los registros de nuestros pensamientos, y las notas de todo lo que nos habían enseñado en la universidad.

---

Es agradable observar el paisaje mientras viajo, el color verde de las montañas, hacen un contraste magnífico con el azul del cielo. Es hermoso ver todo esto, ¿No? Me pregunto mientras viajo. Una voz grita al instante: ¡Hemos llegado! Por fin, estamos en nuestro destino final, nos encontramos en Villa Rica-Cauca para participar en el “Primer diálogo de saberes sobre niñez afrocolombiana y etnoeducación”. Es el primer día del encuentro, nos dan la bienvenida y saludamos amablemente a todas las personas. Me alegra que haya estudiantes de diversas universidades del país.

El segundo día del encuentro, en las horas de la mañana, visitamos “Casita de niños”, una casa amplia, con múltiples salones, instrumentos musicales, espacios al aire libre y una huerta. Bailamos al ritmo del tambor con niños y niñas, pintamos con flores y jugamos gran parte de la mañana. Recuerdo claramente aquella maestra, con una gran sonrisa en su rostro, nos explica toda la propuesta educativa, donde los niños puedan desarrollar todas sus dimensiones y se puedan apropiar de su identidad cultural. Todo esto me parecía muy nuevo, extraordinario y algo inusual. Era otro mundo, desconocido y extraño para mí. ¿Puede ser esto posible? Me preguntaba con frecuencia.

Ha llegado la tarde y con ella un calor abrasador. El sudor de mi cuerpo hace que todo el cabello se me pegue a la piel. Ha llegado el momento de reunirnos con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad del Valle, nos dividimos en subgrupos para conversar sobre niñez afrocolombiana y etnoeducación. Todos han tenido la oportunidad de hablar y compartir sus experiencias. Ahora es mi turno de participar, tomo el lápiz y abro el cuaderno de notas. De repente, siento que algo extraño sucede ¡Aquí todo empezó a cambiar! Observo como cada letra del cuaderno cae al suelo lentamente, una por una, desintegrando cada palabra y dejando en blanco cada página que paso. ¡Estoy en un vergonzoso problema!

—Isa, ¿Qué voy a decir? siento que la Universidad no me ha preparado para esto, para hablar de interculturalidad. —Susurro con un tono de voz baja a mi amiga.

—Caro, tampoco me siento muy bien preparada.

¿Qué iba a decir ahora? El programa de Licenciatura me ofrecía una mirada única sobre la infancia, desde un discurso “colonial” y “monocultural”, que clasificaba a niños y niñas de acuerdo con parámetros estandarizados, teniendo en cuenta escalas de desarrollo infantil que, no daba cabida a pensar en “otras infancias”, otras formas de ser niño o niña en diferentes contextos del mundo. Mi formación pedagógica estaba basada en un modelo multiculturalista que, reconoce más la existencia de los aportes realizados desde “norte” que desde el “sur”, y, además, no los pone a dialogar, a interactuar entre ellos.

Mientras voy recogiendo las palabras del suelo, pasan por mi mente imágenes y rostros de algunos profesores y sus clases en la Universidad, pude escuchar claramente la voz de la profesora Virginia Castaño leyendo cerca a mis oídos “La súplica de un padre indígena”. Al instante, empecé a recordar sus experiencias, cuando nos explicaba cómo desarrollaba sus clases con los niños en el Colegio Colombo Francés de la Estrella-Antioquia, expresaba que para la enseñanza de las matemáticas empleaba las “Molas de protección”<sup>1</sup> donde los estudiantes además de aprender matemáticas trazaban el camino de la vida. De igual manera, explicaba la importancia que tenía la etnoeducación para el desarrollo del pensamiento espacial y métrico, la importancia de la astronomía en algunas culturas para conocer el mundo, los cuerpos y las figuras geométricas

Isa también me ayuda a recoger las palabras que están en el suelo, organizamos algunas ideas en el cuaderno y juntas intentamos formar un texto. Siento como todas las miradas están

---

<sup>1</sup> Es una práctica realizada por la cultura Gunadule, de acuerdo con Castaño y Santacruz (2012): “Las Molas de Protección son huellas de la memoria ancestral y están asociadas a historias de origen, cosmovisiones, concepciones del mundo” (p.14.)

puestas en nosotras, algunas miradas reflejan curiosidad y están a la espera. Mientras las miro voy pensando que no existe una única forma de enseñar o conocer el mundo, sino que convergen diversas maneras, dependiendo de la cultura, el contexto y los sujetos.

## 1.2 Mundos de colores

### *Figura*

2

*Poco a poco voy descubriendo que cada color es valioso porque existen muchos otros.*



*Nota:* Una experiencia diversa: jugando con niños y niñas de distintas nacionalidades. 04/07/2016

Ahora, traigo a la memoria otro de mis viajes. Me pregunto: ¿Cómo sería el mundo si existiese un solo color? o tal vez ¿Qué pasaría si existiese un solo idioma? por momentos creo

---

que sería muy novedoso, pero luego considero que sería un poco aburrido. ¿No? Todo tendría una misma gama, un mismo tono, ya no sentiría un susto divertido si me equivocaba al pronunciar una sola palabra, la emoción de saber si el otro comprendió o no la idea que le quería transmitir, o al fin, sentir la alegría de saber que pude traducir.

Del mismo modo, como la escuela me enseñó que existen colores primarios y secundarios, también me enseñó que existían idiomas, unos más importantes que otros. Poco a poco fui creciendo con la idea que, si sabía inglés, por ejemplo, podría comunicarme con cualquier persona del mundo, pero ¡vaya sorpresa! Un día me encontré con un grupo de niños y niñas entre 5 y 7 años, cada uno de ellos con diferente nacionalidad. Entonces, motivada por interactuar con ellos, empecé a hablar en inglés, porque se suponía que de esta forma todo funcionaba. Pero pasaron algunos minutos para darme cuenta de que no era así. Empecé a comprender que el inglés no era el único medio que me servía en ese momento, debía pensar en otras estrategias porque ellos solo se comunicaban entre ellos, en su propio idioma. ¿Cómo interactuar ahora? ¿Qué estrategias utilizar? ¿Cómo atraer la atención y que me comprendieran? ¿Qué debía hacer? En el momento me sentí extraña, los veía a todos ¡tan diversos! y creo que ellos también me veían “rara” por no poder hablar.

Pero, como las ideas brillantes nunca pueden faltar, con la ayuda de otras compañeras latinas y europeas se nos ocurrió jugar con una tela de colores, donde cada niño y cada niña tomaba un color diferente, para ondearla y no dejar caer una pelota que sobre la tela había. ¡El juego y la lúdica no salvó la vida! Otra forma novedosa y atractiva para comunicar, reír, compartir y hablar. Entonces, el inglés no era tan importante como me lo hicieron saber. En un instante también pensé: ¡Al fin y al cabo todos los seres somos eso, un color diferente! con historias y mundos diversos.

---

De igual modo, unidos podemos pintar al mundo para que se vea mejor, podemos formar un mismo tejido, porque todos somos humanos y habitamos en la misma Casa.

Ahora bien, no puedo pasar por alto las relaciones con mis compañeras latinas y europeas de mí misma edad. Consideraba que las latinas hablan con acentos muy “raros”, algunos muy rápidos, otros muy lentos o pausados, y en esta medida creía que solo el mío era el más “neutral”. Sin embargo, conversando con ellas, me di cuenta de que cada una de ellas también pensaban que su propio acento era el más “neutral” y el mío era el más “raro” porque hablaba muy cantado.

Tampoco puedo negar que, cuando me relacionaba con personas latinas, me sentía “como en casa” en un ambiente de hermandad y hospitalidad porque podía expresar mis afectos a través de los abrazos y besos. Sin embargo, las personas europeas me veían como una extraña cuando las abrazaba o realizaba los mismos afectos con ellas, entonces los evitaban, se corrían, disimulaban o algunos los recibían con cierta extrañeza. Entonces pensé en que debía ser un poco más sería para no incomodarlos. ¿Desde cuándo, como seres humanos perdimos el valor de los abrazos?

Por otro lado, era muy curioso que todos pensarán que sabía bailar cuando mencionaba mi nacionalidad-colombiana, porque la mayoría solo conocían a Shakira. En este sentido, empecé a comprender que los estereotipos también juegan un papel determinante en las relaciones sociales. De otra manera, sentía que el lenguaje allí también funcionaba como un mecanismo de exclusión en algunos casos, porque las personas utilizaban “los idiomas nativos” para hablar “sobre” los demás, y de esta manera procurar que los “otros” no comprendieran. Esto se evidenciaba en los gestos, las miradas, las posturas, y los señalamientos físicos.

Finalmente ¿Qué puedo decir entonces a partir de toda esta experiencia? y ¿Qué aportes desde mi lugar, debo hacer a la educación? creo que hay una colonialidad en la afectividad que es

---

importante *corazonar*, la escuela nos debería enseñar que todos los idiomas son valiosos para comunicarnos, que el inglés no es el único medio importante para transmitir nuestras ideas, pensamientos y sentimientos, que del mismo modo los colores son importantes, que no podemos existir unos, sin los otros, o bien debería considerar el Ubuntu, la actitud mental prevaleciente entre los nativos africanos que viven al sur del Sahara “Yo soy porque nosotros somos”, el principio Sho Hun de la India: “Tú eres luego yo soy” o la sabiduría que el Arco Iris nos enseña Guerrero (2016): “No hay luminosidad, más bella que la unidad, de nuestra diversidad”(p.24)

Estoy construyendo mi forma de pensar y percibir el mundo, estas dos experiencias de educación intercultural me posibilitaron soñar que otra idea de educación es posible, una cuyo centro sea la felicidad y la afectividad. Que no ponga la razón por encima del corazón. Una educación que forme para la vida y valore las raíces propias del origen de cada cultura, desde el cuidado, la solidaridad, el amor y la fraternidad. Una educación que propenda a buscar medidas solidarias en medio de la crisis.

## **1.3 Antecedentes**

### ***1.3.1 Contexto del Colegio Colombo Francés, la Estrella-Antioquia.***

Después de tener estas dos experiencias tan extraordinarias, continúe pensando ¿Cómo enseñar? ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender? y ¿Cómo aprender? En esta medida, me llamó la atención cómo enseñaba la docente Virginia Castaño, docente del Colegio Colombo Francés de Medellín, y a su vez, docente de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquía. Virginia orientaba el espacio de formación “Pensamiento espacial y métrico”, y desde allí posibilitaba el desarrollo de la dimensión espiritual a partir de la enseñanza de las matemáticas. Esto para mí era algo inusual, la mayoría de los espacios de formación académica en la licenciatura estaban centrados en aprender

---

teorías, conocer autores y aplicar conceptos, pero no se interesaban a su vez en fortalecer el desarrollo de la dimensión espiritual de niños y niñas.

En este sentido, me interesé por conocer el trabajo que la profesora Virginia Castaño estaba realizando con sus estudiantes, y de esta manera pude indagar también por el Colegio en el cual trabajaba. Indagando por el Colegio Colombo Francés, encontré que está ubicado al sur del Área Metropolitana, en la finca “El Embrujo” de la vereda La Saladita, exactamente en la carrera 60 número 87 SUR 350, La Estrella- Antioquia. En la página oficial del Colegio<sup>2</sup> pude evidenciar que es una institución educativa de carácter privado y laico, tiene una proyección sociocultural y está orientado a la formación de seres humanos integrales, tiene prácticas pedagógicas basadas en el pensamiento crítico, la multiculturalidad, el ambientalismo y la investigación (Colegio Colombo Francés, 2020).

Dentro de las características del colegio, encontré que es una institución que ofrece una educación semi-personalizada, que vincula a las familias y sus hijos en los procesos educativos, promueve una participación democrática en sus procesos de organización, es de carácter mixto, laico y campestre. En lo que respecta a su filosofía, “El proyecto educativo y cultural Colegio Colombo Francés es una iniciativa pedagógica con fundamentos multi y transdisciplinares, basada en el modelo socio-constructivista con aportes de las pedagogías crítica y activa y, por ende, con hondas raíces humanistas y de conciencia social y política, orientada al cambio social desde una educación vivencial” (Colegio Colombo Francés, 2020).

Ahora bien, en su misión establece que:

---

<sup>2</sup> Para más información, revisar la página oficial del Colegio Colombo Francés <https://colombofrances.edu.co/>

---

El Colegio Colombo Francés surge a partir de la crítica al modelo pedagógico reinante en el tiempo de su fundación. Modelo caracterizado por un currículo enciclopédico y una pedagogía cimentada en una autoridad incuestionable. Esta postura crítica fundamentada en la moderna concepción del saber filosófico, científico, ético y pedagógico ha tenido como correlato principios constitutivos y constituyentes del proyecto pedagógico Colombo, tales como la organización democrática de los estamentos: la participación, como elemento de legitimidad de las decisiones; el reconocimiento de la identidad y la diferencia por un lado, y por el otro el acercamiento al mundo de lo natural en una perspectiva investigaría, ética y estética, opuesta a la simple y nociva racionalidad instrumental (Colegio Colombo Francés, 2020).

Cabe anotar ahora su visión, la cual propone que “En 2020 el Colombo Francés es un colegio líder en educación ambiental y en las relaciones equitativas de género, reconocido por su concepción intercultural en el aprendizaje de las artes, las ciencias y los idiomas.” (Colegio Colombo Francés, 2020) Siguiendo esta línea de sentidos, el colegio emplea un enfoque socio-constructivista con una pedagogía basada en proyectos. Estos proyectos están relacionados con la vida real, los intereses de los estudiantes y sus preguntas problematizadoras. Para lograr este enfoque, el colegio se basa en cuatro principios fundamentales:

1. Integración de metodologías, áreas académicas o procesos para enriquecer las prácticas cotidianas en el Colombo Francés al afrontar situaciones.
2. Flexibilidad en cuanto a los contenidos, métodos y didácticas que se eligen a partir de referentes culturales y personales de la relación institución-profesor-alumno, en aras del aprendizaje.
3. Pertinencia como la relación con el saber contemporáneo y ligado al contexto; con lo que la sociedad, el país y el mundo necesitan.
4. Transversalidad es el eje que da coherencia y cohesión al plan de estudios, que liga el saber disciplinar y su carácter social (Colegio Colombo Francés, 2020)

---

Finalmente, teniendo presente este horizonte institucional que ofrece el Colegio Colombo Francés para la educación inicial de niños y niñas en el sur del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, considero los retos y desafíos que tienen los maestros del siglo XXI, bajo el contexto de pandemia, para formar sujetos íntegros, que desde temprana edad se interesen por incidir en su entorno social, con criterios para cuidar y defender “La Tierra”, respetar y valorar la vida.

### ***1.3.1 Antecedentes a nivel departamental, nacional e internacional***

#### **Metodología de búsqueda en la literatura**

En el proceso de búsqueda de información documental escogí algunos conceptos importantes vinculados a este trabajo de investigación, como: desarrollo del niño y pedagogía. Luego, estos conceptos los busqué en el Tesouro de la Unesco para obtener términos especializados que se relacionaran y ampliaran mi lista de conceptos. En el Tesouro, encontré un concepto genérico como: desarrollo de la personalidad, y conceptos relacionados como: desarrollo afectivo, desarrollo fisiológico, desarrollo mental, desarrollo moral y desarrollo motor. En cuanto al concepto de pedagogía, el Tesouro recomienda como término preferido: ciencias de la educación.

Después, con los conceptos obtenidos por el Tesouro de la Unesco los introduje en algunas bases de datos especializadas, utilizando operadores booleanos u operadores lógicos como “and” y “or”. Entre los conceptos que rastree se encuentran: “desarrollo del niño” or “ciencias de la educación”, “desarrollo del niño” and “ciencias de la educación”, también utilicé otros conceptos como: “desarrollo de las dimensiones” y “pedagogía decolonial”.

Para este proceso de búsqueda, utilicé bases de datos como Dialnet y Scielo, la biblioteca digital Ceded de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, el repositorio

---

Institucional UPN (Universidad Pedagógica Nacional) y el Repositorio Institucional del Organismo de la Comunidad Andina. Además, utilicé el buscador *Google Scholar*.

En la búsqueda por estas bases de datos, no encontré investigaciones de maestría o doctorado que aborden la educación infantil y el desarrollo de las dimensiones en clave decolonial. Sin embargo, pude encontrar un artículo llamado “La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias” de Ramallo (2013) donde pone en discusión una serie de premisas teóricas, epistemológicas e ideológicas que fundamenta su postura frente al conocimiento y la educación en general. Además, elabora reflexiones desarrolladas por el programa modernidad/colonialidad/decolonialidad, a la vez que recupera los aportes de otros paradigmas emancipatorios.

Por otro lado, encontré algunos informes publicados entre el año 2005 y 2020 que, hacen énfasis en temas relacionados como: “dimensiones del desarrollo”, “pedagogía decolonial”, “el juego y el desarrollo humano”, “el arte y el desarrollo de las dimensiones”, “los cuentos y las dimensiones del ser”, “ecopedagogía”, “los recursos naturales”, “buen corazón”, “corazonar” y “cuidado de la tierra”. De los informes encontrados y revisados resalto los siguientes:

### **A nivel departamental**

El trabajo elaborado en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia en compañía de Góez (2017): “*Canastos interculturales: una herramienta didáctica para la construcción de un currículo centrado en la Tierra y en el Corazón*”, tenía como objetivo principal fortalecer los diálogos de saberes interculturales entre los miembros de la comunidad educativa Héctor Abad Gómez, a partir de la construcción conjunta de los canastos interculturales, que, comprendidos como artefactos didácticos, permiten distintas formas de concebir el mundo y

---

de construir conocimientos que coexisten a la casa común, siendo posible desde ellos realizar aportes a la construcción de un *“Currículo centrado en la Tierra y en el Corazón”*.

Cabe anotar que, aunque esta propuesta sobre *“Canastos interculturales”* orienta sus estudios a favorecer el tejido de relaciones interculturales y las competencias que despliegan maestros y maestras en contextos diversos, no analiza la influencia que tienen los canastos interculturales en cada una de las dimensiones del desarrollo infantil. Sin embargo, es un referente para pensar la educación desde el horizonte decolonial, porque tiene en cuenta los fundamentos de la pedagogía planetaria, que, a su vez brinda luces para interpretar las dinámicas educativas del Colombo Francés y así poder aportar a las dimensiones del desarrollo de niños y niñas

En esta misma línea de sentidos, el trabajo realizado por Betancur, Caro, Echavarría y Vargas (2017): *“Currículo centrado en la Tierra y en el Corazón: Visibilizar otras prácticas de cuidado desde las competencias interculturales.”* Tenía como objetivo principal visibilizar la forma de construir y vivenciar un currículo centrado en la Tierra y en el Corazón, para posibilitar otras prácticas de cuidado a partir de las competencias interculturales con niños y niñas de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez. En esta medida, el análisis de esta investigación estaba orientado a las competencias interculturales que incorporan y despliegan niños y niñas a partir de las prácticas de cuidado vividas.

Cabe aclarar que estas dos propuestas de investigación *“Canastos interculturales”* y *“Currículo centrado en la Tierra y en el Corazón”* surgen simultáneamente en el contexto del proyecto de cooperación internacional: *“Educación/aprendizaje global, Pedagogía Planetaria y espacio social. Una relación colaborativa entre Suiza (Pädagogische Hochschule -PHBern) y Colombia (Universidad de Antioquia- Medellín)”*. La primera propuesta enfocada en el diálogo de saberes y el tejido de relaciones entre grupos de estudiantes diversos, y la segunda propuesta

---

enfocada a las prácticas de cuidado a partir de las competencias interculturales con los niños y niñas, ambos desarrollados en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez.

Aquí es importante resaltar que, ambos proyectos de investigación “*Canastos interculturales*” y “*Currículo centrado en la Tierra y en el Corazón*” construyeron conjuntamente una unidad didáctica, a partir de mediaciones pedagógicas y artefactos didácticos. En esta medida, ambos proyectos me ofrecen un horizonte de posibilidades para pensar la educación en clave decolonial, comprender las dinámicas sociales y culturales de la I. E. Colombo Francés, y contribuir al desarrollo de las dimensiones de niños y niñas.

Por otro lado, durante la búsqueda de información documental en la Biblioteca digital Ceded de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, encontré la tesis de Maestría en Educación de Mejía (2016) la cual indaga por la influencia de los cuentos en el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo en niñas y niños del nivel preescolar, desde esta perspectiva, me permite ampliar el horizonte de posibilidades para pensar la dimensión comunicativa en la primera infancia.

De otro modo, la tesis de Maestría en Educación realizada por Moreno (2009): “*Cómo ponerle piel al ser humano y "preparar el corazón" de un Embera Katío para ser un Embera Katío: primera infancia tiempo para la siembra*”, hace referencia a la “preparación del corazón” como una manera concreta de defender el planeta y sus diferentes formas de vida, además, evidencia prácticas ancestrales de crianza que realizan dos comunidades indígenas del Departamento de Antioquía, lo cual permite comprender otros modos de entender las infancias. Desde la voz y el sentir de Moreno (2009) puedo pensar en una educación que se interese por defender la Tierra, a partir del cuidado por la vida propia y las otras vidas, para pensar al desarrollo de la dimensión ética y espiritual.

### **A nivel nacional**

Ahora bien, utilizando el repositorio Institucional UPN (Universidad Pedagógica Nacional), pude encontrar dos tesis de maestría que aportan de igual manera a mi proyecto de investigación. En primer lugar, el trabajo de Quevedo (2012) “Jardines infantiles indígenas de Bogotá. Un relato de la experiencia” aborda el proceso de apertura de los Jardines Infantiles Indígenas de Bogotá, establece algunas reflexiones acerca de los modelos de atención integral diferencial a la primera infancia indígena en la misma ciudad y desarrolla la pregunta por ¿Quiénes son niños y niñas para los indígenas? En esta medida, la investigación me posibilita ampliar las concepciones sobre la atención integral a niños y niñas, teniendo como referencia otros modelos educativos y reconociendo los aportes de una pedagogía decolonial. Al respecto, afirma Quevedo (2012):

La apertura de los jardines infantiles indígenas es solo una puerta para todos los procesos que requieren seguir estudiándose a la hora de establecer una vida intercultural en la escuela, la pregunta por la enseñanza de las lenguas ancestrales como lenguas maternas, el lugar de los pilares de educación inicial y las dimensiones de desarrollo en los procesos de los niños y niñas (p. 197)

En segundo lugar, la tesis de maestría de Cuadrado (2019) reflexiona sobre el juego como un elemento fundamental en el proceso de educación inicial, en tanto posibilita el enriquecimiento de las dimensiones del desarrollo humano; garantizando el aprendizaje en la edad escolar y procesos de socialización pertinentes. Desde este lugar de referencia, puedo pensar la importancia del juego y la lúdica, como herramientas vitales en el desarrollo de niños y niñas.

### **A nivel internacional**

Continuando con los informes encontrados, Guerrero (2016) en su tesis doctoral *“Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de)colonial”* plantea el “corazonar” como una respuesta espiritual y política que hacen algunos pueblos de Abya Yala al mundo actual. Además, concibe el “corazonar” como un acto de insurgencia decolonial, una apuesta de resistencia y lucha por construir sentidos otros de vida.

En su tesis, Guerrero (2016) también visibiliza otras cosmoexistencias y formas de habitar la tierra de algunas comunidades y pueblos originarios, los cuales han sido vulnerados, deslegitimados e invisibilizados por otras culturas dominantes a lo largo de la historia. En este sentido, hace referencia a la colonialidad de la afectividad, la hegemonía de la razón y la subalternización del corazón. Por tanto, plantea la posibilidad de “corazonar” como una meto-sabiduría para la decolonización del ser, del saber, del poder y la existencia.

Por último, Norat (2015) en su tesis doctoral hace referencia a la importancia del desarrollo de una conciencia ecológica, de una ética solidaria y la práctica de una cultura sostenible. Todo esto, a partir de la elaboración de un programa que integra los principios de la eco-pedagogía y la Carta de la Tierra a la visión y las acciones del Programa de Eco-escuelas de la Organización Pro-Ambiente Sustentables (OPAS) en Puerto Rico. Cabe resaltar que este trabajo y los mencionados anteriormente, aportan de manera implícita elementos conceptuales y metodológicos al presente trabajo de investigación, porque desarrollan conceptos relacionadas con: la educación, el desarrollo infantil y prácticas decoloniales.

Finalmente, teniendo en cuenta este rastreo bibliográfico y lo dicho anteriormente, planteo la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuáles son las bases y fundamentos de la propuesta**

---

**educativa del Colegio Colombo Francés, que contribuyen para pensar la educación infantil en clave decolonial y teniendo como centro las dimensiones del desarrollo?**

## **2. Justificación**

Es importante pensar la educación infantil de forma integral, para contribuir al fortalecimiento de todas las dimensiones del desarrollo humano, sin excluir alguna de ellas o dar importancia a unas dimensiones más que otras. Tal como lo propone de Paz Abril (2007), el cual establece la importancia de una educación para la ciudadanía global, donde refiere que:

Una concepción integral del alumno y de la alumna contempla todas sus dimensiones (corporal, intelectual, espiritual, emocional, ética y social), de tal manera que, en consecuencia, con el informe Delors<sup>3</sup>, la educación aparezca para el sujeto como una experiencia global que desarrolla los cuatro aprendizajes básicos para hacer frente a los nuevos retos de la sociedad: aprender a conocer o adquirir los instrumentos de la comprensión (aprender a aprender), aprender a actuar y a influir en el entorno propio (aprender a hacer) aprender a vivir juntos (aprender a convivir) y aprender a ser personas (aprender a ser). Más aún, la educación para la ciudadanía global añade un quinto pilar dirigido a la construcción de un mundo más justo (p.29).

En consonancia con las palabras de Paz Abril (2007), es fundamental que la educación aparezca como una experiencia global que conciba a niños y niñas desde la integralidad de sus dimensiones, que piense en fortalecer la dimensión espiritual como la intelectual, sin hacer

---

<sup>3</sup> “El denominado Informe Delors es un estudio de la “Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI” (presidida por Jacques Delors), que se publicó en 1996 por encargo de la UNESCO, bajo el título: La educación encierra un tesoro.” (<https://emocreativos.com/2012/04/30/informe-delors-la-educacion-encierra-un-tesoro/>)

---

prioridad en alguna de ellas. Esto con el fin de posibilitar un mundo más humano, justo, solidario, que valore toda forma de vida y no la violenta.

Así mismo, el informe Delors (1996) plantea que “La educación tiene que ayudar a hacer nacer un nuevo humanismo, con un componente ético esencial y que sitúe en un lugar importante el conocimiento y el respeto de las culturas y de los valores espirituales de las diversas civilizaciones” (p.42) En este sentido, es fundamental pensar también una educación que valore los conocimientos construidos desde el “Sur”, reconozca los saberes que han sido construidos desde las comunidades minoritarias y que han sido invisibilizadas a lo largo de los años.

Dado lo anterior, es importante pensar la educación infantil en clave decolonial, que fortalezca todas las dimensiones del desarrollo humano, valore los saberes de las diversas culturas, abogue por el cuidado del otro y de “la Casa Común”, respete la vida humana y rechace toda forma de violencia social. En este sentido, el presente trabajo de investigación permite pensar la educación inicial desde otras perspectivas, con miras a múltiples posibilidades, y de forma integral.

Además, aporta reflexiones valiosas para que los maestros y maestras piensen en torno a sus prácticas pedagógicas, las metodologías y las propuestas educativas que desarrollan con los estudiantes durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, visibiliza otros saberes y experiencias educativas, cuestiona la colonialidad del ser y del saber en nuestra sociedad actual, se pregunta por estrategias que posibilitan nuevas formas de relacionarnos con la naturaleza y ofrece una visión integral en la educación inicial para futuras investigaciones en el desarrollo de las dimensiones de los niños y las niñas.

Por último, este trabajo de investigación es pertinente, para transformar situaciones que se presentan en nuestro contexto, evidenciadas y agudizadas por la pandemia actual, como la discriminación social, el racismo y la migración, para promover un mundo más justo, una “cultura

---

del encuentro”<sup>4</sup>, actitudes de cuidado, fraternidad y respeto por el otro y la naturaleza. Para esto, es necesario pensar la educación en clave decolonial desde la primera infancia, desde una perspectiva integral, que desjerarquice los conocimientos y transforme los modos de pensar, ser y actuar que se han instaurado durante años en nuestra sociedad.

---

<sup>4</sup> La cultura del encuentro propuesta por el Papa Francisco hace referencia a la comunicación cercana, el sentir con el otro, salir de sí mismo para darse a los más necesitados, por eso habla de las periferias existenciales, de los excluidos de los beneficios de la sociedad. (<https://www.cedal.org.co/es/revista-interaccion/la-cultura-del-encuentro>)

### **3. Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Reconocer algunas bases y fundamentos de la propuesta educativa del Colegio Colombo Francés, con el fin de leerlas en clave decolonial y extraer del resultado de esa lectura algunas consecuencias prácticas para pensar la educación infantil y teniendo como centro las dimensiones del desarrollo.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Identificar en el horizonte institucional las lógicas, concepciones y estrategias que constituyen la identidad del Colegio Colombo Francés, en el marco de las posibilidades y perspectivas de una pedagogía decolonial.
- Exponer las bases y fundamentos de la propuesta educativa del Colegio Colombo Francés, con el fin de leerlas en clave decolonial.
- Establecer diversas reflexiones sobre la integralidad y desarrollo de las dimensiones de niños y niñas, en clave decolonial.

---

## 4 Marco teórico

### 4.1 Educación y pedagogía en clave decolonial

*“La descolonización, como lo apunta la también genial pedagoga, intelectual-activista y teórica de(s)colonial Catherine Walsh, envuelve una práctica de des- aprender lo impuesto y asumido y de volver a reconstituir el ser.” (Walsh)*

Para empezar, es importante enunciar que lo que el hombre es, lo que hace, sus cualidades y capacidades, dependen de manera fundamental de su auto interpretación, a partir de los presupuestos que él mismo construye de la realidad, de su experiencia personal, según el contexto, el momento sociohistórico y los hechos culturales por los cuales esté viviendo. Así pues, “Uno no encuentra el hombre detrás de la multiplicidad de sus expresiones históricas y culturales, si no en ellas” (Wulf, 2004, p.171)

A su vez, la interpretación que el hombre hace de sí mismo, del otro y del mundo, radica en la historicidad, la influencia del medio cultural, las ideologías políticas, económicas y sociales que desde temprana edad ha vivenciado, radica, además, en la educación y la formación que este haya tenido, la forma de concebirse así mismo dependerá entonces de la manera como fue educado, del medio social y lo que puede aportar al mismo.

En consecuencia, para comprender las dimensiones del hombre y más aún su educación, no hay que desconocer el contexto y la historia, en Latinoamérica, por ejemplo, es importante comprender los procesos de colonialidad que dentro del continente se han dado, como la colonialidad del ser y del saber (Gómez, 2010) que han permeado las formas de concebir el mundo, reflexionar y educar. En consecuencia, la colonialidad propende hacia un modelo único (europeo)

---

de ser y estar en el mundo, de pensar y actuar dentro de él. Partiendo de esta problemática, es importante entonces que se piense la educación en clave decolonial.

#### **4.2 Hacia una pedagogía en clave decolonial**

De acuerdo con Runge y Muñoz (2012): “Es posible comprender la pedagogía como un conjunto de pensamientos y reflexiones sobre la praxis educativa y como una disciplina cuyo objeto es el fenómeno educativo en su amplitud y complejidad” (citados en Cossio, 2017). En esta misma línea, comprendo la pedagogía como una reflexión crítica sobre los sentidos y significados de la educación, poniendo siempre en cuestión el sujeto a formar, el sujeto formador, los contenidos y los métodos. A su vez, la pedagogía en la medida que reflexiona sobre la educación visibiliza otras praxis educativas con el fin de ofrecer múltiples miradas y perspectivas sobre este fenómeno.

Al mismo tiempo, comprendo la pedagogía como un discurso, como un campo conceptual y narrativo (Echeverri, 2009) que es capaz de poner en tensión los conceptos que dentro del campo emergen, desjerarquizando los saberes que se imponen unos sobre otros, desligándolos de las relaciones de poder-saber que desde los discursos de la modernidad a través de la colonialidad se han instaurado dentro del mismo campo.

En este mismo sentido, es importante retomar el concepto de pedagogía en clave decolonial, que conversa con los aportes que desde las diversas disciplinas de las ciencias han surgido sobre la educación, y desde allí, fomenta un estudio sobre su pertinencia y posibilidades, de acuerdo con los contextos (Díaz, 2010). En consecuencia, con Mignolo, se trata de tomar una postura reflexiva y crítica frente a la colonialidad, cuestionando las lógicas y prácticas que se imponen en la experiencia humana (citado en Díaz, 2010).

---

Este pensamiento que brinda la pedagogía en clave decolonial conecta con el pensamiento de la pedagogía planetaria, Rodríguez y Yarza (2016) la definen como:

- Una herramienta que hace parte de un proceso activo de apropiación de la educación/aprendizaje global (específicamente en sus versiones críticas, progresistas o radicales).
- Una metáfora que posibilita visibilizar las epistemologías del Sur, desde la sombra de la Modernidad y desde los centros disidentes de Occidente.
- Un tamiz de las opciones teóricas y prácticas sobre, con y para la formación de educadores, desde perspectivas de planetarización. Se trata de recuperar saberes gestados en el territorio bajo las condiciones de lo propio (p.79).

Aquí, es importante aclarar que los avances que han realizado en la conceptualización de la pedagogía planetaria aún se encuentran en construcción, y han sido el fruto de un diálogo de colaboración internacional entre la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica de Berna (Suiza), y en el corazón del semillero de investigación Educación Global/Pedagogía Planetaria. En este sentido, se estaría hablando además de una pedagogía comparada, establecida entre un país de “tercer mundo” y otro de Europa occidental. Siendo la pedagogía comparada un subcampo de la pedagogía, más consolidado histórica, conceptual e institucionalmente (Soto, C. Cadavid, A. Runge, A. Cuervo, E y Aguilar, D. 2015).

#### **4.3 Hacia una educación y praxis en clave decolonial**

En consonancia con el pensamiento de Freire sobre educar como práctica de la libertad, comprendo la educación como una práctica educativa, o mejor una praxis que tiene sentido en sí misma, permite al sujeto la libertad de pensar en múltiples formas de ser y estar en el mundo (no

---

solo la europea), de actuar y relacionarse dentro de él. Una educación que propenda a la emancipación y, sobre todo, al desarrollo de las dimensiones del ser en clave decolonial. En palabras de Muñoz (2017) “Educar es entonces concienciar, lo cual ha de partir de la realidad en primera persona de cada sujeto inmerso en situaciones educativas” (p. 27).

Además, dentro de este trabajo establezco la concepción de educación desde algunos principios de la educación sobre la enseñanza, que debía ser de carácter público y para la libertad en algunas culturas de la antigüedad (Gadotti, M. 2002). Al mismo tiempo, la educación como praxis educativa por cuanto humana y transformadora debe acercarnos al contexto social y humano (Brenner, 1996 citado en Cossio, 2017). Así pues, la educación desde una perspectiva decolonial debe partir de la ética, en cuanto humana, al ser práctica social que está inmersa en un contexto específico.

Ahora bien, al hablar de educación y praxis, no se puede desligar la función que cumple el maestro, puesto que es un elemento fundamental en el acto educativo. De esta manera es importante reconocer que la labor del maestro no se puede limitar únicamente a la actividad de transmitir conocimientos teóricos, fechas y datos históricos, su labor va más allá de enseñar, adoctrinar, reproducir conocimientos, implementar reglas o evaluar los conocimientos. La verdadera misión del maestro desde una pedagogía decolonial es: comprender al sujeto en su historicidad, acompañarlo en el desarrollo de sus dimensiones, ser un etnoeducador; capaz de comprender la realidad y diversidad de sus estudiantes en el aula, fomentar el diálogo de saberes entre los estudiantes en clave decolonial.

A su vez, el maestro desde un horizonte de la pedagogía planetaria debe “comprometerse con la apuesta política de transformación de las condiciones de desigualdad, exclusión y racismo” (Estrada y Rodríguez, 2015, citado en Rodríguez y Yarza 2016), al mismo tiempo, el maestro puede

---

incorporar y desplegar competencias interculturales de acuerdo con los contextos para dialogar en las comunidades, entre las competencias se encuentran (Estrada 2015, citado en Rodríguez y Yarza 2016): Autonarrarse, desoccidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo) aprender e investigar, pensar desde la interseccionalidad, interpretar de manera alternativa, reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana, promover nuevas formas de relación con la tierra

Finalmente, como maestros y maestras en el acto educativo, estamos llamados a preguntarnos por el objetivo y la importancia de lo que enseñamos, reflexionar entorno a este fenómeno, darles sentido a nuestras prácticas, cuestionarnos, crear saber pedagógico y conocimiento dentro de este campo, para aportar al desarrollo de las dimensiones en clave decolonial y que ellos mismos encuentren sentido entre lo que aprenden y hacen en la cotidianidad, transformen su entorno social, comprendan mejor el mundo y la realidad.

#### **4.4 Dimensiones del desarrollo humano en la educación preescolar**

De acuerdo con los “Lineamientos Curriculares Preescolar” propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994): “Toda acción educativa debe abarcar las dimensiones del desarrollo del niño, lo socioafectivo, lo espiritual, lo ético, lo cognitivo, lo comunicativo, lo corporal y lo estético, con el fin de potencializarlas y alcanzar niveles de humanización necesarios para su desenvolvimiento en su contexto como un ser humano pleno, autónomo y libre.” (p.15)

En este sentido, los lineamientos pedagógicos para el nivel preescolar establecen la importancia de una educación integral que aporte al desarrollo de las dimensiones del ser. A su vez, hace referencia a la comprensión de niños y niñas desde las dimensiones del desarrollo y ofrece estrategias y metodologías pedagógicas que le permiten a todos los docentes en el territorio nacional pensar y reflexionar en torno a la educación preescolar. Por lo tanto, tiene en cuenta que:

---

Los niños y las niñas, como seres humanos, se desarrollan integralmente. Se hace necesario comprenderlos como una unidad total, en la que no es posible abordar una de sus dimensiones sin que se afecten las demás, superando así la tradición cultural y disciplinaria que las aborda de manera parcial, particular y aislada. Entender el desarrollo humano como proceso implica comprender las interrelaciones entre sus dimensiones: ética, comunicativa, espiritual, cognitiva, estética, socio -afectiva y corporal (Pág. 9).

Además de esta noción, Diez (1994) en los lineamientos curriculares establece la importancia de tener una visión integral de niños y niñas desde sus dimensiones de desarrollo, como:

**Dimensión socio afectiva:** refiere la importancia que tiene la socialización y la afectividad en el desarrollo integral durante los primeros años de vida. El desarrollo de esta dimensión “es fundamental en el afianzamiento de su personalidad, autoimagen, autoconcepto y autonomía” (p.17) Lo cual incide en la subjetividad y en sus relaciones sociales.

**Dimensión corporal:** hace referencia a la manera integral como el niño a través de su cuerpo se manifiesta, se expresa, actúa e interactúa en el mundo. Se habla de la psicomotricidad como “medio para hacer evolucionar al niño hacia la disponibilidad y la autonomía” (p.18), a través del movimiento, donde el niño también articula la afectividad y la comunicación. Por tanto, no solo se habla de esta dimensión desde el componente biológico.

**Dimensión cognitiva:** hace alusión a la importancia de conocer los orígenes y el contexto del niño o la niña para desarrollarse, a su vez, las relaciones que establece la familia y la escuela con el niño para consolidar los procesos cognitivos básicos como: percepción atención y memoria.

**Dimensión comunicativa:** “la dimensión comunicativa en el niño está dirigida a expresar conocimientos e ideas sobre las cosas, acontecimientos y fenómenos sobre la realidad, a construir

---

mundos posibles; a establecer relaciones para satisfacer necesidades, formar vínculos afectivos, expresar emociones y sentimientos” (p. 20)

Dimensión estética: es fundamental fortalecer esta dimensión para que el niño desarrolle capacidades para sentir, conmoverse, ser sensible y expresar su percepción del mundo, de los sujetos y de sí mismo, y para transformarlas a su vez.

Dimensión espiritual: hace referencia a la posibilidad de trascendencia que tienen el niño o la niña, como característica de la naturaleza humana. “Lo trascendente en el niño, por tanto, se puede entender como el encuentro del espíritu humano con su subjetividad, su interioridad y su conciencia.” (p.21). Dentro de esta dimensión también influye su cultura.

Dimensión ética: aborda la importancia de una orientación para la vida, desde el componente ético y moral. “Hacer pedagogía en el preescolar es pensar en la posibilidad de un niño, de un hombre capaz de amar, recibir y ofrecer lazos de amistad, compañerismo y solidaridad, con capacidad y deseo de comunicarse con los demás, alegre, feliz” (p.22).

#### **4.5 Las sabidurías del “Corazonar”**

**“Solo con el corazón se puede ver bien. Lo esencial es invisible a los ojos”**

Antoine de Saint-Exupéry

El “Corazonar” como lo nombra Guerrero (2010), hace referencia a las sabidurías de algunos pueblos milenarios pertenecientes al continente de Abya Yala (América), se comprende como una práctica de meditación que posibilita conectarnos con nosotros mismo y el cosmos, es pensar con el corazón liberal, en la medida que podemos ser respetando a los otros seres vivientes,

---

es pensar con la Tierra, atender a sus gritos y gemidos, para cuidarla y aprender de ella, de su sabiduría, comprender que no es un recurso sino un ser viviente que de igual manera siente.

“Corazonar” es una preocupación por las personas y toda forma de vida. Es además una práctica de resistencia y de lucha social que emprenden algunos pueblos indígenas que han sido subvalorados, a lo largo de su historia, por otras culturas dominantes. De esta manera, también se convierte en una respuesta política al mundo actual, con su sistema económico capitalista y las formas del saber, del ser y del poder que instaure en la sociedad.

De acuerdo con Guerrero (2010), el “Corazonar” habla en términos de “pluriversos” donde es posible ser y aceptar diversas formas vida, de “cosmoser” y saber. En palabras del autor:

Corazonar es además la necesidad de empezar a encontrar otras formas de nombrar, de romper con aquellas que reproducen el sentido hegemónico de la razón, no puede seguir siendo sólo el pensar, el razonar, el reflexionar, el teorizar, las únicas formas desde las cuales podemos acercarnos y construir conocimiento, también lo podemos hacer desde la afectividad, de ahí por qué proponemos Corazonar la ciencia, lo que no implica la negación del pensamiento, ni de la razón, lo que busca el Corazonar es descolonizar el sentido perverso y dominador que la razón ha tenido, como instrumento necesario para la imposición del poder; el Corazonar pretende, [...] nutrir de afectividad a la inteligencia. No se trata tampoco de una inteligencia emocional como ahora propone el mercado, pues allí sigue siendo hegemónica la razón y la afectividad continúan en segundo plano; el Corazonar, [...] descentra el centro hegemónico de la razón y muestra no la separación entre el sentir y el pensar, sino la íntima relación entre los dos en la constitución de lo humano que la colonialidad del saber fracturó y como posibilidad para la construcción no solo del conocimiento, sino del sentido de la existencia (Guerrero, 2010, p. 44).

Dado lo anterior, es importante considerar las sabidurías del “Corazonar” en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que la escuela como sistema organizacional ha instaurado una colonialidad en la afectividad, donde se da prioridad al desarrollo de la mente y la razón, dejando a un lado el corazón y desarrollo de la dimensión espiritual. Desde esta perspectiva, la escuela también debería reconocer las diversas formas de ser, enseñar que todos somos valiosos e

---

importantes, que no podemos existir unos, sin los otros, o bien debería considerar el Ubuntu<sup>5</sup> “yo soy porque nosotros somos”, el principio Sho Hun de la India: “tú eres luego yo soy” o la sabiduría del Arco Iris “no hay luminosidad, más bella que la unidad, de nuestra diversidad” (Guerrero, 2016).

Los diferentes conceptos abordados en este texto y desarrollados, me permiten ampliar el horizonte conceptual dentro de mi proyecto de investigación, tener un punto de referencia para comprender y analizar mejor el horizonte institucional, nombrar las situaciones, establecer mi lugar de enunciación para pensar el desarrollo de las dimensiones.

## **5. El camino: tejido de saberes, prácticas y procedimientos**

El camino de este trabajo de investigación, lo transité a través del enfoque cualitativo y el paradigma de la teoría crítica, además del tejido y la articulación de diversas estrategias, técnicas, y herramientas de investigación que me permitieron llegar a la meta propuesta, en este caso los objetivos planteados. A continuación, establezco la ruta seguida:

### **5.1 Enfoque:**

El presente trabajo de investigación los inscribo dentro del enfoque cualitativo de investigación, el cual tiene su origen en las ciencias sociales y humanas, reconoce la importancia y los roles de los sujetos investigados e investigadores. Es de carácter inductivo, holístico, humanista, artístico y busca generar transformación o cambios a una situación o sector en

---

<sup>5</sup> Se refiere a la actitud mental prevaleciente entre los nativos africanos que viven al sur del Sahara Para indagar más sobre su origen y significado, visitar la siguiente página: <https://inspiringforaction.com/ubuntu/>

---

particular. Al respecto, Denzin y Lincoln (2012) afirman que: “Es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones” (p. 46).

En esta medida, la investigación buscó ser contextualizada para comprender mejor las dinámicas del colegio y pensar el desarrollo de las dimensiones de los niños y niñas. Del mismo modo, se tejieron conocimientos a partir del diálogo de saberes con algunos miembros de la Institución, para hacerlos visibles y aportar a la transformación del mundo. A propósito, Marshall y Gretchen (2011) afirman que el enfoque cualitativo se caracteriza por ser contextual y fundamentalmente interpretativo.

## **5.2 Paradigma:**

El marco de referencia epistemológico de esta investigación es la teoría crítica. Cabe señalar que Guba y Lincoln (1994) presentan la propuesta de cuatro paradigmas para la investigación en Ciencias Sociales, uno de estos paradigmas es la teoría crítica que tiene como meta de indagación la “crítica y transformación de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género que constriñen y explotan a la humanidad” (Guba y Lincoln, 1994, p. 113) En este sentido, la teoría crítica concibe la realidad como aprehensible pero que con el tiempo se puede transformar.

A nivel metodológico, la teoría crítica asume que “la naturaleza transaccional de la investigación requiere de un diálogo entre el investigador y los sujetos investigados; ese diálogo debe ser de una naturaleza dialéctica” (Guba y Lincoln, 1994, p. 116) En este sentido, se hizo necesario los espacios de conversación para comprender la situación. Además, lo que hace interesante a este paradigma como afirma Giroux (1988) es que “conecta la comprensión histórica

---

con elementos de crítica y esperanza” (citado en Guba y Lincoln, 1994, p.115). En esta medida, los conocimientos que han sido subyugados a través de la historia son signo de optimismo.

De acuerdo con González (2002), la teoría crítica es el proyecto fundamental que caracteriza a la escuela de Frankfurt: “grupo de pensadores aglutinados en torno al Instituto de Investigación Social de la ciudad alemana, fundado en 1923” (Citado en Araya, 2011, p.50). Caber resaltar que este trabajo, surgió con el objetivo de comprender la situación histórico-cultural de nuestro contexto, teniendo en cuenta además la pandemia actual, con el fin de pensar en acciones pertinentes, que permitan la transformación de diferentes ambientes, espacios, relaciones y vínculos humanos. En este mismo orden de ideas, Gurdíán-Fernández (2007) “señala que lo que distingue a la teoría crítica de otras es su interés emancipador” (Citado en Araya, 2011, p.53).

Aquí es importante anotar que la Teoría Crítica nace en un contexto europeo y ha recibido críticas de teóricos como Boaventura de Sousa por su pensamiento euro-centrado, pero como bien lo muestra Ronny Gamboa Araya, retomando el planteamiento Kincheloe y McLaren (2005), que señalan “que la teoría crítica nunca es estática; está cambiando según nuevas teorías y circunstancias sociales y políticas”. Es decir, los nuevos teóricos de la teoría crítica advierten y retoman problemas contemporáneos que no solo aquejan a la sociedad europea sino mundial.

Ahora bien, comprendiendo este marco epistemológico y el propósito con el que surge la teoría crítica, fue fundamental retomarla en esta investigación, porque me permitieron elementos para analizar el contexto histórico y cultural de la Institución Educativa. Además, este análisis contextual, me posibilitó pensar la educación infantil en clave decolonial.

### **5.3 Estrategias de investigación cualitativa:**

Para desarrollar los objetivos propuestos, tuve en cuenta la articulación de tres estrategias de investigación cualitativa, como:

### **5.4 La investigación documental**

Para Hernández Sampieri y colaboradores (2003) la investigación documental consiste en “detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que parten de otros conocimientos y/o informaciones recogidas moderadamente de la realidad, de manera selectiva, de modo que pueden ser útiles para el propósito del estudio” (p. 50). En este sentido, el investigador cumple un papel esencial, porque ayuda a entender los acontecimientos históricos, espaciales y temporales.

La investigación documental según Galeano (2015) no sólo es una técnica de recolección y validación de la información, sino que constituye una de sus estrategias que se basan en la obtención de la información, el análisis y la interpretación; y como estrategia cualitativa, también combina diversas fuentes (primarias y secundarias). Además, se pueden identificar tres tipos de investigación documental: histórica, descriptiva y experimental. En este caso se utilizó la histórica porque trata sobre la experiencia pasada, describe lo que era y representa una búsqueda crítica de la verdad; y la descriptiva porque abarca el registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual y la comprensión de la realidad estudiada.

De acuerdo con Sandoval Casilimas (2002) los documentos se pueden clasificar según su intencionalidad, con el objetivo de registrar hechos o acontecimientos sociales (intencionalidad explícita) o para analizar aspectos de la vida social (intencionalidad implícita); según su naturaleza: documentos oficiales, privados, la prensa y los textos literarios; visuales y audiovisuales.

Fue importante tener en cuenta la investigación documental en esta investigación, porque me permitió desarrollar el primer objetivo planteado, el cual consiste en identificar en el horizonte institucional las lógicas, concepciones y estrategias que constituyen la identidad del colegio

---

Colombo Francés, para esto, se hace necesario analizar el material documental como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), lineamientos curriculares, etc.

### **5.5 La investigación biográfico-narrativa**

Como estrategia de investigación, la narración autobiográfica permite poner de manifiesto la voz y las vivencias personales. A propósito, Rivas Flórez (2014) afirma: “cuando hablamos de investigación biográfico-narrativa hablamos de un tipo de investigación de tipo cualitativo que se interesa principalmente de las voces propias de los sujetos y del modo cómo expresan sus propias vivencias” (p. 81) Cabe resaltar que el objetivo principal de las narrativas según Rivas Flórez (2004) consiste en “interpretar y comprender la dimensión social, cultural y política de los escenarios en los que actúa” (p.83) Esta estrategia biográfico-narrativa me permitió desarrollar el segundo y tercer objetivo de la investigación, para reflexiones sobre las dimensiones del desarrollo, a partir de la experiencia vivida durante este proceso de investigación y toda mi formación pedagógica.

### **5.6 Técnicas de investigación:**

Dentro de las técnicas de investigación, utilicé las siguientes:

#### **5.6.1 Revisión documental:**

Teniendo en cuenta los planteamientos de Galeano (2015) el material de investigación está escrito. Las técnicas de búsqueda más usadas son la revisión documental y la revisión de archivos. La nueva información llega para complementar o confrontar la que se encuentra en archivos públicos y privados, o en documentos de amplia circulación. En este caso, las páginas institucionales del Colombo Francés que se encuentran en internet: Facebook, Instagram, etc. Así pues, se hizo necesario la revisión documental para rastrear, ubicar, inventariar y seleccionar las fuentes que se van a utilizar como materia prima.

### **5.6.2 Entrevistas por Skype:**

Dada las circunstancias actuales por la pandemia del coronavirus, el desplazamiento restringido hacia algunos sectores y los establecimientos educativos cerrados se procedió a utilizar las entrevistas de forma virtual. A propósito de esta técnica, Janghorban, Roudsari y Taghipour (2014) hacen referencia a las entrevistas por Skype, como la nueva generación de entrevistas síncronas en línea en investigación cualitativa. Afirman que “Se podrían realizar dos tipos de entrevistas en línea, como entrevistas de grupos focales y entrevistas individuales, tanto en arenas sincrónicas (en tiempo real) como asincrónicas (no en tiempo real)” (p.1). En esta medida, las herramientas tecnológicas posibilitan acortar el tiempo de desplazamiento y facilitar un encuentro cara a cara, pese a la imposibilidad de encontrarnos físicamente.

En esta misma línea, afirma Sullivan (2012) que “El acceso a señales verbales y no verbales en las entrevistas de Skype puede proporcionar un nivel de autenticidad igual con las entrevistas cara a cara, porque la oportunidad permite que se pueda evaluar una parte visible del proceso de gestión de impresiones” (Citado en Janghorban et al., 2014, p. 2). El uso de esta técnica en esta investigación fue muy importante porque me permitieron recolectar información, para su posterior análisis e interpretación.

### **5.6.3 Herramientas e instrumentos**

Historias de aprendizaje, fotografías y documentos que me permitieron poner en evidencia las experiencias vividas durante mi proceso de formación pedagógica. Además del formato de preguntas para las entrevistas a diferentes miembros del Colegio Colombo Francés.

#### **5.6.4 Propuesta de análisis de la información**

Luego de haber obtenido los datos a través de las transcripciones de las entrevistas, los diarios de campo a través de la visita realizada al colegio, las guías de observación, los documentos y archivos institucionales, procedí a organizarlos teniendo en acuerdo temas, patrones o asignándole etiquetas (Coffey y Atkinson, 2003). Para esta tarea, tuve en cuenta dos categorías preestablecidas (dimensiones del desarrollo infantil y prácticas decoloniales). Dichas categorías surgen a partir de los objetivos planteados. Cabe aclarar que la codificación constituye la "materia prima del análisis", (Miles y Huberman, citado en Coffey y Atkinson, 2003, p.33). Para la codificación igualmente tuve en cuenta una matriz que permitió crear a su vez una triangulación entre la teoría, los datos encontrados y las interpretaciones propias. Finalmente procedí a realizar el debido análisis de los hallazgos, los resultados y las conclusiones.

#### **5.7 “Corazonar” el camino (Consideraciones éticas)**

*«Conocer la vida de los pueblos, hacer la pregunta necesaria que conduzca al saber, no sale del conocimiento de los científicos sino del corazón del hermano o de la hermana»*

Abadio Green Stocel

¿Por qué es importante el componente ético dentro de esta investigación? El interrogante es válido plantearlo en tanto que esta investigación se produce por seres humanos, y en esta medida, no se puede desligar las emociones y la dimensión ética que lo integran. Además, como investigadora es importante reflexionar en primer lugar: ¿para qué investigar? ¿por qué investigar? ¿cómo investigar? ¿Con quienes investigar?

Estas preguntas también fueron pertinentes establecerlas para comprender como investigadora cuál era la posición frente al mundo y el lugar de enunciación desde el cuál establecí la investigación. En este sentido, considere fundamental establecer relaciones horizontales de

---

saber, para dialogar con otros saberes, poder construir un tejido de conocimientos y ampliar la perspectiva del mundo.

Como investigadora también me hice la pregunta sobre ¿quién cabe en mi corazón?, y en la medida que más personas caben en mi corazón, puedo ir ampliando mi círculo ético, valorar al “otro” y respetar su integridad, es decir, tanto las persona que hacen parte de mi círculo ético como “otras”, aportaron conocimientos que enriquecieron la investigación. Así pues, no se creó una jerarquización de saberes ni estandarización de los conocimientos.

Además de esto, reconocí fundamental el cuidado de sí y de los otros, el cuidado de la Casa Común y el cuidado de los corazones. En esta medida pude generar procesos dentro del trabajo de investigación que preservaron la dignidad y la autonomía de los miembros que componen la Institución Educativa, sin pasar por encima de ellos, es decir: sin vulnerar sus derechos humanos o subvalorar sus procesos de aprendizaje. Así mismo, se pudo preservar los recursos y valorar las riquezas de la naturaleza.

Retomando las palabras de Smith (2013): “La investigación hecha por una persona de la comunidad tiene que ser ética y respetuosa, tan reflexiva y crítica, como la investigación hecha por una persona de afuera. También necesita ser humilde.”. (p. 187) Desde esta perspectiva, la presente investigación fue posible a partir del tejido humano, que ante todo debe ser humilde y ético, reconoció a las personas como sujetos de derechos, las cuales hay que valorar y respetar.

Otro de los criterios éticos que tuve presente fue la autenticidad de un documento, De acuerdo con Valles (2007), significa que el investigador necesita ilustrarse acerca del estilo o tipo de documento, así como el contexto social de su producción, conservación y transmisión, en el que se verifique la validez del documento y pertinencia para la investigación.

---

Finalmente, tuve en cuenta el consentimiento informado a los diferentes miembros que hicieron parte o han hecho parte de la Comunidad Educativa, hice una lectura en el contexto (social-cultural- histórico) en que se produce la investigación y una retroalimentación continua durante la investigación, Finalmente realicé una reflexión pedagógica, para llegar a los resultados y conclusiones.

### **5.8 Voces y corazones (Población o fuentes que participan en la investigación)**

Para esta investigación se tuvo en cuenta las voces y los corazones de diferentes miembros que integraron o han hecho parte del Colegio Colombo Francés. De esta manera, se tuvo en cuenta dos líneas narrativas, por un lado, la línea histórica que tiene en cuenta las voces de las personas que han formado parte de la comunidad educativa y de otro lado, las personas que actualmente hacen parte de la institución.

Aquí, es importante anotar los roles y miradas de dichas personas:

Bibiana Mesa Ríos, ofrece una mirada desde su rol como psicóloga durante sus 18 años de trabajo en el Colombo Francés. Estudió Psicología en la Universidad de Antioquia, es tecnóloga en educación especial y especialista en psicología clínica con énfasis en Salud Mental de la euniversidad Bolivariana. Encuentra una afinidad con el Colombo, ya que el Colegio buscaba una orientación, una psicóloga con orientación psicoanalítica, entonces, ella considera que hay una afinidad en la formación de la universidad, puesto que todo lo que la universidad le ofrecía, la iba perfilando desde el psicoanálisis. Lo que más le agradó del colegio cuando ingresó fue la amabilidad y la flexibilidad que había en la institución. Expresa que no era un colegio donde se sintiera pesado el ambiente de trabajo, ni de la estructura orgánica de la institución, esta era una

---

estructura abierta y flexible, siente que fue muy enriquecedor haber vivido esa experiencia de trabajo.

Luis Guillermo Escobar Tobón, tiene 59 años. Es historiador de la Universidad Nacional. Fue profesor y Coordinador en el Colombo Francés desde el año 1992 hasta el 2014. Conoció el Colegio por un amigo profesor, con el cual trabajó en el colegio San Marcos de Envigado. Trabajó 10 años en el colegio San Marcos. Afirma que no tenía la menor idea de lo que era la pedagogía y muchos otros elementos. Afirma que el Colombo, era un colegio muy distinto a San Marcos, ya que San Marcos era un colegio arquidiocesano, católico, con una disciplina estricta y de otro sistema.

Marta Lucía Escobar Peláez. Licenciatura en Educación y Especialista en gerencia social. Trabajó en el colegio Colombo Francés desde 1978 a 1981 como profesora y coordinadora de primaria en ese periodo. Luego, en 1990 se vinculó ejerciendo el rol como rectora del colegio. Para este cargo, contaba con experiencia y bases sólidas para desempeñar y ejercer esta labor, con mucha alegría, amor, vocación y servicio a la institución.

Isabel Cristina Salazar Piedrahita, es ingeniera geológica, actualmente es coordinadora el Colombo Francés y se encuentra estudiando la maestría en educación en la Universidad de Antioquia. Ofrece una mirada desde el tránsito del colegio en sus diversos cambios de rectorías, partiendo desde su esquema organizacional, político y pedagógico, brindando otro punto de vista desde diferentes instancias.

## 6. Análisis y discusión de los hallazgos

El presente apartado surge de las conversaciones establecidas con los diferentes miembros que hicieron o hacen parte del colegio Colombo Francés, de los hallazgos y revisiones de documentos institucionales y las contribuciones de los diferentes referentes teóricos que aportan a pensar en clave decolonial. A partir de esto, surgen tres categorías que señalan tres elementos fundamentales:

El primer elemento son las concepciones del ser humano, la educación y la relación social, pensando en clave decolonial y la importancia de las relaciones laborales donde el respeto, la conversación, la posibilidad de expresar la diversidad, incluso en el campo de los maestros, que dan cuenta de una posibilidad administrativa burocrática distinta, dando cuenta de las experiencias pedagógicas vividas, formativas, en el ámbito de lo burocrático, donde se evidencian cambios reales para las personas que integran la institución. Por lo tanto, se desarrollan prácticas burocráticas opresivas sobre los profes, los cual desdice completamente de una educación en clave decolonial.

El Segundo elemento, piensa en la primera crisis relacionada con el poder y la autoridad, como un elemento en común que emerge en todas las entrevistas realizadas, a los diferentes miembros de la comunidad educativa. En este sentido, se interpreta la autoridad en su sentido amplio, recurriendo a Hannah Arendt cuando hace referencia a la autoridad cómo “hacer crecer”. Lo cual, es importante y necesario señalar para pensar la educación en clave decolonial, resaltando el arte del buen decir y la claridad de la autoridad.

El tercer apartado, señala los saberes y se cuestiona por ¿cuáles serían aquellos saberes que podrían ser útiles o contribuir un poco a pensar la educación en clave decolonial? Este interrogante,

surge de una de las entrevistas realizadas y de la observación de la realidad, un poco similar a la que tenemos hoy, donde el maestro, la maestra, no se sienten autorizados o no están autorizados a hablar, no se posicionan como “Sujetos de saber pedagógico” y dependen en muchas ocasiones de profesionales externos, generalmente de las ciencias sociales que le permitan o avalen su discurso. En este apartado, se resalta entonces la voz de lo pedagógico, extrayendo el saber que los maestros, maestras poseen por su experiencia. Todo esto, se convierte entonces en otro elemento fundamental para pensar también la educación infantil en clave decolonial

### **6.1 Concepciones del ser humano, la educación y la relación social, pensando en clave decolonial.**

#### **Figura 3**

*Pensando en clave decolonial*



*Nota.* Foto del archivo institucional, estudiantes del Colombo Francés

---

*“La pedagogía es el puente irreducible entre la de(s)colo-nialidad del ser, del hacer y del poder.” (Walsch, 2013)*

Desde una postura crítica, la decolonialidad implica un giro frente a la colonialidad, al cuestionar la lógica, práctica y el significado de la experiencia humana, así mismo propone una corriente de pensamiento y prácticas alternativas hacia los saberes, tradicionales, identidades, memorias y posicionamientos ontológicos, y quienes históricamente han sido vulnerados por la irrupción colonial (Díaz, 2010). En este sentido, las concepciones de ser humano, educación y relaciones sociales deben entenderse en sentidos más amplios, desde diversas perspectivas y múltiples miradas, sin reducirlas a una sola visión.

Esto, con el fin de poner en diálogo los diferentes aportes brindados por los miembros del Colegio Colombo Francés, los teóricos pioneros del pensamiento decolonial, la experiencia personal y el contexto social. Lo cual, permitirá un análisis más profundo para pensar la educación infantil en clave decolonial, teniendo como centro las dimensiones del desarrollo.

Ahora bien, es importante enunciar también que la escuela como institución juega un papel fundamental en el desarrollo del ser humano, desde la concepción, visión y misión que establece, desde los lineamientos, criterios y manuales que propone para la educación y formación de los sujetos. La escuela entonces, como lo afirman Pineau, Dussel y Caruso (2005):

Ha vehiculado nociones y prácticas formativas que permitieron la circulación y afianzamiento de los ideales de razón, progreso y capital, como horizontes de realización del sujeto moderno. A esta institución, a sus significados, prácticas y saberes, subyace una concepción de historia anclada en los criterios de la colonialidad que margina las visiones de los pueblos originarios, legitimando y validando una única forma de representar el

mundo desde el eurocentrismo. (Pineau, Dussel y Caruso, 2005, como se citó en Díaz, 2010)

De acuerdo con este planteamiento, se podría decir entonces que la escuela ofrece en gran medida, conocimientos, saberes y herramientas simbólicas a los sujetos, que les permite interactuar en el medio social, el contexto cultural y natural. De ello, la importancia que tienen las instituciones educativas para formar seres íntegros, capaces de asumir los retos que se le presenten en la cotidianidad, establecer vínculos de afecto y solidaridad. Con apertura a la multiplicidad de pensamientos, ideas y formas de ser.

En esta misma línea de sentidos, en las diversas entrevistas realizadas a los miembros de la comunidad educativa Colombo Francés se encontró que la concepción de ser humano, “no se encasilla”, no hay una clasificación, sino que hay una apertura, es decir, una concepción de ser humano donde no importan las características clasificatorias de género, por ejemplo, no se establece o determina “esto es un hombre” o “esto es una mujer”. Por el contrario, hay una apertura a la educación que constantemente se piensa y se reflexiona en torno a propuestas innovadoras o alternativas no tradicionales. De igual modo, los miembros de la comunidad expresan que, en los primeros años de fundación del colegio, había un respeto en el asunto de la de las figuras directivas y de autoridad, se tenía la posibilidad de poner a conversar y expresar lo que se pensaba, lo que se sentía, las discrepancias y se tenía la posibilidad de un diálogo permanente.

En consecuencia, una de las personas entrevistadas resalta:

Hay unas instituciones que reciben sólo familias configuradas, por ejemplo: que casados, no sé qué... En otras, no se podía recibir un maestro que no lo fuera, en unión libre sobre todo esas más ortodoxas. Otras donde no se recibían maestros o maestras con cabellos tinturados, cortos, largos, todo este tipo de cosas...En el Colombo, era un comportamiento

---

similar al de los chicos con el equipo de maestros, en el sentido de muchas flexibilidades pues no importaba la apariencia física no importaba vuelvo y digo género, no importaba estos estándares tradicionales sino que lo que importaba digamos podría ser que fuese una persona que quisiera aportar a una propuesta pedagógica innovadora creadora siempre con respeto y obviamente pues que tuviera la formación que se requería para su rol para su lugar más o menos, diría entonces que la apertura la apertura a la diferencia a la diversidad en toda su dimensión.(Mesa, entrevista virtual, 28 de septiembre del 2020).

Bajo este contexto, Fanón expone la importancia de “Educar el hombre para ser accional, preservando en todas sus relaciones su respeto para los valores básicos que constituyen un mundo humano, es la tarea primordial de aquello quien, ya tomado el pensamiento, se prepare a actuar” (Como se citó en Walsh, 1967). Esta posición de Fanón se da en un contexto de luchar en contra de las estructuras opresivas del ser. Donde se debe actuar hacia la búsqueda de “ser humano” lo que implica reconocer y entender las necesidades y problemas entrelazados del colonialismo, racismo, relaciones y prácticas del poder y de la deshumanización.

Es así como la enseñanza tiene el propósito de restaurar la humanidad, siendo esta una herramienta y estrategia que le apuesta a la decolonialidad. Fanón (1967) plantea la “sociogenia” como una pedagogía de auto-determinación y auto-liberación, donde se resalta los enfoques: el hacer despertar, propiciar la auto-agencia y acción, formación de subjetividad y auto reflexión que conlleven hacia la libertad transformación y estructuración social y condiciones de existencia radicalmente distintas. Es decir, la sociogénesis es propuesta por el autor como una forma de pensamiento acerca de la humanidad y como pedagogía que fomenta la liberación.

En esta medida, las instituciones educativas pueden posibilitar en gran medida el hacer despertar, accionar y la formación de la subjetividad, a partir de la reflexión, vinculación y realización del proyecto educativo institucional. A propósito, el PEI 2015 del Colombo Frances, señala que:

---

Como los seres humanos, un PEI no surge por generación espontánea. En tanto que documento oficial, es fruto de un esfuerzo de muchos; es decir, de muchos esfuerzos no sumados sino potenciados por el enriquecimiento que brinda la respetuosa y dinámica interacción de ideas. En el caso del Colegio Colombo Francés, su PEI da cuenta de 40 años de construcción permanente, de autocrítica continua, de reflexión constante y siempre orientada a una mejor educación. Es un libro de no ficción, pero literatura en cuanto crea y recrea un universo de posibilidades de descubrimiento y vida en sana convivencia, para la formación integral hacia el buen vivir en sociedad (p. 1).

Lo anterior, da cuenta de la posibilidad de una formación integral que acoge y da lugar a la multiplicidad de ideas, basadas en el respeto y la interacción social. Además, da apertura a otras formas de ser y habitar. Esto puede verse reflejado en una de las entrevistas realizadas a un profesor del Colegio, que trabajó allí durante los primeros años de su fundación.

Fue un colegio además, relacionado con la vida, con el mundo, preocupado por los problemas contemporáneos, siempre era como la idea de un colegio siempre mixto, por definición también... sería otra característica, en la idea pues de que vivimos juntos hombres y mujeres ahorita tendríamos que... que agregar no sé si lo tienen discurso, nosotros lo pusimos hombres mujeres y trans tendríamos que decir ahora pues, explícitamente, ¿cierto? entonces tanto un respeto por el género, como por la diversidad sexual. (Escobar, en entrevista virtual, 5 de octubre del 2020)

Es evidente, que dentro de la institución se daba un respeto a las formas de ser, sin establecer prejuicios frente a la diversidad de género, lo que podría dar pie a pensar en una educación desde la apertura, desde la acogida, que no rechaza o discrimina otras formas de habitar, sino que se abre a la multiplicidad de seres, corazonando la existencia. En esta medida, se da lugar a un “Corazonar” como lo afirma nombra Guerrero (2010), para hace referencia a las sabidurías de algunos pueblos

---

milenarios pertenecientes al continente de Abya Yala (América), se comprende como una práctica de meditación que posibilita conectarnos con nosotros mismos y el cosmos, es pensar con el corazón liberal, en la medida que podemos ser respetando a los otros seres vivientes.

Esta sabiduría del Corazonar, conversa también con la idea “El otro soy yo” del profesor Green (1998) donde bellamente expone que:

En el ritual amazónico del YURUPARI, los hombres toman las fuerzas, el color, la piel, la capacidad de volar o vivir bajo la tierra, de lo que representa la máscara que utilizan. Aquí la máscara no es para ocultarse, sino para ser el otro, en este caso, los antepasados. Lo que hace que el ritual no sea una representación sino una transformación, lo que permite que un hombre se haga realmente anaconda, o águila no reside en la perfección de la máscara, ni en seguir los pasos adecuados; aunque eso sea muy importante, lo que permite esta transformación, ser el otro, está en el corazón. Si no es desde y con el corazón, la máscara no transformaría al hombre en el “abuelo anaconda” sino que sería un mero disfraz y haría de un hombre un comediante (Green, 1998).

En este ritual entonces, lo que permite la verdadera transformación del hombre es la presencia del otro, dándole valor e importancia a los seres que nos rodean, ver desde el corazón, relacionarnos con el corazón del otro, desde los corazones que nos habitan. En consecuencia, desde la apertura del ser, el Colombo:

Era un colegio mixto, no era algo muy usual, era un colegio donde no había uniforme, donde los niños iban como querían, eh, y eso digamos tanto lo mixto como que no hubiera uniforme estaba sustentado, no era simplemente como algo espontáneo sino que estaba sustentado, en digamos, porque no uniforme, porque no un colegio de un solo género, sino, digamos dónde fueran niños y niñas, era un colegio que planteaba que existiera pues como unas normas, unos límites, pero donde los niños y las niñas pudieran ser, pudieran expresarse con libertad, sea donde existiera la libertad de expresión, eh, estaba caracterizado por una pedagogía que era una pedagogía activa, una pedagogía donde el maestro interactuaba y generaba experiencias pedagógicas, y los niños participaban en esa dinámica.

---

Era un colegio laico, pues digamos no era confesional, donde podía haber diversidad de concepciones, digamos dadas en las familias desde lo religioso, pero en el colegio no importaba la religión, se respetaba pues, incluso no era ni una pregunta para la familia si tenían algunas prácticas religiosas o no. Entonces, era un colegio en ese sentido, no confesional tampoco. (Escobar, en entrevista virtual, 26 de septiembre de 2020)

Estos fundamentos de la institución podrían dar cuenta claramente de una educación en clave decolonial, ya que supone la ruptura de esquemas y lógicas tradicionales que se tenían en su momento en la mayoría de las instituciones educativas del país. Donde la escuela como institución obedece a parámetros establecidos por la colonialidad, desde el ser. Donde no hay lugar a la libertad y se imponen formas únicas de habitar espacios y lugares, condicionados por elementos muy sutiles como el uso del uniforme o pertenecer a un solo género. Al respecto de esto, afirma Walsh (2013): “No es de sorprender la afición de los agentes coloniales de apagar la luz y, a la vez, de imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos —hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros, etc.— y en las ideas de “raza” y “género” como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder” (p.26).

Por otro lado, cabe anotar que dentro de la historia del Colombo Francés hay un cambio administrativo, que da cuenta de las experiencias pedagógicas vividas, formativas, en el ámbito de lo burocrático, donde se evidencian cambios reales para las personas que integran la institución. Por lo tanto, se desarrollan prácticas burocráticas opresivas sobre los profes, los cual desdice completamente de una educación en clave decolonial.

Esto puede verse reflejado en el siguiente comentario:

Lo que pasa es que la rectoría que siguió después de Marta fue una rectoría que movió como unas estructuras de cómo venía el proyecto y creo que eso generó resistencia que se moviera esas estructuras y la estructura que movió fue la de los círculos y bueno, entonces eso círculos y los proyectos, entonces... eso movió mucho a los maestros, hizo resistencia y se

enfocó mucho en la parte más académica que pedagógica pareciera. (Mesa, entrevista virtual, septiembre 28 de 2020)

Con este cambio administrativo entonces, se pierden espacios valiosos para reflexionar sobre el saber pedagógico, se restan horas semanales al diálogo de maestros, para compartir experiencias, historias, preguntas, anécdotas y narraciones del que hacer pedagógico. Lo cual, supone una colonialidad en el saber, que resta importancia a ciertas áreas del conocimiento sobre otras.

#### **Figura 4**

*Estudiantes de grado primero del colegio Colombo Francés, 1977*



*Nota.* Foto del archivo pedagógico institucional. Primero 1977

*“...Que tenemos la gran responsabilidad de ser guardianes del fuego del corazón, para que esté siempre encendido, iluminando nuestros pasos y caminos por la vida...  
...Que debemos mantener siempre encendido el fuego del corazón, para que reviva el espíritu de la palabra, pues solo así podremos reencontrarnos con los demás, con los otros, pero, sobre todo, podremos reencontrarnos con nosotros mismos...”*

*...Que el espíritu de la palabra, que da vida el fuego del corazón, hará posible que podamos conversar con amor y con respeto, con el espíritu de la tierra, de la naturaleza y el cosmos...” (Guerrero)*

## 6.2 Relaciones de poder y autoridad en el Colegio Colombo Francés.

### Figura 5

*Estudiantes del colegio Colombo Francés*



*Nota.* Foto del archivo pedagógico institucional.

*“La esperanza se abre a las posibilidades que existen para la conexión y expresión humana y las manifestaciones de la libertad humana. Los esclavos, como pueblo con esperanza, usaron sus posibilidades para minimizar y rehusar el control que las realidades y rutinas, que se toman como verdaderas, tenían sobre su imaginación. Esta imaginación pedagógica les permitía mitigar y resistir las formas en que la aflicción destroza al alma. Mediante el trabajo simbólico —es decir, mediante sus canciones, cuentos y rituales de confirmación, por ejemplo— los*

---

*esclavos se enseñaban a sí mismos el significado moral y ético de crear un sentimiento de pertenencia comunitaria. “(Haymes)*

Aquí, es importante pensar en la primera crisis relacionada con el poder y la autoridad, como un elemento en común que emerge en todas las entrevistas realizadas, a los diferentes miembros de la comunidad educativa. En este sentido, se interpreta la autoridad en su sentido amplio, recurriendo a Hannah Arendt cuando hace referencia a la autoridad cómo “hacer crecer”. Lo cual, es importante y necesario señalar para pensar la educación en clave decolonial, resaltando el arte del buen decir y la claridad de la autoridad.

Para dar cuenta de esta crisis, es importante resaltar primero la historia del Colegio, el cual fue fundado por un grupo de familias, que tenían algún vínculo con Francia, por estudios o porque se iban a estudiar y tenían un interés, especialmente en dos aspectos: uno que fuera el francés una de las lenguas que aprendieran sus hijos y el segundo aspecto era por una educación distinta a la educación convencional. “Creo que se basaron en que Francia en ese entonces era un país que era como líder, que era un país con una concepción humanista muy importante y significativa, pues para la misma Francia y para el mundo entero. Entonces, estas familias querían una educación distinta para sus hijos. Diría que no tanto una educación francesa, como modelo pedagógico francés, pero sí una educación humanista, una educación donde las familias pudieran tener una intervención, una interacción con la educación escolar de los hijos y pudieran entonces tener una educación donde ellos participaran de las políticas, de la orientación filosófica, política y pedagógica de la institución” (Escobar, en entrevista virtual, 26 de septiembre de 2020).

En esta misma línea, Escobar señala que este grupo de padres y madres, de familias, eran gente de la universidad en su mayoría, o sea que eran profesores de la Universidad de Antioquia, de la Universidad Nacional, y, personas que seguramente los rodeaban a ellos y que

---

tenían unas búsquedas, unas preguntas por lo social, por lo cultural y por lo político de lo que pasaba en este país, en esta ciudad. Pero, además preguntas que tenían que ver con la educación, porque en Colombia estaban empezando a ser padres y madres, a levantar a sus hijos y querían entonces “algo diferente” para ellos a la tradición y a lo que existía en ese momento en lo educativo.

Sobre la fundación del colegio, señala Escobar, acerca de los inicios:

Un colegio con distintas relaciones con el bilingüismo y con el bilingüismo en Francia en parte por hacerle oposición a lo que en ese tiempo se llamaba y no sé ahora que tanto se use... (o sea ya de dinosaurio decirlo, pero yo soy dinosaurio) ... “la cultura hegemónica gringa.” El imperialismo gringo, entonces era como poner otro idioma y el francés en particular porque en sus orígenes habían sido con la alianza francesa una guardería con los papás y mamás profesores del Alianza y otros papás y mamás de acá de la Universidad de Antioquia los que habían estudiado en Francia entonces que tenían vínculos allá con la Francia, con la Alianza y un respeto pues como por la cultura francesa, ¿cierto? entonces bueno sin enredar en los cuentos, qué significa y qué fue todo una discusión allá el ser bilingüe y no ser bilingüe es fin, pero siempre con relación en la lengua y la cultura francesa que entre otras cosas, el Colombo Francés es completamente independiente porque no tiene un lazo oficial vincular, económico con la Alianza y... un colegio diverso que explorará diversas formas de la pedagogía, distintas formas de la pedagogía en la idea de que la escuela no debía ser una cosa para recitar de memoria, recitar de memoria y devolver de memoria y basado en el examen. Entonces todo lo opuesto a eso, entonces formas de lo que llamaríamos pues aprendizaje significativo etcétera (Escobar, entrevista virtual, 23 de noviembre de 2020).

Aquí puede verse reflejado la apuesta del Colombo Francés en sus inicios por romper con “la cultura hegemónica gringa”. En esta medida, el colegio buscaba alternativas y posibilidades para minimizar y rehusar el control de las realidades, como afirma Haymes, la decolonialidad es una fisura para resistir las formas en que la aflicción destroza al alma. En este caso, en el saber y el ser. Así pues, el trabajo simbólico, en esta ocasión a través del idioma francés para romper el

---

esquema lógico del inglés. En consecuencia, esta idea conecta muy bien, con la experiencia significativa en el “mundo de colores” que se narra en el inicio de este trabajo, donde las canciones, cuentos y rituales de confirmación, permiten alternativas eficientes para salir a la búsqueda de otros horizontes, que permitan la descolonización del ser, del saber y del poder.

Teniendo claro estos principios, fundamentos e ideales con los cuales inicia la institución, es importante resaltar ahora el concepto de autoridad que tiene el colegio. En esta medida, hay que tener en cuenta la voz de una de las personas entrevistada, la cual expresa que:

Entendiendo el colegio que la autoridad es un ejercicio que se hace por respeto, convencimiento, del ejercicio que hace ese otro que ejerce la autoridad, no es algo que ya está dado por el mero hecho de que tú eres el profesor o el adulto y ya tienes la autoridad, no. Es algo que se construye por lo que tú como adulto y como maestro has logrado construir en tu vida con tu ejercicio de ser maestro o adulto, entonces es un logro, una conquista, es un trabajo que se va adquiriendo por la experiencia que se va adquiriendo por el manejo con ese saber específico que vas a dar, es un logro y una conquista que se hace en el aprendizaje que adquieres de cómo relacionarse con los niños de cómo relacionarse con los jóvenes, del respeto que brindas a ellos y a la vez el respeto que te ganas de ellos, entonces la autoridad no está dada sino que se da, lo que Luis Guillermo mencionaba y creo que te lo llegó a mencionar por legitimidad, no, perdón, si por legitimidad, no es por legalidad sino por legitimidad, la legitimidad es la que la logro yo por mi propio... formación, mi propia experiencia, mi propio aprendizaje. Entonces ahí para mí fue la... si recuerdo bien, la primera crisis cuando los chicos ponen pues en pregunta porque normalmente los niños, los niños, la mayoría pues son más digamos acatan un poco más... no... van en esa construcción de la reflexión, de la crítica, del análisis, y los jóvenes en ese intento por construir su identidad, pues se rebelan contra lo establecido, entonces lo hace más complejo para el adulto que no esté bien claro, tranquilo y ubicado y que entienda bien es adolescencia, entonces ahí se generó, porque puso en pregunta ese ideal de autoridad que manejaba el colegio, de que la autoridad se daba por legitimidad pero a la hora del ejercicio, de la puesta en práctica se dieron cuenta que era muy fácil decirlo en teoría pero en el

---

ejercicio de la práctica era muy difícil para la gran mayoría de adultos y en especial los maestros (Mesa, entrevista virtual, 23 de noviembre de 2020).

Por otro lado, también se tiene en cuenta el concepto de autoridad que se establece dentro del proyecto educativo institucional PEI (2015):

La democracia es una modalidad de legitimación de la norma y de concepción y ejercicio del poder. Ello da pie para marcar la diferencia entre tiranía y democracia, entre autoritarismo y autoridad. La noción distintiva desde un panorama democrático se funda en la comprensión de que Ley y autoridad no son lo mismo, sino que la autoridad se funda y tiene su fuero y su límite en la Ley, mientras el autoritarismo se basa en que una persona sea en sí misma la Ley.

La relación entre personas requiere reciprocidad y cuando dicha relación implica alguna mínima variable de jerarquía entre roles, también aparece la autoridad. Lo importante es de qué manera se asume y, de nuevo desde la perspectiva democrática, el Colombo Francés la entiende como responsabilidad de mediación. Representar la autoridad significa asumirse como referentes para el desarrollo del otro, implica promover el diálogo, la reflexión, la iniciativa, la toma de decisiones y la acción mediadora en la interacción con los otros y en la estrategia pedagógica solución de cualquier conflicto, al amparo del reconocimiento de las normas (p. 38).

En este sentido, el concepto de autoridad desde estas dos perspectivas, de la persona entrevistada y desde el documento institucional, se puede leer la autoridad cómo lo propone Hannah Arendt, en términos de “hacer crecer”. Lo cual, es importante y necesario señalar para pensar la educación en clave decolonial, resaltando el arte del buen decir y la claridad de la autoridad.

Aquí, cabe resaltar las crisis que ha atravesado el colegio con respecto al tema de la autoridad, y se puede evidenciar el termino de “hacer crecer” a través de la respuesta que ofrece una de las personas entrevistadas:

El colegio siempre ha estado en crisis, y es cierto, el colegio, ese colegio, es que lo que pasa es como concibe uno las crisis, nosotros siempre concebimos las crisis como una oportunidad, y así, siempre las crisis han dado un vuelco y generan una exigencia de reflexión y de creación impresionante, entonces es maravilloso, pero a ver, yo recuerdo cuando entré cuando yo entré, muy jovencita me acuerdo, había una todavía un rezago de crisis con el asunto de la autoridad eso mientras él y bueno y Eugenio sí que les puede contar historias con relación a la autoridad porque es que el colegio mientras construía esa alternativa y esa propuesta pedagógica y poder ir entendiendo cómo iba a ser el manejo de la autoridad, o sea, no ser un colegio tradicional pero tampoco leseferista en su totalidad tuvo crisis serías Pero anécdotas importantes, entonces ahí yo recuerdo que cuando entré había una reflexión muy profunda y ahí fue mucho mi aporte digamos así en el límite en la claridad frente al límite, hasta dónde esa libertad, hasta donde todo eso, porque con el psicoanálisis se sabe que el límite es protector y es necesario sobre todo se complejizó en el colegio, la primera crisis fue cuando los niños, porque el colegio empezó con preescolar y primaria, así fue como se creó el Colombo Francés. (Mesa, entrevista virtual, 23 de noviembre de 2020).

Es evidente el quiebre que hace el Colombo Francés frente a una educación tradicional, apostando a las prácticas de la emancipación y la libertad. Estos dos aspectos, son fundamentales para una educación infantil pensada en clave decolonial, “que haga posible conocer, reconocer, valorar, respetar y convivir con la diferencia y la libertad necesaria para que cada sociedad, pueblo, cultura, puedan construir sus propios sentidos de existencia presente y futura.” (Guerrero, 2010, p.249). En consonancia con el pensamiento de Freire sobre educar como práctica de la libertad, la educación debe ser una práctica educativa, o mejor una praxis que tiene sentido en sí misma, permite al sujeto la libertad de pensar en múltiples formas de ser y estar en el mundo.

En este mismo sentido, cabe resaltar otro de los principios y fundamentos del Colombo Francés que permiten pensar en una educación en clave decolonial:

“Formar a los chicos en el logro del desarrollo de su autonomía y otro punto importante la propuesta pedagógica el desarrollo del pensamiento buscaban que la manera de transmitir el aprendizaje fuera una forma que ayudara a que los chicos desarrollaran su pensamiento, entonces hablaban de ser críticos, reflexivos y analíticos ahí está en 3 palabras una misma que yo diría que son como parte también de la formación que fueran buenos ciudadanos y que aportaran a la sociedad es más o menos lo que buscaba el colegio en ese entonces” (Mesa, septiembre 28 de 2021).

### Figura 6

Estudiantes del colegio Colombo Francés



Nota. Foto archivo pedagógico institucional.

*“...Que los seres humanos debemos reencausar nuestro camino y nuestro caminar...  
...Que debemos aprender a ser puentes para una nueva existencia...  
...Que es urgente reencausarnos en el camino, caminar desde el lugar de nuestra existencia, y  
para eso es importante conocernos, conocer nuestro propio camino, y conocer a los demás,  
conocer el camino de los otros; para poder ser, estar y sentir en el mundo...”*

*...Que la única forma de reencausar el camino es desde la fuerza del corazón y para ello, hay que tener siempre encendido fuego en el corazón, que no debemos dejar que nunca este fuego se apague...” (Guerrero)*

### 6.3 Relaciones de saber, multiculturalidad, interculturalidad y educación.

#### Figura 7

#### *Intercambio cultural*



*Nota.* Foto del archivo pedagógico institucional.

Para empezar, es importante enunciar que existen diferentes concepciones entorno a la multiculturalidad e interculturalidad, dependiendo de las corrientes de pensamiento y de las reflexiones realizadas por diversos autores, sin embargo, conviene resaltar, que dichas reflexiones son el producto de las luchas y resistencias que han emprendido los grupos sociales minoritarios que han sido discriminados, subalternizados y excluidos de una sociedad.

---

En lo que respecta al multiculturalismo, MacLaren (1997) difiere cuatro tendencias: en primer lugar, se encuentra el multiculturalismo conservador, el cual busca que todos se asimilen al orden social dominante, lo cual requiere desarraigarse de la propia cultura. En segundo lugar, se encuentra el multiculturalismo humanista liberal, que afirma la existencia de igualdad de pensamiento entre diferentes culturas, privilegiando los referentes de la cultura dominante, a través de programas revestidos de un humanismo teocéntrico. En cuarto lugar, el multiculturalismo liberal de izquierda, a diferencia del humanista liberal, privilegia los grupos populares y étnicos, desconsiderando la cultura dominante. Por último, el multiculturalismo crítico: reconoce las luchas de raza, género y clase que han protagonizado las culturas, y en esta medida, se rehúsa a ver la cultura como no-conflictiva, privilegia las transformaciones sociales y moviliza procesos políticos y sociales. (Citado en Sacavino y Candau, 2015).

Por otro lado, el concepto de interculturalidad surge en los años 90 en América Latina, con las reformas a las políticas públicas, las reformas educativas y constitucionales, que realizan los diferentes “países del sur” para promover diálogos de saberes y relaciones positivas entre las culturas, cuestionando así los actos de discriminación, segregación y exclusión entre culturas.

En esta misma línea, Catherine Walsh (2010) asume tres significados de interculturalidad:

**Interculturalidad relacional:** posibilita el contacto entre culturas, pero oculta y minimiza la conflictividad, limitando a su vez, la interculturalidad al contacto y relación a nivel individual.

**Interculturalidad funcional:** Es funcional al sistema existente, no se pregunta por las causas de la asimetría o la desigualdad social, es compatible al modelo neoliberal existente, atiende a una lógica capitalista global, reconoce la diversidad y la diferencia cultural con metas a la inclusión, busca promover la convivencia y la tolerancia.

---

Interculturalidad crítica: Se entiende como herramienta, proceso y proyecto que se construye desde la gente, no es funcional al sistema existente, cuestiona las causas de desigualdad y asimetría, partiendo del problema estructural-colonial-racial, busca el diálogo de relaciones entre las culturas, posibilita las transformaciones y cambios sociales, cuestiona constantemente al sistema existente (p.4).

Ahora bien, es importante señalar que el concepto de interculturalidad ha comenzado a tomar fuerza en el contexto educativo, pero no puede desconocerse que ha sido un proceso complejo dado que sobre él se han configurado múltiples sentidos, significados y apropiaciones (Guido y Castillo, 2015), por lo que es común ver que se asocie o se use de manera precipitada y esencialista como sinónimo de multiculturalidad. Con el ánimo de aclarar de manera puntual cuales son las diferencias que los separan, retomamos de Guido y Castillo (2015) los modelos que, desde el horizonte escolar, se han usado para tramitar la diferencia cultural, a saber:

Modelo asimilacionista: propende por los procesos de normalización y adaptación de todos los estudiantes a la lengua y la cultura dominante (aculturación) a partir de la homogeneización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Modelo integracionista: permite la circulación de las diferencias y de otros elementos culturales profundizando en la formación para la tolerancia, pero no busca poner fin a las desigualdades sociales.

Modelo Multiculturalista: se mueve entre los procesos de asimilación y de inclusión; profundiza un poco más en el respeto y tolerancia por la diferencia, pero desconociendo sus procesos de construcción.

---

Modelo Interculturalista: promueve el descentramiento cultural, diferencia, pero sin discriminar y posibilita el aprendizaje de elementos culturales de otros pueblos. Trasciende desde la escuela al análisis crítico de la diversidad. (Citado en Goéz y López. 2017)

Luego de haber realizado un recorrido por los conceptos de multiculturalidad interculturalidad, se puede analizar que la institución se mueve dentro de un modelo multiculturalista, ya que reconoce el respeto y tolerancia por la diferencia entre los diversos miembros que integran la comunidad, pero aún le falta profundizar más en el dialogo de saberes interculturales, que pueda trascender desde la escuela al análisis crítico de la diversidad. Lo cual, debe empezar fundamentalmente desde la voz y reconocimiento de los maestros como sujetos de saber pedagógico.

En esta misma medida, cabe anotar que:

El psicoanálisis tenía demasiada voz en el Colombo Francés y entonces cuando yo llegué y yo pensaba qué no, que si podía tener voz pero no tanto que la voz principal que debía haber era la de los maestros Porque ese era un colegio y esa era la voz principal, entonces los maestros mi percepción eran maestros muy dudosos para intervenir maestros para proceder, maestros que no se autorizaban hasta que no lo autorizara esa figura que Ellos tenían ahí y que el colegio en general tenía, era fuerte, cierto ? Entonces mi función, yo pensé que, pues mi decisión fue ir dando esa voz a los maestros esa voz a lo pedagógico esa seguridad a lo pedagógico, extrayendo el saber que tenía. (Mesa, entrevista virtual, septiembre 28 de 2020)

Acá, puede evidenciarse claramente una colonialidad en el saber, donde unas áreas son más valiosas que otras, que supone a la vez una multiculturalidad, dándose un reconocimiento de ciertas áreas del conocimiento, pero sin ponerlas en diálogo y dándoles igual de importancia. En esta medida, los maestros deben comprender la pedagogía como un discurso, como un campo

conceptual y narrativo (Echeverri, 2009) que es capaz de poner en tensión los conceptos que dentro del campo emergen, desjerarquizando los saberes que se imponen unos sobre otros, desligándolos de las relaciones de poder-saber que desde los discursos de la modernidad a través de la colonialidad se han instaurado dentro del mismo campo, y en esta medida se ve reflejado dentro de un escenario educativo.

### **Figura 8**

*Colegio Colombo Francés*



*Nota.* Casitas - salones de primaria. Fotos del archivo del Colegio Colombo Francés

## **7. Reflexiones pedagógicas**

En este apartado, brindo algunas reflexiones pedagógicas tejidas y construidas a partir de las experiencias vividas a lo largo de mi formación académica, especialmente en la línea de “Pedagogía y Diversidad cultural” de la maestría en educación de la Universidad de Antioquia.

Dichas experiencias me han posibilitado pensar en la integralidad y desarrollo de las dimensiones, en clave decolonial.

### 7.1 ¿Cómo construyo mi mirada y hacer pedagógico?

#### Figura 9

*Salida pedagógica zaku kwariwan- casa de sanación donde se teje la vida (2019)*



*Nota.* Foto por la profesora Teresa de Jesús Castro Mazo.

*«Lo valioso de la narrativa es que estas historias nos muestran que no estamos solos en este mundo, que otros seres sufren como nosotros las mismas angustias, los mismos dilemas, los mismos temores. Nos muestra que como maestros tenemos la tarea de mantener la continuidad entre lo que somos y lo que aún podemos ser»*

*F. Vásquez*

## 7.2 ¿Cómo construyo mi mirada y hacer pedagógico?

En esta ocasión, tengo la oportunidad de relacionarme con otros cuerpos a través de la danza, la palabra dulce, el canto y la naturaleza. Aquí vivencíé el cuerpo como instrumento para la escucha, para abrirme a otros cuerpos que hablan con gestos y miradas. Cabe anotar que, mi paso por la casa de sanación donde se teje la vida fue una experiencia única, porque me posibilitó el diálogo de saberes interculturales con otros seres, maestros y maestras en formación que de igual forma construyen su hacer y mirada pedagógica, a partir de la experiencia, la cotidianidad y los acontecimientos que lo atraviesan.

Este espacio, fue una experiencia enriquecedora, porque me llevó a pensar en mi relación con el entorno y el mundo que me rodea, reflexionar sobre mi rol como maestra en formación, la importancia de abrir espacios de interiorización en el aula para tomar conciencia del propio ser, ya que a veces “ nos incomoda el silencio, el espacio vacío, cuesta transitar de habitarnos como “cuerpos saturados” a vivir como cuerpos sensibles” (Durán, 2017, p.4) Como educadora en formación, ahora, veo la necesidad de “senti-pensar” sobre mis gestos de acogidas y sentires, para reconocer mi rostro magisterial y comprender los otros cuerpos que hablan.

A partir de esta experiencia vivida en la casa de sanación, pude reflexionar que lo que somos, hacemos, nuestras cualidades y capacidades, dependen de manera fundamental de la auto interpretación, a partir de los presupuestos que hago de mi realidad, de mi experiencia personal, el contexto, el momento sociohistórico y los hechos culturales por los cuales estoy viviendo. Así pues, “Uno no encuentra el hombre detrás de la multiplicidad de sus expresiones históricas y culturales, si no en ellas” (Wulf, 2004, p.171).

Es de esta manera pues, cómo construyo mi mirada y hacer pedagógico, a partir de mis experiencias personales, en el encuentro con los textos y con diversos acontecimientos. Comprendo la pedagogía como una reflexión crítica sobre los sentidos y significados de la educación, poniendo siempre en cuestión el sujeto a formar, el sujeto formador, los contenidos y los métodos. A su vez, la pedagogía en la medida que reflexiona sobre la educación visibiliza otras praxis educativas con el fin de ofrecer múltiples miradas y perspectivas sobre este fenómeno. Sin embargo, todos los días es una nueva oportunidad para seguir construyendo mi mirada y el hacer pedagógicos.

También pienso que la mirada y el hacer pedagógico debe construirse de forma espiralada, es decir, considerando no solo los avances sino también las faltas o retrocesos que atravesamos en nuestro proceso de crecimiento, considerar que las luchas, resistencias o problemáticas que surgen en el camino, permiten avanzar y abarcar una gran posibilidad para superar, mejorar o repensar ciertas situaciones con las cuales vamos a enfrentar.



### 7.3 Cuerpo como memoria de lo que ha sido hurtado por la sociedad del espectáculo.

#### Figura

*En meditación con el fuego y con nuestra propia sangre.*

11



Nota. Lo sagrado femenino-diálogo intercultural con Mario Izquierdo de la Comunidad Iku de la Sierra Nevada de Santa Marta (2019) Foto por la profesora Teresa de Jesús Castro Mazo.

Durante mi estancia en la casa de sanación, evoqué lo sagrado femenino que me habita, mi estancia en la placenta de mi madre y mi nacimiento. Mario Izquierdo nos invitaba a sentir el corazón de nuestra madre y nuestros primeros latidos en su vientre, luego, a través del arte pude plasmar simbólicamente lo que sentía a través de la meditación, con el fuego y el silencio.

Aquí, traigo nuevamente el pensamiento del profesor Guerrero (2010), en su concepto de “Corazonar”, porque nos habla en términos de “Pluriversos” donde es posible ser y aceptar diversas formas vida, de “Cosmoser” y saber. Como él mismo lo afirma: “Corazonar es además la necesidad

---

de empezar a encontrar otras formas de nombrar, de romper con aquellas que reproducen el sentido hegemónico de la razón, no puede seguir siendo sólo el pensar, el razonar, el reflexionar, el teorizar, las únicas formas desde las cuales podemos acercarnos y construir conocimiento,

Entonces, pienso en una educación que propenda a la emancipación y, sobre todo, al desarrollo de las dimensiones del ser en clave decolonial. En palabras de Muñoz (2017) “Educar es entonces concienciar, lo cual ha de partir de la realidad en primera persona de cada sujeto inmerso en situaciones educativas” (p. 27). Aquí me pregunto entonces por ¿Cómo se reconfiguran los gestos, las miradas y los sentires? Para responder este interrogante, creo necesario ir entonces nuevamente a nuestro nacimiento, evocar nuestros primeros sentimientos, sensaciones y gestos que acogimos en nuestro vientre materno, aprender de él, medirlo y escucharlo a cada paso. En resonancia con Hannah Arendt, la educación tiene que ver con el nacimiento, nuestros gestos, miradas y sentires como maestros deben tener la capacidad de transformar, de emancipar y acoger a los demás.

Aunado a lo anterior, pienso la educación inicial debería ser de forma integral y en espiral, donde el tiempo y los procesos particulares de cada ser humano no se den de forma lineal, sino en un constante devenir, donde todo confluya y se mueva en diferentes sentidos, teniendo siempre un centro, un origen, es decir, la raíz. Conocer sobre nuestros principios y el lugar de donde venimos. En esta medida, es tener en cuenta nuestro nacimiento, volver sobre él, avanzar y continuar, nacer nuevamente a formas posibles para existir, ser y compartir.

#### **7.4. Agenda con algunas urgencias pedagógicas**

Sin duda alguna, durante estos últimos años y de forma específica durante la pandemia, se ha evidenciado que “La tecnología ha desplazado al desván de los recuerdos muchos hábitos y rutinas que formaban parte del paisaje cultural de nuestros mayores o incluso de un pasado muy reciente.” (Pozo, 2006, p.30) Esto incide en las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, tal como lo afirma Pozo, 2006: la tecnología no sólo cambia culturalmente lo que se aprende sino también la forma en que se aprende. En esta medida, la educación debe tener en cuenta algunas urgencias pedagógicas, que piense en una educación innovadora, creativa, pero a la vez integral.

Además de esto, la educación debe responder a las necesidades del contexto, ya que “Las actividades de aprendizaje deben entenderse en el contexto de las demandas sociales que las generan. No es sólo que en distintas culturas se aprendan cosas distintas, es que las formas o procesos de aprendizaje culturalmente relevantes también varían.” (Pozo, 2006, p.30) De acuerdo con esto, la educación debe atender las demandas que tenga en el futuro, a nivel económico, social y cultural, apostando por una formación integral, humana, espiritual, ecológica y fraterna.

De esta manera, propongo algunas urgencias pedagógicas para pensar la educación inicial:

- Reconocer los conocimientos y saberes ancestrales de nuestras comunidades que han sido subvalorados por el capitalismo cognitivo.
- Pensar en la educación como una responsabilidad colectiva, desde el cuidado y el respeto por toda forma de vida, valorando la riqueza de la diversidad, sin juzgar y discriminar.

- 
- Educar en la espiritualidad, cultivar la práctica de la libertad y la confianza, a partir del diálogo, las acciones adecuadas, el buen trato, las preguntas pertinentes para indagar sobre el mundo, demostrar interés y respeto por el otro.
  - Educar desde la integralidad de las dimensiones humanas, fortalecer la dimensión espiritual como la intelectual, sin hacer prioridad en alguna de ellas. Esto con el fin de posibilitar un mundo más humano, justo, solidario, que valore toda forma de vida y no la extingan.
  - Visibilizar otros saberes y experiencias educativas, a partir de las reflexiones pedagógicas de los maestros.

---

## 8 Conclusiones

La concepción que uno tenga de sí mismo y de su cuerpo, influye en las formas como transita por la vida, como se despliega o relaciona en los escenarios cotidianos, con uno mismo, con los otros y con el medio. Por ello la importancia de abrir espacios en la escuela para sentí-pensar y reflexionar sobre nuestro propio cuerpo, para tomar conciencia de él y fomentar prácticas de cuidado.

“Ser en un somos que nos proyecta a lo infinito a través de los múltiples y diversos recorridos que el arte posibilita” Rojas (2016)

Es importante cuestionar las bases de “ser humano” y de “proyecto de sociedad” sobre las que nos está afirmando la escuela, los estándares y las competencias. Para apostar a una formación más humana, consciente de la vida, el cuerpo y el espíritu.

Reflexionar sobre la educación permite visibilizar otras praxis educativas con el fin de ofrecer múltiples miradas y perspectivas sobre este fenómeno.

La educación tiene que ver con el nacimiento, nuestros gestos, miradas y sentires como maestros deben tener la capacidad de transformar, de emancipar y acoger a los demás.

La mirada y el hacer pedagógico debe construirse de forma espiralada, es decir, considerando no solo los avances sino también las faltas o retrocesos que atravesamos en nuestro proceso de crecimiento, considerar que las luchas, resistencias o problemáticas que surgen en el camino, permiten avanzar y abarcar una gran posibilidad para superar, mejorar o repensar ciertas situaciones con las cuales vamos a enfrentar.

---

Las prácticas de la emancipación y la libertad son dos bases y fundamentos principales que tiene el Colombo francés y contribuyen para pensar una educación infantil en clave decolonial, “que haga posible conocer, reconocer, valorar, respetar y convivir con la diferencia y la libertad necesaria para que cada sociedad, pueblo, cultura, puedan construir sus propios sentidos de existencia presente y futura.” (Guerrero, 2010, p.249) En consonancia con el pensamiento de Freire sobre educar como práctica de la libertad, la educación debe ser una práctica educativa, o mejor una praxis que tiene sentido en sí misma, permite al sujeto la libertad de pensar en múltiples formas de ser y estar en el mundo.

Otro de los principios y fundamentos que tiene el Colombo Francés y que permiten pensar una educación en clave decolonial es la formación y desarrollo de la autonomía, la cuál es importante tener en cuenta dentro de una propuesta pedagógica, para posibilitar en los niños y las niñas el desarrollo de sus dimensiones, fomentar el desarrollo del ser crítico, reflexivo y analíticos, frente a las realidades sociales.

Pensar en una educación infantil en clave decolonial, implica pensar en un trabajo simbólico, en esta ocasión el Colombo Francés optó por el idioma francés como mecanismo para romper el esquema lógico del inglés. En consecuencia, como maestros, estamos llamados a salir a la búsqueda de otros horizontes, que permitan la descolonización del ser, del saber y del poder. Esto a partir del juego, las canciones, la literatura, los cuentos y rituales de confirmación, que permiten alternativas eficientes para romper y salir de las lógicas impuestas por la colonialidad.

Una educación infantil en clave decolonial debe acoger e interpretar la autoridad en su sentido amplio, recurriendo a Hannah Arendt cuando hace referencia a la autoridad cómo “hacer crecer”. Lo cual, es importante y necesario señalar para pensar tejer el arte del buen decir y la claridad de la autoridad.

---

Pensar en una educación en clave decolonial, también implica tener un espacio que permita ser-naturaleza, tal como lo piensa y lo hace el Colombo: “El colegio Colombo Francés siempre ubicado en una finca, en la idea pues campestre romántico si se quiere. Eso no es ningún defecto, que los chicos estuvieran en un entorno natural, variado, con verde, con vegetales, con árboles, con animales, etcétera. entonces no era casualidad que estuviera siempre has estado en una finca”. (Escobar, entrevista virtual, octubre 5 de 2020)

Unos de los criterios de la decolonialidad es el conocer desde la cultura, la vivencia y el entorno social, donde el maestro no solo ofrece conocimientos, sino que el niño también construye su propio conocimiento a partir de su relación con el ambiente, evidenciado en el Colombo “Con una práctica que permitiera por decirlo de alguna manera: “El acontecimiento de un conocer” que fuera que fuera significativo, nosotros hablábamos, para la persona y significativo para la sociedad es decir como una pertinencia social una pertenencia social de eso que se intentaba conocer, de manera tal pues que... había una libertad completa de cátedra, no había algún problema o no había, no se ahora, por seguir un programa, una cartilla de la A a la Z, sino que era más bien el trabajo crítico de mirar frente a los programas anteriores del colegio relacionados con los del ministerio pero tomar con libertad introducir quitar y poner aquello que uno consideraba más adecuado para una pertinencia personal y social en la idea pues de que la escuela no era un saber en sí mismo, un saber fosilizado cierto dándole mucho valor también a las preguntas, a la construcción de preguntas a la construcción de preguntas más que unas respuestas preelaboradas Ya pues como por la sociedad, que vuelvo y digo: se aprenden y se repiten.” (Escobar, entrevista virtual, octubre 5 de 2020)

---

## 9. Recomendaciones

Es importante que maestros y maestras se reconozcan como “sujetos de saber pedagógico”, que piensen en torno a sus prácticas pedagógicas, las metodologías y las propuestas educativas que desarrollan con los estudiantes durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, visibiliza otros saberes y experiencias educativas, cuestionando la colonialidad del ser, del saber y del poder.

Como maestros, es fundamental realizar una retroalimentación constante, reflexionar y leer las dinámicas de nuestra sociedad actual, para interpretarlas en clave decolonial y hacernos preguntas constantes por estrategias que posibilitan nuevas formas de relacionarnos con el medio y los otros, para posibilitar una visión integral en la educación inicial y aportar al desarrollo de las dimensiones de niños y niñas.

Es necesario educar en clave decolonial, desde la autonomía, la emancipación y la libertad, como lo propone Hannah Arendt, en términos de “hacer crecer”. Lo cual, es importante y necesario señalar para pensar la educación que resalte el arte del buen decir y la claridad de la autoridad.

Educar en clave decolonial supone la integralidad de las dimensiones humanas, fortalecer la dimensión espiritual como la intelectual, sin hacer prioridad en alguna de ellas. Esto con el fin de posibilitar un mundo más humano, justo, solidario, que valore toda forma de vida y no la extingan.

## Referencias

- Amezcuca, M., & Hueso Montoro, C. (2004). Cómo elaborar un relato biográfico. Obtenido de laboratorio de investigación cualitativa
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). Investigación educativa I.
- Araya, R. G. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Diálogos educativos*, (21), 48-64.
- Betancur Osorio, C., Caro Montoya, J., Echavarría López, E.C., & Vargas Araujo, L.M. (2017) *Currículo centrado en la Tierra y en el Corazón: Visibilizar otras prácticas de cuidado desde las competencias interculturales*. Universidad de Antioquía, Medellín.
- Bach, A. M. (2014). Fertilidad de las epistemologías feministas. *Sapere Aude*, 5(9), 38-56.
- Castaño Carvajal, R. V., & Santacruz Aguilar, M. (2012). Ibisoge Yala Burba Mola: ¿Qué nos dicen las molas de protección? Universidad de Antioquía, Medellín.
- Chacon, B. E. G., Zabala, S. P. G., Trujillo, A. Q., Velasquez, A. M. V., & Cotos, A. M. G. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigo.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación, Universidad de Antioquia. Medellín*.
- Cossio, J. A. M. (2018). Tradiciones o culturas pedagógicas: del contexto europeo y norteamericano al conocimiento pedagógico latinoamericano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1).
- Cuadrado Montiel, D. G. (2019). *El juego como estrategia para el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo humano en los niños y niñas del grado transición de la Institución Educativa Naranjal del municipio de Moñitos Córdoba*. (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: *la educación encierra un tesoro*.
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*, (13), 217-233.
- Díez, J. N. (1994) Mensaje del ministro. Lineamientos curriculares preescolar. Bogotá-Colombia
- de Paz Abril, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora* (Vol. 1). Intermón Oxfam Editorial.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (coords.) (sd). (2012). *Manual de Investigación Cualitativa. Volumen I, el campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Duran Salvadó, N. (2017). Reescribir entre cuerpos caminos po (e) sibles: transformar la educación. *Reescribir entre cuerpos caminos po (e) sibles*, 1-171.
- Echeverri, A. (2009). Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución. Cali: Universidad del Valle.
- Fornet, B. R. (2005). Interculturalidad en procesos de subjetivación. Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt.
- Gadotti, M. (2002). Historia de las ideas pedagógicas. Siglo XXI. pp. 7.41
- Green Stocel, A. (1998). El otro soy yo. Su Defensor. Periódico de la Defensoría del Pueblo para la Divulgación de los Derechos Humanos, 5(49), 4-7
- Gómez, Q. J. D. (2010). La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. *El ágora USB*, 10(1), 87-105.

- 
- Góez Acevedo, M., & López Rivera, C. (2017). *Canastos interculturales: herramienta didáctica para la construcción de un currículo centrado en la tierra y en el corazón desde el horizonte de una pedagogía planetaria*. Universidad de Antioquía, Medellín.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, London. Pp.105-117
- Guerrero Arias, P. (2010). *Corazonar: una antropología comprometida con la vida*. Quito
- Guerrero Arias, P. (2016). *Colonialidad del saber e insurgencia de las sabidurías otras: Corazonar las epistemologías hegemónicas, como respuesta de insurgencia (de) colonial* (Tesis doctoral). Universidad Andina Simón Bolívar, Quito-Ecuador.
- Guzmán, E. C., & Guevara, S. P. G. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?. *Revista colombiana de Educación*, (69), 17-43.
- Hernández, R. (2003). *Metodología de la Investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.
- James Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades 1 towards a decolonial pedagogy: between openings, quests and possibilities por uma pedagogia em cHave descolonial: entre aberturas, investigações e possibilidades. 13, 217–233.
- Marshall, C., & Gretchen, R. (2011). *Designing Qualitative Research* (Kindle ed.). Thousand Oaks, CA, USA: SAGE
- Mejía Betancur, Y. A. (2016). *La influencia de los cuentos tradicionales en el fortalecimiento de las dimensiones del desarrollo en niñas y niños del nivel preescolar* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Andes.
- Moreno Rodríguez, M. Y. (2009). *Cómo ponerle piel al ser humano y "preparar el corazón" de un Embera Katío para ser un Embera Katío: primera infancia tiempo para la siembra* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Muñoz, G. D. A. (2017). La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológico-pedagógica al pensamiento de Paulo Freire. *Revista Kavilando*, 9(1), 26-41.
- Norat, M. D. L. Á. V. (2015). *Ecopedagogía y el programa de eco-escuelas en Puerto Rico. Propuesta para la integración de la carta de la tierra* (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Pozo, J. I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos, 29-50.
- Rojas, C. A. (2016). El cuerpo sensible-David Le Breton. *Ciencias Sociales y Educación*, 5(9), 221-234.
- Ramallo, F. (2013). La educación en clave de-colonial: apuestas pedagógicas, saberes y experiencias desde las historias propias. *Revista de educación*, (6), 249-265.
- Quevedo Pinzón, E. J. (2012). *Jardines infantiles indígenas de Bogotá. Un relato de la experiencia*. (Tesis de Maestría) Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Janghorban R. Roudsari R.L. y Ali Taghipour A. (2014) Entrevistas por Skype: La nueva generación de entrevistas sincrónicas en línea en investigación cualitativa, *Revista Internacional de Estudios Cualitativos sobre Salud y Bienestar*, 9: 1, DOI: 10.3402 / qhw.v9.24152 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/qhw.v9.24152>
- Sacavino, S. B., & Candau, V. M. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Ediciones desde abajo.
- Sandoval, C. (2002). Módulo cuatro. Investigación cualitativa. En *Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Smith, L. T. (2013). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books Ltd.

Valles, M. S. (2007). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis. Capítulo 4. La investigación documental: técnicas de lectura y documentación. Pp. 109-141.

Walsh, C., Monada, S., Salgado, S., Escobar, A., Esteva, G., Zibechi, R., ... & Sierra, N. (2017). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito.

Wulf, C. (2004). Historicidad, culturalidad, transdisciplinariedad. *Revista Educación y Pedagogía*, (39), 163-183.

---

## Anexos

### **Anexo 1: Entrevista semiestructurada primer encuentro**

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Línea de Investigación:

Pedagogía y diversidad cultural

Entrevista semiestructurada

Primer encuentro

Este primer encuentro, tiene como propósito conversar alrededor del proyecto educativo Colombo Francés y conocer algunos datos personales de los miembros que hacen parte de este proyecto.

#### **Preguntas demográficas:**

¿Cuál es su nombre completo?

¿Qué edad tiene?

¿Cuál es su formación académica?

#### **Preguntas históricas:**

¿En qué fecha y periodo ingresó al Colegio Colombo Francés?

¿Hasta qué fecha fue su última estadía en la institución? (Si actualmente no se encuentra trabajando en la institución).

¿Cómo llegó al colombo francés? ¿Cómo lo conocía y por quiénes?

¿Cuáles son los fundamentos filosóficos, metodológicos y pedagógicos del Colegio?

¿Cómo surge el Colombo Francés?

#### **Preguntas por el rol o lugar**

¿Cuál fue el rol o su lugar tenía dentro de la institución?

¿Qué le tocaba hacer?

¿Cómo miraba el Colegio?

¿Cómo era la interacción entre estudiantes, familias, docentes y miembros de la comunidad educativa?

¿Qué le impresionaba de las relaciones o interacciones sociales?

### **Otras preguntas**

Si tuviéramos que entrevistar a una persona del nivel preescolar. ¿A quién sugeriría? Puede ser que haya salido del Colombo o esté en ejercicio en la institución.

¿Qué otra fecha tiene disponible para un segundo encuentro?

Nota: tener en cuenta permiso para grabar la sesión y el componente ético de investigación.

### **Anexo 2: Entrevista semiestructurada segundo encuentro**

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Línea de Investigación:

Pedagogía y diversidad cultural

Entrevista semiestructurada

Segundo encuentro

Este segundo encuentro, tiene como propósito conversar alrededor del proyecto educativo Colombo Francés

¿Cuáles han sido las crisis que ha tenido el colegio y cómo aparecen estas crisis, y cómo han logrado sortearlas, cómo se han resuelto o qué tipo de decisiones se ha tomado a nivel administrativo, pedagógico, para solucionarlas?

¿Qué alianzas tenía el colegio y con qué entidades?

¿Qué elementos le aportaban dichas alianzas a la institución, a nivel pedagógico o económico?

¿Qué tipo de población acogía el colegio, es decir: si había población indígena o migrante o extranjera, ¿y digamos que cuáles eran los criterios o el tipo de decisiones que tomaba la institución para el ingreso de estudiantes y cuáles eran las prácticas o las estrategias que se pensaban conjuntamente para el acompañamiento y atención como a estas personas?

¿Con respecto a la evaluación, qué estrategias de valoración utiliza el colegio, para evaluar los procesos de los niños?

¿Qué tipo de estrategias de planeación, acompañamiento y concentraciones de producción de saber pedagógico se daban?