

Descolonización de los saberes del docente como base para la promoción e implementación de prácticas educativas significativas

Decolonization of the teacher's knowledge as a foundation for the promotion and implementation of significant educational practices

DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.16>

Recibido: 26 de junio de 2020 Aceptado: 29 de septiembre de 2020 Publicado: 31 de diciembre de 2020

Valentina García-González 
Universidad de la Sabana. Chía (Colombia)
valentinagago@unisabana.edu.co

Para citar este artículo:

García-González, V. (2021). Descolonización de los saberes del docente como base para la promoción e implementación de prácticas educativas significativas. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 241-254. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.16>

Resumen

En este artículo se presenta una propuesta orientada a promover la modificación de los paradigmas del docente con el fin de descolonizar sus saberes y se refleje en su práctica pedagógica; la intención es que, durante las clases y espacios escolares, se le otorgue gran importancia al acervo cultural colombiano y se potencie la construcción de voz de los estudiantes. El componente metodológico se enmarca en la investigación acción participativa, y se lleva a cabo una sistematización de la experiencia en el aula de primero de primaria de la Institución Educativa Oficial Técnica José Joaquín Casas de Chía (Cundinamarca, Colombia), por medio de la cual se identifica una problemática específica, se realiza una revisión documental y se triangula en el planteamiento de una secuencia didáctica, que otorga gran valor a las artesanías colombianas como componente cultural determinante en la descolonización de los saberes del docente. Los resultados del análisis permiten reconocer la importancia de emancipar los saberes del docente y así desarrollar prácticas de enseñanza significativas para sus estudiantes, en donde se reconozca la importancia del acervo ancestral, costumbres e ideologías propias de la cultura colombiana y se genere un espacio democrático, de libertad, seguridad y confianza donde los estudiantes construyan su voz a partir de las interacciones con sus compañeros, el docente y su entorno.

Palabras clave: Colonización; descolonización; práctica pedagógica; secuencia didáctica y cultura

Abstract

This article presents a proposal aimed at promoting the modification of the teacher's paradigms in order to decolonize their knowledge and reflect it in their pedagogical practice; The intention is that during classes and school spaces, great importance is given to the Colombian cultural heritage and the construction of the voice of the students is promoted. The methodological component is part of participatory action research, a systematization of the experience is carried out in the classroom of the first grade of the José Joaquín Casas Official Technical Educational Institution of Chía (Cundinamarca, Colombia), through which it is identified a specific problem, a documentary review is carried out and it is triangulated in the approach of a didactic sequence, which gives great value to Colombian handicrafts as a determining cultural component in the decolonization of the teacher's knowledge. The results of the analysis allow recognizing the importance of emancipating the teacher's knowledge and thus developing meaningful teaching practices for their students, where the importance of the ancestral heritage, customs and ideologies of Colombian culture is recognized and a democratic space is generated, of freedom, security and trust where students build their voice from interactions with their peers, the teacher and their environment.

Keywords: Colonization; decolonization; pedagogy practice; didactic sequence and culture

INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XV América Latina pasó por un proceso de colonización y subalternación que, en menos de 50 años, no sólo le impuso una nueva visión de mundo, sino que desestructuró un sinfín de riquezas materiales y culturales que venían forjándose desde siglos anteriores (Césaire, 2006). A raíz de esto, se instauraron valores de universalidad, objetividad y racionalidad, que pretendían ser dogmatizados por los colonizadores ya que ellos “[...] no solo destruyeron todo vestigio de conocimiento autóctono, sino también toda institución educativa y cultural, imponiendo una educación alienante afincada en la memorización pasiva y la repetición vacía” (Solano, 2014, p. 118), fenómeno que impuso un modelo eurocéntrico, moderno e ilustrado en la esfera de la educación.

Esa colonización no se quedó en el pasado de hace 50 años, sino que continuó instaurándose en la cultura latinoamericana, a tal punto que aún se encuentran rezagos de ese choque cultural entre el mundo europeo y el mundo prehispánico (Galeano, 2004). Esa colonización se ve inmersa en la cotidianidad, día a día aparecen conceptos, concepciones, creencias y costumbres que reflejan esa herencia colonial y el arraigo que ésta tiene en la sociedad.

Un ejemplo claro de lo mencionado anteriormente es el tipo de educación al que se tiene acceso pues, como bien afirma Albán (citado por Walsh, 2013) “[...] nos educaron para alcanzar el éxito y en consecuencia garantizarnos un futuro próspero distante de cualquier atisbo de inseguridad que colocara en riesgo la única posibilidad de vida” (p. 448). De este modo, el ser humano está en una constante búsqueda de estabilidad laboral, afectiva, económica, social y emocional, pues cree que eso es lo que determina su éxito y de no conseguirlo, estará condenado al fracaso (Fontán, Palermo y Outes, 2008).

Otro ejemplo relacionado con el modelo de educación colonizado, es que hoy en día el ser humano busca “[...] despertar sus recónditos instintos en pos de la codicia, la violencia, el odio racial, el relativismo moral” (Césaire, 2006, p. 15), los cuales le otorgan poder y autoritarismo, ya que le permiten acceder a las riquezas que, desde la antigüedad se han venido acumulando y guardando en un único grupo de personas “[...] nombrado para proteger entre sí a los poseedores privados en su competitiva lucha por aumentar la riqueza” (Arendt, 2009, p. 74).

Adicional a esto, en la educación, se mantiene una relación jerárquica entre el maestro y el estudiante, donde el primero es concebido como poseedor de todo el conocimiento y el segundo como recipiente en el cual va a entrar todo ese conocimiento que será transmitido por el maestro (Freire, 1997). Además de esto, se ven las dinámicas educativas como actos de domesticación en donde existe

Una lógica de instruir al estudiante, diferenciando las posiciones por importancia desde los saberes, es un reflejo de nuestra historia como pueblo colonizado, en donde fueron los otros quienes ‘civilizaron’ en este territorio, fueron otros quienes trajeron costumbres, planos, arquitectura, religión y la instauran siendo los habitantes de este territorio los receptores, los “educados”, los colonizados por prácticas que se legitimaron en ese entonces, desde una lógica autoritaria la mayoría de las veces (Albornoz, 2012, p. 331).

Esa lógica que aún en nuestros tiempos se ve reflejada en las dinámicas de clase, a través de los argumentos de autoridad por parte del maestro, los comportamientos violentos de nuestros estudiantes, la falta de comunicación entre ellos y la jerarquización del maestro y el estudiante. Estos y muchos más ejemplos hacen parte de esa herencia colonial que sigue siendo vigente en la actualidad.

En atención a lo expuesto, se puede afirmar que la educación se convierte en un mecanismo de reproducción ideológica por parte del maestro y del estudiante, reflejando la realidad sociocultural en la que se desarrollan diferentes interacciones que permiten evaluar y analizar las necesidades, fortalezas, debilidades y amenazas de la sociedad actual (Solano, 2014; Hidalgo, 2010; Arias, 2000) evidentemente colonizada.

Adicional a esto, Arias (2000) afirma que el aula se convierte en el mejor recurso de investigación, ya que allí es donde se enmarcan la mayoría de las interacciones sociales y es el escenario perfecto para identificar las diferentes demandas, conflictos e influencias de la sociedad y la cultura. En este sentido, Mena y Huneus (2017) consideran la importancia de que la escuela se convierta en un espacio de fortalecimiento de las relaciones y la sana convivencia. Desde este supuesto, se reconoce la importancia de este estudio como una alternativa que busca contribuir a transformar la práctica pedagógica por medio del planteamiento concreto de una secuencia didáctica, entendida como una modalidad de planeación que organiza el trabajo en torno a un eje temático, con el fin de alcanzar un aprendizaje de un saber específico (Pérez, 2005).

Esta secuencia se enfoca en el reconocimiento de la docente en primera instancia, y luego de los estudiantes, de las diferentes artesanías que hay en Colombia, con el fin de reconocer el acervo ancestral y fortalecer la identidad cultural. Además, se convierte en una herramienta fundamental para reivindicar los saberes ancestrales dentro del quehacer docente, en donde se debe reflejar ese reconocimiento y comprensión otorgando gran importancia al lenguaje que usan los estudiantes para expresarse, la forma en que se escuchan y las interacciones que se dan en el aula.

En concreto, este estudio se enfoca en las dinámicas que se desarrollan en el grado 102 de la Institución Educativa Oficial Técnica José Joaquín Casas ubicada en el municipio de Chía (Cundinamarca, Colombia), abordando como foco de observación aspectos comportamentales y contextuales. En este grado se identificó por medio de la observación participante, una problemática relacionada con el comportamiento impulsivo y agresivo de la mayoría de los estudiantes, comportamientos que se infieren como resultado de la influencia de la colonización (Césaire, 2006). De acuerdo con Zawadzki (2007), la conducta violenta o impulsiva, es una de las conductas más recurrentes en edades tempranas y se puede expresar por factores biológicos (desarrollo neurológico y físico), factores psicológicos (incidencia del entorno en este desarrollo) o factores ambientales (microsistema, interacciones en el entorno).

Ahora bien, estas conductas, en palabras de Kleidler (2019), se conciben como conflictos, los cuales se generan en el aula por falta de comunicación y/o reconocimiento del otro. Aspecto que, retomando a Hidalgo (2010), refleja la realidad social en la que se enmarca el micro contexto cultural de los estudiantes y el macro contexto institucional, social, económico y político en el que se encuentran. Idea que es sintetizada en un concepto trabajado por Solano (2014) y De Sousa (2010) que se refiere a la colonización de los saberes.

De acuerdo a lo expuesto, las conductas, actitudes y reacciones de los niños y las niñas se perciben asociadas a procesos de colonización que, a su vez, se reflejan en la construcción social, biológica y cultural, colectiva e individual. De la cual se parte para plantear la planeación de la secuencia didáctica en la que se pretende contribuir a transformar la práctica docente, con el fin de promover la descolonización de los saberes y, por tanto, disminuir las conductas violentas o impulsivas en el aula. Esto se logra por medio del planteamiento de actividades contextualizadas, coherentes al nivel de desarrollo de los estudiantes, en donde se crea un espacio democrático en el aula y se validan las voces de los niños y las niñas.

El estudio se aborda en el marco de la investigación acción educativa y con base a la problemática previamente descrita se enuncia el siguiente cuestionamiento ¿Cómo contribuir a modificar la práctica docente para promover la descolonización de los saberes en el aula? En función de lo expuesto, el objetivo general de este estudio se orienta a la transformación de los paradigmas del docente con relación al proceso de descolonización de sus saberes y como esto se ve reflejado en su práctica pedagógica.

REFERENTES TEÓRICOS

La Descolonización en el Proceso Educativo

Tomando en consideración lo señalado, se vuelve fundamental comprender el concepto de descolonización de los saberes. Para esto, se toma como referente el planteamiento de [De Sousa \(2010\)](#), quien lo asume como un proceso conducente a la emancipación de las diferentes estructuras históricas que mantienen atadas a la educación, la escuela, la pedagogía y la cultura a un modelo de civilización en crisis. De este modo, la práctica docente cobra un sentido imperante, ya que se convierte en el agente encargado de romper las formas tradicionales educativas, en donde se reproduce un imperio de la razón y el conocimiento frío y vacío. A manera de complemento, [Hidalgo-Capitán, Guillén y Deleg \(2014\)](#) y [Guerrero \(2010\)](#) afirman que ese proceso de descolonización debe contribuir a la creación de un nuevo ser humano, que sea capaz de cuestionar la sociedad donde se encuentra con el fin de plantear nuevos saberes, valores, interacciones y lógicas que rompan con el esquema colonial transmitido desde siglos pasados.

Ahora bien, para llevar a cabo ese proceso de descolonización de los saberes en el aula, es crucial entender las dinámicas que allí se presentan. Para ello, se aplica el proceso de observación participante, planeación, ejecución y reflexión de algunas actividades en el aula, con el fin de reconocer las particularidades de los niños y las niñas de primero y los escenarios donde se evidencia la problemática planteada. En este punto, se retoma el planteamiento de [Kleidler \(2019\)](#), en donde las conductas violentas se conciben como conflictos, pues en ese intento de resolución de esos conflictos entra a jugar un papel fundamental la educación, más específicamente, el saber pedagógico ([Herrera y Martínez, 2018](#)) que se nutre de esas cotidianidades y propone alternativas para modular, reflexionar y desarrollar habilidades y competencias en los estudiantes.

El Papel de la Práctica Pedagógica en la Descolonización de los Saberes

Ese saber pedagógico, planteado por [Herrera y Martínez \(2018\)](#), se refiere al conjunto de saberes que se construyen partiendo de la práctica como eje de reflexión e investigación. La construcción de éste está en manos del profesor, quien es el encargado de configurar y promover escenarios que permitan al estudiante reconocerse y reconocer a los demás en un entorno sociocultural específico. Además, el profesor se convierte en el puente entre los procesos de enseñanza y aprendizaje y el contenido específico que se espera trabajar, de ahí la creación del accionar mismo del docente ([Mayne, 2019](#)). A ese accionar se le denomina práctica docente y de acuerdo con [Herrera y Martínez \(2018\)](#), promueve la creación de un conocimiento propio a partir de la reflexión continua de la acción en el aula debido a que es un proceso determinado por las condiciones en un lugar y espacios intersubjetivos, semántico, físico y social.

Por la línea de comprensión de la práctica docente, [Freire \(1970\)](#) la reconoce como una práctica democrática en la que el profesor se debe preguntar, de forma constante, sobre su concepción del acto de enseñar y el acto de aprender, por cuanto asume que no es transmitir conocimientos, sino enseñar haciendo. El docente debe partir del nivel en el que se encuentra el educando, reconociendo su individualidad, desde aspectos ideológicos, políticos y culturales, con el fin de llevarlo a recrear nuevos saberes con base en sus presaberes. Esto, busca romper con esa colonización de la educación ([Solano, 2014](#)) en donde el profesor inserta saberes en el estudiante, pero no espera reflexiones y cuestionamientos por su parte, a esto [Freire \(1997\)](#) le denomina, práctica bancaria.

Con relación a esa ruptura de la práctica bancaria en la educación ([Freire, 1997](#)) y la descolonización de los saberes ([De Sousa, 2010](#)), se plantea la pedagogía del conflicto ([De Sousa, 2019](#)), la cual se enmarca en una revisión crítica, personal e interna. Ésta, es llevada a cabo en primera instancia por el profesor y luego, por medio de la práctica docente, desarrollada en los estudiantes, dándoles la oportunidad de reconocer el acervo ancestral que los precede y crear nuevos saberes con base en este.

Desde esta perspectiva, el aula se convierte en un espacio de creación y de libertad, en donde se entiende el conflicto como parte constitutiva de los procesos pedagógicos y se reconoce la trascendencia de la educación hacia los diferentes ámbitos en los que se desarrollan los estudiantes. De este modo, esas conductas violentas mencionadas por ([Zawadzki, 2007](#)), disminuyen de forma exponencial, pues el aula se convierte en un ambiente democrático en donde se validan las voces de los niños y las niñas y se reconoce el acto educativo como un accionar ético y político.

En ese accionar ético de la educación, se aplican los planteamientos de Boff (2003) sobre la necesidad de crear una ética planetaria que permita a los seres humanos respetar-se, comprender-se y tolerar-se. Viendo el aula como micro cultura, esa necesidad se convierte en exigencia, en donde el reconocimiento de las diferencias de los demás y el valorar las riquezas culturales se vuelven tarea primordial del docente y los estudiantes.

METODOLOGÍA

El desarrollo de este artículo se enmarca en la investigación acción participativa; según Jara (2018) se caracteriza por incluir la participación del investigador en el ambiente a estudiar, con el objetivo de lograr una transformación social, ya que el observador podrá analizar la realidad de estudio desde adentro, de forma objetiva y sistematizada. Adicionalmente, este tipo de investigación permite tener una visión de la realidad como totalidad compuesta por personas con dilemas y desafíos comprometidos con el análisis de las diferentes variables.

En específico, lo primero que se realizó fue un ejercicio de observación participante en el aula de primero de primaria en la Institución Educativa Oficial Técnica José Joaquín Casas de Chía (Cundinamarca, Colombia); esto con el fin de identificar diferentes características que componían las dinámicas del aula, con base en esa observación se redactó un relato metodológico (Schöngut y Pujol, 2015) que recogía semanalmente los acontecimientos más importantes vividos durante el espacio de la práctica pedagógica, las rutinas llevadas a cabo en la jornada y algunas de las características del espacio físico, los niños, niñas y la profesora titular.

Una vez fortalecido el relato metodológico con la información necesaria para contextualizar el aula, emergen una serie de categorías a partir del planteamiento de una red semántica que permitió organizar la información consignada y así poder reconocer las problemáticas existentes en el aula, con base en los comportamientos de los estudiantes, el desarrollo de las temáticas vistas en clase, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la disposición del aula, la relación entre profesor-estudiantes, estudiantes-estudiantes y estudiantes-entorno.

Con base en la red semántica, se realizó un ejercicio de análisis en el que se escogió una de las problemáticas más recurrentes dentro del relato metodológico. Como punto de partida al seleccionar la problemática, se llevó a cabo una revisión documental que permitió fortalecer teóricamente el tema para poderlo plantear como punto central del artículo a realizar.

La información recopilada durante la revisión documental y los antecedentes de la problemática consignados en el relato metodológico, se triangularon en el planteamiento de una secuencia didáctica coherente al contexto cultural y social para el cual fue diseñada, partiendo del proceso de desarrollo de cada uno de los niños y niñas, considerando sus necesidades e intereses y reconociéndolos como sujetos particulares con ritmos de aprendizajes variados. Esta secuencia didáctica tuvo como objetivo aportar a la solución de la problemática identificada en función del sustento teórico encontrado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La redacción del relato metodológico permitió agrupar los eventos en diferentes categorías de análisis, las cuales fueron determinantes para el proceso de investigación. Las categorías que se establecieron con base en los acontecimientos recurrentes mencionados en el relato fueron, aspectos a mejorar en la oralidad, por cuanto los niños y niñas no participaban durante las clases y cuando se les preguntaba directamente, se quedaban en silencio hasta

que la profesora le preguntaba a otro compañero; las rutinas, ya que, aunque se evidenció que la profesora procuraba siempre cumplir los tiempos establecidos en el horario, no había una explicación previa para los estudiantes respecto a las actividades realizadas durante el día; el tema de inclusión, debido a que había tres estudiantes con necesidades muy específicas, una estudiante con parálisis cerebral, un niño con un trastorno sensorial y un estudiante que presentaba dificultades de inhibición y regulación emocional, pero que los padres se negaban a prestar mayor atención y no se tenía un diagnóstico concreto.

Otra categoría de gran impacto fue la convivencia, pues en las dinámicas del grupo se evidenciaron varias situaciones en las que las respuestas y reacciones entre los compañeros se tornaban agresivas y no había una comunicación verbal concreta, sino que se reducía a golpes, al respecto [Ascorra et al. \(2017\)](#) destacan la importancia de la convivencia como variable asociada al conflicto escolar; por último se encuentra la literatura como proceso a promover en el aula, debido a que en repetidas ocasiones varios estudiantes expresaron su disgusto e inconformidad con las diferentes formas de acercamiento a la literatura, lectura en voz alta, elección libre de cuentos, planteamiento diferente de los finales de algunas historias, invención de historias con base en imágenes, etc.

Durante el proceso de análisis y documentación se intentó encontrar una temática que pudiera englobar todas las categorías, de manera que se pudieran abordar desde la secuencia didáctica, pero no fue posible, razón por la cual se escogió la convivencia como factor determinante en las dinámicas del aula y que potenciaría el resto de las categorías de base.

La problemática en esencia estaba relacionada con el comportamiento impulsivo y agresivo de la mayoría de los estudiantes, comportamientos que son resultado de la influencia de la colonización ([Césaire, 2006](#)), de allí el surgimiento de la importancia de modificar los paradigmas del docente con el fin de descolonizar sus saberes y así lograr prácticas pedagógicas que promuevan la construcción de voz en los niños y las niñas.

Si una persona pudiese enseñar a amar, sin saber amar, la educación perdería el sentido, y esta es la razón por la cual un profesor no puede llevar a cabo su práctica de enseñanza, si no cuenta con las habilidades, competencias y aptitudes necesarias para ello; “enseñar no es transmitir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” ([Freire, 1997](#), p. 24). De este modo, es necesario que el maestro tenga una mirada crítica y reflexiva de aquello que pretende enseñar, investigue y comprenda las temáticas y conceptos que quiere incluir en su práctica de enseñanza, ya que esto le dará la posibilidad de generar ambientes de aprendizaje significativos y crear un sinfín de oportunidades de exploración para sus estudiantes ([Freire, 1997](#)).

Una vez identificada la problemática y realizada la revisión teórica pertinente para comprender la influencia de la colonización en el comportamiento de los niños y niñas en el contexto colombiano, se realiza el planteamiento de una secuencia didáctica que se enfoca en llevar al docente a emancipar sus saberes, desde temas como las artesanías, relacionándolo con el proceso de lectura, escritura y comprensión numérica. De manera que, se otorgue mayor importancia al acervo ancestral y cultural propio de Colombia y se use como medio para promover en los niños y niñas una convivencia y resolución pacífica de los conflictos presentes en las dinámicas del aula. Al respecto los aspectos inherentes a la secuencia didáctica se observan en la [Tabla 1](#).

TABLA 1.

Diseño general de la secuencia didáctica.

Propósito General perseguido con la SD: Modificar los paradigmas del docente por medio de la comprensión y aplicación de uno de los aspectos más importantes de la cultura colombiana-las artesanías- con el fin de descolonizar sus saberes y que como consecuencia se dé una práctica pedagógica que promueva la construcción de la voz de los niños y las niñas.

Fase:	Propósito o propósitos didácticos, de cada una de las actividades que componen cada fase.	Breve descripción de cada una de las actividades que compone cada fase.	Identificación del nivel de progresión o conexión entre las actividades de cada fase.
Teorización	1. Se indagará en los conocimientos previos e ingenuos de los estudiantes las concepciones que tienen sobre los artesanos y las artesanías. Se brindará un primer acercamiento al oficio del artesano por medio de la exploración y el descubrimiento de cada uno de los estudiantes. 2. y 3. Se logrará que los estudiantes reconozcan las diferentes artesanías que hay alrededor del país y la zona a la que pertenecen. Reconocerán los usos de estas artesanías. Se explorarán los intereses de los estudiantes al pedirles que elijan el que más les gustó o llamó su atención. Se empezará a trabajar la oralidad por medio de la explicación de la artesanía elegida.	1. Contextualización de lo que son las artesanías y la importancia de estas en nuestro desarrollo cultural. Para esto se llevará a cabo una actividad de exploración de los conocimientos ingenuos de los estudiantes, por medio de una rutina de pensamiento en la que se indagará en las concepciones que ellos tienen acerca de la temática, luego de esto, los niños y niñas crearán una artesanía con trozos de papel. Al final se mostrará un fragmento de la película de Tinkerbell en donde aparecen las hadas artesanas y se realiza una comunidad de diálogo para hablar sobre lo que ellos hacen dentro del grupo. 2. El salón se dividirá en 2 estaciones, cada una presentará una artesanía diferente (Mochila Wayuu de la Guajira y la ruana y las alpargatas de Boyacá), será un ambiente acorde al pueblo al que pertenece y habrá una explicación breve sobre cada uno. Luego, se les pedirá a los niños y niñas que realicen un dibujo de la artesanía que más les llamó la atención. 3. El salón se dividirá en 2 estaciones, cada una presentará una artesanía diferente (el sombrero vueltiao de la comunidad Zenú de Córdoba y Sucre y las vasijas de barro de Ráquira), será un ambiente acorde al pueblo donde pertenece y se hará una contextualización basada en los aportes de los estudiantes. Para cerrar la actividad, los estudiantes deberán realizar una pintura de la artesanía que más les gustó.	En esta fase las actividades apuntan al reconocimiento de las temáticas a trabajar como eje central, de manera que en las sesiones de cierre se puedan retomar las temáticas y trabajar sobre estas. En este caso, se parte del conocimiento ingenuo de los estudiantes para así empezar a complementar esos presaberes que ya tienen respecto a los temas establecidos. De este modo, se pretende presentar los temas en contexto. Es por esto que se pretende explorar primero aquello que ya saben los niños y a partir de ahí empezar a crear todo el entramado proposicional constituyente a los procesos que se pretenden desarrollar durante esta secuencia. Al finalizar esta fase se abre paso a la siguiente, dejando una discusión abierta respecto a los diferentes usos y origen de cada uno de los objetos artesanales que se pretende tratar.

Fase:	Propósito o propósitos didácticos, de cada una de las actividades que componen cada fase.	Breve descripción de cada una de las actividades que compone cada fase.	Identificación del nivel de progresión o conexión entre las actividades de cada fase.
Producción	1. Se generará una comunidad de diálogo en donde se indague acerca de las interpretaciones de los niños y las niñas de la historia que se les cantó. 1. y 2. Los estudiantes podrán comprender que hay diferentes tipos de lectura y que no siempre implica un ejercicio de decodificación del texto. Razón por la cual se presenta la historia en forma de canción. 2. Se potenciará el trabajo en equipo y la validación de los aportes de los demás. 3. Se enfatizará en los intereses de cada estudiante. Se permitirá que los niños y niñas se posicionen como productores de texto al darles la oportunidad de crear un final alternativo para la historia, sin tomar como referente los códigos convencionales (alfabeto), sino abriendo la posibilidad de que lo escriban como ellos crean que debe ser. 4. Cumplimiento del DBA de lenguaje N° 14: Organiza los eventos de una historia en la secuencia correcta.	1. Presentación de la fábula de Rafael Pombo “Simón el bobito”, esta se presentará en forma de canción, se hará con los estudiantes sentados en círculo en el suelo y cada uno hablará de la parte que más le llamó la atención, para esto trabajarán en parejas y cada uno hará una carta para su compañero donde le cuenta la historia, hablando de los momentos más alegres. 2. Presentación de la segunda fábula de Pombo “Pastorcita”, esta también se presentará en forma de canción, pero esta vez los estudiantes estarán sentados en sus puestos en mesas de trabajo y cada grupo deberá pintar la parte más triste de la historia, cada pintura será pegada para armar un friso. 3. Se dividirá el grupo entre los que eligen la primera fabula y aquellos que eligen la segunda. De esta manera se les pedirá a todos que recreen un final diferente para la fábula y la deberán escribir en una cartulina, luego, deberán dibujar lo que para ellos será el final.	La conexión entre las artesanías y las fábulas de Pombo se verá evidenciada en la siguiente fase, donde se unirán las dos temáticas tratadas en un ejercicio de aplicación. La progresión en esta fase se ve al ir trabajando cada una de las historias de manera tal que los estudiantes puedan elegir la que más les llama la atención y esto se concretará en la reescritura del final del cuento en donde se pondrá a prueba su capacidad de relación y análisis. Las actividades en esta fase se complementan en la medida en que las dos primeras son cruciales para la realización de la tercera, es decir, es importante que los estudiantes conozcan las dos historias para así poder establecer diferentes criterios para elegir una.

Fase:	Propósito o propósitos didácticos, de cada una de las actividades que componen cada fase.	Breve descripción de cada una de las actividades que compone cada fase.	Identificación del nivel de progresión o conexión entre las actividades de cada fase.
Cierre	1. Se desarrollará asociación y se generarán diferentes conexiones con los presaberes (conocimientos ingenuos) de cada uno de los niños y las niñas al tener que establecer un uso para la artesanía elegida. Potenciarán el desarrollo del pensamiento numérico, por medio de la realización del listado de materiales necesarios para la creación de la artesanía. 2. Se potenciará el trabajo independiente y autónomo en los estudiantes, pues ellos serán quienes realicen la artesanía. Desarrollarán su creatividad al tener que hacer un uso óptimo de los materiales disponibles y lograr que su diseño sea funcional y medianamente parecido a la artesanía escogida. 3. Se potenciará la expresión oral, promoviendo la construcción de la voz de los niños y las niñas, en un espacio en donde podrán hablar acerca de sus elecciones y decisiones sobre sus creaciones.	1. Se retomarán las artesanías vistas en las primeras sesiones, como contextualización para la actividad siguiente. Se les pedirá a los niños y niñas que elijan una de las artesanías que ellos consideran pueden ayudarle al personaje de la fábula que ellos eligieron. Una vez escogido, deberán hacer un listado de los materiales que necesitan para realizar la artesanía que escogieron. 2. Esta clase se destinará a la creación de la artesanía en donde se dispondrán diferentes materiales para que los niños y niñas puedan realizarla, telas, diferentes tipos de papel, plastilina, arcilla, aserrín, lana, escarcha, entre otros; los cuales serán puestos como provocación para los estudiantes, de manera que ellos tengan total libertad para crear su artesanía. 3. Como sesión de cierre se hará una feria artesanal, en donde se pondrán todos los productos realizados por los niños y niñas durante toda la secuencia y cada uno de los estudiantes tendrá la oportunidad de contar su experiencia, hablando de sus creaciones a sus compañeros de diferentes salones (Transición y primero).	A simple vista la conexión entre las artesanías y las historias de Rafael Pombo puede no existir o no ser tan clara, pero en este punto lo que se pretende es lograr que los estudiantes comprendan lo que pasa con cada uno de los personajes de tal manera que logren aplicar una de esas artesanías en la vida de los personajes como parte de la historia. En este punto se unen las dos fases anteriores, ya que los niños y las niñas tendrán la capacidad de asociar lo visto en la fase 1 sobre las diferentes artesanías con las historias que se trabajaron en la fase 2. Además, que se les da un rol activo en su proceso de aprendizaje y comprensión pues ellos deberán desempeñar el papel de artesanos, lo que les permitirá comprender más a fondo el rol del artesano en la sociedad, ya que después de terminar deberán explicarles a sus compañeros lo que hicieron.

Nota: Esta tabla presenta una descripción detallada del diseño de la secuencia didáctica.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en los propósitos y actividades planteadas, el cambio de la acción docente no sólo se refiere a conocer su cultura y otorgarle un papel fundamental en el desarrollo de sus clases, sino también a romper con el paradigma colonial impuesto donde el maestro tiene una posición autoritaria y el estudiante se concibe como una vasija que debe ser llenada (Albornoz, 2012). No sólo son las temáticas para tratar, sino la forma de actuar de los maestros dentro y fuera del aula, pues deben ser reflejo de unos ideales/saberes reales y emancipados.

De acuerdo con De Sousa (2010), el profesor debe facilitar el diálogo y el intercambio de saberes, espacios, culturas y lenguajes que tienen cada uno de sus estudiantes. Así, el aula se debe convertir en un espacio multicultural, en donde se puede visibilizar la historia y demás entramados psicosociales que hacen parte de la construcción del ser humano que asiste a la escuela para reaprender y crear nuevos saberes, habilidades, competencias y descubrir sus talentos, en pro de él y, por tanto, de la sociedad que tanto necesita ser liberada de la influencia colonial.

Ahora bien, una vez descolonizados los saberes del profesor, es crucial reconocer las necesidades e intereses de los estudiantes, por ello, se aplicó una de las actividades de la secuencia, donde se pudo evidenciar que, a pesar de los procesos de globalización los niños y niñas tienen interés por lo cultural, ya que su curiosidad aumenta al querer saber más sobre los artesanos, sus preguntas se enfocan en conocer su cultura; los estudiantes insisten en realizar más actividades relacionadas con el tema. Razón por la cual hablar de cultura se convierte en foco de interés para generar procesos de transformación de las interacciones en el aula.

CONCLUSIONES

La verdadera modificación de los paradigmas del docente se encuentra en el ejercicio educativo, a través del planteamiento de actividades significativas acordes al contexto cultural y social. Se reconoce que el cambio de la educación está en la emancipación de los saberes del profesor, pues estos lo llevarán a cambiar su práctica. En concreto, es crucial descolonizar los saberes en el maestro, para que este pueda generar procesos en los que se descolonicen los saberes de sus estudiantes, la práctica docente cumple un papel protagónico en el desarrollo de una educación que rompa los paradigmas coloniales, donde todo ha sido impuesto y el ejercicio de libertad no se ve como opción.

La emancipación de los saberes del docente se convierte pues, en un dispositivo crucial para generar un cambio significativo en las dinámicas educativas del país y así lograr impactar la sociedad, ya que es en los primeros años de vida donde se forman las estructuras más sólidas respecto al carácter y temperamento, de allí la importancia de dar un giro a la educación infantil, empezando, claro está, por sus profesores.

De este modo, dentro del planteamiento de la secuencia didáctica, el aula se convierte en un espacio crítico, libre y democrático, donde los niños y las niñas tienen la oportunidad de expresar sus ideas, hablar de sus costumbres, reconocer sus

particularidades y aprender a interactuar con los otros, destacando la importancia de su rol en el desarrollo de su micro contexto y el maestro, con sus saberes descolonizados, se convierte en facilitador de estas interacciones, al concebir a sus estudiantes como iguales, sujetos que cuentan con construcciones culturales valiosas que nutren el desarrollo de las dinámicas del aula.

REFERENCIAS

- Albornoz, F. (julio, 2012). ¿Educar para colonizar o descolonizar para educar? Naturaleza y cultura en América Latina : escenarios para un modelo de desarrollo no civilizatorio. *Memorias del XVIII foro de estudiantes latinoamericanos de antropología y arqueología-FELAA*. (pp. 329–340). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Chile. Disponible en <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10785>
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Arias, L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógicas que realiza el docente en el aula. *Posgrado y Sociedad*, 9(2), 32–57. Disponible en <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/posgrado>
- Ascorra, P., Vásquez, P., Passalacqua, N., Carrasco, C., López, V., Núñez, C. y Álvarez Figueroa, M. (2017). Discursos en torno a la administración del conflicto y su relación con la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad*, 8(2), 21–42. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.02>
- Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal. Recuperado de http://www.alca-seltzer.org/descolonizacion/cesaire_libro_discurso_sobre_colonialismo.pdf
- De Sousa, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <https://cpalsocial.org/documentos/793.pdf>
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- Fontán, L., Palermo, Z. y Outes, D. (2008). *Cuentan las culturas, los objetos dicen....* Salta: Fundación Pajcha.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D.F.: Siglo XXI. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva. Recuperado de <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Galeano, E. (2004). *Las venas abiertas de América Latina*. México, D.F.: Siglo XXI. Recuperado de https://static.telesur.tv.net/filesOnRFS/news/2015/04/13/las_venas_abiertas_de_amxrica_latina.pdf

- Guerrero, P. (2010). *Corazonar, una antropología comprometida con la vida. Miradas otras desde Abya Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*. Quito: Abya-Yala.
- Herrera, J. & Martínez, A. (2018). El saber pedagógico como saber practico. *Pedagogía y saberes*, (49), 9–26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>
- Hidalgo-Capitán, A., Guillén, M. y Deleg, N. (2014). Presentación. El indigenismo ecuatoriano y el Sumak Kawsay: Entre el buen salvaje y la paja del páramo. En, A. L. Hidalgo-Capitán, A. Guillén y N. Deleg (Eds.), *Sumak Kawsay Yuyay. Antología del pensamiento indigenista ecuatoriano sobre Sumak Kawsay* (pp. 13–22). Huelva: Universidad de Huelva. Recuperado de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21745/1/Libro%20Sumak%20Kawsay%20Yuyay.pdf>
- Hidalgo, J. (enero, 2010). La educación y el cambio social. [Online]. Puerto Ayacucho: Universidad Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos79/educacion-cambio-social/educacion-cambio-social2.shtml>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá, D.C.: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Kleidler, W. (2019). *La resolución creativa de conflictos, manual de actividades. Estrategias para la prevención temprana de la violencia en los niños*. Bogotá, D.C.: Fundación para el Bienestar Humano-SURGIR. Recuperado de <http://politecnico metro.edu.co/biblioteca/primerainfancia/soluci%C3%B3n%20creativa%20de%20conflictos.pdf>
- Mayne, H. (2019). Pedagogical Content Knowledge and Social Justice Pedagogical Knowledge: Re-Envisioning a Model for Teacher Practice. *Research in Educational Administration & Leadership*, 4(3), 701–718. <https://doi.org/10.30828/real/2019.3.9>
- Mena, M. y Huneus, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: Hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura Educación y Sociedad*, 8(2), 9–20. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.01>
- Pérez, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la educación básica. En, C. López, *La didáctica de la literatura: estado de la discusión en Colombia* (pp. 47–66). Bogotá, D.C.: Universidad del Valle.
- Schöngut, N. y Pujol, J. (2018). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *FQS Forum: Qualitative social Research Sozialforschung*, 16(2), 1–24. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.2.2207>
- Solano, J. (2014). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista electrónica Educare*, 19(1), 117–129. <https://doi.org/10.15359/ree.19-1.7>
- Walsh, C. (2013). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, re(existir) y (re)vivir. [TOMO I]. Quito: Abya-Yala.

Zawadzki, N. (2007). Violencia en la infancia y la adolescencia. *Pediatría (Asunción)*, 34(1), 34–45. Disponible en <https://www.revistaspp.org/index.php/pediatria/article/view/318>

Valentina García González es estudiante de octavo semestre de la licenciatura en Educación Infantil de la Universidad de la Sabana (Colombia). <https://orcid.org/0000-0003-4705-034X>