



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la
enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de
maestros y maestras**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciado en educación básica con énfasis en
Ciencias Sociales**

JUAN CAMILO ESTRADA CHAUTA

Asesora

HILDA MAR RODRÍGUEZ GÓMEZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2015



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**
1 8 0 3

Facultad de Educación

RESUMEN

Este trabajo de grado se desarrolla al interior del proyecto de cooperación internacional “Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia” entre la Facultad de Educación (UdeA) y la Universidad Pedagógica de Berna (PHBern). Es una invitación a pensar el para qué de la formación docente ante un escenario de globalización que implica la diversificación de los espacios educativos así como las personas que allí acuden. Tiene como propósito avanzar en la comprensión de la formación de maestros y maestras con respecto a las competencias interculturales en el marco de una Pedagogía Planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales en contextos diversos con diferencias socioculturales, religiosas y nacionales. Así, en un primer momento se revisa el proyecto de formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales para hallar ausencias, olvidos y omisiones lo que resulta en un análisis a manera de propuesta con respecto a la pregunta por la diversidad cultural; posteriormente se presenta un referencial de competencias interculturales para la formación de maestros y maestras, que intenta recoger parte del trabajo avanzado por el grupo de investigación Diverser de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, y por último, se dan algunos aportes teóricos para la construcción de un concepto de Pedagogía Planetaria.

CONCEPTOS CLAVE

Formación docente; Competencias interculturales; Enseñanza de las ciencias sociales;
Interculturalidad; Educación global; Pedagogía Planetaria

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

QUIERO AGRADECER...

A mi familia, amigos y amigas por la compañía y el apoyo constante en este camino que apenas está comenzando

A la profesora Hilda Mar por permitirme hacer parte de este proyecto de cooperación, por acompañar, orientar y aconsejar en todo momento, por invitarme a escribir desde mi subjetividad y mí sentir para encontrar significados en mi propia experiencia; por el interés y el deseo que hicieron posible que realizara mi intercambio académico en la pintoresca Suiza, tiempo en el cual pude cumplir el sueño de una vida: volar muy al norte, a Islandia

Al equipo del proyecto “Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia”: el profesor Alexander Yarza de los Ríos, el profesor Jesús Alberto Echeverri, Natalia Patiño y Hamilton Arias, estudiantes de la facultad, por todos los aprendizajes logrados en este proceso y los que aún faltan por (des)aprender

Al equipo de la Pädagogische Hochschule Bern: las profesoras Angela Stienen y Kathrin Oester por todo lo que aprendí durante mi estadía en su institución, por las conversaciones, las historias y las risas; a Luisa Genovese, Sarah Schwabe y Bettina Zumthurm por acompañarme durante mi experiencia de intercambio, por recorrer conmigo las calles de la mágica Berna

A los profesores y profesoras de la licenciatura, que han guiado mi proceso como futuro maestro, principalmente a las profesoras Beatriz Henao, Astrid Sánchez, y al profesor Yovanni Montoya

Especialmente al grupo de investigación DIVERSER por todo lo que han aportado a mi ser y a mi formación, a las profesoras Alba Rojas, Teresa Castro y Cristina Buitrago por tantas cosas que escribirlas agotaría el espacio; a mis compañeros y compañeras del semillero de investigación por todo lo que hemos construido y espero sigamos construyendo en este camino que hemos emprendido como parte de la familia DIVERSER

A la profesora Diana Monsalve por su disposición para leer este extenso trabajo, por su evaluación pertinente y propositiva.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



TABLA DE CONTENIDO

Capítulo I: Problematización	6
Contextualización	7
Problematización	13
Propósitos de la investigación	16
Antecedentes	17
Justificación	26
Capítulo II: Conceptualización	30
¿Por qué competencias?	31
¿Qué se entiende por competencia intercultural?	36
Educación e interculturalidad, y la lucha por otras educaciones en Colombia	46
Enseñanza de las ciencias sociales	50
Aprendizaje global / Educación global	56
Pedagogía Planetaria	62
Capítulo III: Metodología	64
Capítulo IV	76
<i>Primera parte:</i> Formación de maestros y maestras de ciencias sociales para la atención educativa a población diversa	76
<i>Segunda parte:</i> Una propuesta de competencias interculturales	98
<i>Tercera parte:</i> Aportes para un concepto de Pedagogía Planetaria en la formación de maestros y maestras	131
Capítulo V: Pensar la enseñanza de las ciencias sociales en perspectiva intercultural como un reto para la formación docente: conclusiones	145
Referencias bibliográficas	150
Anexos	168
<i>Anexo 1:</i> La cuestión de la población migrante en el sistema educativo suizo	169
<i>Anexo 2:</i> Ficha de análisis para el documento maestro del programa de Licenciatura en Ed. Básica con énfasis en ciencias sociales (UdeA)	179
<i>Anexo 3:</i> Ficha de análisis para los programas de curso de la Licenciatura en Ed. Básica con énfasis en ciencias sociales (UdeA)	180



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

Anexo 4: Encuesta realizada en el proyecto “Imaginario sociales de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase desde la perspectiva del feminismo decolonial en estudiantes de los programas de formación de maestros/as de la Universidad de Antioquia

181

LISTA DE CUADROS

<i>Cuadro 1</i>	Preguntas y objetivos del proyecto de investigación “Pedagogía planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia	9
<i>Cuadro 2</i>	Antecedentes para la investigación	17
<i>Cuadro 3</i>	Diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria. Perrenoud (2004)	33
<i>Cuadro 4</i>	Paradigmas educativos para la atención educativa de la población diversa, Aguado (2005).	39
<i>Cuadro 5</i>	Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad propuesta terminológica y conceptual, Giménez Romero (2012)	42
<i>Cuadro 6</i>	Ruta metodológica. Técnicas e instrumentos.	70
<i>Cuadro 7</i>	Documentos a los cuales se les aplica la técnica de Análisis de contenido.	70
<i>Cuadro 8</i>	Textos a los cuales se les aplica la técnica de Resumen analítico	74

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1</i>	Conceptualización visual de competencias interculturales (UNESCO, 2013: 23)	38
<i>Gráfico 2</i>	Heurística Análisis Crítico del Discurso (Rogers, 2004b)	69
<i>Gráfico 3</i>	Nivel académico de los y las estudiantes que respondieron la encuesta	92
<i>Gráfico 4</i>	Elementos y dimensiones de las competencias interculturales	100

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

CAPÍTULO I

1

PROBLEMATIZACIÓN

Contextualización

Facultad de Educación Este trabajo de investigación surge en el marco del proyecto de cooperación internacional “*Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia*” entre la Pädagogische Hochschule Bern (Suiza) y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia), en este convergen miembros de los grupos de investigación Diverser e Historia de la práctica pedagógica en Colombia, así como el Departamento de Educación y Sociedad del Instituto de Investigación y Desarrollo de la PHBern; el proyecto se inscribe en la línea de *formación de maestros y maestras desde perspectivas interculturales* del grupo de investigación Diverser.

La Facultad de Educación¹ es la unidad académico-administrativa de la Universidad de Antioquia que desarrolla programas de formación profesional de educadores en pregrado y posgrado (especialización, maestría y doctorado), así como investigación y extensión. Su labor está encaminada a la producción de conocimiento en educación y pedagogía y a la formación de maestros para los distintos niveles y contextos educativos del país, incluida la formación pedagógica de profesores universitarios y la formación continuada de los maestros y maestras en ejercicio. La facultad ofrece al año 2015, 8 programas de pregrado:

- Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades y lengua castellana
- Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental
- Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales
- Licenciatura en educación básica con énfasis en matemáticas
- Licenciatura en educación matemáticas y física
- Licenciatura en pedagogía infantil
- Licenciatura en educación especial
- Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra

Y 4 programas de posgrado:

- Especialización en pedagogía
- Maestría en educación (Diversas líneas de investigación)

¹ <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Educacion>

- Maestría en estudios en infancias
- Doctorado en educación

Facultad de Educación Die Pädagogische Hochschule Bern² es la institución superior formadora de formadores de la ciudad de Berna, capital del cantón³ homónimo y capital de la Confederación Helvética; es la tercera Universidad Pedagógica por cantidad de estudiantes (la primera es Die PHZürich y la segunda Die Fachhochschule Nordwestschweiz) ofrece 2 programas de formación en el nivel de Bachelor (*Ver Anexo 1*):

- Educación preescolar y primaria (hasta sexto grado): puede dividirse en dos niveles
 - Preescolar hasta tercer grado
 - Cuarto grado hasta sexto grado
- Educación Secundaria (desde séptimo grado hasta noveno grado)

Igualmente ofrece 3 programas de máster:

- Máster en educación secundaria
- Máster en educación secundaria II / Gymnasium
- Máster en educación especial

El departamento de Educación y Sociedad de dicha institución trabaja en colaboración con la Fundación Éducation21⁴ (*Centre of Excellence on Education for Sustainable Development*) en el desarrollo de un módulo de aprendizaje global para la formación de maestros y maestras. Igualmente esta fundación financia otros proyectos con diferentes PH alrededor del país en 5 líneas: educación para el desarrollo sostenible, aprendizaje global, educación ambiental, educación en derechos humanos y prevención del racismo.

Para el desarrollo de dicho proyecto la PHBern ha establecido lazos de cooperación con la Facultad de Educación de la Universidad de Belgrado en Serbia desde 2006 hasta 2009, y más recientemente con la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia desde 2012, en el marco de dicha cooperación varios estudiantes de ambas instituciones han realizado intercambios académicos. La

² <https://www.phbern.ch/>

³ Cantón (Kanton en alemán) es la forma de división política y administrativa de la Confederación Helvética (Suiza) la cual se compone de 26 cantones (6 de los cuales se consideran "semicantones").

⁴ <http://www.education21.ch/de/home>



experiencia de los intercambios académicos evidencian la necesidad desarrollar una propuesta curricular y de investigación, articulada a una experiencia de cooperación internacional que tenga en cuenta los procesos sociales mundiales actuales tales como la globalización y los retos que ésta conlleva para la labor pedagógica en contextos nacionales específicos. Así el proyecto de cooperación e investigación *“Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia”* se compone de dos ejes fundamentales: el intercambio académico de estudiantes y el estudio comparado de las políticas públicas de formación docente, las realidades institucionales y sociales en las cuales cumplen su oficio.

El proyecto tiene como objetivo general “Comprender los desafíos de la profesión docente en un contexto de cooperación internacional, a partir del estudio comparado de las políticas públicas de formación de maestros, de los dos países; con relación a la atención a grupos diversos/población vulnerable (inmigrantes, discapacidad/excepcionalidad, étnicas), en la PH Bern (Suiza) y en las licenciaturas de la UdeA (Colombia)”.

Los objetivos específicos y preguntas que orientan la investigación son:

Objetivos	Preguntas
<p>Analizar las políticas de formación docente y su relación con la educación de grupos y contextos diversos, en el nivel nacional, departamental/cantonal, local e institucional.</p>	<p>¿Cuáles son las características de las políticas públicas de formación de maestros y maestras en dos contextos nacionales, Colombia y Suiza, respecto de instituciones, saberes y sujetos; y cuál su incidencia en el ejercicio del oficio de maestros y maestras con relación a la atención a grupos diversos/población vulnerable (inmigrantes, discapacidad/excepcionalidad, étnicas)?</p>
<p>Avanzar en el análisis de las competencias profesionales para la formación de maestros, con miras a: a) revisión crítica del concepto; b) líneas de filiación y conceptualización; c) aportes a una noción de competencias interculturales.</p>	<p>¿Cuáles son las competencias para la actuación docente en contextos interculturales? y ¿de qué manera dialogan (se conectan, se distancian, se omiten, se mezclan) con experiencias pedagógicas de formación de maestros y maestras en una institución.</p>
<p>Revisar algunas experiencias de práctica pedagógica en la formación de maestros y maestras, para: a) identificar/reconocer las directrices y lineamientos institucionales referidos a la diversidad/interculturalidad, b) observar la puesta en escena en los diferentes espacios educativos y c) proponer vías de relación entre la teoría y la práctica.</p>	<p>¿Existen condiciones (discursivas y no discursivas) de posibilidad para hablar de una “pedagogía planetaria” en el marco de un Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, para la formación de maestros y maestras?</p>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Diseñar, implementar y evaluar un módulo de formación de maestros desde concepciones interculturales y de diversidad cultural.

Cuadro 1: preguntas y objetivos del proyecto de investigación “Pedagogía planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia

Cabe mencionar aquí los contactos y relaciones académicas que se han dado entre Colombia y Suiza, al respecto Rodríguez Gómez, Echeverri Sánchez y Yarza de los Ríos (2014) presentan una cronología de dichos momentos:

Primer momento: en 1845 José María Triana escribe el “Manual de enseñanza mutua para las escuelas de primeras letras” en el cual apropia la pedagogía de Johann Heinrich Pestalozzi (pedagogo suizo, 1746-1827).

Segundo momento: el viaje de los pedagogos. Con la primera Misión Pedagógica Alemana se crean 23 Escuelas Normales entre 1872 y 1879, llegaron pedagogos católicos y protestantes formados en la obra de Pestalozzi. Luego, en 1908 el pedagogo Diego Mendoza publica el libro “Apuntaciones sobre la educación pública” en el cual presenta una mirada rigurosa de la educación en Alemania y Suiza, mostrando con especial atención la educación de los niños anormales.

Suiza fundó el primer establecimiento en grande escala destinado a la educación de los idiotas. La escuela de Abendberg, cerca de Interlaken, fue obra de la iniciativa del doctor Guggenbül [...] A la cabeza de las escuelas de que hablamos, puede colocarse la establecida en Zúrich en 1891. (Mendoza, 1908; Leído en Rodríguez Gómez, Echeverri Sánchez y Yarza de los Ríos, 2014: 2)

Posteriormente, en 1933 Rafael Bernal Jiménez escribe que habló con Adolphe Ferrière (Pedagogo suizo) quien le manifestó que el mayor defecto hallado en las escuelas de los países latinoamericanos era “el afán de imitar lo extranjero” en lugar de adaptar la escuela a las características propias de su entorno. En 1935, Agustín Nieto Caballero indicó que

Para cambiar la escuela colombiana enviaron maestros a estudiar en Europa, particularmente a la Oficina Internacional de Educación de Ginebra. De esta manera, vieron llegar a puesto de Inspectores y Directores departamentales de educación a varios maestros formados en Suiza, lo que daba cuenta del provecho logrado por educarse en el extranjero (Nieto Caballero, 1935; Leído en Rodríguez Gómez, Echeverri Sánchez y Yarza de los Ríos, 2014: 2-3)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Tercer momento: las co-creaciones. En la ciudad de Medellín se fundó la organización Presencia Colombo Suiza⁵ que trabaja con niños, niñas y jóvenes de los sectores marginados de la ciudad para aportar al desarrollo de una mejor sociedad a través de la educación tanto formal como no-formal. En 1985 se funda el Grupo Colombo Suizo de Pedagogía Especial en la ciudad de Cartagena, encargado de formar educadores y difundir conocimiento sobre las prácticas educativas especiales; actualmente cuenta con el Centro de Habilitación y Capacitación ALUNA⁶. En el tercer momento mencionado por los autores, también se encuentra este proyecto de investigación.

Ahora bien, como ya mencioné, parte esencial del proyecto de cooperación es el intercambio académico de estudiantes entre las dos instituciones, es así como este proyecto de investigación se construye a partir de mi vinculación al equipo de trabajo en el mes de abril de 2014 y se consolida durante mi semestre de intercambio en la PHBern de Suiza.

Intercambio académico: una experiencia de interculturalidad vivida

Durante mi estadía en Suiza⁷ tuve muchas oportunidades, además de conocer la belleza natural del país dominada por Los Alpes, su gente, las diversas culturas que allí conviven, el sistema educativo, aprender un poco de uno de sus idiomas oficiales, etc.; vivir lo que para ellos significa la interculturalidad fue lo más valioso, ya que como expresa Kenneth Cushner (2007) aunque la tecnología ha hecho posible una comunicación instantánea, no reemplaza la experiencia que implica el contacto cara a cara, esta experiencia de inmersión cultural juega un papel muy importante en el desarrollo de un entendimiento intercultural.

Este entendimiento intercultural como lo denomina Cushner, lo viví a través de mi participación en actividades de 2 organizaciones no gubernamentales de trabajo voluntario. *Social Civil International Switzerland*⁸, una ONG dedicada a la promoción de una cultura para la paz a través de proyectos donde participan voluntarios/as de diversas partes del mundo, edades, bagajes culturales, etc., con sede en más de 50 países. En esta organización pude interactuar con personas de diversos orígenes nacionales y culturales: Kosovo, Sudáfrica, Dinamarca, Alemania, Siria, España, Mauricio, entre otros; así como personas musulmanas, de origen Yoruba, personas que vivieron el Apartheid,

⁵ <http://www.presencia.org.co/>

⁶ <http://www.aluna.org.co/index.htm.es>

⁷ Desde el 7 de septiembre de 2014 hasta el 25 de enero de 2015

⁸ <http://www.scich.org/de/>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

la guerra de los Balcanes, la actual guerra civil en territorio Sirio... con quienes las conversaciones se tornaban bastante fuertes debido a la carga emocional de sus relatos, algo que no se percibe a través de una pantalla de televisión o un computador.

*Seeds: Volunteering for Iceland*⁹ es una ONG islandesa de trabajo voluntario dedicada a la promoción del entendimiento intercultural, protección y cuidado del medio ambiente y la adquisición de una conciencia responsable con el planeta a partir de campamentos donde se desarrollan proyectos sobre medio ambiente, sociedad y cultura en diversos lugares del país; su sede principal se encuentra en la capital Reikiavik y el actual director es de origen Colombiano. SEEDS fue la otra organización con la cual estuve 2 semanas en Reikiavik, aprendiendo sobre la conservación del medio ambiente un tema en el cual Islandia es pionero, manejo de residuos y reciclaje, allí mismo participé en una campaña de *IFAW (International Fund for International Welfare)* para acabar con la caza comercial de ballenas en las costas del país, una tradición del pueblo Islandés que se ha ido perdiendo con el tiempo pero que permanece en la práctica como una forma de comercio y atracción turística, en la cual Islandia compite en producción con Noruega y Japón; durante este trabajo conocí a una mujer Inuit de Canadá y pude conversar con ella sobre varios temas, lo cual fue algo maravilloso porque siempre he tenido un interés –casi exótico- por este pueblo ancestral. Al mismo tiempo que participaba en estas actividades, interactuaba con otras personas de diversos orígenes: Japón, Gales, Francia, Polonia, Rusia, Corea del Sur, Taiwan, Austria, República Checa... personas interesadas en temas sociales y ambientales, quienes aportaron a mi entendimiento intercultural.

Todo esto que he relatado aportó a mi entendimiento de la interculturalidad desde la comprensión de esos otros diferentes a mí, una forma de entender la interculturalidad que es diferente a la mía, como una relación entre personas de diversos orígenes y bagaje cultural, de manera que cada quien conozca y reconozca los valiosos aportes del otro para una convivencia en armonía.

Esta experiencia de intercambio fue una oportunidad académica para acercarme de primera mano a otras formas y sentidos de la educación, así como a debates y conceptualizaciones en un contexto lingüística y culturalmente diferente al colombiano; pero al mismo tiempo un crecimiento personal, al ser ‘el otro’ en un entorno que me es ajeno, Merry Merryfield (2000; leída en Cushner, 2007: 36) sugiere que para quienes dejan la comodidad de su propia sociedad por un largo periodo de tiempo, es posible entender lo que implica salir de lo “normal” y ser percibido/a como “el otro/a”. Esto implica

⁹ <http://www.seeds.is/>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ser marginalizado, “víctima” de estereotipos y prejuicios, y cómo esto afecta a las personas, en mi caso por ejemplo, no comprender lo que las personas hablaban a mí alrededor o no entender sus comportamientos, así como los ligeros estereotipos del ser colombiano que circulan especialmente ligados a la historia del narcotráfico en el país.

Problematización

El grupo de investigación Diverser ha realizado una tarea significativa al interior de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia introduciendo debates contemporáneos sobre la relación entre pedagogía y diversidad cultural, y así mismo se ha proyectado a otros escenarios externos buscando establecer vínculos entre la academia y el entorno en el cual ésta se ubica. La profesora Alba Lucía Rojas expresa que el grupo Diverser

Es una experiencia donde confluyen distintos órdenes de comprensión y de prácticas, a saber: desde quienes intervienen como actores de origen cultural diverso; desde el conocimiento que es posible construir de forma interdisciplinar; desde los debates y metodologías para proyectos concretos; desde el lugar institucional de Facultad de Educación, en Universidad pública; desde una apuesta política que transversaliza la reflexión y la acción frente a la inequidad, violencias, exclusión. Y, frente a preguntas que informan todos los procesos que adelanta el Grupo, a partir de la formación y la investigación en clave de política y de otras lógicas de conocimiento distintas a las hegemónicas, que le apuestan a la construcción y el trasiego por lugares fronterizos, interculturales y de diálogo de saberes. (2014: 12)

El proyecto *“Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia”* se inscribe en la línea de formación de maestros y maestras desde perspectivas interculturales del grupo Diverser, teniendo en cuenta que la interior del colectivo se ha problematizado la tendencia a hegemonizar los sujetos, los saberes y los contextos en diversos escenarios entre ellos la escuela, lo que ha traído como consecuencia la invisibilización y desconocimiento de la diversidad cultural presente en las aulas escolares, negando al mismo tiempo la incidencia que pueden tener otras prácticas educativas en ambientes no escolares, como pueden ser las escuelas populares, grupos y colectivos culturales, los concejos de sabios al interior de las comunidades indígenas... Dar un giro hacia otras miradas de la educación en nuestro país implica “ir más allá del aprendizaje de contenidos disciplinares para que realmente se dé lo que Freire alguna vez soñó para nuestros estudiantes, leer no solo la palabra sino el mundo como camino necesario para su transformación” (Rojas, 2014: 26).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para que la escuela pueda convertirse en una institución que se proyecta hacia otros escenarios y entabla diálogos, es indispensable que los y las maestras, como sujetos productores de saber pedagógico, estén preparados y preparadas para asumir el reto que implica la diversidad de personas, historias, saberes, prácticas y representaciones que convergen allí, para lo cual es necesario transversalizar la perspectiva intercultural en la formación de futuros maestros y maestras, generar preguntas y aportar elementos desde posturas críticas, decoloniales y de género que buscan transformar las estructuras tradicionales de producción y movilización del conocimiento.

En este contexto, con el presente trabajo de investigación busco la comprensión del quehacer docente pensado en diversos escenarios¹⁰, teniendo como referente las discusiones actuales sobre interculturalidad en el ámbito Latinoamericano, entendiendo ésta como una posibilidad para que la escuela pueda tejer relaciones con los contextos sociales locales, nacionales y planetarios que la atraviesan. Este trabajo es como se concreta mi formación al interior de la licenciatura pero también en el grupo Diverser, que me ha permitido re-significar de manera subjetiva mi futuro como maestro, al permitirme explorar otros discursos y otras visiones de mundo tan valiosas como las mías, que no son únicas ni siempre correctas.

¿Aprendizaje Global o Pedagogía Planetaria?

Ante este panorama, en el contexto europeo y norteamericano se ha propuesto el “Aprendizaje Global/Educación Global” que tiene como antecedentes según lo argumenta Seitz (2001), la educación cosmopolita de la Ilustración europea, el programa pedagógico del movimiento de paz mundial anterior a la Primera Guerra Mundial “*Education for a world community*” de la Sociedad de Naciones de Ginebra, la educación para la tolerancia de Rabindranath Tagore y algunos elementos de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire; así mismo, Seitz (2001) argumenta que el Aprendizaje Global es el intento de renovar, dentro del contexto de un mundo globalizado, la reivindicación de una educación cosmopolita, comprometida con la tarea de humanizar a nivel mundial las condiciones de vida.

¹⁰ Teniendo en cuenta que la educación no se limita al espacio escolar, especialmente desde mi formación como futuro licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales, programa en el cual recientemente se ha hecho hincapié en pensar la educación en contextos no escolares en los cuales también se construye pedagogía y procesos de transformación social y política. No obstante, la propuesta que aquí desarrollo está pensada para la escuela, esperando que su potencial le permita movilizarse hacia otros espacios no escolares.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

“Aprendizaje Global/Educación Global” se funda en el proceso globalizador que ha conectado al mundo a través de las redes de información, comunicación y el avance en materia de transporte, surgiendo en este escenario un fuerte interés por los procesos culturales, políticos, económicos y sociales en otras regiones del mundo; no obstante, desde el grupo de trabajo que adelanta este proceso de investigación y cooperación internacional, se ha decidido proponer un concepto de “Pedagogía Planetaria” con el cual se busca ir más allá de los procesos de aprendizaje y ampliar el horizonte de acción a las prácticas pedagógicas en general, que convoquen a maestros y maestras, estudiantes, escuela, comunidad, academia, pueblos y culturas, en la construcción de una realidad educativa que rompa con las estructuras hegemónicas y da voz a quienes les ha sido arrebatada en el proceso moderno/colonial y pone en escena nuevas tensiones, preguntas y debates sobre el devenir de la educación, teniendo como horizonte la consecución de una conciencia ciudadana planetaria, que como propone Gadotti (2000) es un conjunto de principios, valores, actitudes y comportamientos para una nueva percepción de la Tierra como comunidad.

Este camino para la transformación encuentra su punto de partida en la escuela, y allí los maestros y maestras tienen una labor crucial en la formación de las generaciones venideras, por lo tanto la invitación es a trabajar desde la formación profesional inicial de las y los futuros educadores en el desarrollo de competencias interculturales para la enseñanza, entendiendo éstas a partir de una concepción alternativa a la que se ha venido desarrollando desde una visión europea en la “formación para el trabajo”, atendiendo a los avances que han realizado investigadores sociales, educadores, grupos y organizaciones acerca de la pregunta por la interculturalidad en el ámbito latinoamericano.

El énfasis que hago en este trabajo es por la enseñanza de las ciencias sociales escolares como un área del conocimiento que guarda un fuerte componente discursivo y de construcción de subjetividades, al mismo tiempo que brinda herramientas para comprender el panorama económico, social, cultural y político del mundo en la actualidad, la influencia del pasado y sus repercusiones a futuro, por lo tanto este trabajo se pregunta por *¿Cómo desarrollar competencias interculturales en la formación de maestros y maestras de Ciencias Sociales?*



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Propósitos de la investigación

Propósito general

Avanzar en la comprensión de la formación de maestros y maestras con respecto a las competencias interculturales en el marco de una Pedagogía Planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales en contextos diversos con diferencias socioculturales, religiosas y nacionales.

Propósitos específicos

1. Analizar el discurso en los documentos orientadores y la voz de los y las estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia con relación a la educación para población diversa.
2. Identificar competencias interculturales necesarias para la enseñanza de las ciencias sociales en contextos culturalmente diversos.
3. Aportar elementos teóricos para desarrollar un concepto de Pedagogía Planetaria en la formación de maestros y maestras.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



Antecedentes

Facultad de Educación Para encauzar el propósito de este trabajo he realizado la búsqueda de estudios previos relacionados con la pregunta que moviliza esta investigación en memorias de eventos académicos, revistas especializadas, bases de datos como *Ebsco*, *Dialnet* y *Scielo*, trabajos de grado de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia y motores de búsqueda como Google Académico, encontrando resultados en español, inglés y uno en alemán, a partir de descriptores de búsqueda como “formación de maestros”, “educación intercultural”, y “competencias interculturales”, la búsqueda se restringe a los años comprendidos entre 2005 y 2014, periodo de tiempo en el cual, el debate sobre la interculturalidad y su incidencia en la educación ha tomado fuerza y potencial analítico, aun cuando las reflexiones al respecto son anteriores.

En el *cuadro 2* se encuentran consignados los estudios encontrados, organizados por año y atendiendo a un concepto clave que permite agruparlos.

Concepto clave	Nombre	Año	Lugar	Autor (es)
Formación de maestros	Formación del profesorado de ciencias sociales en educación secundaria ante el reto de la interculturalidad	2006	España	Domínguez, María Consuelo
	Eleguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos	2007	Bogotá, Colombia	Arocha, Jaime; Guevara, Natalia; Londoño, Sonia; Moreno, Lina Del Mar & Rincón, Liliana.
	Fundamentando la formación de educadores profesionales en competencias interculturales: la toma de perspectiva	2012	Córdoba, España	González González, Hugo Álvarez Castillo, José Luis Fernández Caminero, Gemma
	La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales	2012	Granada, España	Aguaded Ramírez, Eva M ^a de la Rubia Ruiz, Pablo González Castellón, Esther
	Representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2012-2013	2013	Medellín, Colombia	Meneses Copete, Yeison Arcadio



	'Pedagogía decolonial' Eine Analyse des Konzeptes der 'Pedagogía decolonial' und mögliche Beiträge für die Ausbildung von Lehrpersonen im schweizerischen Bildungskontext	2014	Berna, Suiza	Zumthurn, Bettina
	La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado	2014	Santiago de Compostela, España	Santos Rego, Miguel A. Cernadas Rios, Francisco X. Lorenzo Moledo, Maria del Mar.
Educación intercultural	Intercultural sensitivity: revelations in examining Afrocentric pedagogy	2007	Sacramento, Estados Unidos	Wood, Jonathan Luke
	Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la Etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones?	2008	Popayán, Colombia	Castillo Guzmán, Elizabeth & Triviño Garzón, Lilia.
	Dignificación de los afrodescendientes y de su cultura a través de la Etnoeducación en Colombia	2009	Bogotá, Colombia	Alcaldía Mayor de Bogotá María Isabel Mena
	Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales	2010	Río de Janeiro, Brasil	Ferrão Candau, Vera Maria
	El Afro en la Escuela: cátedra de estudios afrocolombianos.	2011	Medellín, Colombia	Andrade Romaña, Martha Liliana
	Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural	2011	Málaga, España	Ruiz Cabezas, Adiola
	Internationalising the curriculum: building intercultural understanding through music	2012	Australia	Joseph, Dawn
	Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos	2012	Bogotá, Colombia	Rojas Trujillo, Guillermo
	La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida	2013	Chile	González, Olga Berrios, Llarena Buxarrais, María Rosa
Competencias	¿Qué otras competencias	2012	Donostia,	Murua-Cartón, Hilario



interculturales	debe tener el profesorado del alumnado inmigrante?		España	Etxeberria-Balerdi, Felix Garmendia-Larrañaga, Joxe Arrieta Aranguren, Elisabet.
	Identificación y valoración de competencias para la atención a la diversidad en el grado de educación primaria	2013	La Coruña, España	Rebollo Quintela, Nuria Muñoz Cantero, Jesús Miguel Españeira Bellón, Eva M ^a
Enseñanza de las ciencias sociales	La enseñanza del respeto a la diferencia como herramienta de convivencia en el aula	2007	Medellín, Colombia	Restrepo Cuervo, Claudia

Cuadro 2: antecedentes para la investigación

Formación de maestros

Respecto de la formación de maestros en mi búsqueda encuentro que María Consuelo Domínguez en el año 2006 realizó una investigación en España que implicaba el trabajo con docentes de educación secundaria en el área de ciencias sociales, a los cuales se les aplicó un *cuestionario ad hoc* con preguntas abiertas y cerradas, se realizaron grupos de discusión y a partir de los resultados obtenidos, la autora realizó una propuesta para la mejora de docentes en ciencias sociales ante el reto de la interculturalidad que implica entre otras cosas, conocer desde el saber didáctico y disciplinar otros modelos formativos interculturales que permitan profundizar en el valor y sentido de las culturas.

Para el año 2007 el Grupo de Estudios Afrocolombianos de la Universidad Nacional de Colombia ante el escenario de racismo existente en las escuelas de la ciudad de Bogotá desarrollan un programa de formación docente en Cátedra de Estudios Afrocolombianos, esta experiencia que se puede denominar como formación permanente o en servicio para docentes de niveles de educación básica y media en instituciones educativas del distrito capital, el equipo de trabajo propuso volver la mirada hacia África, volver sobre la historia que aunque es una labor que se hace normalmente en las escuelas y se contempla al interior de los planes de estudio, se logra a partir de reforzar



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

estereotipos raciales. Aunque se tuvieron resultados positivos, el grupo afirma que para lograr transformaciones de fondo es necesario crear Institutos de Estudios Afrocolombianos, así como incluir a toda la población escolar además de maestros/as y estudiantes.

Durante el año 2012 se desarrollaron otros dos proyectos de investigación. El primero realizado en Córdoba, España, por Hugo González, José Luis Álvarez y Gemma Fernández que se centró en la toma de perspectiva entendida como una competencia intercultural para la labor docente, se realizaron grupos experimentales de control con estudiantes de programas de formación de maestros y maestras a quienes se aplicaron diversos instrumentos de medida, y concluyen que la formación de competencias interculturales debe estar acompañada por la formación en valores que les permita pasar de sus representaciones del mundo social y de sus emociones en él, a la acción socioeducativa en diversidad, equidad y justicia social; el segundo estudio realizado por Eva María Aguaded, Pablo Rubia y Esther González Hemos, también en Granada, España, buscaba conocer si el profesorado se considera competente interculturalmente, para ello utilizaron técnicas e instrumentos como el cuestionario y la entrevista en profundidad, encontrando que el profesorado participante cree ser competente interculturalmente, cree utilizar técnicas para aplicar la educación intercultural, pero no presenta actitudes, ni técnicas suficientes para desarrollar en el alumnado dichas competencias.

En el año 2013 como investigación para optar al título de Magister en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Yeison Meneses Copete (docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia) se preguntó por las representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia 2012-2013; desde el enfoque sociocrítico y recurriendo a los métodos sobre teorías fundamentadas en datos y el análisis crítico del discurso con la participación de estudiantes, docentes y directivos-docentes, se encuentran entre los resultados que la pregunta por la afrodescendencia no constituye un elemento central de indagación y formación en los procesos formativos del profesorado y aunque existen representaciones sociales basadas en estereotipos sobre la población afrodescendiente, éstas no determinan el accionar pedagógico de maestros/as en formación, así mismo se diluye la idea tradicional de la superioridad racial y se da lugar a la formalidad de la igualdad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En el año 2014 también en España, Miguel Ángel Santos, Francisco Cernandas y María del Mar Lorenzo realizaron un estudio exploratorio con 368 profesores cuyo objetivo fue la detección de necesidades de formación para la atención educativa a estudiantes inmigrantes, encontrando que es necesario introducir contenidos de alcance intercultural en la formación inicial y continua de maestros y maestras, así mismo crear vínculos entre las universidades y la administración educativa para trabajar en conjunto por el desarrollo de competencias interculturales.

Educación Intercultural

Sobre educación intercultural en el año 2007, Jonathan Luke Wood de la Universidad Estatal de California en Sacramento realizó una investigación partiendo de estudios previos que mostraban el bajo rendimiento académico de estudiantes afroamericanos en los modelos educativos eurocéntricos por lo cual se desarrolló un modelo afrocéntrico, la investigación buscaba analizar el nivel de sensibilidad intercultural que tenían las y los estudiantes graduados de escuelas con este modelo, utilizando métodos cualitativos y cuantitativos Wood concluye que los estudiantes no conocen las razones históricas y políticas por las cuales fue necesario llegar a dicho modelo, igualmente afirma que se debe desmitificar el hecho de que la educación “afrocéntrica” sea solo para personas afroamericanas y que va en detrimento del sistema eurocentrado, esta consideración errónea provocó que muchos estudiantes no desarrollaran una sensibilidad intercultural y por tanto arrojaban la pregunta ¿es la pedagogía afrocéntrica la respuesta?, la respuesta está aún por definirse.

Destaca el trabajo realizado por Vera María Ferrão Candau y el Grupo de Estudios sobre Cotidianeidad, Educación y Cultura(s) (GECEC) de Brasil, quienes en el año 2006 (publicada en 2010) iniciaron una investigación bibliográfica para develar la génesis y las problemáticas asociadas a la relación entre interculturalidad y educación en América Latina desde la década de 1990, también realizaron entrevistas a especialistas y militantes de movimientos sociales de diferentes procedencias y analizaron la incorporación de la interculturalidad en las políticas educacionales de varios países sobre lo cual concluyen, que se debe vincular la perspectiva de la interculturalidad crítica a los sistemas educativos que vayan más allá de la concepción funcional de la interculturalidad.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En el año 2008 Elizabeth Castillo y Lilia Triviño de la Universidad del Cauca (Colombia) presentan los resultados de una investigación denominada “Identidades, saberes y prácticas pedagógicas en maestros indígenas”, llevada a cabo con seis maestras y maestros indígenas, egresados de la Licenciatura en Etnoeducación de la misma Universidad, a través de su práctica pedagógica y sus auto-relatos se indagó por la construcción histórica de sus identidades pedagógicas, encontrando allí una gran posibilidad para pensar en otras educaciones y nuevas formas de enunciación del saber pedagógico que encuentran su lugar en la historia misma y la realidad de las comunidades.

Adiela Ruiz Cabezas realizó un estudio en Málaga, España en el año 2011, sobre las percepciones y expectativas de docentes y estudiantes con respecto a la interculturalidad, con una metodología mixta, se utilizaron técnicas como la encuesta, test sociométrico, análisis de documentos y observación participante, concluyendo que se deben implementar programas de formación para docentes en Educación Intercultural, considerando las necesidades de cada institución, valorando las auténticas expectativas y demandas de los docentes, que permitan avanzar en el conocimiento y valoración de la realidad intercultural presente en la sociedad y en las escuelas.

En el año 2012 en la ciudad de Bogotá, Guillermo Rojas Trujillo realizó un estudio en diferentes instituciones educativas de la ciudad, haciendo uso de la observación participante concluye que en la mayoría de los casos, las directivas desconocen o hacen caso omiso de la diversidad presente en las instituciones educativas, son instituciones con currículos convencionales, con una práctica académica vertical y segmentada, y que está orientada a niños, niñas y adolescentes con una visión occidental hegemónica, una realidad que debe ser intervenida.

Durante ese mismo año, María Isabel Mena García coordinó el proyecto *Dignificación de los afrodescendientes y de su cultura a través de la Etnoeducación en Colombia* que tuvo como objetivo contribuir al establecimiento de una línea de base sobre racismo y la discriminación racial en las escuelas del país, en este caso Bogotá, a través de la información suministrada por maestros y maestras en ejercicio; metodológicamente se consideró el Análisis Crítico de Discurso (ACD) como la teoría más apropiada para captar sistemáticamente los discursos de los maestros y maestras a través de los cuales expresan sus estereotipos, a través de técnicas como la encuesta. Con el proyecto se concluyó que maestros y maestras tienen un bajo nivel de conciencia respecto a las responsabilidades históricas de quienes han ejercido prácticas de dominación discriminadoras de la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

población afrocolombiana, igualmente desconocen el origen y desarrollo histórico de las desigualdades sociales, atribuyendo la culpa a la población afrocolombiana victimizada y sus procesos organizativos. Con la utilización de imágenes tomadas de textos escolares mostraron que el Racismo Institucional se expresa en la utilización de una iconografía racializada que refuerza los estereotipos que existen sobre las comunidades afrodescendientes. No hay un abordaje crítico por parte de los docentes (afrocolombianos o no) de esta iconografía contenida en los materiales escolares.

Otro estudio realizado en Australia en el mismo año, tenía como eje central la posibilidad de usar la música para desarrollar un entendimiento intercultural en los estudiantes, Dawn Joseph profesor de la Deakin University, a través del curso 'Discovering Music A', se propuso utilizar la música como una herramienta para acercarse a otras culturas y aprender más sobre ellas, esto con el fin de internacionalizar el currículo, Joseph concluye que este tipo de estrategias creativas son una buena base para construir relaciones interculturales a partir del entendimiento y conocimiento del otro, especialmente en la educación universitaria.

En Chile en el año 2013, Olga González, Berríos Llarena y María Rosa Buxarrais partiendo de la realidad de inmigración en Chile, desarrollaron un cuestionario para medir la sensibilidad intercultural del profesorado en el marco de la formación intercultural de los mismos, este instrumento fue validado por jueces externos, expertos y expertas en metodología de la investigación y se aplicó a un grupo de docentes, encontrando que teóricamente se aceptan y apoyan los enfoques más progresistas e innovadores, pero en la práctica diaria estas ideas no se reflejan en la realidad del trabajo en las aulas.

Competencias interculturales en educación

A propósito de la formación de competencias interculturales hay varios trabajos en el contexto español, en el año 2012 en la ciudad de Donostia, Hilario Murua-Cartón, Félix Etxeberria-Balardi, Joxe Garmendia-Larrañaga y Elisabet Arrieta Aranguren desarrollaron un proyecto de investigación sobre las competencias que debe tener el profesorado que trabaja con alumnado inmigrante en las etapas de enseñanza infantil y primaria, se les aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas sobre actitudes, habilidades y conocimientos, concluyendo que hay falta de preparación de

las y los docentes para trabajar con población migrante, sin embargo existe la disposición para mejorar su práctica educativa.

Facultad de Educación En el año 2013 en La Coruña, Nuria Rebollo Quintela, Jesús Miguel Muñoz Cantero y Eva María Espiñeira Bellón, se preguntaron por el grado de dominio, desarrollo y relevancia de las competencias referidas a la atención a la diversidad lingüística, discapacidad, clase social e ideología política en los y las estudiantes de último nivel del programa de Educación Primaria de la Universidad de A Coruña, encontrando a través de un cuestionario, que los estudiantes han desarrollado las competencias asociadas a la diversidad cultural comprendidas en el plan de estudios, con ligeras falencias en aquellas referidas a la lengua materna.

Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales – Universidad de Antioquia

Igualmente consulté algunos trabajos de grado producidos en el programa de Licenciatura en educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, y se encontraron dos trabajos relacionados. El primero realizado por Claudia Restrepo Cuervo en el año 2007 en el Instituto Técnico Metropolitano, tenía como objetivo diseñar una estrategia didáctica para la enseñanza del respeto por la diferencia, como herramienta en la resolución de conflictos en el aula para ello, se trabajó desde la Investigación-Acción, con técnicas como la observación, el diario de campo y el diálogo con estudiantes, evidenciando falta de respeto hacia la diferencia en el aula de clase a partir de los comportamientos de los y las estudiantes, argumenta la enseñanza de las ciencias sociales brinda herramientas conceptuales y metodológicas para transformar dicha realidad.

El otro trabajo fue realizado en el año 2011 por Martha Liliana Andrade Romaña quien trabajó con la Corporación Carabantú, con el objetivo de reconocer las experiencias de etnoeducación y afrocolombianidad que adelantaban los profesores vinculados a dicha organización para constituir las en un referente para la estructuración de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para las Facultades de Educación y las Escuelas Normales Superiores; se realizaron entrevistas, grupos focales, trabajo con literatura y visitas a instituciones educativas, la investigadora concluyó que faltaba abonarle al camino para implementar la CEA en las instituciones de educación superior, y para ello es necesario conformar redes de investigación, trabajar para desmitificar la identidad del otro (especialmente de las personas afrocolombianas) y consolidar propuestas de acción.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Proyecto de Cooperación PHBern-UdeA

Como antecedente especial para este trabajo se encuentra la investigación documental de Bettina Zumthurm en el año 2014, realizada durante su periodo de intercambio académico en Colombia, también en el marco del proyecto de cooperación “Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia” entre la PHBern y la UdeA, la autora se posiciona desde las perspectivas de Ulrich Beck y Stuart Hall, tomando para ello un ejemplo concreto el cual ilustra la “multiculturalidad” de los equipos participantes en el Mundial de Fútbol Brasil 2014. (ej: porcentajes de personas con fondo de migración en la Selección Suiza de Fútbol). En un segundo momento se hace un análisis del concepto de “Pedagogía Decolonial” partiendo de la revisión de bibliografía especializada de autores/as de América Latina, logrando allí una definición para los conceptos ‘Colonialidad’, ‘Pedagogía’, ‘Decolonialidad’ y ‘Pedagogía Decolonial’, entendiendo dichos conceptos en la marco de la realidad latinoamericana de las últimas décadas. En la tercera parte del trabajo se analiza la presencia de competencias inter- o multiculturales pensadas para futuros maestros y maestras, partiendo de la revisión a unos documentos del Ministerio de Educación de Suiza y de la PHBern en particular, ilustrando unos ejemplos concretos de como la Pedagogía Decolonial puede ser una base para formular y formar esas competencias.

Esta revisión de antecedentes dilucida varios elementos importantes para el horizonte del trabajo que aquí pretendo desarrollar, en primer lugar, en los trabajos encontrados en España pareciera ser que se da por sentado que maestros y maestras ya han adquirido las competencias interculturales previo al ejercicio de su profesión, los trabajos se preguntan por cómo se evidencian estas competencias en el trabajo de aula, cómo evaluarlas, si son o no conscientes de las necesidades educativas diversas presentes en los grupos, no obstante, esto puede ser resultado de la incorporación de las políticas públicas de atención a población migrante en las diferentes esferas de derechos (educación, salud, trabajo...) del país debido a la fuerte ola migratoria de las últimas décadas; este panorama me remite a la pregunta por si ¿se está formando al profesorado para ser competente interculturalmente?.

En segundo lugar, la pregunta por el ser maestro con respecto a la diversidad cultural del alumnado, especialmente en los trabajos realizados en Colombia y el proyecto sobre Pedagogía Afrocéntrica en Estados Unidos, yace allí un interés por extender la voluntad de mejorar los proceso pedagógicos independientemente de si se es indígena, afrodescendiente o migrante según el contexto; bien lo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

afirman los autores al exponer que por ejemplo la pedagogía afrocéntrica no es solo para personas de descendencia africana o que hacer lectura crítica de la iconografía racial de los libros de texto debe trascender el hecho de ser una persona con una historia de racialización o no.

Por último, la intención de transversalizar la perspectiva intercultural y la atención educativa a la diversidad cultural, nacional, étnica y religiosa en los programas de formación de maestros y maestras en diferentes niveles, tanto inicial como permanente o en servicio. Así mismo, incidir en la formulación de políticas públicas que den cuenta de una verdadera intención política de transformar el escenario educativo hacia un real reconocimiento de la diversidad constitutiva de la condición humana.

Justificación

La pregunta por la interculturalidad surge en el contexto latinoamericano desde las décadas comprendidas entre 1960 y 1980, a partir de las acciones y movilizaciones de las comunidades indígenas por el reconocimiento de derechos especialmente ligados al territorio, movilizaciones que se concretan durante la década de 1990 cuando el discurso sobre la interculturalidad y la diversidad cultural toma forma oficial a través de las constituciones nacionales; en Colombia durante esta época se hacen visibles los movimientos afrocolombianos y surge la pregunta por otras educaciones, a partir de las luchas por los territorios en las cuales también se consideraba la necesidad de contar con una escuela propia, aprender en la lengua materna y autonomía en las decisiones. Este proceso ha vuelto un referente para la implementación de políticas públicas en los países de la región y se han tejido lazos entre las propuestas interculturales y los sistemas educativos, con la intención de afrontar de la mejor manera posible el reto de la diversidad cultural en las aulas de clase, sin embargo la labor no ha sido tan satisfactoria y aún queda un gran camino por recorrer.

La pregunta por la interculturalidad surge en mi interés académico y personal a partir de dos cursos del componente común pedagógico de la Facultad de Educación: “Cognición, cultura y aprendizaje” y “Teorías curriculares y contextos educativos” en mis primeros años de formación, y se concretó con la participación en la VII cohorte del semillero de investigación del grupo Diverser.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Durante mi experiencia de formación en el programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia ha resultado visible una carencia (tal vez la única desde mi perspectiva) en el plan de formación, y es lo referente a la atención educativa de la población diversa en las aulas escolares, no solo con respecto a su inclusión en la dinámica de clase si no en la forma como se concibe el conocimiento no occidental-científico proveniente de las construcciones epistemológicas de las comunidades indígenas, afrocolombianas, Rom y campesinas, que tienden a abordarse como un asunto folklórico que poco o nada tiene que ver con la vida de los y las estudiantes. Lo anterior lo puedo ejemplificar fácilmente con lo referente a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

El decreto 1122 de 1998 reglamenta la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA) en todos los establecimientos educativos del país que fue un logro de la Ley 70 de 1993 que en su artículo 39 y teniendo en cuenta lo formulado en la Constitución Política de 1991 estableció la obligatoriedad de esta cátedra en los diferentes niveles educativos en todo el país, aun cuando sobre la misma se ha hecho una mala interpretación siendo implementada solo en aquellas instituciones (y no todas) donde hay población afrocolombiana, lo cual va en contra de la naturaleza de la cátedra. En el artículo 2 del decreto en mención se establece que lo concerniente a la CEA debe ser parte integral del área de “ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia” sin embargo, no puede limitarse a una serie de contenidos conceptuales.

Posteriormente, en el artículo 9 se expresa que tanto las Escuelas Normales Superiores como las Facultades de Educación deben tener en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con los estudios afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes. Como ya mencioné, desde mi experiencia, esto no existe en el currículo o al menos no de manera explícita.

Igualmente en los lineamientos para el área de ciencias sociales expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (2002) se expresa que el área de ciencias sociales en las instituciones educativas debe considerar, entre otras cosas, los procesos de enseñanza y aprendizaje referentes a



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Reconocer los saberes de las culturas no occidentales, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo “multicultural” y lo intercultural; un reto que tendrán que asumir las Ciencias Sociales, es incorporar otras visiones de mundo en otras sociedades, por ejemplo, el manejo del agua y la tierra que tienen las comunidades indígenas. (9)

Sin embargo, esto tampoco aparece presente en el programa de formación y solo algunos docentes se atreven a poner en escena preguntas y problematizaciones que conllevan a una comprensión al menos general de lo que implica la diversidad cultural en el amplio espectro presente en las sociedades contemporáneas a nivel mundial; es en este sentido que se vuelve necesario pensar espacios de formación extracurricular en los cuales estas preocupaciones tengan cabida aun cuando de cierta manera se rebelan e in-surgen en el sistema curricular de los programas de formación, caso concreto el Semillero de investigación del grupo Diverser.

La educación de los “otros diferentes” ya no puede relegarse a etnoeducadores o educadores especiales, y a espacios aislados del territorio nacional, los diversos procesos sociales, económicos y políticos, así como el conflicto armado que ha generado migraciones masivas de personas desplazadas del campo a la ciudad, han convertido a las escuelas urbanas en escenarios de diálogo intercultural, por lo tanto la formación inicial docente no puede continuar siendo una formación para contextos urbanos homogéneos, debe poner en consideración y generar nuevas reflexiones sobre el quehacer docente ante una realidad que no puede ser vista como problemática institucional sino como una posibilidad para diversificar la enseñanza y aportar elementos para acabar con estereotipos negativos, racismo y prácticas de exclusión hacia aquellas personas con un origen cultural, una lengua o una religión diferente a la mayoritaria; así mismo, abandonar la idea de que el otro diferente debe ser intercultural por tener que adaptarse a lo que la sociedad de acogida le exige para desenvolverse de manera más o menos armoniosa.

Con este trabajo busco entonces, desarrollar una conceptualización sobre competencias interculturales que sea un aporte para pensar la influencia de la globalización en la construcción de los currículos y la formación docente que implicado proponer nuevas formas de atención educativa ante un escenario de profunda diversificación y heterogeneidad, no obstante, teniendo presente también que como afirman algunos autores, este proceso globalizador ha convertido a la interculturalidad en un asunto funcional para los discursos oficiales (Walsh, 2009). Así, con el proyecto de investigación y cooperación internacional “Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia” se busca construir un módulo de formación que contemple



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

alternativas pedagógicas, aportando elementos para generar un concepto de educación superior fundamentado en una pedagogía planetaria.

Siguiendo lo que propone Lao-Montes (2008)

Las universidades son espacios institucionales principales en establecer la relación tanto entre conocimiento y poder como entre ciudadanía y democracia y por ende ejercen una función protagónica en la asignación y distribución del poder social y por eso tienen un gran potencial de ser tanto lugares de exclusión y promoción de desigualdades como de convertirse en espacios de inclusión, movilidad, análisis crítico y cambio social. (8)

Espero que las reflexiones que aquí emergen sean elementos a tener en consideración para las formulaciones institucionales sobre la formación inicial de maestros y maestras de ciencias sociales transversalizando la perspectiva intercultural en sus procesos pedagógicos, lo cual se espera, repercuta de manera positiva en nuestra labor docente al encontrarnos en contextos educativos con población socio-culturalmente diversa, teniendo herramientas para implementar estrategias que ayuden a construir relaciones fraternales, respetuosas, de cooperación y mutuo entendimiento entre los y las estudiantes, sin que sus diferencias identitarias generen choques o distanciamientos.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

CAPÍTULO II

1

CONCEPTUALIZACIÓN



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación
investigación.

Marco teórico

En este apartado se presenta un marco referencial con el que se pretende llegar a una primera conceptualización de las categorías que componen este trabajo de investigación.

¿Por qué competencias?

Definir “competencia” no es una labor sencilla, debido a las múltiples conceptualizaciones en diversos contextos, así como la crítica constante a pensar la educación desde un modelo de competencias; sin embargo para este trabajo se ha optado por trabajar desde la concepción de Phillippe Perrenoud sobre el concepto de competencia.

Personalmente, definiré una competencia como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios. (Perrenoud, 2003: 8)

Desde la propuesta de Perrenoud se pueden plantear dos características importantes de la competencia: no es un conocimiento, habilidad o actitud, ésta moviliza tales recursos cognitivos; la movilización de dichos recursos responde a las necesidades de la situación y el contexto. Las competencias movilizan conocimientos que por lo general son disciplinares (2003: 51).

Para este autor, formar en competencias es una labor importante de la escuela, ya que esta se ha dedicado a la transmisión de conocimientos que no genera un aprendizaje significativo si no una mera acumulación de datos e información descontextualizada, la cual los estudiantes no saben cómo movilizarla en situaciones problemáticas

La escuela ha deseado siempre que los aprendizajes que proporciona sean útiles, pero continuamente pierde de vista esta ambición global, se abandona a una lógica de acumulación de saberes, manteniendo la hipótesis optimista de que tales saberes serán útiles para alguna cosa. Desarrollar las competencias desde la escuela no es una nueva moda, sino un retorno a las fuentes, a las razones de ser de la institución escolar. (Perrenoud, 2008: 5)

Perrenoud (2008) advierte que optar por un modelo educativo basado en competencias no significa darle la espalda o invisibilizar los saberes, por el contrario, es la manera en que se puede actualizar la forma tradicional de enseñanza por contenidos para darle una lógica práctica que permita a



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

quienes aprenden como poner de manifiesto dichos aprendizajes en situaciones que requieren además de saber, actuar, pero actuar de manera no improvisada, partiendo de los elementos ya mencionados: conocimientos, habilidades y actitudes, que anteriormente han sido incorporados en el proceso educativo tanto escolar como personal.

En este escenario, Perrenoud (2004) también se adentra en la formación de maestros y maestras para proponer competencias relacionadas con la enseñanza, un referencial que no es el único, y tiene como base la propuesta de competencias adoptada en Ginebra en 1996 para la formación continua, así el autor presenta “*Diez nuevas competencias para enseñar*”; la sociedad cambia y la escuela como institución ligada a la sociedad en la cual se instala también cambia, se transforma, por lo tanto quien enseña¹¹ como actor esencial de dicha institución debe adoptar los cambios y trabajar con ellos, la propuesta de Perrenoud pretende entonces ser una guía para actuar ante la incertidumbre que representa la escuela y aclara que “esta representación no es neutra. No pretende dar cuenta de las competencias del profesor medio de hoy en día. Más bien describe un futuro posible y, a mi entender, deseable de la profesión” (p. 5)

Se proponen entonces 10 familias de competencias (*Ver cuadro 3*) referentes a categorías más consensuadas respecto a la labor docente.

¹¹ Durante el desarrollo de este trabajo hago referencia constante a “quien enseña”, no queriendo con esto caer en una contradicción epistemológica con respecto al ser maestro, ya que quien enseña puede no ser un maestro; he optado por esta forma de enunciación por un asunto de género, con la intención de no volverme repetitivo en el asunto de la denominación: maestro y maestra, profesor y profesora, los y las docentes... es así entonces, una forma de enunciación que intenta englobar sin negar; otras formas pueden ser cuerpo docente, profesorado.



COMPETENCIAS REFERENCIA	DE	COMPETENCIAS MÁS ESPECÍFICAS PARA TRABAJAR EN FORMACIÓN CONTINUA (EJEMPLOS)
1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje		<p>Conocer, a través de una disciplina determinada, los contenidos que hay que enseñar y su traducción en objetivos de aprendizaje.</p> <p>Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos.</p> <p>Trabajar a partir de los errores y los obstáculos en el aprendizaje.</p> <p>Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.</p> <p>Implicar a los alumnos en actividades de investigación, en proyectos de conocimiento.</p>
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes		<p>Concebir y hacer frente a situaciones problema ajustadas al nivel y a las posibilidades de los alumnos.</p> <p>Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de la enseñanza.</p> <p>Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje.</p> <p>Observar y evaluar los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo.</p> <p>Establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión.</p>
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación		<p>Hacer frente a la heterogeneidad en el mismo grupo-clase.</p> <p>Compartimentar, extender la gestión de clase a un espacio más amplio.</p> <p>Practicar un apoyo integrado, trabajar con los alumnos con grandes dificultades.</p> <p>Desarrollar la cooperación entre alumnos y ciertas formas simples de enseñanza mutua.</p>
4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo		<p>Fomentar el deseo de aprender, explicitar la relación con el conocimiento, el sentido del trabajo escolar y desarrollar la capacidad de autoevaluación en el niño.</p> <p>Instituir y hacer funcionar un consejo de alumnos (consejo de clase o de escuela) y negociar con ellos varios tipos de reglas y de acuerdos.</p> <p>Ofrecer actividades de formación opcionales, «a la carta».</p> <p>Favorecer la definición de un proyecto personal del alumno.</p>
5. Trabajar en equipo		<p>Elaborar un proyecto de equipo, de representaciones comunes.</p> <p>Impulsar un grupo de trabajo, dirigir reuniones.</p> <p>Formar y renovar un equipo pedagógico.</p> <p>Afrontar y analizar conjuntamente situaciones complejas, prácticas y problemas profesionales.</p> <p>Hacer frente a crisis o conflictos entre personas.</p>
6. Participar en la gestión de la escuela		<p>Elaborar, negociar un proyecto institucional.</p> <p>Administrar los recursos de la escuela.</p> <p>Coordinar, fomentar una escuela con todos los componentes (extraescolares, del barrio, asociaciones de padres, profesores de lengua y cultura de origen).</p> <p>Organizar y hacer evolucionar, en la misma escuela, la participación de los alumnos.</p>



7. Informar e implicar a los padres	Favorecer reuniones informativas y de debate. Dirigir las reuniones. Implicar a los padres en la valorización de la construcción de los conocimientos.
8. Utilizar las nuevas tecnologías	Utilizar los programas de edición de documentos. Explotar los potenciales didácticos de programas en relación con los objetivos de los dominios de enseñanza. Comunicar a distancia a través de la telemática. Utilizar los instrumentos multimedia en su enseñanza.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión	Prevenir la violencia en la escuela o la ciudad. Luchar contra los prejuicios y las discriminaciones sexuales, étnicas y sociales. Participar en la creación de reglas de vida común referentes a la disciplina en la escuela, las sanciones, la apreciación de la conducta. Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase. Desarrollar el sentido de la responsabilidad, la solidaridad, el sentimiento de justicia.
10. Organizar la propia formación continua	Saber explicitar sus prácticas. Establecer un control de competencias y un programa- personal de formación continua propios. Negociar un proyecto de formación común con los compañeros (equipo, escuela, red). Implicarse en las tareas a nivel general de la enseñanza o del sistema educativo. Aceptar y participar en la formación de los compañeros.

Cuadro 3: Diez dominios de competencias consideradas prioritarias en la formación continua del profesorado de primaria. Perrenoud (2004)

Con estas competencias o mejor dicho “familias competencias”¹², Perrenoud espera generar una innovación en la profesión a partir de la labor de maestros y maestras reflexivas de su práctica. Para este trabajo se centrará la atención en 2 de ellas, a saber: Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, y Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.

Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación: Para Perrenoud (2004: 42) diferenciar es “romper con la pedagogía frontal”, ya que implica situar a cada estudiante en una posición óptima para el aprendizaje sin dar por sentado que los mismos dispositivos didácticos servirán de igual

¹² Familia de competencias: Perrenoud (2004) retoma un referencial de competencias presentado en Ginebra en 1996 en el cual participó de manera activa, con su propuesta de familias de competencias pretende reagrupar las competencias que surgen al pensar las implicaciones pedagógicas y los avances de la investigación en educación, así su referencial representa más un horizonte que una experiencia dada. Como se observa en el listado de las 10 competencias que el autor propone, estas se agrupan en unas competencias generales que engloban otras competencias específicas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

forma para todo el estudiantado; sin embargo, trabajar de manera personalizada con cada estudiante es una tarea poco posible y poco deseable, para lo cual se debe pensar en la reestructuración del sistema de enseñanza, los ciclos, los dispositivos, la evaluación... Se trata entonces, de acudir a una “competencia global” que consiste en organizar las interacciones y las actividades de manera que cada estudiante a menudo se enfrente a situaciones didácticas más productivas para su propio proceso de aprendizaje, ello implica ampliar los espacios donde cada estudiante tenga la oportunidad de avanzar en su propio camino a partir de experiencias variadas, igualmente incentivar el trabajo colaborativo y formas de enseñanza mutua que además de alivianar el peso de los distintos ritmos al interior del aula, permite que los y las estudiantes desarrollen autonomía y responsabilidad. Al encontrarse en un ambiente de pares la confrontación de puntos de vista –que pocas veces sucede en la relación profesor/estudiante– estimula una actividad metacognitiva de la que cada uno saca un beneficio, incluso si no desemboca en una acción colectiva.

Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión: la institución escolar es el reflejo de la sociedad en la que se ubica, una sociedad que no quiere ser enseñada afirma Perrenoud (2004: 113), porque se encuentra en crisis y se avergüenza de sí misma, por ello enseña valores deseados, lo que debería ser, más no lo que en realidad es, costumbres existentes. “A veces se dice que «uno enseña lo que es». En el ámbito que nos ocupa, todavía es más cierto” (Perrenoud , 2004: 113), en este sentido quien enseña se encuentra en una encrucijada ética que se materializa en la realidad escolar por lo tanto es necesario desplegar en cada situación de violencia física y simbólica los recursos cognitivos necesarios para hacer frente a la proliferación de actitudes racistas, sexistas, clasistas, en general, aquellas expresiones verbales, no verbales, físicas, que reproduzcan formas de discriminación que son producto de los diversos escenarios donde son socializados los y las estudiantes. La escuela debe trascender a su estructura opresora a la cual el estudiantado generalmente responde de manera negativa, el maestro o la maestra debe propiciar en el aula un escenario que evidencie la justicia como algo cotidiano lo cual va a generar expresiones de solidaridad y responsabilidad en la relación con los otros presentes en el grupo, no hay lugar a las inequidades. Así

La competencia de los profesores es concienciarse de una forma clara de la situación, asumir sus responsabilidades sin sobrecargarse. Les podemos desear rectitud, suerte, optimismo, y mil otras cualidades morales. Sin olvidar que competencias de análisis, descentración, comunicación, negociación son también



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

absolutamente indispensables, para navegar en el día a día entre las contradicciones de nuestros sistemas sociales. (Perrenoud, 2004: 124).

¿Qué se entiende por competencia intercultural?

La producción académica sobre “competencia intercultural” es amplia y ha encontrado un fuerte desarrollo en la formación de profesionales de la economía, comercio y negocios internacionales, igualmente en el campo de la educación halla su lugar en la formación de docentes de idiomas, encontrando que para varios autores la competencia intercultural de una persona puede entenderse desde el dominio que tenga de una 2º o 3º lengua lo cual le permite interactuar con personas de un origen nacional diferente al propio. (Van Ek, 1993; Bryam & Fleming, 1998; Oliveras Vilaseca, 2000)

Antes de comenzar esta revisión del concepto de competencia intercultural, cabe hacer la aclaración que no se habla en este proyecto de ‘competencia comunicativa intercultural’, que según Bryam (1997; Leído en Rubio, 2009)

Es una habilidad para el uso del lenguaje en un contexto en el cual se ponen en juego identidades culturales diferentes, es decir, modos como los participantes en el acto comunicativo se definen a sí mismos y conciben el mundo y su actuación en él. (280)

Desarrollar esta competencia comunicativa intercultural (CCI) le permitiría a la persona insertarse en contextos lingüísticamente diversos, comprenderlos y dotarlos de sentido, así mismo construir sentidos propios y relacionarse con personas de diferentes orígenes lingüísticos creando ambientes amigables para la socialización. No obstante, la conceptualización de la CCI y su aplicación práctica no resulta prescindible en el presente trabajo ya que el interés no está centrado en el uso de la lengua o el aprendizaje de una segunda lengua, aun cuando no es un elemento despreciable.

Ahora bien, Krystin Rigg (2014) retoma a Spietzberg (1989) quien presenta una definición clásica de la competencia intercultural que implica un aspecto cognitivo: conocimiento, un componente comportamental: habilidades, y un componente afectivo: actitudes; sin embargo la autora comenta que en los cursos ofrecidos en la formación de profesionales de la economía se tiende a caer en un enfoque esencialista/funcionalista que reduce la competencia al simple conocimiento enciclopédico de la cultura del otro diferente o de algunas características superficiales de su país de origen; así mismo el objetivo de estos cursos ha sido referente al aspecto cognitivo (dejando de lado las habilidades y actitudes que menciona Spietzberg) para lo cual se ha sugerido cambiar el interés



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

hacia el reconocimiento de nuevas visiones del mundo; la autora concluye con que “la formación de la conciencia es aún más importante que la formación de habilidades” (Rygg, 2014: 12).

La UNESCO (2013) propone que las competencias interculturales deben ser un elemento constituyente de todas las dimensiones de la vida cotidiana, hoy cuando la homogeneidad cultural o las “culturas puras” son cosa del pasado; así, retomando a Fantini & Tirmizi (2006; leído en UNESCO 2013) las competencias interculturales son habilidades para desenvolverse en entornos complejos marcados por una creciente diversidad de pueblos, culturas y estilos de vida o en otros términos, son habilidades para interactuar de manera adecuada y eficaz con personas cultural y lingüísticamente diferentes.

Entendiendo que la ciudadanía intercultural es una nueva forma de ciudadanía necesaria para vivir en la Aldea Global, la UNESCO propone su propia definición de competencia intercultural

Refer to having adequate relevant knowledge about particular cultures, as well as general knowledge about the sorts of issues arising when members of different cultures interact, holding receptive attitudes that encourage establishing and maintaining contact with diverse others, as well as having the skills required to draw upon both knowledge and attitudes when interacting with others from different cultures. (2013: 16)

Es posible separar estas competencias en habilidades constitutivas:

- *Savoirs/conocimientos*: sobre la cultura
- *Savoir comprendre/saber entender*: interpretación/relativizar
- *Savoir apprendre/aprendizaje*: descubrir/interactuar
- *Savoir être/Ser*: actitudes de curiosidad y apertura
- *Savoir S’engager/comprometerse*: conciencia cultural crítica

Los elementos constituyentes y procesos integrados del desarrollo y formación de las competencias interculturales están expresados en el *gráfico 1*.

A continuación presento una revisión al concepto de “Competencia intercultural” que en el contexto académico Español se ha desarrollado, específicamente en el área de educación (formal y no-formal).

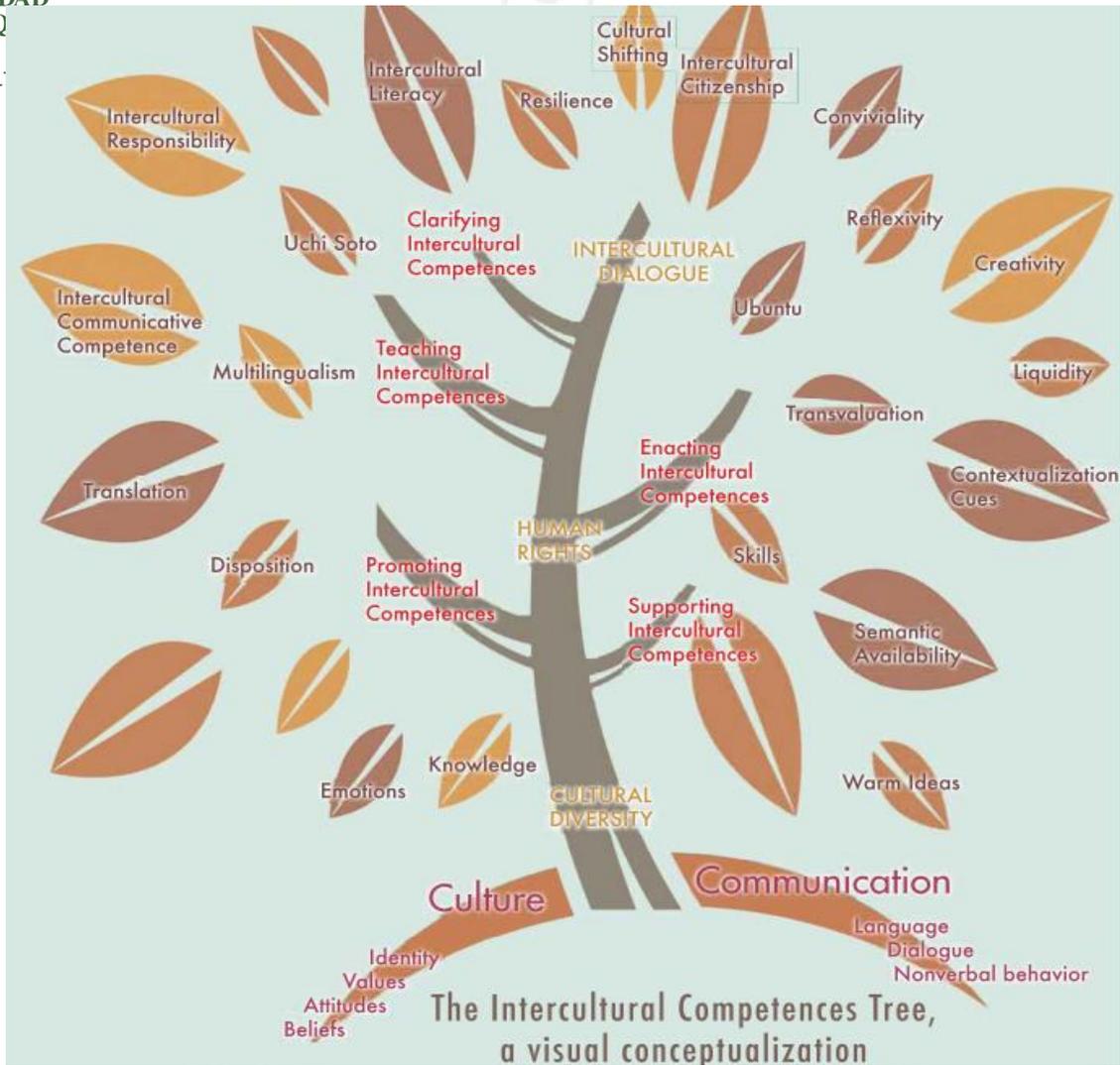


Gráfico 1: conceptualización visual de Competencias Interculturales, Unesco (2013: 23).

Cabe aclarar que en la literatura revisada algunos autores hablan de una “competencia intercultural”, mientras que otros se refieren a unas “competencias interculturales” como un conjunto variado, así para Rafael Sáez Alonso (2004) la competencia intercultural es

Una serie de actitudes y aptitudes que capaciten a las mismas [personas] para funcionar adecuadamente en nuestras sociedades interculturales. Y todo ello mediante el cultivo de actitudes interculturales que van desde la tolerancia, empatía y superación de prejuicios hasta el mejoramiento del autoconcepto personal y cultural de todas las personas. (876)



Para este autor la necesidad de una competencia intercultural docente se funda en la presencia de población inmigrante en las aulas escolares¹³, una situación que más allá de ser problemática representa una posibilidad para desarrollar un educación intercultural en los centros educativos, entendiendo la educación intercultural como

Un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales. (Aguado 1999; leído en Sáez Alonso, 2004: 873)

Con este modelo de educación intercultural se pretende superar el asimilacionismo como estrategia comúnmente usada para someter y adaptar a los grupos “minoritarios” a la cultura mayoritaria; así mismo evitar una “Balcanización cultural de la sociedad” (Prats, 2001; leído en Sáez Alonso, 2004: 871) que implica unas relaciones culturales basadas en el particularismo.

La educación intercultural pretende superar el asimilacionismo como un problema derivado del multiculturalismo, entendiendo el asimilacionismo como un paradigma educativo para la atención educativa a la diversidad cultural, así se pueden identificar diez grandes paradigmas educativos (Batalaan, 1983; Banks y Lynch, 1986; Leídos en Aguado, 2005: 92-94) definidos en el cuadro 4

PARADIGMAS EDUCATIVOS	
Adición étnica	Supone la inclusión de contenidos étnicos en el currículum escolar sin reconceptualizaciones o reestructuraciones del mismo. Su objetivo es disponer de un currículum integrado mediante la inclusión de unidades, lecciones y tradiciones de diferentes culturas.
Desarrollo del autoconcepto	Deriva de la creencia de que los contenidos étnicos pueden ayudar a incrementar el autoconcepto de los estudiantes de las minorías culturales. Supone la inclusión en el currículum de unidades y temas que destaquen la importancia de las contribuciones de los diferentes grupos.
Derivación cultural	Considera que muchos jóvenes pertenecientes a minorías étnicas se han socializado en familias o comunidades en las que no les ha sido factible la

¹³ La presencia de población escolar inmigrante y gitanos/zíngaros (como una “minoría étnica”) oficialmente reconocida, es un asunto repetitivo en las fuentes consultadas. Teniendo presente que en contexto europeo –al menos en Europa Occidental- la diversidad está dada por el fenómeno migratorio que ha implicado re-estructurar la legislación para la atención de éstas personas en diversos ámbitos: educación, salud, seguridad, trabajo... igualmente ha generado problemas de convivencia y manifestaciones de racismo y xenofobia. Al respecto se puede consultar el informe de Amnistía Internacional (2011). *Parad el racismo, no a las personas: perfiles raciales y control de la inmigración en España*. Disponible en <http://goo.gl/ruA7Vb>.



	adquisición de las habilidades cognitivas y características culturales necesarias para el éxito en la escuela. Plantea experiencias de educación compensatoria de tipo conductual e intensivo.
Lenguaje	Atribuye los deficientes resultados escolares de los alumnos de minorías culturales al hecho de recibir la instrucción en una lengua diferente a la materna. Defiende la utilización de la lengua materna y la aplicación de programas específicos para el aprendizaje de la segunda lengua.
Racismo	Se considera el racismo como la principal causa de los problemas educativos de los grupos pertenecientes a minorías étnicas. La escuela puede desempeñar un papel fundamental al eliminar el racismo institucional. Su objetivo es reducir el racismo personal e institucional dentro de la escuela y en la sociedad en su conjunto. Las prácticas y actividades escolares incluyen cursos específicos para profesores, elaboración de materiales curriculares no racistas, modificación de actitudes de los profesores y de las normas de funcionamiento del centro.
Radical	Considera que la meta de la escuela es educar a los estudiantes para que acepten voluntariamente su estatus social. La escuela no puede ayudar a los grupos minoritarios en su proceso de liberación pues desempeña un papel clave en la perpetuación de la estratificación social. El objetivo sería, pues, aumentar el nivel de concienciación de profesores y estudiantes respecto a las exigencias del sistema capitalista y las sociedades estratificadas en clases, con el fin de exigir reformas radicales en el sistema social y económico.
Genético	Asume que los pobres resultados escolares de los jóvenes de minorías culturales se deben a sus características biológicas. Los programas de intervención educativa no pueden eliminar las diferencias entre estos estudiantes y los de los grupos mayoritarios debido a sus características genéticas. El objetivo sería crear una meritocracia basada en la habilidad intelectual medida mediante tests de aptitud. El programa escolar incluiría grupos establecidos en función de la habilidad general, C.I. y diferentes opciones para estudiantes en función de sus puntuaciones en tests estandarizados.
Pluralismo cultural	Considera que las escuelas deberían promover la identificación étnica y que los programas educativos deberían reflejar las características de los estudiantes pertenecientes a diferentes grupos culturales. Así, su objetivo prioritario sería promover el mantenimiento de los grupos y la educación como la forma de evitar la alienación cultural.
Diferenciación cultural	Los jóvenes de los grupos minoritarios son depositarios de culturas ricas y diversas con valores, lenguas y estilos de vida que son funcionales para ellos y valiosos para la nación como tal. El objetivo educativo a alcanzar sería que la escuela respetara dichas culturas introduciendo programas que reflejen los



	estilos de aprendizaje de los diferentes grupos
Asimilacionismo	Asume la conveniencia de que los jóvenes se liberen de las identificaciones étnicas que les impiden participar plenamente en la cultura nacional. Si las escuelas favorecen la identificación cultural, se retrasa el crecimiento académico de los estudiantes y se contribuye al desarrollo de las tensiones étnicas. La meta de la educación debe ser, según esta perspectiva, el liberar a los estudiantes de sus características étnicas para permitirles adquirir los valores y conductas de la cultura dominante. Los currícula de las naciones occidentales aún están dominados por las metas de esta ideología asimilacionista (ONU, 1985).

Cuadro 4: paradigmas educativos para la atención educativa de la población diversa, Aguado (2005).

Retomando a Lévy-Leboyer, María Asunción Aneas entiende la competencia intercultural como

Una capacidad de la persona “respecto al grado de preparación, de saber hacer; los conocimientos y pericia para desarrollar las tareas y funciones (1996:8)” de tal manera que, aludir a la competencia intercultural de una persona implicaría que estamos calificándola como “hábil, eficiente o apta para desarrollar sus tareas y funciones en contextos profesionales multiculturales”. (2005: 2)

Para la autora, la competencia intercultural debe ser parte de la cualificación profesional en general, y la educación juega un papel importante en la lucha contra toda forma de exclusión y discriminación, así como en la búsqueda de estrategias educativas que favorezcan el desarrollo de valores y la participación en un proyecto común de sociedad democrática (Bartolomé, 2002; leído en Aneas, 2005: 7).

Es pertinente aquí presentar una primera diferenciación entre la multiculturalidad y la interculturalidad como formas de entender las sociedades plurales contemporáneas, así revisando diversas posiciones (Quintana, 1992; Jordan, 1996; Del Arco, 1998) Hidalgo Hernández (2005) expresa que la multiculturalidad “hace referencia única y exclusivamente a la yuxtaposición de las distintas culturas existentes en un mismo espacio físico, pero sin que implique que haya un enriquecimiento, es decir, sin que haya intercambio entre ellas”; por otro lado, la interculturalidad “implica una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo

espacio, siendo a través de estas donde se produce el enriquecimiento mutuo [...] la valoración de cada una de las culturas en un marco de igualdad” (80).

Facultad de Educación Una diferenciación similar se puede encontrar en la propuesta de Giménez Romero (2012) para quien la multiculturalidad implica la diversidad cultural, étnica, lingüística, religiosa, etc., sin ir más allá, y el multiculturalismo como su sentido normativo en el cual se da un reconocimiento activo, social e institucional de la diferencia, desde allí se proponen políticas públicas. (Ver cuadro 5)

El autor propone más que hablar de interculturalidad, hablar de una “perspectiva intercultural” y se materializa con el interculturalismo que presenta su verdadero aporte desde los vacíos deja el multiculturalismo, así

Su aportación específica está en el énfasis que pone en el terreno de la interacción entre los sujetos o entidades culturalmente diferenciados. El núcleo de la novedad interculturalista se halla en proponer algo sustantivo sobre el deber ser de las relaciones interétnicas, más allá de que deben ser relaciones no discriminatorias entre iguales y basadas en el respeto y la tolerancia, principios estos ya asumidos en el ideario pluralista. (Giménez Romero, 2012: 57)

Plano Fáctico O de los hechos LO QUE ES	MULTICULTURALIDAD = diversidad cultural, lingüística, religiosa...	INTERCULTURALIDAD = relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas...
Plano Normativo O de las Propuestas sociopolíticas y éticas LO QUE DEBERÍA SER	MULTICULTURALISMO Reconocimiento de la diferencia 1.- Principio de Igualdad 2.- Principio de Diferencia	INTERCULTURALISMO Convivencia en la diversidad 1.- Principio de Igualdad 2.- Principio de Diferencia 3.- Principio de Interacción Positiva
	Modalidad 1	Modalidad 2
	PLURALISMO CULTURAL	

Cuadro 5: Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad propuesta terminológica y conceptual, Giménez Romero (2012)

Ruth Vila Baños (2008) manifiesta que aspectos como el choque cultural o la asimilación monopolizaban las preocupaciones atinentes a las relaciones interculturales, sin embargo afirma que el campo de la competencia intercultural ha tomado fuerza y han surgido conceptualizaciones alrededor, por ejemplo la Competencia Transcultural que para Lynch (1992; leído en Vila Baños, 2008) designa “la aptitud de pensar, sentir y actuar de forma que se reconozcan, respeten y construya la diversidad étnica, cultural y lingüística en situaciones multiétnicas o multiculturales”.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Vila Baños retoma a Aguado (2003) quien define la competencia intercultural como

“las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural. Entre las habilidades cognitivas destacan el conocimiento de aspectos culturales propios y de otras personas; las habilidades afectivas responden a la curiosidad, apertura, voluntad de cuestionarse los propios valores, o la empatía; finalmente las prácticas hacen referencia a las destrezas comportamentales relacionadas con la interpretación desde diversas perspectivas y la capacidad de aprender y poner en práctica aspectos culturales. (Leída en Vila Baños, 2008: 80-81)

La propuesta de Vila Baños (2008) está pensada para la educación no-formal como un contexto idóneo para el desarrollo de la competencia intercultural, ya que esta “potencia una serie de estrategias educativas basadas en aspectos lúdicos e incluso deportivos que favorecen un grado de implicación del alumnado mucho más afectiva” (86).

Eva María Aguaded entiende por competencias interculturales

El conjunto de conocimientos, actitudes, aptitudes, habilidades y valores interculturales, junto con unos comportamientos sociales, afectivos, psicológicos adecuados para relacionarse de manera oportuna en cualquier momento, situación y contexto con cualquier persona sea de la cultura que sea, siendo cada uno/a capaz de autoevaluarse y de aprender de los demás. (2008; Leída en Aguaded Ramírez, de la Rubia Ruiz, González Castellón & Beas Mora, 2012: 157)

Para Juan Leiva (2012) la educación intercultural como propuesta alternativa debe superar la dimensión cognitivista que supone que el profesor está mejor preparado para atender a la población diversa en función de conocer aspectos culturales específicos de los y las estudiantes, y para esta formación docente propone tener en cuenta distintas dimensiones además de la cognitiva, así considera una *dimensión actitudinal* (la receptividad que muestra el profesorado ante la diversidad cultural), *la dimensión ética* (la predisposición moral con la que el profesorado concibe la diversidad cultural), *la dimensión emocional* (reconocimiento de la existencia de identidades culturales plurales), *la dimensión procedimental/metodológica* (habilidades, destrezas y capacidades para desarrollar la educación intercultural en las aulas) y *la dimensión mediadora* (valoración positiva de la mediación para la convivencia intercultural en las aulas).

Leiva teniendo en consideración las diferentes dimensiones ya mencionadas, propone que no existe una única competencia intercultural si no “una combinación compleja, dinámica y en permanente emergencia de claves didácticas, curriculares, metodológicas, institucionales, emocionales,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

identitarias, tecnológicas, familiares y socioculturales” (2012: 10) todo ello conforma las denominadas competencias interculturales.

Hablando sobre un contexto más general de las sociedades plurales y democráticas, Miguel Santos Rego, Francisco Cernadas Ríos y María del Mar Lorenzo Moledo (2014) afirman que el fenómeno migratorio ha puesto en evidencia la escasa formación profesional docente respecto a la atención educativa de la diversidad, así mismo existe

Una inadecuada conceptualización de la educación intercultural, que es vista por buena parte de los profesores como algo que no modifica su práctica educativa, afecta solamente a la materia de Ciencias Sociales y puede incorporarse como una lección más, al margen del currículo (Díaz-Aguado, 2003; leído en Santos Rego, Cernadas Ríos & Lorenzo Moledo, 2014: 125)

Para lograr una verdadera educación intercultural es necesario formar al profesorado en competencias interculturales entendidas como “las habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para manejarse eficazmente en un medio intercultural” (125), lo que implicaría entonces –siendo una finalidad necesaria- la transformación de los programas de formación del profesorado para proceder a reelaborarlos desde una perspectiva intercultural.

Edgar Iglesias Vidal (2014) propone desde la educación en el tiempo libre (educación no-formal) la necesidad de formar en competencias interculturales tanto a docentes, guías, orientadores, como a los y las estudiantes, esta formación ofrece varias oportunidades:

- La oportunidad de ser facilitador/a en procesos de aprendizaje, retomando el término “facilitador” desde la perspectiva socioeducativa latinoamericana, esto implica flexibilidad y apertura hacia la comunidad, siendo además de formador/a, también acompañante.
- Priorizar los procesos más que los resultados.
- Fortalecer la comunidad educativa, los procesos de educación intercultural deben hacer partícipe a toda la comunidad educativa, como una oportunidad para establecer una base comunitaria.
- Seguir transformando socialmente, superar los elementos que generan alguna forma de exclusión, aquí el autor piensa en un Proyecto Político Intercultural “que pone en cuestión al

modelo hegemónico y desigual cobra sentido y además supera limitaciones o críticas clásicas de ser poco ambicioso o transformador” (171)

Facultad de Educación Las competencias interculturales deben abogar por superar la visión cognitivista ya rechazada por Leiva (2012) que interpreta aquello que ocurre al interior del aula en clave cultural cayendo en una esencialización de las personas, es necesario entonces pensar en contexto y en situación, teniendo en cuenta el sentido, contenidos, actos, prácticas o comportamientos específicos, por lo tanto ser competente en la acción intercultural

No consiste únicamente en poder comunicarse con el otro diferente, es decir, en utilizar una lengua como vehículo de comunicación, sino poder captar los significados que se otorgan a los elementos que se comparten, teniendo en cuenta que comprender no implica ni aceptar, ni justificar, ni descalificar automáticamente. (Vásquez Aguado, 2010; leído en Iglesias Vidal, 2014: 174-175)

Como ya se mencionó las perspectivas al hablar de competencias interculturales son diversas al menos en las fuentes consultadas para este trabajo, algunos autores hablan de una competencia intercultural lo que implica que la persona que la posee se puede denominar como competente interculturalmente, sin embargo otros hablan de varias competencias interculturales que puede ir de la mano con la perspectiva de competencias presentada por Perrenoud (2004) lo que permitiría ser competente para desplegar una serie de recursos cognitivos adecuados a la situación que se le presente a quien enseña en un contexto culturalmente diverso.

Con el panorama que presento en este apartado espero haber logrado una comprensión al menos general de lo que implica la interculturalidad en el contexto español y su incidencia en la educación, parto entonces de la idea de que dicha comprensión es diferente (más no opuesta) a lo que significa la interculturalidad en América Latina, Fajardo Salinas (2012) afirma que

Los planteamientos no difieren en su totalidad de la perspectiva europea, porque ambos discursos coinciden en el objetivo sociopolítico de favorecer la convivencia no conflictiva de grupos culturales diferentes en función de proyectos orientados al desarrollo social y prosperidad general. (24)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Educación e interculturalidad, y la lucha por otras educaciones en Colombia

Pensar la interculturalidad en nuestro contexto latinoamericano debe pasar por la comprensión de la misma no como una forma de relación entre personas de diferente origen o bagaje cultural, si no como un proyecto político producto de las luchas de los movimientos sociales, especialmente indígenas y afrodescendientes; “la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta”. (Walsh, 2010)

Ante este panorama intercultural, Tubino (2004) diferencia entre un interculturalismo funcional y un interculturalismo crítico, el primero “no es otra cosa sino el multiculturalismo anglosajón de la acción afirmativa y la discriminación positiva.” Atiende a la coptación de la interculturalidad por el discurso neoliberal de los estados pensando la inclusión de la diversidad en el sistema existente, ocultando los problemas reales de subordinación y colonialidad existentes, por ello se habla de un discurso intercultural funcional al neoliberalismo; el segundo, el interculturalismo crítico, busca la transformación de la sociedad partiendo del respeto a la diversidad, a la diferencia y la ciudadanía diferenciada basada en la propia identidad. Desde esta perspectiva se reconoce que la construcción diferencia expresada a través de la diversidad cultural presente en nuestra sociedad, está ligado a la historia colonial de los territorios de América caracterizada por la racialización de los seres y la configuración de una supuesta superioridad racial que condicionó a los pueblos indígenas y afrodescendientes a una situación de marginalidad y exclusión existente hasta nuestros días.

El interculturalismo crítico busca la transformación de las estructuras e instituciones sociales que mantienen las relaciones de subordinación y el racismo estructural para reconocer otras formas de habitar el mundo, de construir conocimiento y de hacer política; sin embargo Walsh (2010) expresa que

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación entre, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico -de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación. (78-79).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Raúl Fonet-Betacour (2006) insiste en la importancia de la interculturalidad al desafiar los postulados de la filosofía occidental, una filosofía que es monocultural e incapaz de comprender el mundo en su diversidad, así

Como proyecto de un mundo pluralista de diferencias en diálogo que se univertalizan y singularizan al mismo tiempo y en sentido complementario, la interculturalidad, en efecto, evidencia los límites y la precariedad para “andar por el mundo” de toda filosofía monoculturalmente constituida; pero especialmente de aquella que se ha construido su historia y su seguridad categorial a la sombra de la ideología del eurocentrismo y de la política colonial. (30).

Para el autor, multiculturalidad representa la posibilidad de evidenciar la diversidad característica de la humanidad, rompe con la visión uniforme de las culturas y reconoce la importancia de proteger dicha diversidad como constitutiva de la humanidad sin la cual, perdería su significado; no obstante la interculturalidad avanza en la comprensión del mundo diagnosticada por la multiculturalidad y se perfila hacia una humanidad verdaderamente universal, “interpreta el hecho de la diversidad cultural como la condición fáctica de un desafío normativo que consiste precisamente en transformar las culturas en puertas hacia una nueva universalidad” (2006: 28-29).

Ante el escenario de universalización de la humanidad

La interculturalidad insiste en consecuencia en la necesidad de promover una pedagogía que, en lugar de despreciar los llamados saberes tradicionales generados en y para los diversos mundos de vida de la humanidad recupere esos saberes contextuales como parte indispensable de la diversidad cognitiva que debemos seguir fomentando de cara a la universalización de la humanidad. (Fonet-Betancour, 2006: 38)

La interculturalidad debe atravesar las políticas educativas en América Latina, para afrontar los desafíos de nuestras sociedades diversas, lo que implica pensar en contexto y replantear los modelos que han orientado a la escuela en su labor educativa negando la existencia de otros y otras diferentes que han sido asimilados y “normalizados” al interior del sistema, esto se expresa a través de la idea de una educación nacional más o menos homogénea que no da cuenta de la diversidad latinoamericana (Fonet-Betancour, 2004); en este sentido, la influencia de la interculturalidad en la educación para la región debe pasar por el reconocimiento de las concepciones de mundo, formas de vida y construcciones epistemológicas que han sido invisibilizadas, lo que ha ocasionado una monoculturización de la escuela, por lo tanto, como lo expresa Fonet-Betacour



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La educación, tanto en la escuela como en la universidad, tiene que dejar de ser un instrumento al servicio del fortalecimiento de la asimetría epistemológica que reina en el mundo actual. Si tomamos en serio la diversidad cultural, tenemos que pluralizar epistemológicamente la educación para que ésta sea un servicio a favor del equilibrio de los saberes. (2006: 39)

Pensar la interculturalidad en Colombia, pasa necesariamente por considerar el papel que ha jugado la Etnoeducación como política educativa estatal, y que ha representado el escenario para “la lucha por otras educaciones”, al respecto Castillo Guzmán (2014) presenta un recorrido de lo que han significado las reclamas por el reconocimiento de los derechos fundamentales de los pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas, y lo que este proceso ha implicado en el campo educativo.

La escolarización impuesta a las comunidades indígenas del territorio colombiano fue delegada a la iglesia católica con la tarea de civilizarles e integrarles a través de la escuela, un fenómeno histórico de larga duración que la autora ha denominado “*la iglesia-docente*”.

La integración de las comunidades indígenas al sistema educativo nacional en diversos países del continente latinoamericano ha implicado la asimilación y aculturación de las personas a la cultura mayoritaria, lo cual impide el auto-reconocimiento. A partir de la lucha por el territorio iniciada por los pueblos indígenas de la región a mediados del siglo pasado, surge el planteamiento del derecho a una escuela propia, derecho a educarse en la lengua propia, una lucha que luego será adoptada también por las comunidades afrocolombianas durante la década de 1980 expresada en sus procesos de organización comunitaria . Estas reclaman aparecerán posteriormente durante la década de 1990 con la ola de reformas constitucionales, plasmándose así en los discursos oficiales y las cartas constitucionales de diversos países, como el caso de Colombia en 1991.

Sin embargo, estas nuevas constituciones y sus políticas educativas están fuertemente influenciadas por el paradigma multicultural así, se da por sentado que “el intercultural” debe ser el otro diferente que viene de afuera, al tener que adaptarse al entorno de acogida, o sea, el sistema no debe tornarse intercultural para atender a la diversidad en el amplio sentido de la palabra, sino que aquel que porta la identidad étnica debe asumirse como intercultural para poder conservar su propia identidad pero ingresando a un sistema monocultural que no reconoce otras formas de ser, sentir, vivir, etc. Así, La oficialidad del discurso interculturalidad implica que la categoría política comienza a

perder sentido y la fuerza con la que emergió en décadas pasadas como propuesta política-epistémica desde los movimientos sociales de los grupos étnicos

Facultad de Educación Las demandas en educación desde la interculturalidad comenta Castillo, apelan a una serie de derechos fundamentales: el derecho a una identidad diferenciada culturalmente; el derecho a no ser discriminado o discriminada, al respecto la autora comenta que ha habido casos de maestros y maestras que deben negar su identidad étnica al asumir el rol docente lo que implica castellanizarse, volverse parte de la población mestiza mayoritaria, y aun así, vivir la experiencia de discriminación incluso siendo la figura de autoridad en el aula. Destaca también el derecho a no ser estereotipado o estereotipada, y en este sentido la escuela juega un rol muy importante al reproducir estos estereotipos basados en la mirada esencialista y racista del otro, los reproduce a través de libros de texto, los currículos especialmente de las áreas de ciencias sociales y español, a través de la literatura; en la escuela se celebra 'el día del idioma' pero solo del idioma castellano, se le rinde homenaje a Miguel de Cervantes Saavedra, así se normaliza que el día de la lengua haga referencia a la lengua castellana que pareciera ser la única; una escuela que aún enseña la historia de vencedores y vencidos, reproduciendo desde hace 120 años una ideología de la nación mestiza.

La interculturalidad hoy plantea el derecho a un saber escolar dignificante y reparador en la escuela latinoamericana, un llamado a ser lo suficientemente justos para enseñar esta historia diversificada, que permita a niñas, niños y jóvenes mestizos, afrodescendientes, indígenas conocer la grandeza de los pueblos que han habitado y aún hoy habitan el territorio de Abya Yala.

Solo es posible construir la interculturalidad cuando se superen las condiciones de discriminación y racismo instaladas en la cultura de las naciones latinoamericanas, por ende la interculturalidad implica un giro epistémico radical en las políticas del conocimiento, un proceso que debe comenzar desde la escuela, la institución que históricamente ha tenido el monopolio de la educación.

En su presentación, la profesora Castillo concluye que la escuela que tenemos hoy en América Latina no nos ha hecho libres, al contrario, nos ha hecho dependientes de las demandas externas; la búsqueda debe ser por una escuela que se parezca más a lo que nosotros somos y menos a un retrovisor que nos imponen los organismos internacionales con sus pruebas de medición diciéndonos que "ya casi nos parecemos a los otros desarrollados", "que ya casi dejamos de estar en los últimos puestos de los rankings", etc.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En este sentido, para Rojas y Castillo Guzmán (2005) la interculturalidad

Se propone como proyecto de descolonización política y epistémica como oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos y saberes en las que se subviertan los principios coloniales de clasificación-subordinación y se avance hacia la relación constructiva en la diferencia. Ello requiere que se develen las trayectorias históricas, los conflictos y relaciones de poder que han marcado la producción y circulación de los conocimientos, antes que naturalizar la diferencia cultural como herencia inmutable que permanece en el tiempo y que se debe 'recuperar', 'rescatar' o 'fortalecer'. (141)

Se hace énfasis entonces en la dimensión epistemológica del proyecto intercultural, que va más allá de entenderla como una simple forma de relación entre personas culturalmente diferentes o el tener la capacidad de hablar dos lenguas para una comunicación eficiente; esta dimensión apela por el reconocimiento de las producciones epistemológicas de los sujetos y pueblos subalternizados en la historia de dominación cultural que se ha instalado en nuestro continente, desde la interculturalidad se busca intervenir la educación para lograr una transformación radical de la sociedad partiendo de la eliminación de las discriminaciones fundadas en las relaciones de poder que tienen lugar en las interseccionalidades entre raza, sexo y clase, como expresan Castillo Guzmán y Caicedo Ortiz (2008) "la apuesta que se orienta a afectar el sistema educativo, entendiendo que en este escenario es posible transformar las representaciones, las invisibilizaciones y las formas de racismo que la escuela ha agenciado históricamente".

Enseñanza de las ciencias sociales

Al hablar de las ciencias sociales escolares se está haciendo referencia a una denominación utilizada en España y algunos países latinoamericanos expresa Pagés (2009) "cuando se optó por un currículo organizado en áreas de conocimiento en substitución del currículo organizado por disciplinas", sin embargo esto no implicó una real integración práctica de los conocimientos provenientes de las diversas disciplinas sociales, sino más bien un cambio de nombre siguiendo el modelo norteamericano de los "Social Studies".

La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia se denomina en el nivel escolar como "Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia", y desde los lineamientos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

curriculares para ésta área presentados por el Ministerio de Educación Nacional (2002) se plantea que

Las Ciencias Sociales enfrentan en la actualidad el desafío de incorporar nuevas dimensiones de la vida de los seres humanos (violencias, problemas ambientales, de la cultura, etc.), que desbordan los marcos interpretativos de las disciplinas; por tanto requieren de la integración de saberes, miradas transdisciplinares, que ofrezcan respuestas contextualizadas a los problemas y exigencias de la sociedad. (8)

Con los lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales se logró avanzar en la integración de las diversas disciplinas para la enseñanza del conocimiento social en la escuela buscando una mirada interdisciplinar de diversos problemas que pudiesen relacionarse con la cotidianidad de los y las estudiantes partiendo de preguntas, tratando de superar así la enseñanza tradicional alrededor de contenidos conceptuales o temas. Sin embargo esta integración no era una inquietud nueva ni mucho menos resultado de la mirada contextual, Sánchez Vásquez (2012) afirma que

Antes de que en la década del ochenta se hiciera familiar en el lenguaje de los educadores el término de la integración, ya existían países que habían empezado a reflexionar en relación a las posibilidades de ésta en el área de las Ciencias Sociales (31)

Entre los casos de innovación curricular en ciencias sociales para la época, la autora menciona países como Estados Unidos, Canadá, España y Suecia; así mismo, destaca la influencia que tuvieron movimientos sociales indígenas, feministas, afrodescendientes, ambientalistas... sus reclamas por ser escuchados y escuchadas ante el panorama de un mundo en transformación por el proceso globalizador capitalista

Estos nuevos discursos obligaron a reevaluar los modelos de enseñanza que tenían como base a la historia y a la geografía como únicas disciplinas sociales, y se comenzó a pensar en la necesidad de incluir en los nuevos currículos, contenidos que se acercaran al reconocimiento de la multiculturalidad, la identidad, los derechos humanos, el desarrollo económico sostenible y el cuidado del medio ambiente (Sánchez Vásquez, 2012: 32-33)

Estos discursos que circulan en la sociedad producto de la inconformidad de los grupos, comunidades, colectivos, organizaciones, en general los movimientos sociales no se alejan de la realidad de la escuela donde confluyen dichas expresiones. Estas luchas han logrado impulsar transformaciones que para el caso de la enseñanza de las ciencias sociales se refleja en lo que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

presenta el documento de lineamientos para dicha área del conocimiento escolar, en el cual se expresa que se deben replantear aspectos esenciales de su enseñanza entre los cuales destaco

Reconocer los saberes de las culturas no occidentales, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo “multicultural” y lo intercultural; un reto que tendrán que asumir las Ciencias Sociales, es incorporar otras visiones de mundo en otras sociedades, por ejemplo, el manejo del agua y la tierra que tienen las comunidades indígenas. (MEN, 2002: 9)

Se propone entonces que la organización curricular de las ciencias sociales debe ser a través de un enfoque problematizador, abierto, flexible, integrado y en espiral, esta organización se implementa a través de ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales abarcando diversos temas de las ciencias sociales; este conjunto de elementos conllevan a desarrollar competencias en ciencias sociales. (MEN, 2002: 30)

Así, los ejes generadores constituyen la columna vertebral de la propuesta de organización curricular para el área de ciencias sociales, entendiéndolos como “una selección o agrupación temática importante que se ha hecho de la realidad social pasada -presente, en torno a la cual se aglutinan ideas, conceptos, temas, problemas, hechos y objetos que enmarcan y organizan la esencia de cada disciplina” (MEN, 2002: 31); en este sentido, cada eje tiene una disciplina articuladora, sin dejar de lado las demás disciplinas sociales.

Esta propuesta de ejes curriculares presentan un panorama amplio de actuación para maestros y maestras en la búsqueda por diversificar la enseñanza de las ciencias sociales así como integrar los conocimientos y procedimientos provenientes de las diversas disciplinas para comprender la realidad social en la actualidad, especialmente en la sociedad colombiana, así por ejemplo, el Eje Generador 1: *La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana*, representa una posibilidad para pensar que la condición humana está caracterizada por su diversidad, no es una tarea fácil definir qué significa ser humano, la categorización basada en la diferenciación fenotípica de los seres humanos y sus culturas ya no es una opción en una sociedad que cada vez más tiende a la diversificación, a generar puntos de encuentro para todos y todas sin importar las características propias que nos diferencian y en muchos casos pueden ser contrarias, es necesario entonces para



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

comprender y dar sentido a la pregunta por la condición humana, superar los binarismos que han caracterizado nuestra historia evolutiva, lo bueno – lo malo. Lo correcto – lo incorrecto, blanco – negro, hombre – mujer... Este eje representa el espacio abstracto ideal para problematizar la acentuación de las diferencias y sus consecuencias con los y las estudiantes desde diversas miradas, multiplicando los puntos de vista y evitando el asimilacionismo que caracteriza a nuestro sistema educativo cuando se pretende “integrar al otro”.

El eje generador 3: *Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra*, y el eje generador 5: *Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita*, reconocen que la relación ser humano – naturaleza debe dejar de considerarse como el ser humano poseedor de la naturaleza, esto ha generado daños irreversibles para el planeta y para la humanidad, se han incrementado los riesgos y la extracción desmesurada y distribución inequitativa de los recursos naturales han incrementado las desigualdades sociales, económicas y políticas a nivel global; esta relación se entiende ahora como una simbiosis y se reconoce a la tierra como un gran ser vivo que al mismo tiempo es nuestra casa, una comprensión del planeta que la mayoría de pueblos originarios alrededor del mundo han mantenido en el devenir del tiempo. Pensar estos ejes generadores permite articular el conocimiento de las ciencias sociales y las ciencias naturales que tendemos a considerar opuestas.

Entender las ciencias sociales como un área de conocimiento para la enseñanza implica considerar la práctica y por otro lado, la formación inicial y permanente del profesorado que conlleve a una reflexión permanente de la misma práctica para mejorarla y poder innovar la intervención didáctica (Santisteban, 2009) que implica tanto la enseñanza como el aprendizaje y la organización curricular considerando sus múltiples dimensiones más allá de una simple estructuración cíclica de los contenidos a trabajar.

Así, una finalidad de la enseñanza de las ciencias sociales que es recurrente en la literatura especializada es la formación del pensamiento crítico, “la enseñanza de las ciencias sociales se asume como un conocimiento necesario para la formación de los ciudadanos y, en sociedades democráticas, para compartir la responsabilidad de las acciones colectivas por medio del desarrollo de un pensamiento crítico” (Miralles, Molina & Ortuño, 2011). En este sentido, enseñar ciencias sociales implica un desafío para el maestro ya que ha de ser capaz de identificar la naturaleza



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

contextual de los conocimientos escolares que serán impartidos desde una lectura epistemológica y relacionarlos con la forma como son ofrecidos y organizados los contenidos en el currículo, los libros de texto y los diversos recursos para apoyar la enseñanza, logrando así seleccionar los contenidos y los materiales con conocimiento de causa.

Los docentes han de tener un amplio bagaje conceptual y metodológico de las ciencias sociales como área de conocimiento, pero sobretodo deben saber identificar su naturaleza científica y su traducción en forma de saberes que sean enseñables en la escuela y en las razones para su elección. Para Pagés (2012) enseñar supone elegir de aquellos conocimientos históricamente construidos una pequeña parcela para facilitar a las nuevas generaciones su inserción en la sociedad. Una pequeña parcela que puede socializarles en unos valores ya existentes o que puede permitirles construir sus propios valores alternativos.

El ejercicio de enseñar debe estar encaminado a elaborar una trama de conocimientos, que se pueda utilizar, en la programación de posibles itinerarios didácticos con el estudiantado. Es en esta trama en la que hay que integrar diferentes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales), procedentes de diversas fuentes (conocimiento científico-técnico, prácticas sociales, problemas socio ambientales, etc.). Dicha integración debe hacerse en función de la visión del mundo adoptada, “que en nuestro caso se corresponde más con una epistemología global que con la lógica de una determinada disciplina” (García, 1998)

La tarea de educar según Ramírez Hernández (2011) implica el manejo del aspecto psicopedagógico y del conocimiento disciplinar, en el marco de un contexto social. Si los fines que persigue la sociedad han de buscarse a través de la educación y si esto se traduce en generar el desarrollo integral del alumno como persona para que pueda desenvolverse socialmente y aportar algo al bienestar común, entonces la ética y la educación están íntimamente unidas.

Vega Cantor (2007, leído en Pagés, 2009: 3) presenta un programa mínimo para la enseñanza de las ciencias sociales que tiene como propósito “proporcionar instrumentos y mecanismos de análisis que permitan mirar de frente a la realidad contemporánea, no para evadimos del mundo sino para reconocernos en él, como protagonistas y participantes en el drama de nuestra época y para contribuir a afrontar los dramas mencionados” y se fundamenta en los siguientes principios: crítica al



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

progreso, visión no eurocéntrica de la sociedad, reevaluar la memoria de los vencidos y de sus luchas, replantear los vínculos hombre-naturaleza, incluir a las mujeres, la diversidad cultural como un patrimonio de la humanidad, reivindicar la historia radical de la democracia, crítica al consumismo, y cambiar todo tipo de fundamentalismo religioso, étnico, nacional o económico.

El reto está en cuestionar los valores dominantes que subyacen a la problemática social y educativa actual, para así poder proponer el qué, el cómo y el para qué de la educación a la luz de valores mínimos y necesarios que garanticen el desarrollo digno del ser humano en busca de la equidad social. Siguiendo a Pagés (2009)

La respuesta a los problemas sociales no es, por supuesto, una característica del siglo XXI. La reacción, por ejemplo, a un currículo de ciencias sociales “blanco, masculino y de clase media” se inició a finales de la década de los sesenta. Pero sigue siendo una aspiración. Como sigue siendo una aspiración un currículo centrado en la formación del pensamiento y en el desarrollo de competencias ciudadanas. (4)

Para tener una visión más amplia de los fenómenos sociales contemporáneos que influyen significativamente en la vida cotidiana y su comprensión desde la escuela, es necesario hacer uso de los diversos recursos que ofrecen las diferentes ciencias sociales para lograr un entendimiento multidimensional de la realidad, Santisteban (2009: 51) habla de la necesidad de una metadisciplinariedad como “la perspectiva de estudio de un fenómeno, sin que a priori se establezcan consignas disciplinarias”, esta mirada tiene vital importancia cuando lo que se pretende es comprender más allá de la aplicación conceptual o metodológica de las disciplinas, “la metadisciplinariedad puede ser también la búsqueda de una integración de las preguntas científicas de las ciencias naturales y sociales, para actuar en el mundo a partir de valores democráticos, ecológicos y solidarios” (Santisteban, 2009: 51)

El maestro o la maestra de ciencias sociales en la actualidad necesita fijarse como meta que el estudiante piense moralmente por sí mismo, reflexionando constantemente por los fenómenos influyen directa o indirectamente en la dinámica de su sociedad, cuando su desarrollo lo permita, que se abra a contenidos nuevos y decida desde su autonomía qué es lo que quiere elegir, dando así las bases de una dimensión ética abierta. Los compromisos preestablecidos pretenden ofrecer una educación que brinde elementos al estudiante, para enfrentar responsablemente su papel como

adulto, como ciudadano y así mejorar su calidad de vida, sin olvidar que el ideal de ser humano, es ser hijo de su época.

Facultad de Educación En conclusión la propuesta de lineamientos curriculares para las ciencias sociales a partir de la formulación de ejes generadores permite organizar la enseñanza partiendo de preguntas problematizadoras que implican desplegar conocimientos y procedimientos desde las distintas disciplinas sociales para la comprensión de una realidad problemática o, problematizar una realidad que se supone estable y libre de conflicto. Desde el interés que expongo en este trabajo reflexionando sobre la formación de maestros y maestras, considero importante resaltar que los lineamientos al menos como prescripción oficial para la enseñanza del área que nos compete, representan una posibilidad para pensar la interdisciplinariedad del conocimiento social y la multiplicidad de expresiones epistemológicas provenientes de distintas latitudes y orígenes que se cuestionan e in-surgen en la estructura de un sistema mundo caracterizado por las desigualdades económicas, culturales, sociales; así, aunque sea una labor reciente, pensar la diversidad cultural y la interculturalidad en la enseñanza de las ciencias sociales es un horizonte posible.

Aprendizaje Global / Educación Global

Para entender la potencia y alcance del “Aprendizaje Global” (Global Learning) hay que comenzar por entender el fenómeno de la globalización en el cual se funda la idea de un “Aprendizaje Global”.

La globalización es entonces un proceso histórico que atraviesa diferentes dimensiones de la vida humana: la economía, la cultura, la política, las comunicaciones... y que ha llevado a la interconexión de dichas dimensiones desde su posición local a una escala global. Encontrar una definición clara no es tarea fácil sin embargo, el Dr. Nayef R.F. Al-Rodhan y el Embajador Gérard Stoudmann de la OSCE en los Balcanes (2006) presentan una cronología de las diversas definiciones de globalización encontradas en la literatura especializada, allí retoman a reconocidos autores de diversas disciplinas sociales, e instituciones de orden supranacional:

- “Globalization represents the triumph of a capitalist world economy tied together by a global division of labour.” Immanuel Wallerstein in *The Modern World System: Capitalist Agriculture and the Origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century* (1974)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- “...all those processes by which the peoples of the world are incorporated into a single world society.” Martin Albrow in *Globalization, Knowledge and Society* (1990).
- “...understood as the phenomenon by which markets and production in different countries are becoming increasingly interdependent due to the dynamics of trade in goods and services and the flows of capital and technology.” OECD in *Intra-Firm Trade* (1993).
- “...globalization is a ‘world of things’ that have ‘different speeds, axes, points of origin and termination, and varied relationships to institutional structures in different regions, nations, or societies.” Arjun Appadurai in *Modernity at Large: The Cultural Dimensions of Globalization* (1996).
- “Globalization - however the word is understood - implies the weakening of state sovereignty and state structures.” Ulrich Beck in *The Cosmopolitan Perspective: Sociology of the Second Age of Modernity* (2000)
- “...it is a hegemonizing process in the proper Gramscian sense.” Stuart Hall in *The Multicultural Question* (2000)
- “...the movement toward markets or policies that transcend national borders.” Washington Council on International Trade.

Entre muchas otras definiciones presentadas por los autores destaca allí, y en concordancia con la intención del presente trabajo, lo expresado por Anthony Giddens

“Globalization can thus be defined as the intensification of worldwide social relations which link distant localities in such a way that local happenings are shaped by events occurring many miles away and vice versa.” (1990: 64; citado por Al-Rodhan & Stoudmann, 2006: 9)

Así, la globalización como proceso histórico ha conectado latitudes distantes permitiendo flujos culturales, políticos y especialmente económicos, no obstante esta nueva fase global de la economía va ligada a un desarrollo capitalista que desde una postura crítica ha sido denominado “*Savage Capitalism*” por el francés Thomas Piketty quien en su libro “*Capital in the Twenty-First Century*” (2014) argumenta que los últimos 30 años a partir de la implantación a gran escala de los postulados del libre mercado y la desregulación financiera han generado una concentración elevada de la riqueza en pocas manos, así las fallas intrínsecas en los modelos de competencia perfecta



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ocultan asimetrías y mercados imperfectos, y han dado lugar a la existencia de *un primer mundo en la periferia del tercer mundo y un tercer mundo en el corazón del primer mundo.*

El mencionado desarrollo capitalista además de generar acumulación de riquezas también ha volcado al planeta a un estado de crisis producto de la industrialización acelerada la cual en su avance produce riesgos que desbordan su lugar de origen y trascienden a un nivel global, siguiendo a Beck (1998) vivimos entonces en el tránsito desde la modernidad industrial hacia una sociedad del riesgo, debido a la confrontación de la modernidad con las consecuencias no deseadas de sus propias acciones, este desarrollo industrial no regulado produce riesgos de una nueva magnitud, imprevisibles e incontrolables por la sociedad actual. Y aunque pareciera que los países denominados “en desarrollo” “sub-desarrollados” enfrentan las peores consecuencias, los riesgos presentan en su naturaleza un efecto boomerang

Con el reparto y el incremento de los riesgos surgen situaciones sociales de peligro. Ciertamente, en algunas dimensiones éstas siguen a la desigualdad de las situaciones de clases y de capas, pero hacen valer una lógica de reparto esencialmente diferente: los riesgos de la modernización afectan más tarde o más temprano también a quienes los producen o se benefician de ellos. Contienen un *efecto bumerang* que hace saltar por los aires el esquema de clases. Tampoco los ricos y poderosos están seguros ante ellos (Beck, 1998: 29).

Hasta el momento se ha explorado la incidencia de la globalización en el plano económico, sin embargo como ya se mencionó, otras dimensiones reciben su influencia, así en el plano cultural existe el debate sobre si la globalización produce una homogeneización de las culturas o si por el contrario, impulsa una multiplicación de expresiones culturales, al respecto Stienen (2001) argumenta que

Si bien, la intensificación de las interrelaciones globales parece llevar a la universalización y estandarización de las experiencias del mundo [...] conduce también a la dinamización sin precedentes de la heterogeneidad cultural y estructural del mundo. De manera que nos vemos confrontados con nuevas manifestaciones de arraigo como son los actuales fundamentalismos, tradicionalismos, nacionalismos, etnicidades e identidades culturales. (P. 6)

En esta breve caracterización del fenómeno de la globalización destaca una idea que aparece de manera continua en las diferentes conceptualizaciones mencionadas, y es que dicho fenómeno ha convertido al mundo en un lugar cada vez más interconectado, cabe aquí entonces retomar el concepto de “**aldea global**” asociado con el autor Marshall McLuhan, quien comenta



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación 16).

El flujo eléctrico ha producido un contacto abrasivo entre sociedades diferentes a nivel global, ocasionando en todo el mundo frecuentes colisiones de valores e irritación cultural, de modo tal que cuando se toma un rehén en Beirut, toda una nación en el otro extremo del mundo corre riesgo (1989:

Andrew Chrystall (2011) hace un rastreo del concepto “*aldeas globales*” en la extensa obra de McLuhan, y encuentra allí una carta enviada a Edward Morgan en 1959 en la cual expresa

Another aspect of the same kind of patterning in the Electronic Age which results from instantaneous flows of information from every part of a situation, from every quarter, is that we develop a new attitude to space, a new attitude to time. The globe becomes a very small village-like affair. (P. 7)

Siguiendo estas ideas de McLuhan, se entiende que el mundo está conectado por una red artificial de flujos de información creada por el ser humano, que permite establecer relaciones desde los lugares más remotos con los centros urbanos donde se producen los avances científicos y tecnológicos.

Entendiendo la multidimensionalidad de la globalización, puede incluirse entonces allí la dimensión pedagógica, y realmente en un doble sentido, por un lado porque educación y formación se interesan por el desarrollo de las discusiones en torno a la política, la economía, la ecología... y por otro lado, debido a que la educación tiene directa influencia sobre el desarrollo humano, como actor de la globalización, por lo tanto la educación ingresa en creciente medida en el “discurso global” (Mitter, 2001).

En el panorama ya esbozado, la idea de un Aprendizaje Global desde la perspectiva de Klaus Seitz (2001)

... is the attempt, in the context of a globalizing world, to renew the demand for education for world citizenship which is committed to making people's living conditions throughout the world more humane (n.p)

Haciendo énfasis en que la educación de ayer no es adecuada para las tareas del mañana y en la necesidad de pensar una nueva dirección, que permita intervenir y re-plantear las precarias condiciones de los sistemas educativos actuales y sus propósitos de formación, ya que en los discursos educativos contemporáneos se resalta la idea de una Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), la cual tiene sus raíces en las prácticas y modelos de la Educación Ambiental y la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Educación para el Desarrollo, incluso puede decirse que la EDS es el resultado de combinar ambos modelos educativos (Belgeonne, 2003; leído en Bourn, 2005).

En el contexto inglés se ha planteado que la EDS

... is about developing the knowledge, skills, understanding and values to participate in decisions about the way we do things individually and collectively, both locally and globally, that will improve the quality of life now without damaging the planet for the future" (DETR/DfEE 1998; leído en Bourn, 2005: 16).

Siguiendo lo propuesto por Seitz (2001), el Aprendizaje Global sería un escenario alternativo para el proceso educativo y tiene que centrarse en superar las desigualdades, para alcanzar esta mete existe la necesidad de cambiar las estructuras tradicionales y hegemónicas, esto demanda por una educación alternativa que vaya más allá de las barreras del sistema educativo formal y hunda sus raíces en otros espacios educativos no-formales.

El Aprendizaje Global debe posicionarse desde un enfoque internacional, buscando conectar el mundo de manera que pueda educar a los y las aprendices en una "ciudadanía global" comprometida con los asuntos que afectan a todos sin importar donde se encuentren, sin embargo para alcanzar este propósito, es necesario trabajar de manera colaborativa tratando de sobreponerse a las diferencias estructurales

It highlights an essential function of education related to the formation of citizenship in an increasingly interconnected and interdependent world spurred on by the multiple processes associated with globalization. It is a concern with the relevance of knowledge, skills, and values for the participation of citizens in, and their contribution to, dimensions of societal development which are linked at local and global levels (Tawil, 2013: 4)

El Aprendizaje Global en si debe tornarse en colaboración a través de las barreras nacionales y debe hacerle frente a los desacuerdos internacionales acerca de la manera como la educación debe responder a la globalización. Tawil (2013: 5) habla sobre 3 enfoques éticos y sus fundamentos principales: Humanista (humanidad común, universalidad y diversidad), Ambiental (desarrollo sostenible) y Político (justicial social e igualdad de derechos). Habrá dificultades considerables y rupturas en la comunicación, particularmente como resultado de la diversidad de condiciones socio-económicas en diferentes regiones del mundo. Al respecto expresa Seitz



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

We may, for example, wonder whether two countries can share a common educational perspective when the aim in one of them is to equip every pupil with a laptop while, in the other, many pupils do not even have a pencil, let alone a textbook. The OECD countries are currently able to invest around US\$ 5000 per annum in every pupil, while the poorest countries have just US\$ 38 at their disposal per head for education. (2001: n.p)

En este contexto cabe la pregunta acerca de la cooperación internacional en educación, pero esta debe trascender la dimensión económica y generar nuevas rutas de acción para reorganizar el sistema educativo, el cual ha probado no ser efectivo para prevenir la producción de riesgos globales: enfermedades, pobreza, calentamiento global, guerras: aún hay barreras para establecer una verdadera cooperación internacional, como argumenta Leggewie (2013)

El descubrimiento por parte de los seres humanos de que no solo dependen los unos de los otros en el ámbito local y en la sociedad nacional, sino que en realidad constituyen una comunidad de riesgo global es relativamente reciente en la historia de la humanidad. La teoría de la sociedad mundial está todavía en fase embrionaria. La cooperación ha sido esencial para el éxito del Homo sapiens como especie al comienzo de su historia evolutiva. (389)

En este sentido para Seitz (2001) la perspectiva global esbozada en el Aprendizaje Global debería adoptar un punto de vista que no está atado a ningún punto de vista en particular; el propósito es, dejar de lado la idea de que el propio punto de vista es único y correcto, y abrirse al mar de posibilidades para pensar y comprender lo que sucede en la actualidad, teniendo presente que el propio punto de vista está culturalmente determinado, y en el proceso de conocimiento como dice Seitz, el Aprendizaje Global necesita particularmente escuchar las voces de aquellos quienes han sufrido la globalización.

Seitz también pone en consideración la poca aceptación que tiene el modelo o los modelos de Aprendizaje Global implementados en países de Europa y Estados Unidos por parte de los académicos del "Sur", debido al proceso histórico de colonización y neo-colonización en África, Centro y Sur América, que ocultó la instauración del poder hegemónico bajo el manto ideológico del cosmopolitanismo y el universalismo. En este contexto surge en el pensamiento crítico Latinoamericano la idea de que existe una "Herida Colonial" (Mignolo, 2007) desde hace 500 años que no permite ver la globalización con buenos ojos, entendiéndola como consecuencia de la modernidad y por lo tanto, complementaria de un sistema colonial que condiciona la forma en que se relacionan los territorios y sus pueblos en la actualidad.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Tami A. Augustine (2014) habla de una “Educación Global Crítica” que se ha desarrollado a partir de las evoluciones en investigación y la práctica, así como por las transformaciones mundiales. En este sentido, La Educación Global Crítica rompe con la visión eurocéntrica de la historia y abarca múltiples perspectivas: género, raza, etnicidad, lenguaje, religión, historia y cultura; aunque la equidad y la diversidad siguen teniendo un lugar central.

La autora parte de una concepción de Educación Global para su análisis que muestra la evolución del concepto abrazando enfoques más críticos,

An approach that develops students' knowledge, skills, and dispositions to promote individual and collective responsibility for critically studying cultures, peoples, and systems of various nation-states yet which must avoid exotic understandings of cultural practices to promote global issues including power, privilege, oppression, racism, xenophobia, and exploitation. (Ukpokodu, 2010; leído en Augustine, 2014: 18).

Las bases de la Educación Global Crítica son (según Subedi, 2010; leído en Augustine, 2014: 18) 1. Factores históricos que han creado formaciones globales desiguales; 2. Ir más allá de la perspectiva local/nacional enseñando historia, cultura y política; 3. Incluir perspectivas globales críticas – evitar caer en la superioridad cultural; 4. Articular visiones de mundo a través de conocimientos subalternos.

En este sentido la idea de una Educación Global Crítica se puede ligar con la perspectiva intercultural en la medida en que su centro está en el reconocimiento de la diversidad cultural (lingüística, religiosa, nacional...) en diferentes sociedades contemporáneas, donde las relaciones de desigualdad y subalternización son un cuestionamiento cotidiano.

Pedagogía Planetaria

He hilado hasta este punto algunos elementos para presentar un concepto de “Pedagogía planetaria”, sin embargo es menester aclarar que es un concepto que se encuentra en construcción; desde el equipo de investigación, nuestra labor actual es entonces, a partir de la propia experiencia, la cooperación con el equipo de la Pädagogische Hochschule Bern y el ejercicio teórico, dotar de sentido dicho concepto.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En principio se contempla como una posibilidad teórica y metodológica alternativa al aprendizaje global/educación global trabajada en países europeos y Norteamérica, que se concibe ligado al proceso de globalización, entendiendo que desde América Latina se ha hecho una lectura crítica y muchas veces resistente al contenido conceptual de la globalización.

La Pedagogía Planetaria es una metáfora que pretende recoger experiencias pedagógicas alternativas que han sido invisibilizadas y subalternizadas, así como los conocimientos provenientes de grupos, comunidades, y movimientos sociales. Se propone así hablar de planetariedad en lugar de globalización, como una invitación a reconocer que aquello que nos une no son las redes artificiales de comunicación y transporte creadas por la humanidad, si no la relación con la tierra que se expresa en diversas formas de interacción con ella a nivel planetario, avanzando hacia la consecución de una conciencia ciudadana planetaria que dista del entendimiento de la tierra como recurso de extracción económico producto del modelo capitalista neoliberal.

Desde nuestras trayectorias y experiencias, la pedagogía planetaria tiene el potencial de visibilizar, desjerarquizar y redistribuir los saberes imperantes en la formación docente. En la medida que permite una relación distinta con el saber y los saberes ancestrales, diferenciados, siempre subyugados, cuando no invisibilizados o desaparecidos, por una suerte de saber disciplinario hegemónico, el cual desnaturaliza, desarraiga y destruye toda posibilidad de historicidad e identidad desde una episteme distinta. Así las cosas, con la pedagogía planetaria, en tanto metáfora, se pretende poner en juego para la formación de los maestros a otras pedagogías o configuraciones de la Pedagogía, tales como la pedagogía intercultural, las pedagogías alternativas, la pedagogía Waldorf, las pedagogías críticas, las pedagogías feministas, la pedagogía popular, la pedagogía ancestral, las pedagogías decoloniales, entre otras. (Rodríguez Gómez, Echeverri Sánchez y Yarza de los Ríos, 2014: 7).

Desde la propuesta de una Pedagogía Planetaria, se espera diversificar la formación de maestros y maestras, ampliar el espectro y movilizar el conocimiento desde los bordes, que se presenta de manera tangencial en los proyectos de formación. Este es apenas un panorama general, por lo cual, me he propuesto en este proyecto, aportar algunos elementos teóricos para la configuración de este concepto, a partir de la lectura de autores como Edgar Morín, Moacir Gadotti, Leonardo Boff y Francisco Gutiérrez, quienes en sus trabajos desarrollan ideas sobre la era planetaria, la conciencia ciudadana planetaria o un ciudadanía planetaria, la ética planetaria y la tierra como patria.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

CAPÍTULO III

METOGOLOGÍA

1



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Este proyecto se desarrolla como una investigación cualitativa debido a los elementos que la componen y los supuestos desde los cuales parte a la acción, no obstante es preciso aclarar que como investigador no puedo pararme en un punto neutro de supuesta objetividad, ya que me encuentro estrechamente relacionado con el objeto que aquí pretendo analizar, por lo tanto no me es posible dejar de lado mi subjetividad al momento de adentrarme en los textos y desarrollar interpretaciones propias, lo cual ha sido un aprendizaje logrado a partir de mi formación en investigación en la universidad pero específicamente por el camino recorrido con el grupo Diverser, donde constantemente nos preguntamos por las dimensiones epistemológica, ontológica y metodológica de la investigación que nos permiten adoptar una postura ética respecto a la labor que desarrollamos, y la forma en que ésta condiciona el cómo observo la realidad problemática sobre la cual se desarrolla esta indagación, en éste sentido, como lo expresa Fernando González

El pensamiento occidental ha tenido tal tendencia a las dicotomías, que hemos concebido el mundo como externo e independiente a nosotros, como si no fuéramos parte de él, y no estuviéramos implicados de forma orgánica a su propio funcionamiento. Esta dimensión de lo real, que se genera con nuestra acción en los diferentes dominios del mundo, es la que gana visibilidad en nuestras prácticas científicas, lo que no significa, ni que la realidad sea incognoscible, ni que podamos descentrarnos de nuestra subjetividad y de sus efectos en nuestras intervenciones sobre la realidad: tendencias estas que hasta hoy han tenido una fuerte influencia sobre las representaciones dominantes de la ciencia. (2006: 24)

Por lo tanto, entiendo la investigación cualitativa como una labor humana para la humanidad, no es realizada por individuos externos a la realidad, no se lleva a cabo desde un punto cero - objetivo/neutral- por el contrario, se realiza desde el interior del objeto mismo y busca transformar realidades problemáticas, siendo al mismo tiempo una arena movediza que moviliza distintas formas de pensar y hacer

La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo tiempo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas (Lincoln & Denzin, 1994; leídos en Rodríguez, Gil y García, 1996: 9)



Paradigma de investigación

Guba y Lincoln (1994) argumentan que en el campo de la investigación cualitativa son 4 los paradigmas que compiten por ser aceptados como el paradigma preferido para guiar e informar a la investigación, para este trabajo he optado por posicionarme desde el paradigma que estos autores denominan como *Teoría crítica y relacionadas*.

Este paradigma como sistema de creencias define la naturaleza del trabajo que se llevará a cabo en la investigación y parte de tres formas esenciales para comprender la realidad, retomando a Guba y Lincoln (1994: 10) dichas preguntas se relacionan con las dimensiones:

- *Ontológica*: la realidad es aprehensible, que ha sido construida históricamente y está atravesada por factores políticos, económicos, sociales, de género, étnicos y culturales.
- *Epistemológica*: la realidad anteriormente descrita y la forma como el investigador/a la percibe están estrechamente ligadas y condicionadas por los valores de quien investiga y de los otros participantes.
- *Metodológica*: es dialógica/dialéctica, debido a esta naturaleza el investigador adopta actitud y posición de diálogo con quienes participan de la investigación, busca transformar las situaciones problemáticas.

Habiendo esbozado este panorama, los autores afirman que el propósito de la investigación cualitativa desde el paradigma de la teoría crítica es

...la *crítica y la transformación* de las estructuras sociales, políticas, culturales económicas, étnicas y de género que atan y explotan a la humanidad, mediante la confrontación e incluso el conflicto. El criterio del progreso estriba en que, con el paso del tiempo, la restitución y la emancipación deben ocurrir y perdurar. El activismo y el compromiso social son conceptos claves. Se atribuye al investigador el papel de instigador y facilitador, implicando que el investigador comprende *a priori* qué transformaciones se necesitan. Pero debemos observar que algunas de las posturas más radicales en el campo crítico sostienen que el juicio respecto a las transformaciones necesarias debe reservarse a aquellos cuyas vidas son más afectadas por esas transformaciones: los participantes mismos en la investigación. (Guba & Lincoln, 1994: 14)

Enfoque de investigación

El referente es la existencia y la coexistencia de los otros que se me da externamente, a través de señales sensibles; en función de las cuales y mediante una metodología interpretativa se busca traspasar la barrera



exterior sensible de acceder a su interioridad, esto es: a su significado; así queda descrita la esencial actitud frente a las cosas humanas que, condensada en el término griego *hermeneuein* alude a desentrañar o desvelar; dicha actitud ha dado lugar a una teoría y práctica de la interpretación conocida con el nombre de hermenéutica. (Toledo, 1997: 205)

La investigación cualitativa es un campo diverso y plural, que presenta múltiples posibilidades y al mismo tiempo genera preguntas e inquietudes respecto a las diferencias y límites entre los conceptos como enfoque y método, sin embargo he optado por un enfoque hermenéutico para esta investigación, a partir del cual espero llevar a cabo la interpretación de la información recogida a través de las técnicas y sus respectivos instrumentos. En este enfoque, según Rigoberto Martínez

... el investigador ve al escenario y al objeto de estudio en una perspectiva holística, como una totalidad ecológica, compleja y contradictoria; el investigador es sensible a los efectos que ellos mismos provocan en la interpretación del objeto de estudio; todas las perspectivas son valiosas; se afirma el carácter humanista de la investigación, y se pondera la visión intersubjetiva en el quehacer científico. (2006: 51)

Método de investigación

La elección del método o los métodos está estrechamente ligada con la naturaleza y los propósitos mismos de la investigación, aunque determinar cuáles métodos pueden ser o son cualitativos no es tan sencillo debido a la proliferación de los mismos en la investigación en general y las formas como han sido implementados, sin embargo entiendo el método como “la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta” (Rodríguez, Gil y García, 1996).

El método escogido para este proyecto, atendiendo a los propósitos y la fundamentación del mismo, es el Análisis Crítico del Discurso, discurso que en este caso se presenta como un texto escrito; Teun Van Dijk define el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como

... una perspectiva, crítica, sobre la realización del saber: es, por así decirlo, un análisis del discurso efectuado «con una actitud». Se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y en la reproducción del abuso de poder o de la dominación. Siempre que sea posible, se ocupará de estas cuestiones desde una perspectiva que sea coherente con los mejores intereses de los grupos dominados. Toma seriamente en consideración las experiencias y las opiniones de los miembros de dichos grupos, y apoya su lucha contra la desigualdad (2003: 144)

Este método proporciona detallados análisis de estructuras y estrategias del texto y del habla, indagando por las relaciones establecidas con el contexto político en el cual se producen, en este

sentido, Fairclough y Wodak (1994, leídos en Van Dijk, 1999: 24-25) resumen los principios básicos del ACD:

1. El ACD trata de problemas sociales.
2. Las relaciones de poder son discursivas.
3. El discurso constituye la sociedad y la cultura.
4. El discurso hace un trabajo ideológico.
5. El discurso es histórico.
6. El enlace entre el texto y la sociedad es mediato.
7. El análisis del discurso es interpretativo y explicativo.
8. El discurso es una forma de acción social.

Respecto del discurso en esta perspectiva, como lo expresa Rogers (2004a) "Discourse within CDA framework is not a reflection of social contexts, but constructs and is constructed by contexts. Discourses are always socially, politically, racially, and economically loaded"

Según Fairclough (1992, 1995; leído en Rogers, 2004a) los procesos analíticos del ACD se desarrollan en un modelo de tres niveles que incluye descripción, interpretación y explicación de las relaciones discursivas y las prácticas sociales en los dominios local, institucional y social del análisis.

Cada uno de estos dominios se encuentra en diálogo con los demás.

- Dominio local: puede incluir un texto particular (periódico, discurso político, comité escolar...)
- Dominio institucional: es el siguiente nivel de abstracción e incluye las instituciones sociales que hacen posible y restringen al dominio local (afiliación política del periódico, la escuela...)
- Dominio social: es el nivel de abstracción más amplio e incluye las políticas y las metanarrativas que dan forma y están formadas por los dominios local e institucional.

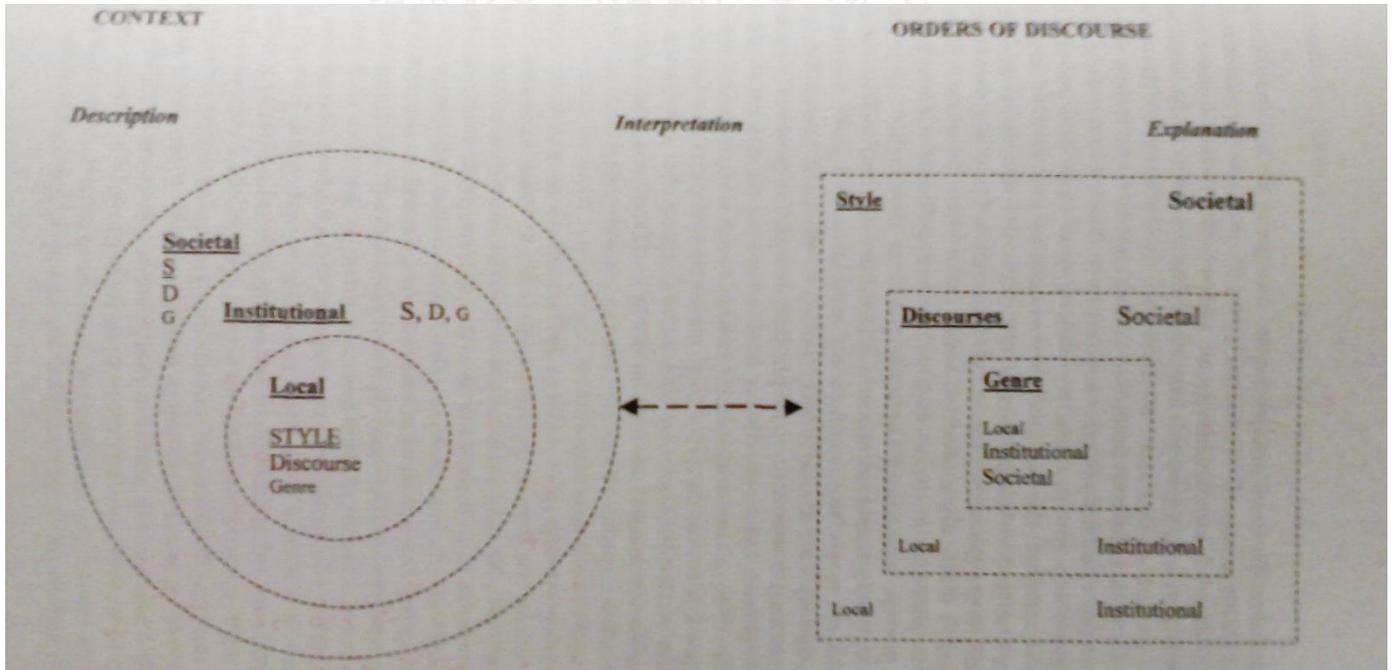


Gráfico 2: Heurística Análisis Crítico del Discurso (Rogers, 2004b)

El método que escojo para el desarrollo de este proyecto está ligado con el paradigma desde el cual me posiciono, Guba y Lincoln (1994) lo denominan *Teoría crítica y relacionados*, especialmente porque ambos abogan por el entendimiento de las relaciones sociales atravesadas por relaciones de poder ligadas al sexo, la clase, la etnia y la raza, además el énfasis compartido por la posición que asume quien investiga y su actitud con respecto al problema y a la situación que pretende transformar.

Para trabajar desde este método se desarrollaré el análisis a partir de las siguientes técnicas e instrumentos, asociadas a cada propósito de la investigación:



Propósito	Técnica(s)	Instrumento(s) de recolección	Instrumento(s) de análisis de la información
<i>Analizar el discurso en los documentos orientadores y la voz de los y las estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia con relación a la educación para población diversa.</i>	Análisis de contenido Encuesta	Ficha analítica, encuesta aplicada a estudiantes del programa	Análisis artesanal: codificación, categorización e interpretación
<i>Identificar las competencias interculturales necesarias para la enseñanza de las ciencias sociales en contextos diversos.</i>	Análisis de contenido	Ficha analítica y temática	Análisis artesanal: codificación, categorización e interpretación
<i>Aportar elementos teóricos para desarrollar un concepto de Pedagogía Planetaria en la formación de maestros y maestras.</i>	Análisis de contenido Resumen analítico	Ficha analítica y temática	Análisis artesanal: codificación, categorización e interpretación

Cuadro 6: ruta metodológica. Técnicas e instrumentos.

Técnicas e instrumentos

- **Análisis de contenido:** para Bardin (1992; leído en Couceiro, s.f.) es “un conjunto de instrumentos metodológicos diversificados y cada vez más elaborados que se aplican a textos (discursos, frases, documentos escritos, entrevistas, textos literarios, temas de publicidad, diarios, preguntas abiertas en una encuesta, relatos de vida, etc.)”. Esta técnica será aplicada a los documentos presentados en el *cuadro 7*

Nombre	Autor (es)	Año
Documento maestro de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.	Docentes del programa, compilado por la coordinadora Beatriz Henao Vanegas	2010
<i>Programa de curso:</i> Maestro de ciencias sociales sujeto de saber	Juan Camilo Ospina y César Augusto Naranjo	2014
<i>Programa de curso:</i> Maestro de ciencias sociales y objetos de conocimiento	Cesar Augusto Naranjo y Luis Fernando Chavarriaga	2014
<i>Programa de curso:</i> Teoría y métodos de la sociología	Omar Arango	2014
<i>Programa de curso:</i> Teoría y métodos de la antropología	Jacobo Cardona	2014



<i>Programa de curso:</i> Didáctica de las ciencias sociales	Nubia Astrid Sánchez y César Augusto Naranjo	2014
<i>Programa de curso:</i> Enseñanza de las ciencias sociales en la escuela	Yovanni Montoya	2014
<i>Programa de curso:</i> Proyectos pedagógicos en ciencias sociales	Juvenal Eliécer Tabares y Luis Fernando Chavarriaga	2014
<i>Programa de curso:</i> Enseñanza de las ciencias sociales en contextos no escolares	Ariel Gómez y Marta Correa	2014
<i>Programa de curso:</i> Problemas contemporáneos de América Latina	Carlos Sadarriaga	2014
<i>Programa de curso:</i> Colonizaciones y descolonizaciones en África	Hader Calderón	2014
<i>Programa de curso:</i> Artes, estéticas y educación	Claudia Fonnegra, Juan Ramírez, Ana Cecilia Sánchez, Carlos Arredondo y Fernando Baena Ruiz	2014
<i>Programa de curso:</i> Ciberculturas, medios y procesos educativos	Nathalie Londoño y María Sofía González	2014
<i>Programa de curso:</i> Educación y sociedad. Teorías y procesos	Mary Luz Marín	2014
<i>Programa de curso:</i> Pedagogía, inclusión y discapacidad	Alexander Yarza de los Ríos	2014
<i>Programa de curso:</i> Políticas públicas y legislación educativa	Claudia Hincapié	2014
<i>Programa de curso:</i> Educación en ambientes no convencionales	Natalia Ramírez Agudelo	2014
<i>Programa de curso:</i> Pedagogía del cuerpo	Doris Castrillón	2014
<i>Programa de curso:</i> Pedagogías críticas	Carolina Higueta	2014

Cuadro 7: Documentos a los cuales se les aplica la técnica de Análisis de contenido

El Documento maestro del programa presenta de manera general el proyecto de formación, los núcleos, las competencias, objetivos y en general todo aquello que compone el programa, por ello se hace necesario su análisis para buscar los elementos potenciales que permitan pensar la transversalización de la perspectiva intercultural.

Para el análisis de los programas de los cursos hice la selección de los mismos basado en mi propia experiencia de formación, tomando aquellos cursos en los cuales considero que es evidente la pregunta por la diversidad cultural, hay una intención o simplemente contiene problematizaciones que de manera implícita abogan por el reconocimiento de la diversidad. Tomé solamente algunos programas de cursos obligatorios y electivos ofrecidos en el semestre 2014-1, tanto del saber

específico (ciencias sociales) como del componente común pedagógico, por ser el semestre anterior al inicio de este proyecto.

De acuerdo con Piñuel Raigada (2002) el análisis de contenido se realiza atendiendo a los siguientes pasos:

1. Selección de la comunicación que será estudiada
2. Selección de las categorías que se utilizarán
3. Selección de las unidades de análisis
4. Descripción e interpretación de las unidades de análisis.

El instrumento que materializa esta técnica es una *ficha analítica* compuesta por dos columnas, en la primera se consignan las unidades de análisis extraídas del material consultado, y en la segunda se realiza la descripción e interpretación de las mismas a partir de las categorías establecidas desde los propósitos de la investigación fundamentadas en la revisión bibliográfica especializada. (Ver Anexos 2 y 3)

- **Encuesta:** esta técnica es complementaria al análisis documental que engloba esta investigación, ya que permite acercarse a los puntos de vista de las y los sujetos implicados en el objeto de estudio que en este caso es la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, y se materializa a través de un *questionario con preguntas abiertas y cerradas*

Un cuestionario nos puede ayudar a obtener la información necesaria si nuestra investigación tiene como objetivo conocer la magnitud de un fenómeno social, su relación con otro fenómeno o cómo o por qué ocurre, especialmente en el caso de que sea necesario conocer la opinión de una gran cantidad de personas (Martínez, 2002).

Por motivos de practicidad se utilizó una encuesta aplicada como parte de un proyecto de investigación avalado y financiado por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas que me encuentro desarrollando al interior del grupo Diverser y asesorado por la profesora Teresa Castro Mazo, denominado *“Imaginarios sociales de género en la interseccionalidad sexo/étnica/clase social desde la perspectiva del feminismo decolonial en los y las estudiantes de los programas de formación de maestros de la Universidad de Antioquia”*, este proyecto está orientado de igual forma



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

a aportar elementos desde la interculturalidad para la formación docente en los programas de licenciatura de la Universidad de Antioquia, dicho proyecto busca “Avanzar en la comprensión los imaginarios de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase que tienen los y las estudiantes de los programas de formación de maestros/as de la Universidad de Antioquia, para aportar a la transversalización de la perspectiva intercultural y de género en la formación pedagógica que ofrecen estos programas” por lo tanto no dista de la presente investigación. De la encuesta real se tomaron tres preguntas clave para los propósitos de esta investigación:

1. ¿Cómo se visualiza en su futura labor docente respecto a la población diversa?
2. ¿Cómo cree que se debe trabajar la diversidad en la escuela? ¿Qué le propondría a la escuela para afrontar el reto de la diversidad cultural, étnica, sexual, de género y de clase?
3. ¿Considera que para trabajar con población diversa en la escuela, el/la docente requiere de algunas competencias específicas? ¿Cuáles?

Esta encuesta se aplicó a estudiantes de 12 programas de licenciatura pero se tuvo en cuenta una población participante mayor del programa de Ciencias Sociales, del cual 18 personas respondieron el cuestionario que se realizó con la herramienta de formularios de google y se encuentra alojada en el siguiente enlace: https://docs.google.com/forms/d/1k_iOAHyCHZ4OcUG_UZUpA79GY1QCibwJslpwpdp38NuU/viewform. (También se encuentra en el Anexo 4)

- **Resumen analítico:** esta técnica como la entienden Montero y Hochman (2005) pretende identificar los elementos que constituyen la obra del autor, estos elementos son: la idea central del texto que corresponde generalmente a la introducción; cuerpo del trabajo, en el cual según su importancia, generalidad o grado de abstracción, se encuentran formuladas las ideas principales y complementarias de la obra, y la conclusión a la que llega el autor/a. Esta técnica se puede desarrollar a partir del subrayado o la extracción de unidades, y se materializa en un texto final que comprende la síntesis, análisis y comparación evaluativa que el investigador ha hecho del texto o los textos trabajados, lo que permite entender a cabalidad su contenido. Esta técnica necesaria para el desarrollo del tercer propósito, se aplicará a los textos consignados en el *cuadro 8*



Textos a los cuales se les aplica la técnica de Resumen analítico
<p>Boff, L. (2001). <i>Ética planetaria desde el gran sur</i>. Madrid: Editorial Trotta.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo I: Urgencia de un ethos mundial • Capítulo II: Lo planetario. Nueva plataforma de la Tierra y de la Humanidad • Capítulo III: ¿Cómo fundar una ética planetaria? • Capítulo VI: Imperativos mínimos de una ética mundial.
<p>Gadotti, M. (2002). <i>Pedagogía de la tierra</i>. México: Siglo XXI Editores</p>
<p>Gutiérrez Pérez, F. (2003). Ciudadanía Planetaria. En Martínez Bonafé, J. (Coord.). <i>Ciudadanía, poder y educación</i>, 133-155. Barcelona: Grao.</p>
<p>Morín, E. & Kern, A. B. (1993). <i>Tierra Patria</i>. Barcelona: Editorial Kairós.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo I: La era planetaria • Capítulo IV: Nuestras finalidades terrestres • Capítulo VII: La reforma del pensamiento • Capítulo VIII: El evangelio de la perdición • Capítulo IX: Conclusión. Tierra patria
<p>Morín, E. (2001a). <i>Con la cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento</i>. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo II: La cabeza bien puesta • Capítulo III: La condición humana • Capítulo VI: El aprendizaje ciudadano • Capítulo VII: Los tres niveles • Capítulo VIII: La reforma del pensamiento
<p>Morín, E. (2001b). <i>Los siete saberes necesarios para la educación del futuro</i>. Bogotá: Editorial Magisterio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo III: Enseñar la condición humana • Capítulo IV: Enseñar I • a identidad terrenal • Capítulo VI: Enseñar la comprensión • Capítulo VII: La ética del género humano
<p>Morín, E., Roger Ciurana, E. & Motta, R.D. (2002). <i>Educar en la era planetaria</i>. Barcelona: Gedisa Editorial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capítulo II: La complejidad del pensamiento complejo (el pensamiento complejo de la complejidad) • Capítulo III: Los desafíos de la era planetaria (el posible despertar de una sociedad mundo)

Cuadro 8: Textos a los cuales se les aplica la técnica de Resumen analítico

Análisis de la información

En este trabajo se considera que el análisis de la información es una labor que se realiza desde el inicio hasta el final del proyecto en su totalidad, para el análisis de la información recolectada se

retoman elementos del análisis artesanal para transcribir, codificar, categorizar e interpretar la información.

Facultad de Educación El análisis responde a la interpretación de la totalidad de la información recolectada y analizada en el momento previo, esto implica transformar los datos codificados en datos significativos. Delamont (1992, Leído en Coffey & Atkinson, 2003) propone buscar temas, patrones y regularidades, pero también contrastes, paradojas e irregularidades. Entonces se puede pasar a la generalización y a la teorización de los datos.

El análisis crítico del discurso aparece aquí como una herramienta para adentrarse en el entramado ideológico que representan los textos orientadores de los espacios de formación que se pretenden intervenir, que van desde documentos oficiales propuestos por las instancias gubernamentales encargadas, el documento maestro del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales y los programas de algunos cursos tanto del saber específico como del componente común pedagógico, estos textos podrían, como propone Stecher (2009) “suponer una particular y situada utilización del lenguaje donde se actualiza el poder constructivo del discurso”, en este sentido se distinguen tres aspectos que desde el lenguaje develan el potencial discursivo de los textos

Por un lado, el discurso contribuye a modelar las relaciones sociales entre las personas, en la medida en que muchas formas de interacción (por ejemplo, la relación entre un jefe y su subordinado) se definen en buena medida en función de las particulares formas de comunicarse entre sí de los participantes de dicha relación. En segundo lugar, el discurso produce y pone en circulación particulares representaciones y creencias acerca de la realidad. En tercer lugar, el discurso contribuye a la construcción de identidades sociales al ubicar a los sujetos que interactúan discursivamente en ciertas posiciones que suponen particulares formas de ser y estar en el mundo. (Fairclough, 1992, 1995; citado por Stecher, 2009: 100)

Retomando los principios del ACD ya mencionados se pretende, a partir de su consideración entrar a problematizar las dimensiones constitutivas del discurso: la descripción del texto y su estructura lingüística, la interpretación de los recursos discursivos del texto producido y la explicación de las prácticas sociales en las cuales se produce dicho texto. (Fairclough, 1989; leído en Stecher, 2009: 103)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD

CAPÍTULO IV

Primera parte

Formación de maestros y maestras de ciencias sociales
para la atención educativa a población diversa



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Introducción

En este capítulo presento el desarrollo de los objetivos específicos del proyecto de investigación, para lo cual hago uso de diversas técnicas e instrumentos mencionados en el capítulo anterior.

Lo que aquí se presenta no es más que la materialización investigativa de algunas de las preguntas e incertidumbres que durante mi proceso formativo han surgido, como futuro maestro de ciencias sociales y como investigador en formación a la cual han aportado tanto mi programa académico, como el grupo Diverser, aquel lugar en el que he podido manifestar mis inquietudes, hallar rutas y compartir caminos en la búsqueda por una educación que reconozca la diversidad como inherente a la condición humana.

Así, he decidido dividir este capítulo en 3 partes a saber:

- Primera parte: Formación de maestros y maestras de ciencias sociales para la atención educativa a población diversa. Este apartado se corresponde con el primer objetivo específico: *Analizar el discurso en los documentos orientadores y la voz de los y las estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia con relación a la educación para población diversa.*
- Segunda parte: Una propuesta de competencias interculturales para la formación de maestros y maestras. Este apartado se corresponde con el segundo objetivo específico: *Identificar las competencias interculturales necesarias para la enseñanza de las ciencias sociales en contextos diversos.*
- Tercera parte: Aportes para un concepto de Pedagogía Planetaria en la formación de maestros y maestras. Este corresponde a la consecución del tercer objetivo específico: *Aportar elementos teóricos para desarrollar un concepto de Pedagogía Planetaria en la formación de maestros y maestras.*

Con respecto a la primera parte, hago lectura del documento maestro de mi programa de formación Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, partiendo de un interés personal por develar la intención que allí existe por brindar a las y los futuros maestros una formación integral que contemple la pregunta por la



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

diversidad –en el sentido amplio de la palabra- que habita nuestros territorios. Posteriormente tomo en consideración lo que tienen por decir algunos estudiantes del programa sobre esta pregunta.

¿Cómo aparece la pregunta por la diversidad en el proyecto de formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia?

La ruta metodológica que planteé para esta investigación me permite, desde el inicio, plasmar mi posición respecto a la problemática que me convoca así, el análisis crítico del discurso como ya fundamenté, reconoce que quien investiga parte de unos supuestos que son coherentes con la posición que asume antes de iniciar el ejercicio investigativo, por lo tanto en mi caso, parto de la idea –construida desde mi propia experiencia de formación- de que en el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (de ahora en adelante, LEBCS) de la Universidad de Antioquia no existe una preocupación explícita por pensar la formación de maestros en relación con la diversidad cultural, étnica y religiosa presente en los diferentes espacios educativos en los cuales se espera se desarrolle la praxis pedagógica. Esta preocupación es tangencial y solo se evidencia desde las propuestas aisladas de algunos docentes del programa más no como un asunto que atraviese el proyecto de formación¹⁴ en general.

A continuación presento el análisis de algunos elementos, ideas y propuestas contenidas en el documento maestro del programa con respecto a las posibilidades que el mismo presenta para introducir tópicos y preguntas respecto a la interculturalidad ligada a la educación y a la praxis pedagógica, un asunto necesario para movilizar las luchas de nuestro tiempo y territorio.

El documento maestro es aquel documento que además de ser necesario para la creación, funcionamiento y acreditación del programa académico, contiene y define todos aquellos elementos que comprende el proyecto de formación: su misión, visión, fines, plan de estudios, justificación, estructuración por núcleos, ejes, problemáticas, etc.; para el caso del programa de LEBCS versión 2

¹⁴ Cuando hablo de proyecto de formación me refiero a todo el entramado que compone el currículo (Gimeno Sacristán, 1991) del programa, ello implica considerar lo prescriptivo manifestado en la legislación, lo que presentan los profesores a través de los dispositivos que emplean, como moldean las regulaciones desde sus propias perspectivas éticas y epistemológicas, como se manifiesta el currículo en la acción, y por último, como se evalúa dicho proceso; estos elementos no son cíclicos ni estáticos si no que circulan en el tiempo y el espacio, definiendo así, los fines mismos del proyecto de formación.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

que inició en 2011, el documento maestro fue construido con los aportes de los y las docentes del programa y compilado por la actual coordinadora, Beatriz Eugenia Henao Vargas.

¿Qué se dice en el documento?

Enuncio en este apartado aquellos elementos que se mencionan explícitamente en el documento y sobre los cuales se puede hacer la pregunta que se busca responder en este capítulo: ¿Cómo aparece la pregunta por la diversidad en el proyecto de formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia?

1. Los maestros requieren ser formados en la perspectiva de la educación permanente, formarse como diseñadores de ambientes de aprendizaje y de métodos, en función de la tipología de los problemas, para ser trabajados con sus estudiantes en perspectivas dialógicas que instauren los co-aprendizajes, o el des-centramiento de los sujetos que “enseñan”.
2. En cuanto a las Ciencias Sociales, es importante considerar que los grandes procesos de cambio que atraviesa la sociedad en sus ámbitos global y local, impelen la inauguración de nuevos caminos y la construcción de nuevas preguntas y respuestas desde los diferentes campos de conocimiento. [...] Se requiere de las ciencias sociales el análisis del afianzamiento de los procesos de globalización y su relación de cohesión y/o tensión, con el devenir local.
3. Los núcleos de los campos que estructuran el Programa, precisamente, pretenden cubrir la demanda de formación de maestros en el área de Ciencias Sociales, capaces de afrontar, desde lo educativo, los retos (en los ámbitos descritos) que le impone la sociedad actual, no sólo en su esfera microcósmica, sino también en el ancho mundo de lo universal del que también hace parte esa esfera.
4. Otro aspecto que puede ser considerado como innovador, es la fundamentación disciplinar que se pretende lograr desde el Núcleo Histórico-epistemológico de las Ciencias Sociales, cuyo objetivo conceptual es examinar los distintos saberes sociales, que en la Modernidad, han devenido en disciplinas científicas y sus repercusiones en la enseñanza.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

5. Adoptamos la perspectiva crítica como un zócalo en el cual se asientan los propósitos de formación de la licenciatura, que tienen como eje la formación de maestros de Ciencias Sociales en pensamiento crítico. Esta es una perspectiva que permite ubicar el conocimiento de lo social en el territorio de lo ontológico y cuestiona los prejuicios que nos han llevado a concebir la enseñanza de las ciencias sociales como el mero desarrollo de un conjunto de las habilidades cognitivas, que siendo importantes no son suficientes para formar maestros sujetos de saber capaces de entablar diálogos críticos con los objetos de conocimiento y romper con las representaciones hegemónicas que tienden a prevalecer en las formas socio-culturales que circulan en la escuela.
6. Competencias Éticas
- Examina la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento, las normas, valores y puntos de vista de las interpretaciones sobre la realidad social.
 - Puede colocarse en un punto de vista distinto del suyo.
 - Asume una posición política y argumenta sus valoraciones.
7. En tanto movida por un interés crítico, nuestra estructura curricular es abierta y flexible, es decir, que se establece de acuerdo a las necesidades, intereses y características de la propia comunidad educativa y su entorno.
8. El programa de licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales, en atención a su objeto se constituye en sí mismo en interdisciplinario, pues en él convergen los diferentes objetos de las ciencias sociales; En esa dirección el programa ha pensado espacios de formación en los que se proponen análisis desde las diferentes disciplinas. Algunos de esos espacios son: los seminarios interdisciplinarios que se presentan como abiertos a las problemáticas sociales contemporáneas, a los problemas del poder, la economía y la sociedad y a los problemas del sujeto y las culturas.
9. Organización de las actividades académicas: Cátedra abierta, un espacio cuyo propósito es conocer la cotidianidad de la Escuela desde las voces de sus protagonistas. Asuntos que pasan por su relación con los contextos socioculturales, la legislación educativa, los procesos que involucra la calidad educativa y, en general, todos los desafíos a los que se enfrentan la escuela y los maestros en su día a día.
10. Tal como lo plantea los investigadores Ossa y Sierra (2001), en la Facultad de Educación, los Semilleros de Investigación se crearon como un espacio para el afianzamiento de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

herramientas conceptuales y metodológicas investigativas que le permitieran a los futuros maestros y maestras introducir en su quehacer pedagógico una actitud crítica y evaluativa continua de las teorías y prácticas que rodean la labor docente, y una búsqueda constante de nuevas opciones que enriquezcan la relación pedagógica.

11. El componente común de formación inicial de maestros invita a un acercamiento a la pedagogía como campo, un espacio simbólico de lucha, que en nuestro caso particular, da cuenta de las prácticas y saberes, las producciones teóricas, los relatos de vida, los conceptos emergentes, la apropiación y recepción de discursos, pero también los conflictos, intereses, olvidos, deseos. La noción de campo permite captar esta pluralidad de posiciones, reconocer los aportes de grupos de reflexión e investigación que han contribuido a la configuración de la pedagogía como campo, en donde orbitan diversas posiciones y procesos de institucionalización.
12. Además de reconocer el horizonte conceptual y la historicidad del saber pedagógico, el componente común de formación inicial hace eco de la contemporaneidad mediante el diálogo permanente entre cuatro referentes (sujeto y subjetivación, diversidad e interculturalidad, escenarios y contextos, medios y mediaciones), los cuales hacen alusión a un conjunto de problemas, tópicos y relaciones que buscan fundamentar cada uno de los espacios de formación del Componente común.

Ausencias, olvidos y omisiones en el documento maestro: un análisis a manera de propuesta.

El primer elemento que encuentro y capta mi interés refiere a la intención de formar maestros y maestras en la perspectiva de la educación permanente, entiendo con ella, que la educación es un proceso continuo a lo largo de la vida (siendo diferente a la propuesta de Educación de Adultos) en este sentido, se entiende que todo espacio no necesariamente formal es potencialmente un espacio de aprendizaje: las comunidades, los movimientos, las organizaciones... es allí donde se gestan las transformaciones culturales, sociales, políticas, económicas y otras, que permean los espacios formales, así se propende entonces por una educación permanente que “supere el concepto inicial de reciclaje profesional para intentar responder no solamente a una necesidad cultural, sino también, y sobre todo, a una exigencia nueva, capital, de autonomía dinámica de los individuos en una sociedad en cambio constante” (Sabán Vera, 2010).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Esta educación permanente remite a la idea de un aprendizaje continuo o a lo largo de la vida, que como expresa Longworth (2003) para el caso de los países así llamados “desarrollados” (Estados Unidos y países europeos) es un concepto clave que ha permeado desde la UNESCO y la OCDE hasta las corporaciones internacionales y distintos niveles de gobierno en estos países. Es evidencia de las nuevas condiciones que estos países tienen con respecto al empleo, la flexibilidad y la adaptabilidad de los trabajadores, lo que ha llevado a una demanda por niveles de formación y capacitación diversificados en la oferta educativa. Desde esta perspectiva se busca la actualización epistemológica y metodológica de los procesos pedagógicos a la luz de nuevas problemáticas que emergen en el campo, y que muchas veces docentes en ejercicio no tienen la posibilidad de acercarse de manera sistemática a estas nuevas comprensiones, pueden ser muchas las razones, lo importante es generar motivación de aprendizaje continuo desde la formación inicial docente, incentivar la curiosidad y la actitud de indagación propia de la investigación buscando así que maestros y maestras estén en disposición de acercarse a las nuevas conceptualizaciones que les permitan diversificar su práctica, buscando nuevos horizontes.

Se enuncia la intención de instaurar co-aprendizajes y des-centrar a los sujetos que “enseñan”; esta idea posibilitaría romper o al menos distanciarse de las concepciones tradicionales de la educación donde el maestro es –aunque no siempre- el sujeto conocedor y sapiente y el alumno carece de todo conocimiento, negando así las posibilidades que representan las ideas, valores y construcciones culturales que trae consigo desde su experiencia en otros espacios de socialización, al espacio formal que es la escuela; por lo tanto quien enseña debe conocer y reconocer esta característica esencial de nuestra sociedad cambiante y diversa para así enriquecer el proceso pedagógico que tiene lugar en el aula u otros espacios, y que no resulta simplemente de la relación vertical maestro-alumno si no que surge de las múltiples interacciones que entre los sujetos participantes permiten nuevas e innovadoras configuraciones de saber.

Ante un escenario de constante cambio y transformaciones a nivel global, se hace necesaria “la construcción de nuevas preguntas y respuestas desde los diferentes campos de conocimiento” se expresa en el documento; esta afirmación es de especial importancia en lo que refiere a la pregunta por los saberes pero que se omite en la oficialidad del documento.

Las ciencias sociales son ciencias interpretativas a partir de las cuales se busca comprender el mundo y las diversas dimensiones que lo componen, para lo cual las disciplinas cumplen un papel



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

importante al tener unos objetos de conocimiento concretos, sin embargo en la crítica que desde la perspectiva latinoamericana se le ha hecho a las ciencias sociales se encuentra que su configuración epistemológica, ontológica y metodológica se funda en presupuestos eurocéntricos y que aluden a un conocimiento moderno que se produce desde la racionalidad occidental, tratando de hacer universales conceptos que en sentido estricto solo operan en contextos específicos con condiciones concretas; en este sentido recurro al trabajo de Catherine Walsh (2007) quien retoma a Edgardo Lander para afirmar que en los últimos años en América Latina se ha evidenciado una tendencia hacia los paradigmas liberales del siglo XIX, las metanarrativas universales de modernidad y progreso y una posición de no involucramiento, lo que se aleja de los intentos por promover diálogos Sur-Sur y un pensamiento crítico Latinoamericano, fortaleciendo la concepción del conocimiento válido producido desde epistemologías y metodologías instaladas en la racionalidad moderna/occidental.

Una reforma sustantiva de la educación superior requiere descolonizar el conocimiento en el sentido de deconstruir las narrativas históricas y teorías que afirman la superioridad occidental anglo-europea a la vez que marginan, invisibilizan, e interiorizan las historias, saberes, y culturas calificadas como no occidentales o no blancas lo cual nos refiere al racismo académico. (Lao-Montes, 2008: 11)

Los maestros y maestras estamos siendo formados en ciencias que hunden sus raíces en otras latitudes; no obstante, la propuesta no es dejar de lado o eliminar este conocimiento sino poner en diálogo diversas formas de producción y movilización según las necesidades de la región y de los contextos específicos, esto con el fin de trasladar el conocimiento del plano de lo abstracto al plano de lo real, encontrar su sentido en la experiencia misma, que esta no sirva para confirmar lo que está plasmado en la teoría, por el contrario, que la experiencia permita nuevas conceptualizaciones que partan de la base y no con presupuestos descontextualizados. Al respecto Lao-Montes comenta

También propongo avanzar más por ejemplo creando diálogos entre afrodescendientes e indígenas, intercambios sur-sur entre saberes subalternizados con sus formas de pensamiento crítico y metodologías de investigación, en diferentes lugares del mundo, por ejemplo entre África, Asia, y las Américas, para así ir mundializando nuestro sentido de la historia, el conocimiento, y la cultura. (2008: 12).

Vivimos en un mundo en el que día a día el proceso de globalización genera nuevas formas de conectarnos con los acontecimientos a escala global e incluso aquellos que tienen lugar en contextos locales cercanos y lejanos, nuestras sociedades cada vez más pierden esa anhelada pureza cultural y se vuelven más transculturales (Welsch, 1999).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Las ciencias sociales deben darnos elementos y herramientas para analizar y comprender las diversas dimensiones que componen este proceso de globalización e interconexión que trasciende el plano de lo económico para tener una gran influencia cultural, social y política; éste parte de la fuerza que se le ha dado al capital que hace que los asuntos locales/comunitarios se vean opacados por aquellos que tienen lugar en el plano supranacional.

Por ello es importante entender este proceso desde una perspectiva regional en la cual, las acciones verdaderamente democráticas tengan lugar y las voces sean escuchadas, para ello es importante la formación política de los sujetos y para este fin la escuela puede ser una institución en la cual se desarrollen procesos que promuevan la participación pero sólo si los maestros como productores de saber pedagógico están en disposición y en capacidad de enfrentar dicho reto.

Acá es importante resaltar la relación innegable entre los contextos locales y globales, una relación recíproca de mutua influencia, por lo tanto el maestro/a debe estar preparado para afrontar los retos de un mundo de constantes transformaciones especialmente en el plano supranacional que genera condiciones para la cotidianidad local, lo que debe verse reflejado en su acción pedagógica que conlleve al estudiantado a conocer y reconocer procesos políticos, sociales, económicos y culturales que se suceden a escala planetaria; en este sentido se podría hablar de un propósito esencial con dos posibles variables: la formación de los estudiantes para la ciudadanía global o la formación de los estudiantes en una conciencia ciudadana planetaria, sobre lo cual volveré en la tercera parte de este capítulo.

El programa LEBCS está estructurado por núcleos, uno de ellos, el núcleo histórico-epistemológico de las ciencias sociales se trabaja la configuración histórica de las ciencias sociales así como su epistemología y su academización, sin embargo, se hace evidente que en los cursos que engloba dicho núcleo aún se trabaja desde presupuestos occidentales del conocimiento moderno, se retoman a los pensadores “clásicos” y pocas veces –o ninguna- se trabaja sobre y desde autores Latinoamericanos, asiáticos, africanos... que también han aportado a la construcción epistemológica de las ciencias, especialmente aportando elementos que desde el pensamiento occidental no han sido considerados, así, la propuesta es aprendernos a nosotros mismos y comenzar a pensar el conocimiento situado en contexto, “dicha tarea consiste en colocar a autores no europeos en el primer plano, reconociéndolos como originadores y volcando la atención hacia conceptos y



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

categorías no europeas” (Alatas, 2005) pero sin desplazar o ignorar el conocimiento que ha fundado a las ciencias, la idea es llegar a un punto de encuentro, de diálogo en relación horizontal, para lograr nuevas conceptualizaciones y comprensiones desde los contextos concretos y su posible influencia a nivel planetario.

La educación pública ha sido un medio institucional clave en la colonización y exclusión de los sujetos y culturas Afrodescendientes e Indígenas, los cuales son considerados fuera de la esfera de occidente, y relativamente fuera de la nación que las élites criollas y sus intelectuales definieron como Eurodescendientes (y en el mejor de los casos mestizas). (Lao-Montes, 2008: 4)

Desde el programa de LEBCS se busca formar “maestros sujetos de saber capaces de entablar diálogos críticos con los objetos de conocimiento y romper con las representaciones hegemónicas que tienden a prevalecer en las formas socio-culturales que circulan en la escuela”, encuentro en esta afirmación una intención compartida que apunta a una formación desde perspectivas críticas que se preguntan por las relaciones de poder basadas en el género, la clase, la etnia, y otras categorías que nos han sido impuestas, intentando así romper las estructuras hegemónicas de producción del conocimiento tanto científico como aquel que es enseñado en la escuela. Reconocer estas condiciones que median en el escenario escolar es un paso importante para buscar otras estrategias y dispositivos de enseñanza, contemplar los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje de los y las estudiantes quienes no llegan vacíos como se suele pensar, hay todo un bagaje construido desde los diversos espacios en que han sido socializados y que les han permitido construir ideales y representaciones del mundo que muchas veces chocan con lo que la escuela tiene por decir.

Una de las competencias éticas que se espera de quienes egresan del programa es “Examina la naturaleza ideológica y epistemológica del conocimiento, las normas, valores y puntos de vista de las interpretaciones sobre la realidad social” guarda un gran potencial en concordancia con la propuesta que en este trabajo presento.

Si se toma la educación como un valor en sí misma y que a la vez comprende un conjunto de valores sociales y democráticos que resultan deseables, no puede negarse la necesidad de orientar la enseñanza de contenidos disciplinares hacia tales valores, esto implica que maestros y maestras manejen estos enfoques con el fin de asumirlos, defenderlos y actuar coherentemente con ellos, convirtiéndose en elementos fundamentales del proceso educativo para alcanzar los propósitos deseados.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El compromiso ético y social de quien enseña como profesión, es un aspecto que va más allá de la mera transmisión de conocimientos, es necesario plantearse la pregunta de cómo y hacia dónde debería orientarse su labor, cuál es el nuevo rol a cumplir ante la comunidad educativa (alumnos, profesores, directivos y padres de familia) y ante la sociedad.

La dimensión ética del ejercicio docente, es mucho más que aprender nuevas habilidades y conductas, sin embargo al docente no se le puede cambiar de una manera radical, ya que esto implicaría modificar a la persona en si a través de una transformación significativa o duradera, ya que el actuar docente siempre estará ligado a su vida, su biografía, y el tipo de persona que ha llegado a ser. Los sistemas de valores y las tendencias educativas dominantes que coinciden con los periodos de instrucción e ingreso a la profesión académica, son factores importantes en la formación del profesorado, en lo que se refiere a la dimensión moral (Fullan & Hargreaves, 2000).

La estructura curricular del programa se contempla abierta y flexible, precisamente la flexibilidad del programa y de las ciencias sociales como campo de conocimiento facilitan introducir nuevos debates y tensiones que emergen en diversos contextos instituciones, comunitarios, movimientos sociales... sin embargo permanece la pregunta por el interés de las y los maestros en formación por virar la mirada hacia estos postulados que se mueven en otras lógicas que critican a las formas tradicionales.

Ahora bien, en la versión 2 del programa se introdujeron como novedad los seminarios interdisciplinarios y se ofrecieron por primera vez en el semestre 2014-1 –aunque no los tres-, a continuación presento estos seminarios y las problemáticas que han abordado hasta el momento:

Problemas sociales contemporáneos

2014-1: Usos y abusos de la memoria y el olvido

2014-2: Usos y abusos de la memoria y el olvido

2015-1: Metodologías para el análisis de los conflictos armados y la construcción de paz

Poder, economía y sociedad

2014-1: El sistema-mundo

2014-2: La primavera Árabe ¿un espejismo?



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

2015-1: Las naciones sin Estado y la creciente ola nacionalista reivindicacionista en el mundo

Sujetos y culturas

2014-1: no se ofreció

2014-2: Imaginarios relativos al miedo, el bien y el mal

2015-1: Lo que es bueno para comer es bueno para pensar ¿Cómo se llega a establecer la comprensión de la cultura a través del alimento?

Volviendo sobre la flexibilidad que caracteriza a la estructura curricular, estos seminarios que abordan problemáticas diferentes cada semestre pueden ser espacios de conceptualización y reflexión en los cuales se introduzca la pregunta por la interculturalidad no como una forma de relacionamiento en contextos culturalmente diversos, si no como un proyecto político en construcción que propende por refundar la sociedad en un sistema de valores que se aleja de la tradición moderna/colonial y que permita a los pueblos vivir en armonía entre sí y con la Madre Tierra, siendo esta una propuesta que surge en el ámbito latinoamericano y que merece especial atención aún más en la formación de maestros para la enseñanza de las ciencias sociales que guardan una gran influencia ideológica.

Las cátedras abiertas como actividad académica periódica pueden resultar también en espacios propicios para generar preguntas y debates sobre la interculturalidad y sus posibilidades para la formación de maestros y su labor pedagógica en la escuela, como se propone allí, desde la experiencia misma de las personas que viven estos espacios educativos, escolares o no escolares.

Los semilleros de investigación constituyen otra posibilidad complementaria y extracurricular a la formación ofrecida por el programa, estos semilleros inscritos a los diferentes grupos de investigación de la Facultad de Educación, permiten a los estudiantes acercarse a problemáticas que pueden no ser centrales en el proyecto de formación del programa, ya que el pertenecer o no a un semillero depende únicamente de la voluntad del estudiante y esta participación normalmente va ligada a un interés especial por las líneas de investigación que se trabajan desde el grupo de investigación específico.

En el caso particular que me convoca, el semillero de investigación del grupo Diverser, la problemática central gira en torno a todo lo que ya he planteado a lo largo de este trabajo, la relación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

entre pedagogía y diversidad cultural. Durante el desarrollo de la VII cohorte del semillero que inició en 2012 hemos participado entre 8 y 10 estudiantes de LEBCS, en quienes han surgido preguntas importantes para las condiciones educativas actuales y que algunas de ellas se han materializado en proyectos de investigación avalados y financiados por el Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas: la configuración identitaria de indígenas estudiantes entre el conocimiento ancestral y el conocimiento académico en la universidad, los imaginarios de género en interseccionalidad sexo/etnia/clase, la educación para la primera infancia afrodescendiente y la implementación de la CEA en las instituciones educativas de la ciudad de Medellín, la realidad de los maestros indígenas en contextos rurales y rutas para una posible descolonización de las ciencias sociales en el ámbito universitario, sólo por mencionar algunas.

Se hace visible entonces, que existe un interés compartido por estudiantes del programa con respecto a estas preguntas que pasan como un asunto tangencial en nuestra formación curricular, consideramos entonces, que estas propuestas de investigación representan una forma de desobediencia epistémica a esa formación que buscan –de manera más bien indirecta- incidir en la descolonización de la universidad y sus formas de legitimar el conocimiento científico.

Ante este escenario de posibles preguntas que se rebelan a la formación ofrecida por el programa y que surgen en espacios extracurriculares, me remito a Santiago Castro-Gómez (2007) quien presenta los dos meta-relatos que sirvieron para legitimar la producción y movilización del conocimiento en la modernidad contemplados por Jean Francois Lyotard: la educación del pueblo, desde la cual se aboga por una idea de progreso en la cual todas las naciones tienen derecho al desarrollo técnico y tecnológico en el cual la universidad juega un papel importante como lugar para que se generen dichos avances científicos y para formar a los futuros ingenieros, constructores de carreteras, administradores, etc., con miras al progreso material de la nación; el segundo meta-relato, el progreso moral de la humanidad, para lo cual la universidad debe formar a los humanistas que estén en capacidad de guiar moralmente a la sociedad, se busca con ella entonces, formar los líderes espirituales de la nación.

Aunque el autor propone que estos dos meta-relatos que se transmutan en modelos de universidad, se centra es en la idea de la universidad –técnica o humanista- como único centro legítimo de producción del conocimiento científico que ayuda al progreso material y moral de la sociedad. En



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

estos modelos de universidad el conocimiento se concibe fragmentado, se divide en disciplinas y a la vez éstas se agrupan en departamentos que parecieran no tener relación con otros.

Las disciplinas materializan la idea de que la realidad debe ser dividida en fragmentos y de que la certeza del conocimiento se alcanza en la medida en que nos concentremos en el análisis de una de esas partes, ignorando sus conexiones con todas las demás. (2007: 83)

Ante este escenario de fragmentación y la fuerte tendencia a la mercantilización del conocimiento ante la globalización económica neoliberal, Castro-Gómez propone pensar una Universidad Transcultural.

Con la idea de una Universidad Transcultural se pretende además de una transdisciplinariedad, un diálogo de saberes que dé cabida en el ámbito “académico” los conocimientos que han sido invisibilizados y subalternizados por la colonialidad del saber que sólo legitima y valida aquel conocimiento producido desde el método científico de la racionalidad occidental.

En la universidad, sin embargo, el logro de esta legitimidad no es cosa fácil. Con algunas excepciones, la idea de que la universidad pueda generar espacios en los que distintas formas de producir conocimiento —digamos entre la medicina indígena y la medicina tradicional— puedan coexistir, es, por ahora, una utopía, debido a que, de acuerdo con la taxonomía del punto cero, ambos tipos de saberes no son contemporáneos en el tiempo, aunque sean contemporáneos en el espacio. (Castro-Gómez, 2007: 89).

Durante la lectura del documento maestro se evidencia una permanente conexión con el componente pedagógico del programa; la pedagogía es un campo que se configura desde diversos discursos, preguntas y debates que surgen alrededor de su propósito, como se expresa en el documento “es un espacio simbólico de luchas en el que convergen múltiples intereses y al cual no se le puede negar su historicidad”, sin embargo las tensiones actuales que atraviesan a la educación y la pedagogía requieren un espacio de concertación para entablar diálogos y superar nociones, conceptos y procesos que pueden no ser útiles a la luz de la sociedad que constantemente se transforma y exige otras formas de comprensión¹⁵.

¹⁵ Como ya lo he mencionado, el grupo Diverser ha jugado un papel importante al traer el espacio de la Facultad de Educación debates y cuestiones que desafían las hegemonías del conocimiento



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El caso de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra

Ante este panorama de nuevas proyecciones educativas con respecto a la diversidad presente en nuestros contextos educativos –formales y no formales- la Facultad de Educación se ha propuesto como uno de sus propósitos “La formación de una ciudadanía reflexiva y activa de los maestros, tendiente a crear las condiciones de juicio, motivación y conocimiento, requeridas por su papel de protagonistas y partícipes del proceso de construcción de una sociedad pluralista, intercultural y democrática¹⁶”, y ha avanzado en esta vía promoviendo diversos espacios de reflexión y discusión sobre la relación educación y diversidad, siendo tal vez el hito más importante en este recorrido, la creación del programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra que resulta del trabajo constante y mancomunado de la Universidad y la facultad a través del grupo de investigación Diverser y la Organización Indígena de Antioquia.

Este programa académico surge ante las necesidades que manifestaban las organizaciones y los pueblos indígenas de la región respecto a la educación ligada a las formas de apropiación de sus territorios, se justifica como expresan Green Stocel, Sinigui y Rojas (2013)

Una necesidad urgente en la región y el país es la preparación a nivel universitario de educadores y educadoras indígenas, responsables de la formación escolar de las nuevas generaciones indígenas. Pero a su vez, la complejidad de la vida de los pueblos requiere la formación de personas líderes que estén en capacidad de contribuir al fortalecimiento y recreación de su propia cultura, a la protección de sus resguardos, así como al logro de una existencia y convivencia digna. Maestras y líderes indígenas deberán entonces estar en capacidad de apoyar los Planes de Vida de su comunidad (90)

Y aunque la lucha no fue fácil y el proceso de consolidación del programa al interior de la Facultad fue largo, es hoy en día un referente a nivel nacional cuando se pregunta por la interculturalidad al interior de la educación superior y sus repercusiones en los diversos contextos sociales, culturales y educativos en los cuales las personas conectadas con este proyecto de formación –que además desafía las formas “normales” de actuación de los programas de la Facultad de Educación-.

y del hacer pedagógico al entablar diálogos con contextos externos a ella pero que también son importantes y aportan elementos para la formación de futuros maestros y maestras.

¹⁶ <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/SedesDependencias/Educacion/B.InformacionFacultad/A.QuienesSomos>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra cuenta con elementos especiales que remiten a otras formas de pensar, de ver el mundo y de producir conocimiento que reconoce maneras diferentes de relación con la tierra y los seres que la habitan y que coexisten con ella, en este sentido, el programa cuenta con un

“Consejo de sabios y sabias conformado por mayores sabedores y especialistas en conocimientos diversos como la medicina, la botánica, las artes estéticas, el buen gobierno, la partería entre otros, de los pueblos ancestrales que participan” (Green Stocel, Sinigui y Rojas, 2013: 93), este concejo está presente durante todo el proceso de formación de los y las estudiantes y cumple como veedores, lo que permite entablar un verdadero diálogo de saberes entre el colectivo que desde la Universidad coordina el programa y las comunidades con las que construyen este camino, así, desde este diálogo se propone un rol de maestro en las comunidades como “un maestro o maestra pedagogo de la madre tierra acompaña para aprender la historia y caminar los sueños”.

Concluyo este apartado con una pregunta que espero movilice a otras personas ¿qué podemos retomar de lo que se ha venido trabajando en el programa de Madre Tierra para el programa de LEBCS?

¿Qué tienen por decir los y las estudiantes del programa?

La encuesta se realizó a más de 40 estudiantes de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación, Facultad de Artes, Instituto de Idiomas y Escuela de Filosofía, como parte del proyecto de investigación *“Imaginarios sociales de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase desde la perspectiva del feminismo decolonial en estudiantes de los programas de formación de maestros/as de la Universidad de Antioquia”* que me encuentro desarrollando en compañía de la profesora Teresa Castro al interior del Grupo Diverser y que fue avalado y financiado por el Centro de investigaciones educativas y pedagógicas (CIEP) de nuestra facultad.

Dicha encuesta está conformada por 20 preguntas organizadas en 3 ejes problémicos:

1. Relaciones de género
2. Interseccionalidad sexo/etnia/clase
3. Profesión docente ante la diversidad



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para el interés de este proyecto se retomaron las respuestas de 18 estudiantes del programa que participaron de la encuesta dieron en el tercer eje, específicamente en 3 preguntas:

- ¿Cómo se visualiza en su futura labor docente con respecto a la población diversa?
- ¿Cómo cree que se debe trabajar la diversidad en la escuela? ¿Qué le propondría a la escuela para afrontar el reto de la diversidad cultural, étnica, sexual, de género y de clase?
- ¿Considera que para trabajar con población diversa en la escuela, el/la docente requiere de algunas competencias específicas? ¿Cuáles?

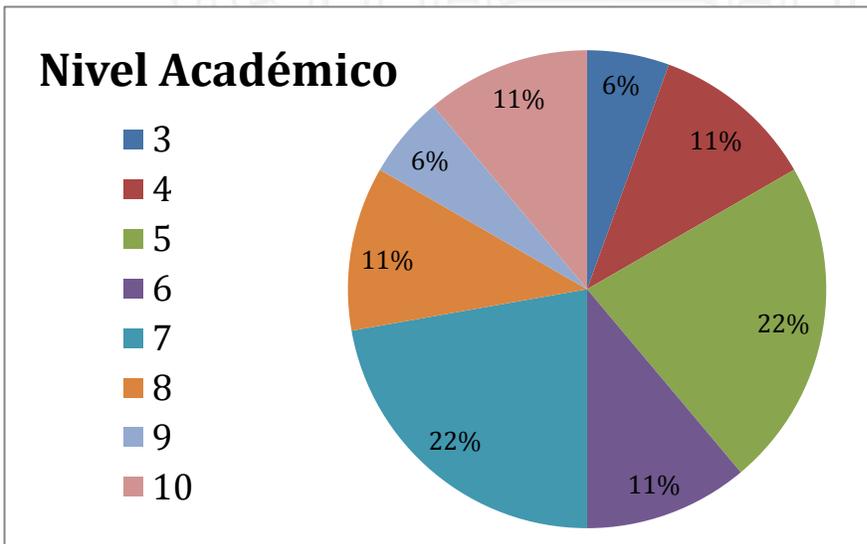


Gráfico 3: Nivel académico de los y las estudiantes que respondieron la encuesta

Para el análisis de las respuestas partí de considerar 4 categorías que develaran asuntos de mi interés: Sujetos, Saberes, Contextos y Actitudes.

¿Cómo los y las estudiantes se visualizan en su futura labor docente con respecto a la población diversa?

Sujetos

La inclusión aparece como un asunto constante en el discurso de los y las estudiantes no sólo del programa sino de la facultad, aducimos a la inclusión la posibilidad de diversificar las presencias en el aula de clase –no obstante la integración también se menciona-; esta población diversa se



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

compone según lo expresado, por personas con un origen étnico indígena o afrodescendiente, las personas con orientaciones sexuales no heterosexuales y la población con discapacidad cognitiva y sensorial. En la futura labor docente se espera entonces reconocer que todos los actores del escenario educativo son personas con la misma valía, que las acciones del docente deben estar encaminadas a prestar atención a la subjetividad y una reflexión constante de la alteridad.

Saberes

Hay una tendencia por asumir que lo importante para enseñar en contextos con población diversa es el conocimiento de su historia, prácticas y costumbres; sin embargo reconocen también que a partir de estos conocimientos es posible diversificar las estrategias de enseñanza aprendizaje desde múltiples perspectivas, que le permitan a los estudiantes acercarse a otras formas simbólicas, lenguajes y visiones de mundo. “Disfrutando de esa diversidad para nutrir el aprendizaje”.

Contextos

Los y las estudiantes reconocen que el único escenario educativo no es la escuela, que la labor docente trasciende dicha institución y que la “clase” puede tener lugar en otros espacios donde también tiene lugar la praxis pedagógica.

Actitudes

El respeto aparece como un elemento esencial y recurrente en lo que expresan las personas que respondieron la encuesta, el respeto como un medio que permite la convivencia y la inclusión, así mismo manifiestan la necesidad de valorar los diferentes aportes y trabajar para superar las desigualdades, que se puede ligar con la intención de generar diálogos constructivos que no reproduzca la dominación.

¿Cómo creen que se debe trabajar la diversidad en la escuela? ¿Qué le propondrían a la escuela para afrontar el reto de la diversidad cultural, étnica, sexual, de género y de clase?

Sujetos

Se amplía el espectro de la población diversa, considerando a las personas campesinas y desplazadas que llegan a las escuelas no obstante, alguien también diferencia entre población



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

diversa y “la gente del común y corriente”; se menciona también que se debe “abandonar la idea de los únicos diversos son los negros y los indígenas”, y una preocupación por la formación y actuación de los docentes en ejercicio y directivos docentes quienes “no dejan hacer nada”. Considerando que más del 60% de las personas que respondieron se encuentran entre los niveles 4 y 7 del programa donde se ubican los cursos del núcleo de enseñabilidad que contemplan prácticas pedagógicas tempranas.

Saberes

La escuela debe desligarse del eurocentrismo que la caracteriza, propender por acabar con los prejuicios a partir del diálogo de saberes, formular proyectos pedagógicos para motivar a conocer la historia de los pueblos, como expresa un estudiante “formulando una educación de calidad que responda a los intereses de la ciudadanía”.

Contextos

Aparecen 3 ideas de escuela respecto a la diversidad en las respuestas: hay quienes dicen que la diversidad ya está inmersa en la escuela por lo tanto no es una preocupación; una idea más compartida es que la escuela debe introducir temas y problematizaciones que permitan conocer la realidad de la población diversa del país, especialmente para acabar con los prejuicios y los imaginarios negativos; y por último, una posición desde la cual un estudiante plantea “una completa reestructuración de la misma. Mejor dicho, volverla subversa”.

Actitudes

La escuela debe dejar las actitudes lastimeras y no dar tratos especiales mencionan algunos, debe plantear diferentes actividades curriculares y extracurriculares buscando estrategias que permitan realmente reconocer la diversidad que la habita, generar conciencia, abogar por la amabilidad y el respeto, así mismo, buscar “estrategias de vinculación de unos con otros”.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación *Sujetos*

¿Consideran que para trabajar con población diversa en la escuela, el/la docente requiere de algunas competencias específicas? ¿Cuáles?

Hay especial atención en la población con capacidades diversas, síndrome de down, TDAH por el reto que implica la inclusión de estos estudiantes en las aulas regulares con quienes hay que establecer canales de comunicación diferentes aunque quienes responden manifiestan que se sienten escasos de herramientas para trabajar con esta población; igualmente aparece el asunto étnico y la importancia del reconocimiento de las especificidades culturales.

Saberes

Para trabajar en función de la diversidad es necesario comprender las diferencias en el lenguaje, las significaciones, comportamientos; se acentúa la dimensión cognitiva de la competencia al afirmar que es necesario “Tan solo conocer sus tradiciones, su cultura, formas de comportarse”, elementos básicos de su cultura, saberes o formas de ver el mundo. Sin embargo, aparece también la intención de desligarse del pensamiento colonial de quien enseña respecto al otro.

Contextos

Alejar lo que se hace en el aula de clase del mundo que occidente nos ha enseñado.

Actitudes

El respeto es la actitud más recurrente en las respuestas, también se enuncia que se debe abrir la mente a la diferencia, el reconocimiento del otro, tener curiosidad y un “buen tacto social”. Aparece una tendencia a formular un trabajo interno de quien enseña, que implica reconocerse igual a todos, partir de la misma vocación y adoptar una postura ética respecto a sus acciones.

A manera de cierre

Las tres preguntas propuestas en la encuesta responden a tres dimensiones importantes a considerar: lo personal, lo institucional y lo profesional, tratando de encontrar relaciones con el programa de formación de la LEBCS.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Los y las estudiantes que responden la encuesta identifican como población diversa a los grupos étnicos, personas con discapacidad, personas del campo y desplazadas por el conflicto armado, así como las personas con orientaciones sexuales no heterosexuales; en sus respuestas se muestra más apropiación con respecto a la situación de las personas con discapacidad que hacia los otros grupos, aun cuando se enuncia que no cuentan con las herramientas necesarias para enseñar a esta población incluida en las “aulas regulares”.

Es recurrente encontrar en las respuestas la intención de reconocer los saberes y prácticas de los y las estudiantes con bagajes culturales diversos y tenerlos en cuenta a la hora de abordar las temáticas durante la enseñanza, aunque de manera muy cognitivista que se considera que solo es necesario conocer algunas características de sus culturas para poder llevar a cabo el ejercicio educativo con estas personas.

Hay una ruptura en las respuestas respecto a la realidad de los contextos educativos en nuestra sociedad diversa, como ya se mencionó, algunas personas consideran que no es necesario prestar especial atención a la diversidad presente en la escuela ya que es inherente a dicho escenario, otras personas recalcan dicha necesidad pero partiendo de las condiciones actuales, y desde otra perspectiva, se propone re-estructurar la escuela desde abajo, proponiendo así que esta debe alejarse de los presupuestos occidentales que han fungido como su sustento epistemológico y ontológico.

Precisamente en este último aspecto, hay una relación con aquello que se expresa de manera explícita en el documento maestro del programa, cuando se dice que su eje central es “la formación de maestros de Ciencias Sociales en pensamiento crítico”; ser crítico puede ser con respecto a lo establecido, o con respecto a la crítica que se le hace a lo establecido, siendo ésta una posición válida y una postura política posible de argumentar. No obstante, se debe trabajar entonces desde la formación ofrecida por el programa, en mostrar diversas realidades de lo que sucede en los escenarios educativos, no solo en la ciudad (contexto en el cual ha estado centrado el programa), esto implica expandir el espectro hacia otros contextos donde la diversidad o la diferencia se han vuelto elementos conducentes al fracaso educativo y generador de realidades conflictivas.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

Una idea importante aparece en las respuestas y es que se debe “abandonar la idea de que los únicos diversos son los negros y los indígenas”, esta afirmación es un llamado de atención a nuestro sistema educativo –en sus distintos niveles- que desde la oficialidad aboga por el reconocimiento de la diversidad pero que en la realidad, en lo que se vive, la tendencia es hacia la asimilación de estas personas con orígenes diversos que llegan por distintas razones a las instituciones educativas formales. La persona debe entonces, volverse intercultural para poder vivir y conducir su proceso de aprendizaje en este nuevo contexto, aun cuando el sistema debería interculturalizarse para que pueda, en el plano de lo real, reconocer que habitamos una sociedad heterogénea desde los individuos, las comunidades, las lenguas, las tradiciones, las historias, las cosmogonías, etc.

Como conclusión, puedo decir que aunque lo que manifiestan los y las estudiantes, está ligado a lo que ofrece el programa desde sus diversos componentes, existen al mismo tiempo inquietudes e intenciones de movilización con respecto a otras realidades que no están siendo puestas en consideración en la formalidad del proyecto de formación y que requieren especial atención, bien o mal lo expresa un/a estudiante “la escuela debe volverse subversa”, debe desacomodarse y buscar otros caminos, porque desobedecer a la oficialidad es también una forma de democracia y de construir una sociedad más justa y participativa.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Segunda parte

Una propuesta de competencias interculturales
para la formación de maestros y maestras



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Introducción

Facultad de Educación La segunda parte de este cuarto capítulo representa el punto nodal del trabajo de investigación, en el cual presento una propuesta propia de competencias interculturales para la formación de maestros y maestras, especialmente para quienes nos estamos formando en el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, sin reducir así su espectro.

La intención de proponer un referencial –como lo nombra Perrenoud (2004)- de competencias interculturales responde a un interés e inquietud personal respecto a la formación de maestros y maestras con respecto a la diversidad presente en los escenarios educativos. Desde la revisión de bibliografía especializada y proyectos de investigación sobre el tema realizados en diferentes lugares: España, Chile, Honduras, Polonia, etc., surge la necesidad de indagar por otros caminos posibles para lograr relaciones no ligadas a las jerarquías del poder al interior de los espacios educativos, especialmente de la escuela. Para este logro, es imprescindible la formación inicial del profesorado que vaya más allá de la simple dimensión cognitivista que considera necesario solamente conocer aspectos específicos y característicos de la cultura del otro, como se propondrá aquí, esta intención de transformación debe pasar por el cuerpo, el corazón y la mente, incorporarse y volverse un proyecto de cambio personal para sí mismo y para el exterior.

¿Qué son las competencias interculturales desde esta perspectiva?

Como presenté en el capítulo II, existe consenso teórico en los autores referenciados sobre los elementos que constituyen la competencia intercultural o las competencias interculturales –según quien escriba-, se considera una dimensión cognitiva que hace referencia a los conocimientos, una dimensión procedimental que alude a las habilidades y una dimensión actitudinal que acoge las actitudes y comportamientos; por lo tanto al hablar de competencias interculturales se habla de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para actuar en contextos culturalmente diversos.

Sin distar de esta concepción, me remito a lo que propone Perrenoud (2003, 2008) las competencias se despliegan en situaciones y contextos específicos dando cuenta de las construcciones propias del maestro o la maestra en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes, para su ejercicio de enseñanza y para el aprendizaje de sus estudiantes.



Entonces, las competencias interculturales que comprenden un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, desde la perspectiva que aquí se presenta no se forman ni se desarrollan, se incorporan y luego se despliegan en situaciones contextuales. En este sentido, incorporar implica pasar por el cuerpo, la mente y las emociones para así, hacerse doliente de la causa, comprometerse con la apuesta política de transformación de las condiciones de desigualdad, exclusión y racismo. Las competencias interculturales abogan por el reconocimiento del otro, su historia, sus conocimientos, saberes y su forma de relacionarse con el mundo artificial que como humanidad hemos creado, y con la Madre Tierra, de manera horizontal, dejando de lado los prejuicios y estereotipos, lo que permite entonces, tejer una conexión distinta de mutuo entendimiento y de construcción colectiva de una nueva realidad desde las experiencias que a cada quien le han dado algo que brindar.



Gráfico 4: Elementos y dimensiones de las competencias interculturales



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Esta propuesta de competencias interculturales comprende tres dimensiones. Una dimensión emocional que implica que quien se interese por iniciar procesos educativos desde una perspectiva intercultural se apropie y haga personal la lucha por una nueva realidad fundada ya no en relaciones de poder y subordinación sino desde la comunicación, la negociación y el acuerdo en igualdad de condiciones. Una dimensión política que aboga por una transformación estructural del sistema educativo, buscando deshilar el poder que genera racismos y exclusiones, así como la invisibilización y posterior asimilación de aquel que parece no adecuarse a lo que se ha definido como “normal”. Por último, una dimensión ética, que atraviesa nuestras formas relación con el otro, por cómo lo miro y lo defino desde la construcción subjetiva que he hecho previa al encuentro, que se configura desde los prejuicios y estereotipos que sobre ese otro he aprehendido, así, una relación con el otro desde esta dimensión ética de la interculturalidad conlleva a re-significar mi lenguaje, acciones y comportamientos de manera que no violenten su ser de ninguna manera, escuchar y conversar para generar nuevas significaciones comunes.

A continuación presento las competencias interculturales necesarias para la enseñanza de las ciencias sociales:

1. Autonarrarse
2. Desoccidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo), aprender e investigar
3. Pensar desde la interseccionalidad
4. Interpretar de manera alternativa
5. Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana
6. Promover nuevas formas de relación con la tierra

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Autonarrarse

¿Por qué autonarrarse? ¿Para qué sirve? ¿Tiene alguna utilidad en el ámbito académico? Son preguntas que pueden surgir al pensar ésta como una competencia para la formación de maestros y maestras, incluso son preguntas que surgen en mí, especialmente porque he adoptado la idea de que el conocimiento científico no puede estar atravesado por la experiencia personal de quien lo produce porque perdería objetividad, e igualmente, que la escritura académica se realiza en tercera persona, se aleja de quien escribe, es despersonalizada.

Por suerte, mi trasegar con el grupo Diverser me ha ayudado además de aprender, a desaprender estas concepciones construidas en mi educación curricular universitaria, mostrándome que la investigación y las apuestas políticas de transformación que cada quien asume, parten de uno mismo, de su historia, de sus preguntas, de sus miedos y expectativas con el conocimiento, siguiendo lo que escribe mi profesora Teresa Castro Mazo (2011) en su tesis de maestría

Comprendí que yo misma tenía que desalojar la creencia que aún me ataba con el aprendizaje occidental en la que los sujetos actúan pero se desfiguran en la investigación, esta re-significación en mi rol como mujer investigadora emergió acompañada de profundas crisis que produjeron en mi ser y saber constantes reacomodos cognitivos y sensitivos. (53)

John Guarín García (2013) comenta que en la investigación en educación de corte positivista muestra un tendiente declive dando paso al reconocimiento de quien investiga como sujeto histórico que trae consigo una serie de creencias, vivencias y sentimiento que son según Passeggi, 2012; leído en Guarín García, 2013: 18) “fuentes de estudio privilegiadas, susceptibles de revelar los modos como se tejen los vínculos entre el sujeto y el mundo, en las esferas sociales donde él convive e interactúa”. Así, esta nueva forma de pensar la investigación permite a los y las docentes posicionarse como sujetos portadores de saber que se manifiesta a través de la escritura de la propia vida.

Un primer paso para reivindicar nuestra identidad docente es nombrarnos, tener conciencia de sí, luego reconocernos, describirnos, sacar de nuestro interior las palabras encadenadas por los discursos oficialistas y hacer una escritura y una palabra limpia, libre de las ataduras impuestas por la tradición y los poderes dominantes. Un maestro de pensamiento libre es el inicio de una construcción subjetiva de sí mismo. (Guarín García, 2013: 22)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La acción de autonarrarse cobra mayor importancia cuando se tiene en cuenta que durante el ejercicio de nuestra labor docente –que en muchos casos tendrá lugar en escuelas e instituciones educativas formales- nos encontraremos con personas diversas en todas sus dimensiones: cultural, política, económica, religiosa, sexual, etc., lo que implica hacer memoria de nuestra propia experiencia en este espacio educativo en el cual también nos identificamos en función de una categorización generalmente negativa y despectiva: pobre, negro/a, indio/a, gay... hacer este ejercicio de memoria posibilita pensar cómo vamos a asumir la responsabilidad cuando ese grupo tan diverso está a nuestro cargo en el aula de clase, sin embargo este ejercicio como expresa Demetrio (1999) “conlleva esfuerzo y sufrimiento, sobre todo cuando la propia vida se muestra informe, muy lejos de ser una obra de arte, y nos tortura con la evocación de recuerdos de injusticias (padecidas o infringidas)”.

Por ello, el relato de sí, es el canal por el cual viajan las posibilidades, perspectivas, sueños e ideales de una formación y construcción descolonizada, en donde se aprende y se desaprende, se construyen y se rompen conocimientos, se da voz a la individualidad en contextos históricos y culturales determinados. (Chavarría Uribe & Echavarría Durán, 2014: 24)

Considerar la propia historia de vida como primer paso para lograr entablar relaciones con otras personas –estudiantes, colegas, directivos, padres- es una tarea importante si se piensa en los constantes episodios de exclusión, discriminación y racismo que tienen lugar en la escuela en diferentes niveles, aun cuando uno los haya vivido, los haya propiciado o simplemente los haya evidenciado.

Mientras nos representamos y reconstruimos –nos vemos en la moviola o, como dijo Marcel Proust, “revelamos los negativos de nuestra vida”- nos retomamos entre las manos. Nos hacemos cargo de nosotros mismos y asumimos la responsabilidad de todo lo que hemos sido y hemos hecho y que, llegados a este punto, no podemos sino aceptar. (Demetrio, 1999: 13)

Autonarrarnos es entonces pasarnos por las letras, escribir sobre sí mismo/a desde la propia experiencia de vida, como menciona Castillo Guzmán (2014) para el caso de profesores y profesoras –especialmente etnoeducadores/as- con historias de racialización, al llegar a la escuela y encontrar niños, niñas y jóvenes siendo víctimas de prácticas racistas, su subjetividad se ve afectada, buscan alternativas para remediar estas situaciones, pero siempre evocando y reconstruyendo la propia historia



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Cuando recorremos los caminos, los callejones y las plazas de nuestra vida, vivimos la profunda emoción de no ser del todo nosotros mismos. Nosotros, como autores de nosotros mismos, descubrimos que no estamos del todo seguros de haber sido y de haber experimentado todo lo que nos ha sucedido

(Demetrio, 1999: 14)

La verdadera curación de uno mismo, hacerse cargo realmente y hacer las paces con nuestras propias memorias, probablemente empieza cuando el que entre en escena ya no es el pasado sino el presente, que transcurre día a día añadiendo otras experiencias –cada vez menos sorprendentes que las de los años desaparecidos de la juventud y de la primera edad adulta-. Y se convierte en terreno fértil para inventar o desvelar otros modos de sentir, observar, escrutar y registrar el mundo dentro y fuera de nosotros (Demetrio, 1999: 16-17)

Cuando las situaciones que nos encontramos en el escenario educativo afectan nuestros planos afectivo y emocional, es momento de recordar, hacer memoria y escribirnos, en tanto trabajo pedagógico como catártico de las experiencias negativas anteriores

Recordar, y las cosas que recordamos, no sólo tiene una función pedagógica prolongada, de la que solo nos damos cuenta si reflexionamos sobre ello; sino que también, como es nuestra intención proponernos, invita a cultivar una pedagogía de la memoria que nos permita recuperar la sacralidad de aquellas experiencias. Son “sagradas” –en sentido laico, a pesar de que el respeto por la vida, y en primer lugar por la nuestra, es ya de por sí religioso- aquellas circunstancias que podemos reconocer y reconstruir a partir de la reminiscencia de las cosas que, día a día, han ido construyendo nuestra existencia. (Demetrio, 1999: 105)

En este sentido, hacer una autobiografía implica un ámbito cognitivo que remite al conocimiento de sí mismo y de la propia historia, un ámbito procedimental como habilidad para escribir y definir qué se quiere decir, qué se quiere omitir, y por último un ámbito emocional que define el para qué de la autobiografía, que desde esta perspectiva debería conducir a una situación de catarsis, de curación de las marcas que dejaron aquellos episodios negativos anteriores; así mismo, es un ejercicio que permite definir rutas de acción, de investigación y de transformación

La autobiografía nos mejora y, por lo tanto, nos cambia un poco, ya sea cultural o socialmente, hasta invadir nuestra experiencia profesional con resultados, quizá no muy distintos en el plano técnico, pero sí ciertamente muy diversos y gratificantes para todos en el plano humano. (177)

Con los elementos que ya he mencionado sobre el autonarrarse como una competencia a incorporar durante la formación docente, es importante pensar también, que este ejercicio pueda conducir a una toma de conciencia, una concientización que representa para Freire (1974; leído en Villalobos, 2000) un proceso cultural mediante el cual las personas dan cuenta de su realidad sociocultural,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

rechazan las limitaciones y las relaciones de opresión, buscando así posicionarse como sujetos consientes y creadores conjuntos de su propia realidad y su futuro histórico. Con este ejercicio de concientización, como lo expresa Villalobos (2000) “las personas verdaderamente comprenden la magnitud del potencial que tienen para transformar la realidad, y transformarse a sí mismas como parte de esa realidad”.

Según Freire, aquel conocimiento que es auténticamente «liberador» y «transformador» es visto como el movimiento hacia niveles más elevados de conciencia. El contenido de la conciencia incluye la visión que los seres humanos tienen de su propia existencia en medio de la realidad social, como también el poder que poseen para determinar su destino y su futuro. El proceso de aprendizaje comienza con el presente nivel (o los distintos niveles) de conciencia y educación tal cual se refleja en el lenguaje, las condiciones de vida, el concepto que uno tiene de uno mismo y la visión del mundo (Freire, 1970b). (Villalobos, 2000: 20)

Desoccidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo), aprender e investigar

¿Qué implica desoccidentalizar y para qué hacerlo? Esta competencia está pensada para que futuros maestros y maestras puedan ampliar su espectro y sus formas de concebir el conocimiento y los saberes, cómo se debe enseñar, qué se debe aprender y cómo realizar investigación para producir nuevo conocimiento; teniendo presente que asistimos a una Colonialidad del Saber, desde la cual se impone la idea de que existen dos tipos de saber: uno al que se le atribuye validez universal, y otro diverso en su interior al que se le niega dicha validez (Mato, 2006).

Esta realidad representa una herencia colonial que está presente en la producción y movilización de conocimientos desde la universidad, se hace evidente como lo expresa Mato (2006: 104) en “la descalificación de los modos de producción de conocimiento y acumulaciones de resultados de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas”.

Desde esta perspectiva se propone abogar por una ‘Interculturalidad epistémica’, entendida como un diálogo simétrico de saberes en el marco del encuentro equitativo entre culturas diversas (López Roso, 2007). Este mismo autor pone de manifiesto la existencia de una monoculturalidad epistémica e institucional en la cual es relevante la presencia naturalizada de las ciencias y disciplinas modernas como parte del currículo universitario para la formación docente, “su predominio,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

justificado por el origen mismo de la institución universitaria (Wallerstein, 2001), y por la perspectiva eurocéntrica del conocimiento, les da un lugar de primacía, en detrimento de cualquier otro sistema local de conocimiento”. (López Roso, 2007: 160).

Si la práctica investigativa se entiende como un espacio de convergencia equitativa entre sistemas de conocimiento, podría convertirse en un lugar común de intercambio de saberes. Este intercambio tendría, sin embargo, como punto de partida, el conocimiento y la divulgación de lo propio, para el contacto con “lo apropiado”. (López roso, 2007: 163).

En este sentido, apropiarse del conocimiento como lo expresa Álvarez Echavarría (2007) entendido no como contrario a lo propio, como algo extraño o impuesto “sino ese proceso de significación de lo propio, de valoración, de entendimiento y acercamiento”. La autora afirma también al hablar de apropiación, la importancia de “reconocer que los procesos de aprendizaje y apropiación de *conocimientos propios* en las comunidades indígenas se instauran de manera muy distinta a las formas de transmitir, de enseñar y de construir conocimiento en occidente” (Álvarez Echavarría, 2007: 124)

Es una invitación a acercarse a otras formas de ver el mundo, de explorarlo y conocerlo, de producir conocimiento a partir de la investigación, pero entendiendo que la investigación no necesariamente debe partir de supuestos epistemológicos y metodológicos anclados a la racionalidad científica occidental; La universidad colombiana, expresa Sierra (2003; leída en López Roso, 2007: 158) debe pensar en alternativas metodológicas que le permitan establecer un verdadero “diálogo de saberes” con otros pueblos y responder así, con equidad y justicia, a su enorme deuda con la historia. Es igualmente necesario el papel que ha jugado la escuela como institución moderna en la occidentalización de nuestra sociedad, pueblos y culturas

Aquí es donde nosotras encontramos una clave, en el hecho de pensar que no aprendemos únicamente en la escuela pero que, curiosamente, ésta ha tomado un papel central en el desarrollo humano desde la infancia, a tal punto que el proceso educativo en la escuela parece ser tomado por sociedades occidentales como un proceso natural y obligatorio por la que todo ser debe pasar en su existencia, e incluso debe ser retomado por sociedades que apenas empiezan su experiencia con ella, como es el caso de las comunidades indígenas. Esta clave, igualmente, nos anima a pensar en la posibilidad de repensar la escuela, de vivirla de otras formas, de aprender de múltiples maneras. (Sinigüí Ramírez y Henao Castrillón, 2009: 70)

Este conocimiento occidentalizado se ha implementado en la formación de maestros y maestras, pero no solo para los contextos urbanos sino también para las zonas rurales y las comunidades



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

Facultad de Educación

indígenas, “en palabras del profesor Abadio Green, este deslizamiento desarticulador de la escuela occidental con el mundo indígena ha llevado a las organizaciones a pensar en la educación como “una herramienta que ha acabado con los pueblos”. (López Roso, 2007: 157).

Producto de la herencia colonial que todavía impera en las escuelas indígenas, como en buena parte de los demás centros educativos del país, la ciencia que se imparte a niños, niñas y los y las jóvenes es de carácter transmisionista, acrítica y fragmentada, pues cualquier información se presenta como “la verdaderamente científica” y, por tanto, como verdad acabada, lo cual es anacrónico con el mismo quehacer investigativo, siempre abierto a nuevas preguntas, siempre incompleto. (Rojas Pimienta, 2007: 130-131)

Ante este escenario de proyectos de desarrollo, y procesos educativos tendientes a la homogeneización de las poblaciones indígenas donde tienen lugar, comenta Álvarez Echavarría (2007) que las organizaciones y comunidades indígenas han comenzado a construir propuestas de educación propia a partir de las cuales se piensan la interculturalidad “como aquella que busca construir relaciones dialógicas y justas entre los actores sociales pertenecientes a universos culturales diferentes, sobre la base del reconocimiento de la diversidad”; estas propuestas pueden ser miradas como posibilidad para re-pensar el que hacer de la escuela y la labor de maestros y maestras en relación con la diversidad de personas que allí se encuentran, desafortunadamente en planos de asimetría cultural

Quedan por fuera de esta concepción otras posibilidades de construcción y sistematización de conocimiento, elaboradas a partir de contextos culturales locales, con lógicas de relación con la naturaleza *distintas*, no “menos avanzadas”, como la actual crisis ecológica del planeta nos exige reconocer. (Rojas Pimienta, 2007: 141)

Esta propuesta de desoccidentalizar parte del reconocimiento de las configuraciones de saber desde las comunidades, especialmente los pueblos indígenas que no se rigen por los sistemas de conocimiento occidentales, aun cuando un modelo de escuela monocultural mestiza les ha sido impuesta históricamente; allí el conocimiento parte de la Madre Tierra, entonces no tiene cabida pensar una dicotomía naturaleza/cultura, contrario a lo que pensaría Occidente (Álvarez Echavarría, 2007: 125).

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La sabiduría de las comunidades indígenas ha permitido su existencia y también la transmisión del conocimiento a las generaciones por medio de la palabra, la que igualmente se llama *oralidad*. Este proceso se lleva a cabo en el fogón, esencia importante en el proceso de aprendizaje del diálogo, historia y vida, porque es allí donde se planean las actividades, en la mañana, donde se organiza la familia, la comunidad y el conjunto de actividades que permiten la subsistencia de nuestros pueblos (Micanquer Cuatín, 2007: 92).

En nuestro modelo educativo le hemos delegado todo el proceso de enseñanza y aprendizaje a la escuela, hemos negado otros espacios de socialización como posibilidad para enseñar y aprender, e incluso hemos restado responsabilidad educativa a la familia, tomando a niños y niñas desde edades tempranas para instalarlos en las instituciones educativas.

En la comunidad se aprende con el padre, la madre o el/la abuelo/a, hablando y haciendo las cosas durante la niñez y la juventud; y luego se sigue practicando y transmitiendo lo aprendido, pero siempre teniendo en cuenta el territorio. En la academia se aprende en el salón de clases, con lápiz, papel y un/a profesor/a, y luego se sale con un título profesional. (Micanquer Cuatín, 2007: 93-94).

Las palabras de Micanquer Cuatín nos invitan a pensar ¿para qué enseñamos y para qué aprendemos en la escuela? Pareciera ser que fuera para recibir un título que nos permita ingresar a la universidad o al mundo laboral, más que en formarnos para la vida, para afrontar los retos que día a día nos presenta la sociedad cada vez más diversificada o para aportar a las transformaciones sociales. Enseñamos y aprendemos sobre los otros diferentes, más no con ellos, lo que impulsa la retórica salvacionista que identifica a occidente.

El sistema educativo, la escuela y la formación de maestros y maestras deben pensarse otras posibilidades de acción no homogeneizantes, verdaderamente interculturales para los procesos de enseñanza y aprendizaje en los diferentes espacios educativos, como propone Rojas Pimienta

Avanzar propuestas de investigación desde la escuela es una vía posible para facilitar la construcción de puentes, de espacios de negociación interculturales e interdisciplinarios, que permitan el intercambio equitativo y crítico de conocimientos y prácticas aplicadas desde distintos lugares, no sólo para las comunidades indígenas del departamento, del país y de otros lugares del mundo, sino también para instituciones educativas no-indígenas, afrocolombianas y rurales (2007: 148).

Conocer las propuestas educativas de otras culturas debe ser visto como una posibilidad para enriquecer nuestro sistema educativo, que nos permita movernos de la ruta que desde hace más de 200 años de independencia venimos caminando pero aún apegados a la herencia colonial que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

permanece en nuestras mentes y cuerpos, y que se manifiesta a través de nuestras prácticas pedagógicas fuertemente transmisionistas y considerando aún al estudiante como vacío y sin ideas, especialmente cuando proviene de contextos no urbanos/mestizos, situación que se agrava cuando el español no es su lengua materna.

Podemos encontrar otros significados de eso que hemos venido haciendo de manera natural y mecanizada, para el caso del pueblo Embera como lo presenta Mecha Forastero (2007)

Enseñar, *jara teai* (*jara* = decir, hablar; *teai* = entregar). Enseñar es entregar la palabra, es entregar conocimiento, producto. Aquí se da lo que se tiene y no lo contrario, no se da lo que no se tiene ni lo que no se sabe. (112)

Saber, *qawai* (*qa* = de la base verbal *qai*, tejer; *wai* = guardar). Tejer y guardar. Connota que lo que se teje, lo que se construye, se guarda hasta entregar la palabra o hasta su socialización. (112)

El problema de la investigación está es en la forma como se investiga, la intención del preguntón. [...] Investigar es *unui*, buscar, ver, encontrar (*u* = sembrar; *un* = mañana; *i* = boca, borde, ala). Sembrar la palabra para el mañana o para el futuro, esto es investigar. (112)

Es necesario también considerar las realidades actuales de nuestro país, el conflicto armado ha impulsado las migraciones internas de población campesina, indígena y afrocolombiana de sus territorios hacia las grandes ciudades, espacios a los que deben integrarse, lo que implica acceder a la educación formal que no está preparada desde la infraestructura ni desde el profesorado para atender a esta población que resulta asimilándose al sistema, un sistema que les niega toda posibilidad de fortalecer su cultura, historia, lengua y cosmogonía, por el contrario, les hace sentirse avergonzados/as de su identidad. A pesar de esta situación, las acciones de transformación desde los movimientos se hacen presentes y la causa no se da por perdida

No cabe duda de que los estudios indígenas y afrocolombianos, desde distintos enfoques y perspectivas, en situaciones de conflicto y desplazamiento, movilización política, reconfiguración geográfica y sociocultural, en la búsqueda de sus propias propuestas educativas, han permitido que se construya respeto y reconocimiento de sus procesos organizativos, de su cosmovisión, fortaleciéndose así la construcción de identidad. Desde este punto de vista podemos pensarnos como indígenas que construimos ciudad y nos constituimos como ciudadanos. (Sinigüí Ramírez, 2007: 214).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

En nuestra Facultad de Educación contamos con una oportunidad de pensar estas formas diversas de enseñar, aprender e investigar, desde la experiencia de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra –mencionada en la primera parte de este capítulo- la cual ha demostrado que la Universidad tanto a nivel administrativo como académico puede flexibilizarse en función de las necesidades de las poblaciones que a ella acuden. Este programa en su justificación plantea que

La escuela que hoy tenemos no da cuenta de la hermosura de la vida, de la armonía entre los seres, de la colectividad; hasta hoy han tratado a la niña y al niño como objetos, porque sus métodos han sido simplemente la transmisión de la información (Green Stocel, 2014: 23)

La propuesta de desoccidentalizar que aquí brevemente presento, se encamina a re-significar las formas que hemos adoptado para enseñar, aprender e investigar, desligar estos procesos de la matriz moderna del conocimiento cimentado en la racionalidad occidental que niega y desvaloriza otras producciones y lógicas que surgen en contextos locales de nuestros territorios. Esto no implica rechazar el conocimiento que históricamente hemos construido y movilizado, sino más bien, encontrar espacios de diálogo saberes que al mismo tiempo permite el diálogo de personas sin tener que abandonar las posiciones históricas y culturales desde las cuales configuramos nuestra identidad.

Pensar desde la interseccionalidad

¿Qué es la interseccionalidad?

Como categoría conceptual y metodológica, la interseccionalidad surge en el seno de los movimientos de mujeres feministas negras en los Estados Unidos, especialmente desde el trabajo de Kimberlé Williams Crenshaw (1989), quien propone que la interseccionalidad además de su sentido conceptual es también metodológica que permite entender la opresión sexual y racial experimentada por mujeres negras, dos identidades que históricamente han sido vistas como negativas, por lo tanto ellas son víctimas de una doble discriminación. Además si se agrega una condición de clase social baja implicaría una tercera dimensión de discriminación, así el repertorio de exclusiones se expande si se añaden otras identidades.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Sin embargo, otros conceptos permiten ir más allá en la comprensión de la interseccionalidad como herramienta que posibilita entender las diversas formas de opresión que hoy involucran tanto a mujeres como a hombres, diferentes orígenes nacionales, étnicos, orientaciones sexuales, entre otros.

Las interrelaciones entre los sistemas de clase, raza y género son complejas y variables. La posición en el orden de género y en el orden racial no es dicotómica: las personas concretas no se definen por el rótulo simple y unívoco de “hombre” o “mujer”, “blanco” o “negro”. Opera más bien un continuo de posiciones que se modifican de acuerdo con la situación y las relaciones que se involucran. La marca del género y la raza, aparentemente corporal y evidente, depende de esquemas de clasificación que no sólo interpretan el tono de piel en la gama de color o los atributos físicos “sexuales”, sino que manejan un conjunto de propiedades “enclasadadas” y “enclasantas” que incluyen el “cuerpo externo” (vestido, peinado, maquillaje) y la hexis corporal (modales, tono de voz, postura)... De este modo, la clasificación de una persona en el orden racial y en el orden de género dependerá de las relaciones que definen su posición en un momento dado y en un espacio o campo determinado y se modifican en el tiempo y en el espacio. (Arango, 2006; Leída en Gil Hernández, 2009: 4)

Es en este contexto de múltiples interseccionalidades que oprimen a las mujeres –aunque los hombres también son atravesados por categorías de orden colonial- y sus diversas formas de habitar la realidad que la autora chicana Gloria Anzaldúa (1987) propone la existencia de sujetos/as cuya identidad se forja en “la frontera”, fronteras geográficas, reales (como el caso del muro que separa a México de Estados Unidos de Norteamérica) que al mismo tiempo representan una metáfora para exponer los lugares de enunciación donde se forjan las identidades.

Borderland/Frontera explicada por Bidaseca (2010; leída en Medina Martín, 2013: 71) “es una categoría ontológica, étnica y topográfica que muestra la necesidad de una epistemología fronteriza que pueda aceptar que los inmigrantes, homosexuales, refugiados, etc. Son, desde una epistemología monotípica, categorías fuera de la ley”.

Creo que la relevancia del concepto *borderland* descansa en su significado geopolítico así como en la denotación de la experiencia individual, grupal y local, es decir, en el entendimiento metafórico implícito del movimiento y de la yuxtaposición de los diferentes niveles de poder en la experiencia subjetiva. (Esguerra Muelle, 2014: 157).

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

¿Por qué la interseccionalidad como competencia intercultural para la formación docente?

La interseccionalidad como categoría conceptual y metodológica permite pensar las relaciones de poder en diversos espacios donde se presentan asimetrías, discriminaciones y exclusiones basadas en las diferencias étnicas, sexuales, de clase, etc., lo que genera, relaciones de dominación en las cuales unos sujetos –considerados superiores por ciertos atributos- se ubican de manera jerárquica sobre otros sujetos subalternizados que cumplen con ciertas características a las cuales se les ha impuesto un sello negativo.

La escuela no es un espacio ajeno a este tipo de relaciones de subordinación y opresión

Entendiendo la escuela como espacio físico y simbólico donde ha tenido lugar la observación, en este contexto también la entenderemos como una institución social vinculada poder y, por lo tanto, a la reproducción social y cultural (Bourdieu y Passeron, 1977). Traducido al caso de los colectivos étnicos minoritarios, la escuela aquí también es un espacio para la manifestación de situaciones de segregación, asimilación y racismo institucional (Gillborn, 2009). (López Giménez, 2014: 35)

Es menester entonces para maestros y maestras tomar en consideración la realidad de las escuelas del país a las cuales han llegado personas de todos los lugares, orígenes étnicos y estratos socioeconómicos, y que en una sociedad tan excluyente como la nuestra, ha generado situaciones conflictivas al interior de los centros educativos, tanto entre estudiantes como entre estudiantes-profesorado-directivos.

Pensar en la interseccionalidad es una posibilidad para entender cómo se configuran las relaciones de discriminación en la escuela, al respecto Olmos Alcaráz (2014) afirma que

Un enfoque interseccional de análisis de la realidad social ha de tener en cuenta que hay múltiples formas de opresión, y ello dada la diversidad de categorizaciones socio-culturales que dan lugar a las mismas, las conexiones entre ellas y la dependencia contextual con la que funcionan. (10)

Atendiendo al recorrido histórico que hace Castro-Gómez sobre las genealogías de la Colombianidad, quien afirma que

La modernización cultural promovida por el Estado colombiano en el siglo XIX se encontraba fundada en relaciones coloniales de poder. Así por ejemplo, la ciudadanía no era restringida únicamente a los varones casados, alfabetos, heterosexuales y propietarios, sino que además tenían que ser “blancos”. A su vez, los individuos que quedaban por fuera del espacio ciudadano no eran únicamente los homosexuales, enfermos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

mentales, prisioneros y disidentes políticos de los que habla Michel Foucault, sino también, y muy especialmente, aquellos que contribuían a la “degeneración de la raza colombiana”: los negros, los indios, los mestizos y los judíos. (2000: 4)

Se puede decir que aún permanece una idea de sujeto ideal en nuestra sociedad en la cual ser hombre/blanco/heterosexual/rico/católico representa una condición privilegiada –aunque no es un ideal propio de nuestra sociedad-, en este sentido, ser mujer, indígena, afrodescendiente, campesino/a, tener una discapacidad, una orientación sexual no heterosexual, ser pobre, e incluso pertenecer a una iglesia no católica es algo negativo, porque persiste el imaginario de la pureza racial, la civilización del ciudadano y la importancia de obedecer la palabra de Dios.

Hay que entender que el simple hecho de cumplir una de estas condiciones ya es motivo para ser víctima de algún tipo de discriminación o exclusión en los ámbitos familiar, laboral, educativo, político y social en general, lo que se complejiza cuando estas categorías se relacionan en interseccionalidad configurando así una identidad específica.

El paradigma de la intersección no implica una ecuación de sumas y restas, más bien consiste en la confluencia de factores que se potencian al experimentar, racismo, sexismo, xenofobia, restricciones por condición de migrante u origen nacional o cualquier otra forma de exclusión o restricción. Las múltiples formas de discriminación que somos capaces de imaginar son todas, dimensiones distintas de lo mismo, de nuestra forma de mirar y de entender la realidad. (Gómez, 2003: s.p.)

Como afirma la autora, la interseccionalidad no implica una suma de características o identidades, es más bien una configuración identitaria específica que se matiza en diversas dimensiones y que define a la persona y la forma como es percibida en la sociedad y sus instituciones, porque “ninguna persona puede experimentar el género sin simultáneamente experimentar la raza y la clase” (West y Fenstermarker, 2010; leídos en Olmos Alcaraz, 2014: 12).

En conclusión, pensar en la interseccionalidad como competencia intercultural, permitiría a maestros y maestras luchar para transformar las relaciones de opresión basadas en prácticas racistas, discriminatorias y de exclusión al interior de las instituciones educativas que involucran a todos los actores que en ellas se integran, desde directivos, profesorado, estudiantes, personal de servicio y padres de familia; en aras a lograr una transformación estructural de las relaciones para la consecución de un ambiente educativo más respetuoso, solidario, donde los acuerdos sean posibles desde el reconocimiento del otro como igual a mí en todas dimensiones.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Interpretar de manera alternativa

Para proponer esta competencia –estrechamente ligada con la anterior- parto de la idea de que todas las personas poseemos prejuicios y estereotipos con respecto a otras personas, grupos, comunidades, países, etc., estos pueden ser negativos o positivos, pero en todo caso condicionan nuestra forma de ver al otro y de relacionarnos.

David Matsumoto (2000) nos presenta algunas definiciones de gran utilidad para las categorías de estereotipo, prejuicio, etnocentrismo y discriminación.

Etnocentrismo: marca una resistencia a entender al otro por fuera de nuestros sesgos culturales propios del contexto en que nos socializamos, lo que implica “ver e interpretar el comportamiento de otros a través de nuestros propios filtros”, que según el autor, no es bueno ni es malo, es parte del ser humano; lo importante es estar en la capacidad de desarrollar un *etnocentrismo flexible* para “aprender a ver el mundo desde otras perspectivas” así no estemos de acuerdo con ellas. Por lo tanto, el etnocentrismo no es negativo, adquiere esa connotación cuando se vuelve inflexible.

Estereotipo: estos están relacionados con el etnocentrismo ya que los creamos durante nuestro proceso de socialización en diferentes espacios; éstos son “actitudes, creencias, opiniones generalizadas sobre gente que pertenece a culturas diferentes de la nuestra” que pueden basarse o no en la realidad. Los estereotipos pueden ser un punto de partida para juzgar al otro e interactuar sin embargo, no puede olvidarse que este tiene una base falsa (creemos que el estereotipo aplica a todas las personas que pertenecen a una cultura, pero no es así). “La gente se forma estereotipos de su propio grupo tanto como de otros y éstos pueden ser positivos o negativos, apoyados en informaciones certeras o totalmente falsas”.

Prejuicio: se refiere a la tendencia a juzgar previamente a una persona basándose en su pertenencia a un grupo. El prejuicio implica relacionarse con el otro solamente a partir de los estereotipos instalados (sean positivos o negativos), “los prejuicios resultan solamente de la inhabilidad individual de reconocer las limitaciones del propio pensamiento etnocéntrico y estereotipado”. El prejuicio tiene dos dimensiones, una cognitiva que parte de lo que “sabemos” del otro, o sea nuestros estereotipos, y una afectiva que implica las emociones que sentimos al relacionarnos con ese otro.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Discriminación: normalmente se refiere al “trato injusto de otros con base en la pertenencia a un grupo. La diferencia entre prejuicio y discriminación es la diferencia entre pensar/sentir (prejuicio) y actuar (discriminación) sobre otro”; sin embargo la discriminación también puede ser en favor de alguien o de algún grupo en determinadas situaciones de preferencia o privilegios, “desde luego, la discriminación siempre es negativa, resultando en un trato menos justo y favorable hacia otros”.

En este sentido, los prejuicios y discriminación son prácticas individuales, cuando éstas se vuelven institucionales o parte de un grupo se les asigna el sufijo “ismo” (racismo, clasismo, sexismo...).

Ahora bien, a partir de esta claridad conceptual y siguiendo lo que propone Vilá Baños (2008) con respecto a los estereotipos y prejuicios “superar su uso abusivo requiere de habilidad para dotarse de mayor número de categorías, incrementando su complejidad, atendiendo a los aspectos individuales en cada situación y contexto. Se trata de desarrollar la capacidad de “alternatividad interpretativa” es que propongo esta competencia intercultural de interpretar de manera alternativa.

¿Qué implica interpretar de manera alternativa?

Básicamente, es ver el mundo con otros ojos, mirar de manera alterna a lo que la educación formal, los medios de comunicación y otros espacios de socialización nos han mostrado con respecto al otro diferente, una idea que generalmente tiene una connotación negativa y que se ha instalado en nuestro imaginario condicionando así nuestros modos de relación a partir de un fuerte sesgo cultural basado en estereotipos y prejuicios, producto del etnocentrismo inflexible y que conllevan por ende, a procesos de discriminación.

En ambientes culturales como el que se vive y se ha vivido en Colombia, como en la mayoría de los países suramericanos, podemos observar la violencia, la guerra, la lucha de ideales, territorios, igualdades, entre otros y a consecuencia de ello se han desarrollado culturas altamente violentas que afectan de gran manera a la formación de los valores y las costumbres de todos y cada uno de los integrantes de la misma, comenzando desde el núcleo y la raíz de todas las culturas: “la familia”, llegando a ser reflejado incluso en sistemas sociales más complejos como las organizaciones. (Castro González, 2010: s.p.)

En una sociedad multicultural como la nuestra, en la cual el conflicto armado y los subsecuentes procesos migratorios del campo a la ciudad han diversificado las aulas de clase, se hace menester incorporar esta competencia de interpretar de manera alternativa, ya que generalmente



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

establecemos relaciones docente-estudiante basándonos en nuestros prejuicios y estereotipos étnicos, de género y de clase, así, en un caso “hipotético” en una escuela de la ciudad de Medellín, daríamos por sentado que un niño indígena que llega a un grupo de 5° de primaria además de ser diferente está destinado al fracaso escolar porque desde nuestro sesgo cultural consideramos que es analfabeta (aunque solo lo sea en el idioma español, claro está) y que su identidad cultural –incivilizada, atrasada- no le permite desarrollar capacidades y conocimientos.

Si nosotros mismos como maestros y maestras establecemos nuestras relaciones con estudiantes, colegas y padres de familia basándonos en estereotipos y prejuicios, no estaríamos en condición de mediar en el aula de clase cuando se presentan situaciones de discriminación, racismo y exclusión; las grandes transformaciones inician con pequeñas acciones en contextos y situaciones concretas.

Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana

En concordancia con las competencias interculturales ya propuestas, transformar nuestros estereotipos, desinstalar los prejuicios de nuestro ser, flexibilizar nuestro etnocentrismo e impactar en las prácticas de discriminación debe conducirnos a reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana; tanto la diversidad de personas como de saberes, historias, prácticas y tradiciones, debe ser un reconocimiento que pase por todas las dimensiones de la vida, incluyendo la relación con la naturaleza. La idea de la condición humana viene dada en principio por la naturaleza biológica de nuestra especie, como expresa Morín (2001a) contamos con una identidad humana común

Por diversas que sean las pertenencias de genes, de suelo, de comunidades, de ritos, de mitos y de ideas, el Homo sapiens tiene una identidad común a todos sus representantes: se origina en una unidad genética de especie que hace posible la inter-fecundación entre todos los hombres y mujeres cualquiera sea su “raza” [...] es verdad que las risas, las lágrimas, las sonrisas, se modulan de maneras diferentes según las culturas y los modelos de personalidad que éstas imponen; pero risas, lágrimas, sonrisas son universales y su carácter innato se manifiesta en sordomudos y ciegos de nacimiento que sonríen, lloran, ríen, sin haber podido imitar a nadie. (77)

Solo existe una raza, la raza humana y la cultura es aquello que nos diferencia de los animales no humanos. En este sentido, la cultura no puede ser ese elemento catalizador que nos haga opuestos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

entre nosotros mismos, porque en sí existe una unidad humana y al mismo tiempo una diversidad humana, y la educación debe aportar a esta comprensión. Siguiendo lo propuesto por Edgar Morín

La unidad no está solamente en los rasgos biológicos de la especie homo sapiens. La diversidad no está solamente en los rasgos psicológicos, culturales y sociales del ser humano. Existe también una diversidad propiamente biológica en el seno de la unidad humana; no sólo hay una unidad cerebral sino mental, síquica, afectiva e intelectual. Además, las sociedades y las culturas más diversas tienen principios generadores y organizadores comunes. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano, es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno. (2001b: 57)

La condición humana está entonces marcada por la diversidad que no es opuesta a la unidad, es complementaria, por eso hablar de una cultura humana inherentemente es hablar de las culturas que la constituyen; reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana es ser uno mismo y al mismo tiempo, poder ser “el otro”, es esencialmente una apuesta ética y política por la transformación de las realidades conflictivas entre personas y pueblos culturalmente diferentes, la transformación personal es un aporte significativo para la transformación colectiva.

Como expresa el profesor Abadio Green Stocel (2001) las luchas de los pueblos indígenas de Colombia son las luchas de los pueblos indígenas del mundo, y al mismo tiempo, son las luchas de todos los pueblos del mundo.

Ir al otro y volver del otro no es un problema intelectual, es un problema del corazón; claro que uno puede estudiar al otro, es más, es su deber hacerlo, pero comprenderlo es algo distinto. 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. (Green Stocel, 2001: 2)

Para poder incorporar este reconocimiento de la diversidad, la formación de maestros y maestras debe integrar la interculturalidad como una pregunta que atraviese los currículos e impacte las prácticas pedagógicas en los diferentes escenarios educativos, desplegando allí los elementos constitutivos de las competencias interculturales anteriores, que apunten integrar la enseñanza de la diversidad cultural como eje transversal de la labor educativa, especialmente en la escuela.

Cierro con estas palabras que nos remiten a la última competencia intercultural contemplada en este trabajo



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

... es posible que vayan y regresen [las personas], pero sin comprender, pisando las hierbas que dan vida porque imaginan que son malezas, profanando la tierra porque la ven como negocio, violando el agua con su indiferencia. Se podrá ir a muchos mundos, pero si no se tiene el corazón preparado, no veremos nada. [...] para que el corazón de cada hombre le permita volar, es necesario que todos los hombres se hagan uno. (Green Stocel, 2001: 2-3)

Promover nuevas formas de relación con la tierra

Una educación pensada desde la interculturalidad debe, entre sus propósitos esenciales, pensarse las formas actuales de relación con la tierra, con el planeta que es nuestra gran casa. Esta reflexión es aún más importante en el contexto regional latinoamericano que se ha constituido históricamente –al igual que el continente africano- en territorio de intrusión con fines extractivos por parte de las compañías multinacionales extranjeras, llegando incluso a penetrar en territorios habitados por los pueblos ancestrales que se supone, desde el plano constitucional, están protegidas; este panorama evidencia la existencia de una colonialidad de la naturaleza.

la persistente colonialidad que afecta a la naturaleza latinoamericana. La misma, tanto como realidad biofísica (su flora, su fauna, sus habitantes humanos, la biodiversidad de sus ecosistemas) como su configuración territorial (la dinámica sociocultural que articula significativamente esos ecosistemas y paisajes) aparece ante el pensamiento hegemónico global y ante las elites dominantes de la región como un espacio subalterno, que puede ser explotado, arrasado, reconfigurado, según las necesidades de los regímenes de acumulación vigentes. (Alimonda, 2011: 22)

La naturaleza es vista entonces como recurso, negando la visión de la tierra como Madre, lo que atenta contra la cosmogonía de los pueblos indígenas, al mismo tiempo que violenta las formas de producción agrícolas tradicionales de las comunidades afrodescendientes y campesinas.

Estamos viviendo tiempos difíciles y de urgencia en la historia de la humanidad; si no cambiamos nuestra manera de ver, sentir y vivir con nuestra Madre Tierra, el caos individual y colectivo que estamos generando seguirá su curso y nos llevará a la muerte. (Green Stocel, 2011: 104)

Las palabras del profesor Green Stocel se evidencian en las actuales crisis ambientales y riesgos globales asociados especialmente al cambio climático acrecentado por las acciones antrópicas producto de la rápida industrialización generada por la utilización de combustibles fósiles, “la concepción dominante de Occidente frente a la naturaleza se manifiesta en las relaciones de

dominio, explotación, negación y menosprecio que el hombre tecnócrata (*homo faber*) viene estableciendo. (Estermann, 1998; leído en Álvarez Echavarría, 2007: 125).

Facultad de Educación Desde la educación tanto escolar como superior está pendiente una gran labor por orientar sus acciones hacia los retos del siglo XXI, o sea, para avanzar en dirección a una conciencia del daño ocasionado a la tierra y lo que ello implica para los seres que la habitan; la ciencia moderna parece resultar nociva para este propósito en la medida en que ha ubicado a la tierra como simple productora de recursos que deben ser explotados para lo cual la ciencia debe generar los avances que permitan facilitar cada vez más esta explotación y aumentar la cantidad de recursos obtenidos en tiempo menor, no obstante esto no ha resultado en una mejora en las condiciones de vida de la humanidad, por el contrario la brecha entre ricos y empobrecidos es cada vez mayor.

La persistente negación del vínculo estrecho entre la naturaleza y las personas toma forma en una ciencia para el dominio, la imposición y control. Tales ideas se encuentra impregnadas de un imaginario eurocéntrico, traído al país en buena parte por la ciencias sociales, las cuales, a la vez, como señala el autor (Castro-Gómez, 2000), proyectaron la idea de una ciencia construida en una Europa *aséptica* y *autogenerada*, formada históricamente sin contacto alguno con otras culturas. (Rojas Pimienta, 2007: 140)

La cantidad de concesiones mineras dadas en el país a empresas multinacionales extranjeras debe ser un llamado de atención para que diversos actores de la sociedad civil y los movimientos sociales se movilicen para re-considerar la pertinencia de estos proyectos en el territorio nacional, determinar a quien se está beneficiando, porque según parece, no son las comunidades que resultan expulsadas de sus territorios para llevar a cabo las perforaciones, especialmente cuando se trata de minería a cielo abierto, que implica también, un daño ambiental significativo e irreparable.

Si logramos discernir en nuestra sabiduría que somos parte de la naturaleza, que dependemos de ella en cada instante de nuestras vidas y que, por lo tanto, necesitamos transformarnos para lograr la armonía y sinfonía con ella, estaremos cimentando una nueva civilización planetaria donde la educación deberá partir desde la Madre Tierra, ya que ella es quien nos enseña el significado del amor, de la cooperación y el respeto mutuo, de las alegrías y la espiritualidad. (Green Stocel, 2011: 104)

Para el caso de la enseñanza de las ciencias sociales, puede decirse que es una fortuna contar, desde la oficialidad del discurso educativo plasmado en los lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales escolares, con la intención de orientar la enseñanza hacia la protección de la Madre Tierra, cuando se afirma que “Educar en la comprensión y valoración del ambiente y en la importancia de conservar nuestros recursos naturales [...] un acto de compromiso y responsabilidad



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

de la escuela con la permanencia de nuestra cultura y la vida en la tierra” (MEN, 2002: 56), y que “la humanidad se ve enfrentada al reto de replantear los “modelos de desarrollo” basados exclusivamente en la idea de progreso, debido a que han ocasionado profundos deterioros que comprometen el futuro ambiental del planeta” (MEN, 2002: 57). No obstante, estas ideas parecieran quedar en el papel o simplemente presentarse de forma tangencial en el proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela, al mismo tiempo que su abordaje a nivel de educación superior –para el caso que me compete que es la LEBCS de la Universidad de Antioquia- es igualmente, mínima.

Concluyo entonces con las palabras del profesor Green Stocel, que nos invita a movernos, a transitar del papel a la realidad, encaminar acciones desde nuestra labor pedagógica que conlleven a una verdadera transformación de nuestra relación con la Madre Tierra

Toda esta riqueza que está inserta en las palabras, debe ser tenida en cuenta en la educación de nuestros niños y niñas; una educación que dé cuenta de la sabiduría de nuestras abuelas y de nuestros abuelos, y cómo recrear y entretrejer los distintos saberes, como la historia, la geografía, la matemática, la astrología, el matrimonio, la familia, la comunidad, el gobierno, y sobre todo la relación de los seres con la naturaleza, con el cosmos y con nuestros creadores. (Green Stocel, 2011: 185)

¿Hay espacio para las competencias interculturales en el proyecto de formación del programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales?

En este apartado hago una revisión de la posibilidad que presentan los programas de algunos cursos que componen el plan de estudios de la LEBCS para integrar en ellos la pregunta por las competencias interculturales para la formación de maestros y maestras. La selección de los cursos que revisé obedece a mi propia experiencia de formación en la licenciatura, seleccionando aquellos donde considero es posible integrar la pregunta.

Cursos del saber específico

Para iniciar, considero que el núcleo de enseñabilidad del programa tiene gran potencial para pensar las competencias interculturales en la formación de maestros y maestras, específicamente los cursos de: Maestro de ciencias sociales sujeto de saber; Maestro de ciencias sociales y objetos de conocimiento; Didáctica de las ciencias sociales; Enseñanza de las ciencias sociales en la escuela;

Proyectos pedagógicos en ciencias sociales; Enseñanza de las ciencias sociales en contextos no escolares.

Facultad de Educación Para el caso del primer curso “Maestro de ciencias sociales sujeto de saber”, se propone “Asumir las técnicas de introspección como herramientas metodológicas pertinentes para indagar por la escuela en la memoria del maestro y propiciar la construcción de su proyecto ético como enseñante”. Para asumir la interculturalidad como proyecto político para la transformación de las realidades de desigualdad, racismo y exclusión es necesario partir de la narración de la propia experiencia, volver sobre la propia historia y hallar esos momentos en los cuales se ha sido víctima o victimario de estos comportamientos negativos, para así, avanzar hacia la re-significación subjetiva de sí mismo para luego poder entablar relaciones con otros; esto se relaciona con la propuesta metodológica del curso en el cual se busca “desarrollar una metodología orientada a la formación de un sujeto capaz de hacer cuestionamientos y rupturas con las representaciones sociales que porta”, esto implica entonces, dejar de lado tanto prejuicios como estereotipos de los otros diferentes para llegar a acuerdos establecidos en la horizontalidad.

El curso “Maestro de ciencias sociales y objetos de conocimiento” se perfila como un “aporte a la construcción de una ‘cultura investigativa’ en la que se formen maestros de Ciencias Sociales, con capacidad de crítica de la praxis y de formulación de preguntas investigativas para el fortalecimiento de una escuela con un profundo sentido social y humano”, para este logro se parte de la pregunta por ¿Cómo se constituye un sujeto maestro de ciencias sociales en sujeto de investigación?; en este sentido, el programa debe aportar a la formación de investigadores que se pregunten por la realidad de los diferentes espacios educativos, develando las relaciones de poder que configuran jerarquías y formas de opresión, desde los sujetos y desde los saberes.

Con el curso “Didáctica de las ciencias sociales” se busca en concordancia con los propósitos de la Facultad de Educación “una reflexión permanente sobre la educación y la enseñanza en sus interrelaciones con las ciencias, la cultura y la sociedad, expresada en las problematizaciones propias de las didácticas específicas, la mejora de las prácticas educativas y pedagógicas, y la sistematización de las experiencias formativas en los escenarios escolares”. En este curso que se inicia el proceso de práctica pedagógica temprana tiene central importancia la observación de las situaciones de clase en las escuelas así como las dinámicas diversas de la misma institución, aunque se puede decir que el énfasis está en el ¿cómo se enseña? Cabe también preguntarse por



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

el ¿para qué? Y ¿a quién?, el ejercicio de observación puede develar realidades problemáticas que pueden incidir en la relación ciencia-cultura-sociedad que se menciona antes, pero que requiere un profundo análisis ético y epistemológico de lo que se enseña y cuáles son sus finalidades, un asunto que puede hacerse más evidente en el curso posterior.

“Enseñanza de las ciencias sociales en la escuela” permite a maestros y maestras en formación acercarse a ejercicio de docencia directa por primera vez, en este curso se plantea que “Los cambios que se presentan a todo nivel en la sociedad multicultural, globalizada y de la información, invitan a la escuela a reencontrarse, a restaurar su interior y a repensar su sentido y su función social” y se propone “desarrollar las siguientes competencias: reconoce el sentido político de la tarea docente en la selección de contenidos para la enseñanza de las ciencias sociales; y diseña, organiza y pone en práctica estrategias didácticas en contexto”. Si se tiene en cuenta la primera proposición con respecto a las transformaciones constantes de la sociedad contemporánea y su relación con la primera competencia a desarrollar que se enuncia como propósito del curso, es entonces menester preguntarse ¿cuáles ciencias sociales o cual conocimiento social está siendo enseñando en nuestras escuelas? Un conocimiento fuertemente occidentalizado que desconoce otros saberes, otras epistemologías y otras formas de ver el mundo; esta situación conlleva entonces a volver sobre los lineamientos para la enseñanza de las ciencias sociales escolares donde se recalca la necesidad de abrir espacio a otras conceptualizaciones que vienen de construcciones epistemológicas no occidentales y que debieran tener cabida en el espacio escolar.

El curso de “Proyectos pedagógicos en ciencias sociales” que se presentó como una novedad en la versión 2 del programa, propone aportar a la “formación de una ciudadanía reflexiva y activa de los maestros, tendiente a crear las condiciones de juicio, motivación y conocimiento, requeridas por su papel de protagonistas y partícipes del proceso de construcción de una sociedad pluralista, intercultural y democrática”, para el curso se plantearon dos ámbitos de reflexión: escuela y ciudadanías y, escuela para la diferencia. No obstante desde mi experiencia como estudiante inscrito durante la primera vez que se ofreció el programa, la atención se centró en el primer ámbito, ya que el acompañamiento docente para el segundo ámbito fue nulo; por lo tanto, los proyectos que se preguntaban por la diversidad sexual o étnica no tuvieron mayor atención. Este espacio de formación es propicio para pensar la Cátedra de Estudios Afrocolombianos tanto en la formación docente como



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

para su implementación en las instituciones educativas, un asunto que desde la legislación es obligatorio. Además, la CEA, ha sido pensada como una herramienta para la promoción de las relaciones interculturales tanto en la escuela como en la sociedad en general, desde el conocimiento de otras culturas que han sido invisibilizadas o minorizadas.

En el curso “Enseñanza de las ciencias sociales en contextos no escolares” se afirma que “la educación juega un papel de enorme importancia en la construcción de poder local, en la reivindicación de intereses y expectativas de las poblaciones que habitan territorios particulares: así, las mujeres, los artistas, los movimientos medio ambientales, los procesos organizativos socio comunitarios, las ofertas culturales, entre otros; se presentan como escenarios educativos que forman y se orientan por principios u horizontes dirigidos a caminar hacia algún lugar, el que más se acerque a su idea propia de vida digna de ser vivida”, así se exploran las posibilidades educativas de los contextos no escolares donde también tiene lugar la praxis pedagógica y los proyectos de transformación y lucha por unas mejores condiciones de vida “sin arriesgar una mirada crítica reflexiva a los procesos globales que inciden de manera diferenciada en las diferentes sociedades”.

En definitiva este núcleo de enseñabilidad del programa de LEBCS presenta posibilidades para integrar las competencias interculturales que le permitan a los maestros y maestras en formación acercarse a otras formas de conocer y de vivir en el mundo, que aporten a su labor pedagógica y a sus propios proyectos de vida.

Ahora bien, desde el núcleo histórico-epistemológico hago referencia a dos cursos: teoría y métodos de la sociología y, teoría y métodos de la antropología; pensando que ambos cursos desde una perspectiva crítica permiten pensar la constitución del conocimiento científico occidentalizado que ha atravesado a las ciencias sociales y a la educación en general.

El curso de “Teoría y métodos de la sociología” hace un recorrido histórico por las corrientes de pensamiento de la sociología desde el siglo XIX hasta la actualidad, pasando por las perspectivas clásicas hasta las nuevas conceptualizaciones, mostrando así la consolidación del objeto de estudio de la sociología como disciplina social. Con el curso se busca “Motivar y promover la discusión crítica frente al papel del Educador en su comunidad, en tanto intelectual de las ciencias sociales y como generador de cambios en la vida social”. Destaco entonces en el curso, el eje problémico 2:



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

escenarios, tensiones y problemas de la sociología del siglo XIX y XX, en el cual se hace lectura de corrientes y autores que trabajan desde diferentes perspectivas los fenómenos sociales y las rupturas epistemológicas de la sociología, retomando a autores que han hecho fuertes críticas a las relaciones de poder –tanto entre sujetos como entre saberes- en las sociedades contemporáneas como Wallerstein, Foucault, De Sousa Santos, entre otros. Y el eje problémico 3: Escenarios, tensiones y problemas actuales de la sociología, en el cual se trabajan las interacciones entre sociedad y naturaleza, y las configuraciones identitarias que constituyen la diversidad cultural.

En el curso “Teoría y métodos de la antropología” se plantea que “Los temas que se debaten hoy acentúan la importancia de la mirada sobre lo local y sobre la vida cotidiana, sin perder la perspectiva de contextos más amplios que aluden a los procesos de globalización y de mundialización de la cultura”, así, al igual que en el curso de sociología, se hace un recorrido histórico por la evolución epistemológica de la disciplina antropológica, pero se tiene en cuenta que “Hoy en día es relevante discernir lo que ocurre con la Antropología contemporánea y sus futuras expectativas, no solo como desarrollo de las Ciencias Sociales, sino también como parte de una deuda histórica relacionada con su oscuro pasado colonialista y racista. En principio, su valor educativo reside precisamente en que es un instrumento para la comprensión de la cultura occidental y la relación de ésta con el resto de las culturas”, en este sentido se busca entonces “a partir de los contenidos temáticos del curso motivar y promover la discusión crítica frente al papel del Educador en su comunidad, bien sea como vector de modelos identitarios, o como generador de cambios en la vida social”.

En el núcleo de contextos dos cursos electivos abordan problemáticas relacionadas con la colonialidad en sus diferentes expresiones en la actualidad, lo que implica pensar dichas problemáticas desde la interculturalidad: Problemas contemporáneos de América Latina y, Colonizaciones y descolonizaciones en África.

“Problemas sociales de América Latina” presenta una mirada regional a las problemáticas actuales del continente latinoamericano y su influencia en Colombia, “¿Acaso algunas de las problemáticas más acuciantes de los países latinoamericanos -la pobreza y la dependencia económica, la cuestión indígena, la biodiversidad, los derechos humanos, la violencia, el narcotráfico y el crimen organizado- no tienen plena expresión en nuestro país?”, en el curso se trabajan diversos



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

fenómenos acontecidos en la región durante la segunda mitad del siglo XX teniendo en cuenta la perspectiva de la larga duración, fenómenos que hunden sus raíces en la época de la conquista y la colonia, tales como las actividades económicas extractivas, las relaciones de neo-colonización norte-sur, la configuración de dictaduras, guerrillas y movimientos sociales, así como problemáticas ligadas a los étnico y las luchas por el territorio; en este sentido, desde el curso se busca “Reflexionar sobre la crítica al colonialismo por parte de los intelectuales y filósofos adscritos a las corrientes del pensamiento poscolonial”.

El curso de “Colonizaciones y descolonizaciones en África” propone que “Desde una postura crítico-reflexiva, se analizan, en sus distintas perspectivas (histórica, política, socioeconómica, cultural y religiosa), los procesos de colonización y descolonización de África, que en tanto hitos condicionantes en la configuración histórica de este territorio, posibilitan abordar y comprender también sus problemáticas actuales”. En el curso se trabajan las ideas, imaginarios y representaciones que sobre África tiene la sociedad occidentalizada, así mismo los problemas de diversa índole que acontecen en el territorio africano, las culturas, pueblos y en general configuraciones identitarias en el continente, y por último, los legados culturales de África en América Latina y Colombia, lo que implica pensar la afrocolombianidad como constituyente de nuestra sociedad contemporánea.

Cursos del componente común pedagógico

Entre los cursos obligatorios del componente común pedagógico algunos hacen referencia, entre las temáticas que abordan, a la relación entre educación y cultura, así como la mirada a otros saberes y epistemologías, estos son: Artes, estéticas y educación; Ciberculturas, medios y procesos educativos; Educación y sociedad: teorías y procesos; Pedagogía, inclusión y discapacidad; Políticas públicas y legislación educativa.

En el curso de “Artes, estéticas y educación” se parte de considerar las expresiones de sensibilidad de cada persona, sus producciones artísticas, simbólicas, espirituales, etc., “Se proponen estéticas que cuestionen al ser contemporáneo y, para el caso específico, al docente, que hoy se enfrenta a unos contextos globalizados, tecnificados y complejos. Este espacio toma lecturas y experiencias para vivencia de las estéticas y las artes” para este propósito, se propone la técnica de Bitácora que recoge el viaje formativo de cada persona en el curso a partir de “tareas que apuntan a la narración



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

del sí mismo, del mundo propio y de la relación con los otros”. Este ejercicio ayuda a la construcción de un estilo propio acorde con las dimensiones que componen a la persona.

En el curso de “Ciberculturas, medios y procesos educativos” propone que “Desde una perspectiva crítica, intercultural y decolonial, se identifican los actores socioculturales y se analizan sus conflictos y luchas por el poder, así como los desarrollos tecnocientíficos actuales que redimensionan el mundo de la cultura, los medios de comunicación y los procesos educativos, en los cuales la información se constituye en la sustancia de las interacciones sociales”, este espacio de conceptualización es importante para pensar los cánones hegemónicos de producción y movilización del conocimiento científico. Se hace énfasis en la necesidad de pensar la cibercultura, “Por formación en cibercultura se puede entender una línea de investigación pedagógica que parte de preguntarse por los fenómenos socioculturales producidos en la sociedad informatizada contemporánea y sus implicaciones en los fines formativos, tanto de maestros como de una ciudadanía crítica, transformadora y democrática”.

“Educación y sociedad: teorías y procesos” aborda temáticas relacionadas con la sociología de la educación, allí se afirma que “La voluntad política de generación de una cultura pública y democrática, se pone de presente en la mayor atención puesta en las particularidades de la escolarización entre grupos de población marginada o excluida, o de las minorías étnicas y nacionales, o en la perspectiva de una verdadera educación intercultural, que demanda una integración de los niveles micro y macro de los fenómenos asociados a la educación”, con el curso se busca también pensar las tensiones entre los saberes locales y los saberes globales, lo que implica entonces considerar la relación entre la educación y la sociedad en la que se instala, que le asigna unos objetivos y propósitos para la formación de la ciudadanía.

En el curso “Pedagogía, inclusión y discapacidad” se hace énfasis en la atención educativa a la población con discapacidad, como respuesta a las exigencias oficiales de la inclusión educativa, esto permite “reconocer el sujeto (con sus características, potencialidades y necesidades)”, sin embargo también se reflexiona sobre la atención educativa a los grupos diversos, lo que implican las denominaciones de normalidad/anormalidad en el discurso educativo y pedagógico. El curso apunta a integrar en la formación de futuros maestros y maestras la perspectiva de una “educación para todos y todas”.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Con el curso “Políticas públicas y legislación educativa” se busca que los maestros y maestras en formación estén en capacidad de analizar las políticas educativas en contexto, ya que estas “pueden ser concebidas, formuladas, desarrolladas y evaluadas desde perspectivas e intereses diversos: tecnofuncional, histórico hermenéutico o sociocrítica (emancipatoria). Los intereses de ordenar o prever funcionalmente la sociedad, de interpretar y reconocer sujetos y culturas, o de transformar el orden social y constituir sujetos emancipados”, esta capacidad le permite a los futuros maestros/as concebirse como sujetos políticos que participen de manera activa de las decisiones atinentes a las prescripciones legales sobre la educación.

Algunos cursos electivos del componente común de pedagogía ofrecen la posibilidad de pensar asuntos concretos relacionados con la diversidad cultural y los diferentes espacios educativos, estos son: Educación en ambientes no convencionales; Pedagogía del cuerpo; Pedagogías críticas.

“Educación en ambientes no convencionales” está pensado para brindar a los maestros y maestras en formación la oportunidad de ampliar su campo laboral, ofreciendo elementos para considerar la labor pedagógica en espacios no escolares, como las instituciones culturales y patrimoniales que atienden a diversos públicos “dentro de una perspectiva de inclusión, diversidad y equidad”. En el curso se trabaja desde la perspectiva de la Ciudad Educadora que ha cobrado fuerza en los últimos años, esta “recurre a todo el impacto y la atracción de la ciudadanía para hacer trascender conceptos y nociones del mundo que antes era complejo pensar; de ahí la importancia de considerar dicho escenario para “aprovecharlo” y poderlo llevar a espacios de reflexión y de formación”.

“Pedagogía del cuerpo” es un curso en el cual se hace énfasis en la construcción personal del propio cuerpo y las escrituras que lo atraviesan y marcan la diferencia con otros, se afirma que “A sabiendas de que la cultura no es algo tangible sino simbólica, esencial y etérea, pero que día con día se deja leer en cada uno de nuestros actos, y que esta, la cultura posa sus señas sobre la superficie de nuestro cuerpo, plasmando, esculpiendo y erigiendo sobre nuestras formas, su macula”, se evoca de nuevo la idea de conocer el propio cuerpo y la propia historia para lograr entablar relaciones de mutuo entendimiento con otros, especialmente cuando la labor docente implica considerar la subjetividad de otras personas que confluyen en el escenario educativo.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

El curso “Pedagogías críticas” surge de la necesidad de que “los maestros y las maestras en formación cuestionen concepciones referidas al saber que se enseña, no sólo desde una mirada histórica y epistemológica, sino también política y cultural que trasgreda concepciones universalistas y hegemónicas que han invisibilizado otras formas de movilización, organización intelectual, organización social y difusión del saber”, allí se trabaja desde la propia historia escolar con dos objetivos “Problematizar la enseñanza y el aprendizaje de los diferentes saberes en diversos contextos que posibilite pensar realidades locales, nacionales e internacionales. Y Proponer miradas otras y escenarios otros para la educación, la escuela y el currículo en diversos contextos”

Refiero a continuación, desde la revisión de los cursos previamente presentada, formas posibles de cruzar lo que allí se enuncia con la propuesta de competencias interculturales.

Autonarrarse: en los cursos de Artes, estéticas y educación, y Pedagogía del cuerpo se hace referencia a la bitáctora como una técnica que permite a las y los maestros en formación plasmar sus experiencias para posteriormente hacer reflexiones desde lo escrito, “buscando la narración del sí mismo, del mundo propio y de la relación con los otros”. Igualmente el curso de Maestro de ciencias sociales sujeto de saber en el cual se asumen las técnicas de introspección como necesarias para indagar por la memoria del maestro y sus representaciones, lo que nos lleva necesariamente a considerar nuestra propia historia en la escuela, nuestras representaciones de maestro ayer y hoy.

Descoccidentalizar las formas de enseñar (cómo y qué), aprender e investigar: varios cursos representan una posibilidad para pensar esta competencia, desde el núcleo histórico-epistemológico con los cursos de Teoría y métodos de la antropología y, Teoría y métodos de la sociología en los cuales se ha introducido la pregunta por las epistemologías producidas en contextos periféricos al occidente racional, como América Latina y que desafían las lógicas tradicionales del conocimiento científico; otros cursos como los electivos Colonizaciones y descolonizaciones en África y, Problemas contemporáneos de América Latina también dan una mirada general a los lugares de enunciación históricamente negados, que hoy en día cobran fuerza e in-surgen en la producción y movilización del conocimiento científico desde epistemologías y metodologías no occidentales.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Cursos del componente común como Ciberculturas, medios y procesos educativos, Educación y sociedad: teorías y procesos, Pedagogías críticas, también consideran la pregunta por los saberes de contextos locales específicos y su relación con el conocimiento científico occidental, y cómo éste llega a la escuela para ser enseñado.

Por supuesto esta competencia también podría tener cabida en los cursos del núcleo de enseñabilidad, para poner en cuestión lo que enseñamos en la escuela, a partir de la práctica pedagógica, y la manera como realizamos investigación allí, la relación con la población participante y el manejo de la información brindada.

Pensar en la interseccionalidad: el curso de Pedagogía, inclusión y discapacidad, el único curso obligatorio que hace referencia explícita a la diversidad posibilita pensar la interseccionalidad en la medida en que pone en discusión la dicotomía normalidad/anormalidad, según la cual unas identidades son normales (históricamente exaltadas: ser blanco, hombre, rico...) y otras son vistas como negativas (ser indígena, afrodescendiente, con discapacidad...).

Interpretar de manera alternativa: de nuevo, el curso de Maestro de ciencias sociales sujeto de saber que en su planteamiento propone “desarrollar una metodología orientada a la formación de un sujeto capaz de hacer cuestionamientos y rupturas con las representaciones sociales que porta”, puede ser un espacio para desinstalar los prejuicios y comenzar a transformar los estereotipos que se portan desde la vivencia en la escuela, para mejorar la futura labor docente. También el curso Colonizaciones y descolonizaciones en África en el cual se hace un fuerte énfasis en los imaginarios y estereotipos que sobre África circulan en nuestra sociedad.

Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana: el curso de Políticas públicas y legislación educativa puede ser un espacio para pensar la condición humana, la diversidad y la unidad de la especie, para la formulación de las políticas educativas que apunten a una transformación de las condiciones de desigualdad, igualmente las orientaciones para las instituciones y la formación de maestros en función de la atención educativa a la población diversa. Esta competencia debería pensarse como parte de los cursos del núcleo de enseñabilidad en los cuales los maestros y maestras en formación se acercan a la realidad diversa de las escuelas y otros escenarios educativos a través de la práctica pedagógica.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Promover nuevas formas de relación con la tierra: en los cursos de Didáctica de las ciencias sociales y Enseñanza de las ciencias sociales es posible integrar esta competencia ya que en estos cursos se trabaja con los lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales, documento en el cual se reconoce a la tierra como Madre y se expresa la necesidad de que mujeres y hombres tomemos conciencia de la labor que tenemos de protegerla.

Igualmente cursos como Colonizaciones y descolonizaciones en África, Problemas contemporáneos de América Latina, en ellos se cuestionan las prácticas económicas extractivas en los territorios del “sur” que han generado en deterioro progresivo de la tierra, riesgos inminentes para la vida e innumerables pérdidas naturales. Otros cursos como Teoría y métodos de la sociología y, Teoría y métodos de la sociología también proponen en algunos de sus ejes temáticos la lectura de autores que han abordado las formas como la humanidad –en sus distintas formas de organización- ha atentado contra la tierra, así como las propuestas para desarrollar procesos económicos sostenibles.

Esta revisión hecha a algunos cursos tanto del saber específico como del componente común de pedagogía que se integran en la LEBCS, muestra que existe una intención por pensar la interculturalidad en formación inicial de maestros y maestras, sin embargo, en el plano de lo real esto solo se materializa desde las propuestas individuales de unos pocos docentes del programa que partiendo de sus propias inquietudes y caminos ya trazados, motivan a los y las estudiantes a preguntarse por la diversidad de personas y saberes que cada vez más se hace presente en los escenarios educativos. Es necesario pensar acciones que integren la globalidad del programa desde esta perspectiva intercultural, más allá de simplemente proponer cursos en los cuales la reflexión muchas veces permanece en el plano de lo cognitivo sin trascender a otras esferas que también componen el ejercicio pedagógico del docente, en palabras de Agustín Lao-Montes

Ya no se trata simplemente de crear un programa, dar acceso a estudiantes, y contratar profesores (y que por favor quede bien claro que todas estas son medidas mínimas necesarias) sino también de transformar la institución misma en todas sus dimensiones pedagógicas, curriculares y de gobierno. (2008: 10)

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

Tercera parte

**Aportes para un concepto de Pedagogía Planetaria
en la formación de maestros y maestras**



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Estamos destruyendo nuestro planeta y a nosotros mismos como resultado de nuestro materialismo. Dado que la naturaleza es la fuente de nuestras visiones y nos centra en la verdad, cuanto más la destruyamos, menos seremos capaces de vivir en equilibrio y sabiduría, y más guerras, enfermedades y falta de armonía crearemos.

-Palabras de las Trece Abuelas Indígenas
(Schaefer, 2008: 175)

Como ya se enunció en el capítulo II de este trabajo, el concepto de “Pedagogía Planetaria” es un concepto en construcción, que permita pensar la formación de maestros y maestras desde una perspectiva intercultural que reconozca otras formas de entender la pedagogía y la educación desde lugares de enunciación históricamente negados por la racionalidad occidental que ha imperado en la producción de conocimiento.

En este sentido, con el fin de brindar algunos aportes para dotar de sentido dicho concepto, hago revisión en esta tercera parte de algunas categorías que pueden configurarse en elementos constitutivos de este concepto emergente.

La era planetaria

La historia de la humanidad se remonta a más de cinco mil años atrás como han mostrado los científicos, con la evolución del *Homo sapiens*, y su posterior dispersión por todo el globo, “la era planetaria inicia con las primeras interacciones microbianas y humanas, luego con los intercambios vegetales y animales entre el antiguo y el nuevo mundo” (Morín & Kern, 1993).

No obstante, la verdadera era planetaria a la que entendemos hoy, se inicia con el encuentro de los mundos en el siglo XV, un acontecimiento que permitió conectar a los 5 continentes, para bien o para mal, un proceso de intercambio que no ha cesado y que parece cada vez fortalecerse más

Una nueva historia del planeta comenzó con Colón y Vasco da Gama, esta nueva historia es la era planetaria y tendrá impulso de dos hélices que motorizarán dos mundializaciones simultáneamente unidas y antagónicas. La mundialización de la dominación, colonización y expansión de occidente y la mundialización de las ideas que en el futuro se comprenderán como las ideas humanistas, emancipadoras, internacionalistas portadoras de una conciencia común de la humanidad. (Morín, Roger Ciurana & Motta, 2003: 85)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Como mencionan los autores, la era planetaria se caracteriza por dos procesos de mundialización surgidos en momentos diferentes pero que en la actualidad conviven en tiempo y espacio, en este sentido, desde el primer proceso de mundialización mencionado basado en la colonización de los territorios de América, Asia, África y Oceanía y la subsecuente expansión de la civilización occidental, se dice que “la era planetaria se inicia y desarrolla, en y por la violencia, la destrucción, la esclavitud, la feroz explotación de las Américas y de África. Es la edad de hierro planetaria, en la que permanecemos todavía” (Morín & Kern, 1993; Morín, et. al, 2003)

La occidentalización del mundo se inicia, tanto con la inmigración de los europeos hacia las Américas y Australia como por la implantación de la civilización europea, de sus armas, de sus técnicas, de sus concepciones, en todas sus factorías, puestos avanzados y zonas de penetración. (Morín & Kern, 1993: 18)

La occidentalización del mundo ha sido el resultado de la primera mundialización impulsada por el cuatrimotor: ciencia, técnica, industria e interés económico; este cuatrimotor, afirman Morín, et. al (2003) unifica y divide, iguala y provoca desigualdades. Esa primera mundialización, de la colonización y de la expansión de occidente por el resto del mundo implicó la adopción de un sistema-mundo interconectado basado en las relaciones económicas capitalistas en detrimento del sur para favorecer al norte, o a los centros de poder hegemónicos.

Sin embargo, dentro de ese mismo despliegue existe la generación y expansión de la mundialización del humanismo o la segunda mundialización que enuncian los autores.

Esta mundialización de los derechos humanos, de la libertad, de la igualdad, la fraternidad, de la equidad y del valor universal de la democracia, potencian en desarrollo de una conciencia cada vez más aguda, permitiendo considerar que la diversidad cultural no es una realidad opuesta a la unidad de la humanidad sino la fuente de su riqueza y sustentabilidad. (Morín, et. al, 2003: 109)

En los inicios del siglo XXI la carrera emprendida por la mundialización económica sufre perturbaciones. De manera alterna a este proceso, surge un fenómeno en correspondencia con los efectos de dicha mundialización: la planetarización del malestar social, “que más tarde se expresará en protesta, cada vez más generalizada, contra aquellas actividades y visiones que motorizan la primera mundialización y presuponen que el mundo es gobernable como una mercancía” (Morín, et. al, 2003: 104)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Los autores aclaran que al hablar de *planetarización* se hace referencia a un término más complejo que *globalización*, ya que el primero es un concepto radicalmente antropológico que expresa la inserción simbiótica, pero al mismo tiempo extraña, de la humanidad en el planeta Tierra. (Morín, et. al, 2003: 79)

La planetarización afirma Morín (1999) engendra en el Siglo XX dos guerras mundiales, dos crisis económicas mundiales y la generalización de la economía liberal que cada vez más, se muestra como un todo independiente en el cual la alteración de uno de sus factores produce una alteración de todo el sistema y unos riesgos se generan; esta mundialización de la economía ha conllevado a una reducción del planeta, se ha encogido, se ha perdido la idea del planeta como un espacio tan inmenso imposible de conocer y conectar en su totalidad.

Los riesgos que se han producido por las afectaciones al interior del sistema económico liberal, extendido por todo el planeta, así como las consecuencias que conectadas con el deterioro ambiental se han generado: hambrunas, epidemias, catástrofes naturales, sequías, etc., han conllevado a una gran demanda de solidaridad real y concreta –más allá del paternalismo tradicional de los estados potencias, generalmente ligado a intereses económicos- entre personas, entre grupos, entre comunidades.

Una solidaridad que no dependa de leyes ni decretos, que sea profundamente sentida. La solidaridad no se puede promulgar *per se*, pero se pueden crear condiciones de posibilidad para la liberación de las fuerzas de buena voluntad de muchas personas y favorecer las acciones de solidaridad. Morín, et. al, 2003: 107).

Ante este escenario, Morín, et. al (2003) menciona algunos movimientos humanitarios engendrados en el seno de las crisis enunciadas, Médicos sin Fronteras o Médicos del Mundo para la ayuda humanitaria en todos los rincones del planeta donde sea necesaria su presencia; otros como Greenpeace para la protección de la biósfera o Survival International que defiende los derechos de los pueblos indígenas alrededor del mundo. Estos son solo algunos ejemplos de la solidaridad materializada, concreta.

Así, el mundo es cada vez más un todo, pensado desde su complejidad y ya no desde la fragmentación de sus partes, desde que los primeros astronautas vieron la tierra desde el exterior, contemplaron su magnificencia, nos hicimos conscientes de que lo que nos une no son las redes artificiales de comunicaciones y transportes creadas por el ser humano sino, que como humanidad



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

en nuestra unidad/diversidad habitamos la misma casa, el planeta, nuestra conexión con ella es simbiótica, asistimos así a la era planetaria, y vivir en esta era implica considerar la formación de una ética planetaria.

Ética planetaria

Entender que la tierra es *Gaia* (Lovelock, 1987; leído en Gadotti, 2002), un super-organismo vivo para el cual, cualquier acción que la afecte, consecuentemente afectará a sus hijos, es un punto de referencia ético indisoluble de la civilización planetaria que vivimos hoy en día

Lo que buscamos ahora es un *ethos* que sea adecuado a la nueva plataforma de la historia, que es global y planetaria. Este *ethos* global no puede consistir en la implantación de una moral regional, aunque sea dominante. Es necesario que proyectemos un *ethos* que sea realmente expresión de la globalización de la planetización de la experiencia humana, que se asienta sobre una nueva sensibilidad, el *pathos*, estructurador de una nueva plataforma civilizatoria. (Boff, 2001: 21)

Leonardo Boff (2001), afirma que para pensar la planetariedad a la que asistimos, es necesario considerar la ética, que no es lo mismo que la moral pero que la integra, porque la “ética” sólo existe en singular, pues pertenece a la naturaleza humana, está presente en cada persona, mientras que la moral siempre está en plural porque consiste en las distintas formas de expresión cultural e histórica de la ética” (26)

En su conceptualización sobre la ética y la moral (o morales), Boff (2001: 26) regresa a la composición etimológica del término “ética” que proviene del griego “*ethos*”, el cual puede ser escrito con ‘e’ larga que significa La Morada, entendida el abrigo permanente de animales y humanos, una casa, ésta le hace echar raíces en la realidad, le da seguridad y le permite sentirse bien en el mundo, ha de ser construida mediante la actividad humana fundada en la cultura. Esta morada requiere ser cuidada, protegida, las acciones humanas son imprescindibles para que esta morada permanezca en el tiempo, para el buen vivir de los seres que la habitan. Este “*ethos*”, es entonces, la ética.

El “*ethos*” con ‘e’ breve (épsilon) refiere a las costumbres, el conjunto de valores y hábitos configurados en la tradición cultural de un pueblo. Este “*ethos*” se traduce en el espacio cultural latino y moderno por moral.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

Moral (mos, moris en latín) significa las costumbres vigentes, los hábitos consagrados y los valores comunes de una determinada cultura. Como son muchos y propios de cada cultura, estos valores y hábitos fundamentan diversas morales. De aquí se desprende que el “Ethos/moral” siempre va en plural, mientras que el “Ethos/casa”, siempre en singular (Boff, 2001: pág. 27).

Se busca construir entonces una ética consecuente con la situación actual de la tierra, que es al mismo tiempo, situación de la humanidad; la humanidad no puede negar su nexo natural con la tierra, ella genera vida, permite que la vida la habite y así mismo le ofrece infinidad de recursos. Esta ética debe ser construida por la humanidad en su conjunto, desde sus posiciones morales diversas, debe integrar las voces provenientes de múltiples latitudes, porque la Tierra está amenazada en su equilibrio ecológico (ecología ambiental) y la mayoría de la humanidad sufre bajo pesadas injusticias sociales (ecología social).

Tenemos que construir una civilización planetaria que logre integrar a todos, que impida la bifurcación de la humanidad (ecología integral) y que mantenga unidos y de manera consciente los polos de la unidad y de la diversidad como valores complementarios (ecología mental) (Boff, 2001: 23)

Construir esta ética requiere considerar la relación entre razón (*logos*) y naturaleza; desde la tradición griega, el logos debe escuchar a la naturaleza porque no es externo ni superior a ella, hace parte de ella, y la naturaleza no se enfrenta al logos, se expresa por medio de él y con él. En la historia posterior a lo propuesto por los griegos, logos y naturaleza toman caminos separados, así, con el pensamiento moderno se ubica al logos por encima de la naturaleza, ya que ésta es salvaje y caótica por lo que debe ser organizada por la razón humana.

La naturaleza es objeto y lugar de la acción libre del ser humano. Ante ella no hay que adoptar y fomentar una postura de respeto y veneración. Antes al contrario, como decía Francis Bacon, uno de los padres fundadores del paradigma moderno, la naturaleza ha de ser sometida al lecho de Procusto. Hay que torturarla, al estilo de los inquisidores, hasta que revele todos sus secretos. (Boff,

Se ha dicho entonces que en esta nueva relación entre razón y naturaleza, el capitalismo –incluso denominado capitalismo salvaje- ha jugado un papel importante en la degradación de la naturaleza y sus inminentes consecuencias para la vida; así, el socialismo visto con mejores ojos por su actitud solidaria y generosa con los oprimidos, cuidando de la tierra para el beneficio común, no obstante, afirma el autor

Tanto capitalismo como socialismo son expresiones de la misma subjetividad moderna. Ambos poseen la misma actitud fundamental de objetivación y de explotación de la naturaleza, que es incluida en el pacto social,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

pues se le niega su subjetividad y alteridad. La subjetividad moderna tanto en una visión como en otra, no nos proporciona criterios seguros para responder a los problemas colectivos derivados de la globalización, de la nueva geosociedad, de las amenazas que penden sobre la tierra y la humanidad.

(Boff, 2001: 32)

En la cultura y pensamiento actuales, surge una constante desconfianza en las posibilidades integradoras del *logos*. Éste se ha mostrado, a través de las guerras modernas con exterminios en masa, extremadamente amenazador para el futuro de la biósfera y de la humanidad. Los avances científicos han aportado más a la degradación del planeta y la humanidad que para un progreso cultural, económico y político de las sociedades o al desarrollo sostenible del medio ambiente. Si nos abandonamos a él ciegamente, podremos vernos precipitados al abismo. (Boff, 2001: 33)

El “*ethos*” mundial que propone Boff (2003), requiere de un consenso mínimo que escuche varias voces, especialmente aquellas de quienes han sufrido la opresión y la marginalización producidas especialmente por el desarrollo económico capitalista, este “*ethos*” mundial cuenta con dos pies sobre los cuales se apoya:

La verdad concreta, que independientemente de lo que filosóficamente se ha entendido por ‘verdad’, viene a decir

No queremos que se nos siga mintiendo y engañando sobre nuestra situación social y económica, sobre las causas reales de nuestra pobreza y exclusión social, sobre la muerte prematura de nuestros hijos e hijas, sobre la desaparición de nuestros seres queridos, sobre el peligro que nos amenaza a todos. (56)

La justicia irrenunciable, va más allá de las formulaciones eruditas académicas, ésta clama

¡Entra en las prisiones y acaba con las torturas a presos políticos; acaba con los privilegios en el sistema financiero nacional y mundial; acaba con la explotación del trabajo infantil con el abuso sexual de menores, acaba con las matanzas de niños y niñas en la calle; evita la limpieza étnica de toda una región! (56)

Estos dos apoyos del “*ethos*” mundial, deben conducir a una convergencia mundial en valores y acciones combinadas, los contenidos de estos pies de apoyo, son la base común para una verdadera convivencia en el planeta, “la esencia de esta ética universal es la *humanitas*, la obligatoriedad de tratar humanamente a todos, independientemente de su condición de clase, religión o edad” (Boff, 2003: 57).



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Los problemas y crisis que acontecen a nivel mundial ya no son asunto de un lugar concreto, los riegos y sus consecuencias se han vuelto planetarios, el llamado es a poner en conversación las expresiones morales de las diferentes culturas, buscando que todas ellas se conjuguen en una misma ética y una buena voluntad de servir a la vida, extenderla y permitir que permanezca en el tiempo, para ello la defensa y el cuidado de la tierra es el rumbo para preservar la fuente originaria de la vida.

Tierra como patria/matria

La era planetaria en la que vivimos nos invita a considerar a la Tierra como nuestra gran casa, habitada por la humanidad y otros seres, es la condición primera y última para la vida, así, desde una ética planetaria que concibe a la Tierra como morada de la vida, su protección y cuidado son esenciales.

En los años 1960 aparece un nuevo cosmos, al mismo tiempo que una nueva Tierra, afirman Morín y Kern (1993), La confirmación de la teoría de la tectónica de placas permite relacionar las ciencias de la Tierra entre ellas, llegando a una concepción de conjunto, y el planeta, “dejando de ser una bola, un soporte, un zócalo, se convierte en un ser complejo que tiene su vida propia, sus transformaciones, su historia: este ser es al mismo tiempo una máquina térmica que se reorganiza sin cesar”. (Morín & Kern, 1993: 51)

La vida, nacida de la Tierra, es solidaria con la Tierra. La Tierra es solidaria con la vida, toda vida animal necesita bacterias, plantas y otros animales. El descubrimiento de la solidaridad ecológica es un gran y reciente descubrimiento. Ningún ser vivo, ni siquiera humano, puede liberarse de la biósfera. (Morín & Kern, 1993: 59).

El pensamiento moderno que bebe de la obra de personajes como Baco, Descartes, Buffon y Marx ha ubicado al ser humano en una posición casi divina, superior y desligada de la tierra, con la tarea de dominar a la naturaleza, explotarla y aprovecharla. Pero el romanticismo, especialmente desde Rousseau, ubicará al ser humano como conectado en su esencia a la naturaleza, a la madre.

En este sentido, entre los escritores y poetas, se efectúa la maternización de la tierra. En sentido contrario, entre los técnicos y los científicos, se efectúa una cosificación de la Tierra, constituida por objetos que pueden manipularse sin piedad. (Morín & Kern, 1993: 60)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Entendida la Tierra como un organismo vivo, como Gaia, ya no es posible concebirla como una adición de su estructura física, más la biósfera, más la humanidad, la Tierra es un conjunto de estos elementos, en la cual “la vida es una emergencia de la historia de la Tierra, y el hombre una emergencia de la historia de la vida terrestre” (Morín & Kern, 1993: 72).

La idea de la Tierra como Patria se funda a partir del creciente descontento con respecto a la función histórica del Estado-Nación, que en la actualidad pierde fuerza y potencial para organizar y generar el bienestar que se supone, es la meta última de su razón de ser; así, cada vez más nos vemos inmersos e inmersas en una integración a escala planetaria que nos conecta, que nos hace conscientes de los riesgos que enfrentamos, y nos permite buscar soluciones y plantear acciones conjuntas aun cuando nos encontremos en hemisferios o continentes separados. La patria ya no es nuestra nación, es la Tierra, que es madre dadora de vida por lo tanto es Tierra-Patria/Matria, y la ciudadanía que se vive en esta nueva patria/matria es la ciudadanía planetaria.

Conciencia ciudadana planetaria

Francisco Gutiérrez (2003) afirma que

Cuando los astronautas toman conciencia de que la Tierra es un sistema vivo, se conmueven profundamente; una especie de experiencia mística que modifica para siempre sus relaciones con la tierra, originando una toma de consciencia de nuestra pertenencia planetaria y también de nuestra dimensión cósmica (152)

Siguiendo esta idea, el mirar a la tierra desde el exterior, desde afuera, ha permitido comprender que en si misma ella es un sistema, un organismo vivo, que da vida y que esa vida debe habitarla en condiciones simbióticas según las cuales, el cuidado y la protección son mutuas.

La idea de ciudadanía planetaria, expresan Novo y Murga (2010) tiene como antecedentes otras conceptualizaciones como la ciudadanía cosmopolita (Cortina, 2003), la ciudadanía ecológica (Dobson, 2001, 2005). Su característica fundamental es “la afirmación de la planetariedad como un concepto no sólo antropocéntrico sino también ecocéntrico, enraizado en la concepción del ser humano como ser ecodpendiente, ser que incluye su entorno en su principio de identidad (Morín, 1984)” (Novo & Murga, 2010).

Según Francisco Gutiérrez, la razón de ser de la planetariedad y su lógica es consecuencia tanto de una nueva era científica – no dejar la ciencia sólo para los científicos – como del “reciente descubrimiento de la Tierra en su calidad de ser vivo” (Gutiérrez, 1996: leído en Gadotti, 2003: 58).

Desafortunadamente, la humanidad en su avance tecnológico acrecentado especialmente a partir del siglo XX con el descubrimiento y utilización de combustibles fósiles, el desarrollo del armamento nuclear, la sobre explotación de los recursos minerales, la deforestación desmedida, la sobrepoblación, etc., ha llevado a la tierra –y por consiguiente a la vida- a una época de profundas crisis y riesgos potenciales, a una agonía planetaria (Morín y Kern, 1993). El desarrollo económico de corte capitalista ha desligado a la Tierra de su naturaleza viva y orgánica

El desarrollismo conjugo a una “agonía del planeta”. Tenemos hoy conciencia de una inminente catástrofe, si no traducimos esa conciencia en actos para retirar del desarrollo esa visión depredatoria, concibiéndolo de forma más antropológica y menos economicista, con el fin de salvar a la Tierra. (Gadotti, 2002: 55)

Para Gadotti (2002), la conciencia planetaria debe aportar al desarrollo de una solidaridad planetaria “un planeta vivo requiere de nosotros una conciencia y una ciudadanía planetarias, es decir, que reconozcamos que somos parte de la Tierra y que podemos vivir con ella en armonía – participando de su devenir – o podemos perecer con su destrucción”.

Esta conciencia planetaria parece ser un elemento recurrente en las cosmogonías d de los pueblos ancestrales alrededor del mundo, desde sus formas de habitar la tierra y de usufructuarla se ha buscado mantener el equilibrio entre humanidad y naturaleza, incluso tratando de devolver a la tierra todo lo que ella les brinda, a través del pago

La vida de nuestros indígenas mayas, así como la de muchos pueblos antiguos es un claro testimonio de la conciencia planetaria: su vida cotidiana, su trabajo, sus celebraciones, su visión de la divinidad y la muerte, su producción artística y científica así lo demuestra, desde tiempos ancestrales viven la dimensión cósmica que nosotros anhelamos. (Gutiérrez, 2003: 152)

Hoy tomamos conciencia de que el *sentido de nuestras vidas* no está separado del sentido de nuestro propio planeta, expresa Gadotti (2002), quién retoma a Brian Swimme y Thomas Berry (1992) que en su obra proponen dos caminos posibles para buscar el sentido de nuestra vida en relación con la tierra

- *Tecnozoico*, que coloca toda la fe en la capacidad de la tecnología para sacarnos de la crisis sin cambiar nuestro estilo contaminador y consumista de vida.



- *Ecozoico*, fundado en una nueva relación saludable con el planeta, reconociendo que somos parte del mundo natural, viviendo en armonía con el universo, y caracterizado por las actuales preocupaciones ecológicas.

Asumir la planetariedad conlleva entonces a dos tareas gigantes: hacer frente a los gravísimos problemas que hoy aquejan a la humanidad –la agonía planetaria- y asumir planetariamente el proyecto civilizatorio que se asienta en el rendimiento de las relaciones en sociedad. (Gutiérrez, 2003: 137)

Este mismo autor propone el desarrollo de algunos requerimientos para poder llegar a una ciudadanía planetaria

- *Desarrollar la capacidad de asombro*: estar en disposición para maravillarse con lo que la tierra cada día nos presenta y que nos sorprende, incluso desde los mínimos detalles de la vida
- *Desarrollar la capacidad de búsqueda*: encontrar en diversos ámbitos posibilidades para aprender y conocer nuevas cosas, ello implica sentir, querer y actuar en libertad interior, salir de las ataduras, modelos mentales, estereotipos que nos impiden ver y buscar.
- *Desarrollar la capacidad de significación*: significar implica dar sentido a lo que hacemos cotidianamente, por lo tanto el sujeto concreto es muy importante en este ámbito, porque el sentimiento, la emoción y la percepción van a influir en el significado que se le da a las cosas o fenómenos.
- *Vivir en actitud de aprendizaje*: en la sociedad planetaria, abierta y dinámica, la participación es muy importante, por lo tanto se espera que los sujetos estén en actitud de aprendizaje permanente y por lo tanto participen, se expresen y se relacionen.
- *Vivir en actitud ética*: implica pensar en las consecuencias de nuestras acciones cotidianas, pensar ¿cómo lo que yo hago afecta a otro u otros?, especialmente en un mundo en el cual las 3 cuartas partes luchan por sobrevivir.
- *Vivir en actitud matrística*: lo matrístico no es lo mismo que matriarcal, la cultura matrística se centra en la armonía, cooperación, desde el convivir, el amor; es acogedora, permite la libertad, y aboga por la ayuda mutua



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

La palabra matrístico está usada intencionalmente para referirse a una cultura en la cual hombres y mujeres pueden participar de un modo de vida centrado en una cooperación no jerárquica, precisamente porque la figura femenina representan la conciencia no jerárquica del mundo natural a que pertenecemos los seres humanos, en una relación de participación y confianza, no de control ni autoridad, y en actual la vida cotidiana es vivida en una coherencia no jerárquica con todos los seres vivientes, aún en la relación predador-presa. (Gutiérrez, 2003: 151)

La ciudadanía planetaria invita a no sentirnos solo parte de una cultura, sino habitantes del planeta tierra, de una identidad que comparte toda la humanidad, para ello debemos inscribir en nosotros como afirma (Morín, 1999) la conciencia de nuestra diversidad, la conciencia de habitar con todos los seres vivientes una misma esfera viviente, la responsabilidad y solidaridad para todos los hijos e hijas de la tierra, y la conciencia espiritual que nos permite criticarnos mutuamente, auto-criticarnos y comprendernos entre sí.

En este sentido, *La Carta de la Tierra*¹⁷, puede concebirse como un lineamiento para vivir la ciudadanía necesaria en la era planetaria, la misma sirve como código ético planetario, así *La Carta de la Tierra* debe ser entendida como

Una praxis construida de forma comprometida, transformadora, real y concreta de lo cotidiano, generadora de actitudes y comportamientos sustentables, que alcancen a los micro y macrocosmos y que afecten directamente las mentes y los corazones de toda la humanidad (Mendoza de Araújo, 1999; leído en Gadotti, 2002: 105)

Educación para una ciudadanía planetaria

Educar en la era planetaria, siguiendo lo propuesto por Morín, et. al (2003) debe comenzar por deslocalizar al docente de su rol de funcionario, así como su reducción a un profesional, para estos autores la enseñanza debe volverse una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida; en este sentido, la enseñanza requiere lo que ya había señalado Platón, el eros, que es deseo, placer y amor por el conocimiento y por quien aprende.

La nación de ciudadanía planetaria, en esta perspectiva educativa

¹⁷ La carta de la tierra se puede consultar en:

<http://www.earthcharterinaction.org/contenido/pages/La-Carta-de-la-Tierra.html>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

Se presenta como posibilidad para conciliar visiones. Pese al alto costo que supone pensar la transformación de una estructura de pensamiento dominante, atender con cuidado a los puntos donde la conciliación, lleva a reconocer que el camino es posible y que las coincidencias son mayores de lo que parecen. (Pérez-Castro, 2001: 15)

La comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana afirma Morín (1999), el planeta necesita de estas comprensiones mutuas y dada la importancia de la educación en el logro de la comprensión en todos los niveles educativos y edades, “el desarrollo de la comprensión necesita una reforma planetaria de las mentalidades; esa debe ser la labor de la educación del futuro”.

Educación para una ciudadanía planetaria debe en primer lugar, convertirse en una puesta política y de transformación asumida por quien enseña, partiendo de admitir que las crisis actuales son producto de la visión que legitima el poder del ser humano sobre la naturaleza y desde la cual no es posible resolver dichas crisis, por lo tanto se hace necesario cambiar el punto de vista y el lugar desde el cual se observa la realidad; en segundo lugar, permitir al ser humano entender e incorporar el arraigo de lo local y la cultura, así como la conexión universal con la naturaleza. No obstante, como expresa Pérez-Castro (2011) “la transformación de la ciudadanía –como estatus y como práctica- en la perspectiva propuesta (como en cualquier otra dirección) exige tiempo”.

Y en este sentido es importante retomar lo que advierten Novo y Murga (2010) “el concepto de planetariedad es, hoy por hoy, un concepto en construcción, de múltiples referentes, inestable e incierto, pero, por lo mismo, retador y prospectivo, pues en él se conjugan categorías nuevas.

Francisco Gutiérrez (2003) presenta una serie de sugerencias pedagógicas requeridas para transversalizar en el desarrollo curricular los requerimientos para la ciudadanía planetaria ya mencionados: ¿cómo promover la capacidad de asombro? Todo dependerá de la capacidad de quien enseña para dejar hablar a la realidad; permitir a los y las estudiantes asumir y vivir sus propios procesos de búsqueda, brindarles herramientas para aprehender el mundo, el aula de clase no es el mundo; encontrar sentidos compartidos entre docentes y estudiantes de aquello que es importante y desterrar del aula de clase aquello que no tiene sentido ni para el uno ni para el otro; los docentes deben preocuparse menos por enseñar y más por promover el aprendizaje; y por último, el maestro o la maestra de la era planetaria tiene que vivir planetariamente

Dos condiciones para lograrlo: vivir éticamente y vivir matrísticamente. Esos dos condicionamientos, por ser de tipo personal y vivencial, tienen que ver no tanto con la razón, cuanto con el corazón (mente bien ordenada).

En el momento en que logremos hacer de los procesos educativos vivencias personales integradoras estaremos educando. En consecuencia, solo podremos ser buenos educadores en la medida en que tratemos de educarnos, en la acción de educar. (154)

Así, para concluir este capítulo, la humanidad debe plantearse además de la necesidad de un “*ethos*” mundial que atraviese la función de educadores y ciudadanos en nuestros contextos particulares, pensar planetariamente e incorporar en nuestra mente, corazón y emociones la dignidad de la Tierra, que sea una categoría inseparable a nuestra herencia cultural. Hay que aprovechar los recursos que a diario nos brinda la era planetaria para conectar a la escuela con el mundo, especialmente en los contextos locales para generar conciencia con respecto al alcance planetario de las acciones, así como el ejercicio de los derechos y responsabilidades con la Tierra.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

CAPÍTULO V

Pensar la enseñanza de las ciencias sociales en perspectiva
intercultural como un reto para la formación docente



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Este quinto y último capítulo, más que ser un capítulo como los anteriores con un marco conceptual y metodológico claro, presenta una visión global con respecto al desarrollo del propósito general de este proyecto, así mismo, es el espacio para plasmar aquello que queda en mí después de realizar este trabajo investigativo, pero además, no solo desde mi experiencia de investigación y escritura sino también, desde la conversa con aquellas personas que en el proceso me han leído, me han escuchado, me han criticado, y han aportado a significar y mejorar –espero- la propuesta que aquí presento.

En la formulación me planteo como propósito general de este proyecto, pero al mismo tiempo como propósito personal, “avanzar en la comprensión de la formación de maestros y maestras con respecto a las competencias interculturales en el marco de una Pedagogía Planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales en contextos diversos con diferencias socioculturales, religiosas y nacionales”.

¿Se logró el propósito? Es una tarea compleja comprender todas las dimensiones de nuestra sociedad actual, su naturaleza multicultural y las luchas que al interior de la misma se gestan para el reconocimiento de derechos que han sido arrebatados en procesos de colonización y opresión alrededor del mundo, no sólo en el denominado “Sur” sino también los mismos centros hegemónicos: la lucha del pueblo Romaní, Roma, Gitano –según la denominación por la que se opte- por el reconocimiento de sus derechos fundamentales en países “desarrollados” o del “primer mundo” como Francia, España, Alemania, Suiza (dónde hasta hace unas pocas décadas las mujeres Roma eran esterilizadas por parte del estado), la situación laboral de la población migrante en estos países, la resistencia del pueblo Sami en Laponia (Escandinavia) ante la pérdida progresiva de su territorio por efectos de la degradación ambiental acelerada en los últimos años.

Esta realidad multicultural representa un reto para la enseñanza de las ciencias sociales especialmente en la escuela, ya no es suficiente el conocimiento del otro que tradicionalmente ha sido transmitido en esta institución, miramos al otro y su realidad desde un punto aislado, no nos afecta, simplemente se estudia porque hace parte del plan o porque aparece en el libro de texto – que muchas veces tiende a remplazar la labor del docente-; las ciencias sociales en su plano epistemológico tienen una deuda histórica por reconocer otros saberes y lugares de enunciación con respecto a la producción del conocimiento, estas disciplinas sistemáticamente han configurado una matriz colonial que invisibiliza y niega otras lógicas no occidentales, por no ser “objetivas” o



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

“racionales”, la misión que tienen hoy es, abrirse, escapar de la academia estrictamente cientificista y establecer vínculos con lo ancestral, lo comunitario, lo no occidental, trascender al plano de lo intercultural como una apuesta política para la transformación de las condiciones actuales de desigualdad, racismo, discriminación.

En la era planetaria, las ciencias sociales que se enseñan en la escuela deben conocer y reconocer tres asuntos cruciales si realmente quieren formar a los y las estudiantes para afrontar los retos del siglo XXI: la pluriversalidad (Escobar, 2014) –opuesta a la universalidad- de los saberes que constituyen el bagaje cultural de la humanidad, la condición humana como diversa y al mismo tiempo como unidad, y por último, la tierra como organismo vivo, como morada de la vida, la gran casa.

Partiendo de la necesidad de entender los tres asuntos cruciales, es que en el desarrollo de este trabajo –que materializa mi formación como investigador al interior del grupo Diverser- hago en un primer momento, una revisión desde la perspectiva del Análisis Crítico del Discurso a la formulación del programa de formación académico en el cual me inscribo, para hallar las enunciaciones, silencios y omisiones sobre la atención educativa con respecto a la diversidad cultural, encontrando fuertes vacíos –incluso ausencia de lo estipulado en la legislación- que merecen especial atención si se está pensando en una formación integral del ser maestro/a en relación con los contextos educativos que hoy, más que nunca, se diversifican por el proceso de planetarización de la humanidad y la cultura.

En un segundo momento, presento una propuesta propia, construida desde la experiencia, a manera de referencial de competencias interculturales para integrar a la formación de maestros. Haciendo énfasis en que éstas no se forman ni se desarrollan sino que se incorporan desde la experiencia personal, pasan por el cuerpo, la mente y las emociones, por la integralidad del ser, con miras a sensibilizar al sujeto maestro o maestra para el encuentro intercultural que se da en el escenario educativo.

Y un tercer momento, que se constituye en lo que espero sea un aporte para dotar de sentido el concepto de Pedagogía Planetaria como categoría en construcción que se configura al interior del proyecto de cooperación internacional “Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia” del cual hace parte también el presente trabajo investigativo. Pensar en la pedagogía planetaria para la formación de maestros en la Universidad de Antioquia es una posibilidad para



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

ampliar el espectro formativo y mirar hacia otras direcciones que normalmente no consideramos, pedagogías alternativas que surgen de la base y como resultado de las luchas políticas y educativas que abogan por otras realidades posibles caracterizadas por la equidad, la igualdad, el respeto, la solidaridad y la justicia social.

Al presentar este breve resumen del camino recorrido en este proceso, considero que el contenido de este documento es más una invitación a quienes se aventuren a leerlo, por comprender que la formación de futuros maestros y maestras de ciencias sociales debe pensarse desde la interculturalidad –a través de las competencias, o tal vez no- como condición básica para la consecución de una educación que reconozca la diversidad constitutiva de la condición humana, una re-significación tanto de los sujetos que enseñan como de los sujetos que aprenden, de eso que las experiencias de socialización les han construido como normal, real y verdadero.

Conclusiones

- Como conclusión general, está claro que el sistema educativo debe interculturalizarse, re-pensarse desde la voluntad política por la transformación de las actuales realidades de discriminación, racismo y exclusión en los espacios educativos formales, en los cuales, desde una visión esencialista del otro, se le obliga a asimilarse y adaptarse a las condiciones del espacio.
- Las experiencias de intercambio académico internacional son una posibilidad importante para los y las estudiantes, especialmente maestros y maestras en formación para considerar otras formas de entender la pedagogía y vivir la educación en contextos cultural, económica y políticamente diferentes al propio.
- El programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, aún tiene un camino importante por recorrer para integrar la pregunta por la diversidad étnica, sexual, cultural, religiosa y de género, así como por la discapacidad, en su programa de formación; parece ser que la formación está pensada para el ejercicio docente en contextos urbanos mestizos.
- Las voces de los y las estudiantes del programa manifiestan una intención de acercarse a la perspectiva intercultural para pensarse su futura labor docente, aludiendo a la naturaleza homogeneizadora de la institución escolar y la necesidad de impactarla desde la práctica pedagógica.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- El referencial de competencias interculturales que aquí se presenta es apenas una primera propuesta de una intención clara por integrar otros discursos y perspectivas en la formación de maestros y maestras para la atención educativa a la población diversa.
- Existe la necesidad latente de reflexionar sobre el lenguaje empleado al hablar de interculturalidad y educación, el hecho mismo de hablar de “población diversa” legitima la categorización basada en características generalmente ligadas a lo físico.
- En nuestra Facultad de Educación contamos con una oportunidad de pensar estas formas diversas de enseñar, aprender e investigar, desde la experiencia de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, la cual ha demostrado que la Universidad tanto a nivel administrativo como académico puede flexibilizarse en función de las necesidades de las poblaciones que a ella acuden.
- La interculturalidad debe trascender del papel y el discurso para instalarse en la vida, la interculturalidad debe ser vivida, incidir en el cuerpo, la mente y el corazón, para llegar a transformaciones reales del propio ser, para luego impulsar las transformaciones del entorno, desde las pequeñas acciones que pueden tener gran impacto.
- Exige tiempo pero es posible, una enseñanza de las ciencias sociales pensada desde la interculturalidad, al menos hoy, existe desde la oficialidad materializada en los lineamientos curriculares, una intención de integrar la pregunta por la diversidad en el aula a partir del conocimiento social, que al fin y al cabo, busca la comprensión del mundo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Referencias bibliográficas

Aguaded Ramírez, E., De la Rubia Ruiz, P. & González Castellón, E. (2012). La importancia de la formación del profesorado en competencias interculturales. En *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (1), 339-365.

Aguaded Ramírez, E., De la Rubia Ruiz, P., González Castellón, E. & Beas Mora, M. (2012). Análisis de las competencias interculturales en la formación del profesorado. En *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (número monográfico), 156-171

Aguado, M.T. (2005). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. En Jimenez Fernández, M.C. (Coord.). *Lecciones de pedagogía diferencial*. (89-104). Madrid: Dykinson.

Al-Rodhan N. & Stoudmann, G. (2006). *Pillars of Globalization*. Geneva Centre for Security Policy: Switzerland. Tomado de <http://www.gcsp.ch/About-Us/Staff/Management/Senior-Management-Team/Prof.-Nayef-AL-RODHAN/Publications/Security-Policy-Briefs-and-Editorials>

Alatas, S.F. (2005). El eurocentrismo y la necesidad de repensar la enseñanza de ciencias sociales. En *Revista del Sur*, (159). Leído en http://old.redtercermundo.org.uy/revista_del_sur/texto_completo.php?id=2751 el 17 de noviembre de 2014.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). *Investigando el racismo y la discriminación racial en la escuela. Informe ejecutivo*. Bogotá: Alcaldía Mayor.

Alimonda, H. (2011). La colonialidad de la naturaleza. Una aproximación a la Ecología Política latinoamericana. En Alimonda, H. (Coord.). *La naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*, (21-58). Buenos Aires: CLACSO.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Álvarez Echavarría, N. (2007). Conocimientos indígenas y procesos de apropiación. En *Educación y Pedagogía*, 19 (49), 119-128.
- Andrade Romaña, M. L. (2011). *El afro en la escuela: cátedra de estudios afrocolombianos*. (Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Aneas, M.A. (2005). Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 35 (5), 1-9.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderland/La frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Arocha, J., Guevara, N., Londoño, S., Moreno, L. & Rincón, L. (2007). Elegguá y respeto por los afrocolombianos: una experiencia con docentes de Bogotá en torno a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. En *Revista de Estudios Sociales*, (27), 94-105.
- Augustine, T.A. (2014). *Habits of the Heart, Habits of the Mind: Teacher Education for a Global Age*. (Tesis para optar por el título de PhD in Education: Teaching and Learning) Ohio State University.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo global hacia una nueva modernidad*. Paidós: Barcelona.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bourn, D. (2005). Education for sustainable development and global citizenship. The challenge of the UN-decade. En *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 28 (3), 15-19.



Byram, M. y Fleming, M. (1998). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press.

Castillo Guzmán, E. (2014). *La interculturalidad postergada: retos para la escuela en América Latina*. Conferencia magistral en el Primer Encuentro “La interculturalidad en Morelos: ¿por qué y para quién?” Cuernavaca, México. Disponible en video: <https://www.youtube.com/watch?v=MX4eKXOKKUg>

Castillo Guzmán, E. & Triviño Garzón, L. (2008). Historias y trayectorias de maestras y maestros indígenas en el Cauca: ¿la Etnoeducación, posibilidad para Otras educaciones?. En *Revista Educación y Pedagogía*, 20, (50), 81-97.

Castillo Guzmán, E. & Caicedo Ortiz, J.A. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

Castro-Gómez, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (Eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (79-91). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

_____. (2000). *Genealogías de la colombianidad. Imaginarios letrados y centralización del poder en el siglo XIX*. Ponencia presentada al XI Congreso de Historia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Castro González, S.N. (2010). El prejuicio del siglo XXI y su influencia en la escuela., En *Revista Innovaciones y Experiencias Educativas*, (29), s.p. Tomado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_29/SONIA CASTRO_1.pdf



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Castro Mazo, T. (2011). *Elementos para la construcción de una propuesta de educación sindical con perspectiva intercultural y de género en la Unión Nacional de Empleados Bancarios UNEB*. (Tesis para optar por el título de Magister en Educación). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Chavarría Uribe, D. & Echavarría Durán, P.A. (2014). *El relato de sí: dispositivo para la construcción de las prácticas pedagógicas*. (Trabajo de grado para optar por el título de Licenciatura en Pedagogía Infantil). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Chrystall, A. (2011). After the Global Village. En *Canadian Journal of Media Studies*, 9. Tomado de <http://cjms.fims.uwo.ca/issues/09-01/Chrystall.pdf>
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Couceiro, D. (s.f.). Análisis documental, análisis de contenido y análisis de información: convergencias y divergencias disciplinares. Influencia de las Ciencias Cognitivas. Leído en <http://www.bibliociencias.cu/gsd/collect/eventos/index/assoc/HASH852b.dir/doc.pdf> el [10/10/2014](#)
- Cushner, K. (2007). The Role of Experience in the Making of Internationally-Minded Teachers. En *Teacher Education Quarterly*, (winter number), 27-39.
- Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- Domínguez, M. (2006). Formación del profesorado de ciencias sociales en educación secundaria ante el reto de la interculturalidad. En *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (5), 95-106.



Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Ediciones UNAULA.

Fajardo Salinas, D. M. (2012). De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en América Latina. En *Revista Pueblos y Fronteras*, 6 (12), 5-38.

Ferrão Candau, V.M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. En *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 333-342.

Fornet-Betancour, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Alemania: Mainz.

_____. (2004). *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Mexico: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *La Escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Amorrortu editores.

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. México: Siglo XXI Editores

_____. (2000). *Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad*. Foro sobre Nuestros Retos Globales, San José (Costa Rica). Leído en <http://www.earthcharterinaction.org/invent/images/uploads/Gadotti,%20Moacir.pdf> el 20 de septiembre de 2014.

García, J. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Serie Fundamentos N°8 Colección Investigación y Enseñanza, Díada: Sevilla.



- Gil Hernández, F. (2009). Estado y procesos políticos: Sexualidad e interseccionalidad. Texto presentado en *Diálogo Latinoamericano sobre Sexualidad y Geopolítica*, Río de Janeiro. Recuperado de <http://www.sxpolitics.org/pt/wp-content/uploads/2009/10/estado-y-procesos-politicos-sexualidad-e-interseccionalidad-franklin-gil.pdf>
- Giménez Romero, C. (2012). *Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad: ¿qué significa “intercultural” cuando hablamos de “educación intercultural”?*. En Díe, L. (Coord.). *Aprendiendo a ser iguales. Manual de educación intercultural*. (48-65). Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, F. (2003). *La interseccionalidad en la discriminación*. Leído en http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=26&opcion=descripcion#ficha_gloobal el 27 de abril de 2015.
- González, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala.
- González, O., Berrios, L.I. & Buxarrais, M. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. En *Estudios Pedagógicos*, 39 (2), 147-164.
- González González, H., Álvarez Castillo, J. & Fernández Caminero, G. (2012). Fundamentando la formación de los educadores profesionales en competencias interculturales: la toma de perspectiva. En *Bordón*, 64 (1), 89-107.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Green Stocel, A. (2014). Educación superior desde la Madre Tierra. En *Debates*, (67), 20-29.

_____. (2011). *Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la Madre Tierra*. (Tesis para optar por el título de Doctor en Educación). Medellín: Universidad de Antioquia.

_____. (2001). El otro, ¿soy yo?. En *Alma Mater Agenda Cultural*, 69, 2-5.

Green Stocel, A., Sinigüí, S. & Rojas, A. L. (2013). Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Una apuesta política, cultural y académica desde la Educación superior y las comunidades ancestrales. En Rodríguez García, L. & Roldán Tapia, A. (Coords.) *Relaciones interculturales en la diversidad*, 85-94. Córdoba: Cátedra Intercultural Universidad de Córdoba.

Guarín García, J.J. (2013). *El maestro como ser humano en el marco de la implementación de las políticas de la calidad educativa. Aún queda espacio*. (Tesis para optar por el título de Magister en Educación). Universidad de Antioquia, Medellín.

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Paradigmas que compiten en la investigación cualitativa. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca., Sage. (Traducido por Anthony Sampson, disponible en archivo grupo Diverser).

Gutiérrez Pérez, F. (2003). Ciudadanía Planetaria. En Martínez Bonafé, J. (Coord.). *Ciudadanía, poder y educación*, (133-155). Barcelona: Grao.

Hernández Salazar, G. (2010). Formación docente y desarrollo ético. En *Cuadernos de educación y desarrollo*, 2 (18). Tomado de <http://www.eumed.net/rev/ced/18/>



- Hidalgo Hernández, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. En *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciencias de L'educació*, (1), 75-85.
- Iglesias Vidal, E. (2014). La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 167-182.
- Joseph, D. (2012). Internationalising the curriculum: building intercultural understandings through music. In *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9 (1). Taken from <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol9/iss1/>
- Lao-Montes, A. (2008). *Reformas de educación superior en búsqueda de la democracia intercultural y la descolonización de la universidad: debates necesarios, retos claves, propuestas mínimas*. II Foro Internacional de Educación Superior Inclusiva. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Leggewie, C. (2013). El futuro de la cooperación mundial: ¿Qué falta? ¿Qué puede tener éxito?. En VV.AA. *Hay futuro: visiones para un mundo mejor*. Pp. 366-391. Madrid: T.F. Editores.
- Leiva, J. (2012). La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa. En *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, número monográfico, 8-31.
- Longworth, N. (2003) *El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.



- López Giménez, P. (2014). Deconstruyendo y construyendo la escuela como espacio de emancipación (es). En Cucalón Tirado, P. (Ed.). *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*, (33-40). España: Traficantes de sueños.
- López Roso, G. (2007). "Saberes profanados": reflexiones en torno a la investigación social en el seno del diálogo intercultural. En *Educación y Pedagogía*, 19 (49), 151-169.
- Martínez, F. (2002) *El cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. Barcelona: Laertes Psicopedagogía.
- Martínez Escárcega, R. (2006). Los estados de conocimiento de la investigación educativa. Su objeto, su método y su epistemología. En *Ecos de la educación*, (2), 51-56. Tomado de www.geocities.ws/linea_grh_de/IS/Enfoque_Hermeneutico.doc
- Mato, D. (2006). No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. En *Alteridades*, 18 (35), 101-116.
- Matsumoto, D. (2000). *Culture and Psychology: People around the world*. Belmont, CA: Wadsworth. (Traducción Zayda Sierra). Leído en <http://contextosocial14310.blogspot.com/> el 27 de abril de 2015.
- McLuhan, M. & Powers, B. R. (1990). *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Mecha Forastero, B. (2007). Una mirada embera sobre el conocimiento y la investigación. En *Educación y Pedagogía*, 19 (49), 103-118.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Medina Marín, R. (2013). Feminismos periféricos, feminismos-otros: una genealogía feminista decolonial por reivindicar. En *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 8, 53-79.
- Meneses Copete, Y.A. (2013). *Representaciones sociales sobre afrodescendencia en procesos de formación de maestros y maestras de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, 2012-2013*. (Tesis para optar por el título de Magister en Educación) Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Micanquer Cuatín, W. O. (2007). Siguiendo las huellas de los mayores: la educación propia para la defensa del territorio y la cultura. En *Educación y Pedagogía*, 19 (49), 91-94.
- Mignolo, W. (2007) *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación Nacional & Organización de Estados Iberoamericanos (2002). *Lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Bogotá: Magisterio.
- Miralles, P.; Molina, S. & Ortuño, J. (2011). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. En *Educatio Siglo XXI*, 29 (1), 149-174.
- Mitter, W. (2001). Globalización en educación: entre realidad y utopía. En Echeverri, J. (Ed.). *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. (240-248). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Montero, M. & Hochman, E. (2005). *Investigación documental: técnicas y procedimientos*. Caracas: Editorial Panapo de Venezuela, C.A.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Morín, E. (2001b). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Editorial Magisterio

_____. (2001a). *Con la cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Morín, E., Roger Ciurana, E. & Motta, R.D. (2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Morín, E. & Kern, A. B. (1993). *Tierra Patria*. Barcelona: Editorial Kairós.

Murua-Cartón, H., Etxeberria-Balerdi, F., Garmendia-Larrañaga, J. & Arrieta Aranguren, E. (2012). ¿Qué otras competencias debe tener el profesorado del alumnado inmigrante?. En *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), 109-132.

Novo, M. & Murga, M.A. (2010). Educación ambiental y ciudadanía planetaria. En *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 7, (Número extraordinario), 179-186.

Oliveras Vilaseca, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Editorial Edinumen.

Olmos Alcaraz, A. (2014). Imaginarios sociales sobre "la/el buen y la/el mal estudiante": sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado "inmigrante". En Cucalón Tirado, P. (Ed.). *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*, (9-15). España: Traficantes de sueños.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Pagés, J. (2012). *¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras*. En I Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Medellín: Universidad de Antioquia.

_____. (2009). *Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década*. En II Congreso Internacional: Investigación en educación, pedagogía y formación docente. Libro 2, (140-154). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez-Castro, E.B. (2011). *Educación para una ciudadanía planetaria*. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universidad de Barcelona.

Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. En *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico II. Tomado de http://www.redu.m.es/Red_U/m2

_____. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Grao.

_____. (2003). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, J.C. Sáez Editor.

Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. London: Harvard University Press.

Piñuel Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. En *Estudios de Sociolingüística*, 3 (1), 1-42

Ramírez Hernández, I. (2011). El compromiso ético del docente. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 55 (2). Tomado de <http://www.rieoei.org/jano/3989RamirezJano.pdf>



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

- Rebollo Quintela, N., Muñoz Cantero, J. M. & Espiñeira Bellón, E. (2013). Identificación y valoración de competencias para la atención a la diversidad en el grado de educación primaria. En *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*. (1318-1326). Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Alicante.
- Restrepo Cuervo, C. (2007). *La enseñanza del respeto a la diferencia como herramienta de convivencia en el aula*. (Trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Rodríguez Gómez, H.M., Echeverri Sánchez, J. A. & Yarza de los Ríos, V.A. (2014). *Planetary Pedagogy: a challenge for teacher education*. Ponencia presentada en el marco del proyecto de cooperación "Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia". Berna, Suiza: Pädagogische Hochschule Bern.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Rogers, R. (2004a). An introduction to critical discourse analysis in education. In Rogers, R. (Ed.). *An introduction to critical discourse analysis in education*, (1-18). New York: Taylor and Francis Group.
- Rogers, R. (2004b). Setting an agenda for critical discourse analysis in education. In Rogers, R. (Ed.). *An introduction to critical discourse analysis in education*, (237-254). New York: Taylor and Francis Group.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Rojas Pimienta, A. L. (2014). *A contraluz tejiendo. Aproximación crítica desde una perspectiva intercultural a otras formas de construir conocimiento*. (Tesis para optar por el título de Magister en Educación). Medellín: Universidad de Antioquia.
- _____. (2007). Conocer e investigar en contextos culturales diversos. Una experiencia en escuelas indígenas del departamento de Antioquia. En *Educación y Pedagogía*, 19 (49), 129-150.
- Rojas Trujillo, G. (2012). Interculturalidad y pedagogía diferenciada: senderos compartidos. En *Polis*, (31). Tomado de <http://polis.revues.org/4219>
- Rojas, A. & Castillo Guzmán, E. (2005). *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Rubio, M. (2009). El desarrollo de la competencia comunicativa Intercultural en la formación inicial docente. En *Estudios Pedagógicos*, 35 (1), 273-286.
- Ruiz Cabezas, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural. En *Revista Luna Azul*, (33), 15-30.
- Rygg, K. (2014). Intercultural training: learn to avoid treading on other people's toes or experience walking in the other person's shoes. En *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 1 (1), 1.14.
- Sabán Vera, C. (2010). 'Educación permanente' y 'Aprendizaje permanente': dos modelos teórico-aplicativos diferentes. En *Revista Iberoamericana de Educación*, (52), 203-230.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Sáez Alonso, R. (2004). La educación intercultural. En *Revista de Educación*, 339, 859-881.
- Sánchez Vásquez, N.A. (2012). *Las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia*. (Tesis para optar por el título de Magister en Educación). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Santisteban, A. (2009). *Fundamentos teóricos de la didáctica de las ciencias sociales*. Materiales del Máster de investigación en didáctica de las ciencias sociales, geografía, historia y arte. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Santos Rego, M., Cernadas Rios, F. & Lorenzo Moledo, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. En *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137. Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217031054010>
- Schaefer, C. (2008). *La voz de las trece abuelas. Ancianas indígenas aconsejan al mundo*. España: Luciérnaga.
- Seitz, K. (2001). Global Learning – Challenges for Education in School and outside School. In *Adult Education and Development Journal*, (57). Tomado de http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=449&clang=1
- Sinigüí Ramírez, S. & Henao Castrillón, A. (2009). *Reflexiones en torno a la escuela y la educación en comunidades indígenas Eyabida de Frontino, Colombia. Caminando juntos hacia un "Dearádé"*. (Tesis para optar por el título de Magisters en Educación). Universidad de Antioquia, Medellín.

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Sinigüí Ramírez, S. Y. (2007). ¿Es posible ser indígena en la ciudad? Sobre estudios indígenas y afrocolombianos. Memoria personal. En *Educación y Pedagogía*, 19 (49), 199-214.

Stecher, A. (2009). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. En *Universitas Psychologica*, 9 (1), 93-107.

Stienen, A. (2001). Globalización: la globalidad de la producción y la producción de la globalidad. En Betancur, M.S (Coord.). *Globalización: cadenas productivas & redes de acción colectiva: reconfiguración territorial y nuevas formas de pobreza y riqueza en Medellín y el Valle de Aburrá*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo.

Tawil, S. (2013). Education for 'Global Citizenship': a framework for discussion. *UNESCO Education Research and Foresight (ERF) Working Papers Series*, 7, Paris: UNESCO.

Toledo, U. (1997). Giambatista Vico y la Hermenéutica Social. En *Cuadernos de Filosofía*, (15). Universidad de Concepción.

Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Conferencia presentada en el Encuentro continental de educadores agustinos. Lima. Tomado de <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>

UNESCO (2013). *Intercultural Competences: conceptual and operational framework*. París: UNESCO.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Van Ek, J. (1993). *Objectives for foreign language learning*. Estrasburgo: Council of Europe.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En Wodak, R. & Meyer, M. (Eds.) *Métodos de análisis crítico del discurso*, (143-177). Barcelona: Gedisa.
- _____. (1999). El análisis crítico del discurso. En *Antrophos*, (186), 23-36.
- Vilá Baños, R. (2008). ¿Cómo educar en competencias interculturales? Una alternativa a la educación formal. En *Revista de Estudios de Juventud*, 80, 77-93.
- Villalobos, J. (2000). Educación y concientización: legados del pensamiento y acción de Paulo Freire. En *Educere*, 4 (10), 17-24.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J. (Ed.). *Construyendo interculturalidad crítica*, (75-96), La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- _____. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir*. Retomado de <http://www.saudecoletiva2012.com.br/userfiles/file/didatico03.pdf>
- _____. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. En *Nómadas*, (26), 102-113.

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Welsch, W. (1999). Transculturality: the puzzling form of cultures today. In Featherstone, M. & Lash, S. (Eds.). *Spaces of culture: City, Nation, World*. (194-213). London: Sage.

Williams Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, pp.139-167.

Wood, J.L. (2007). Intercultural sensitivity: revelations in examining afrocentric pedagogy. Paper presented in the *Fifth Annual Hawaii International Conference on Education, Honolulu Hawaii*.

Zumthurn, B. (2014). *'Pedagogía decolonial' Eine Analyse des Konzeptes der 'Pedagogía decolonial' und mögliche Beiträge für die Ausbildung von Lehrpersonen im schweizerischen Bildungskontext*. (Trabajo de grado para optar por el título en Educación Primaria). Pädagogische Hochschule Bern, Suiza.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1803

ANEXOS



Anexo 1

La cuestión de la población migrante en el sistema educativo suizo.

Informe presentado en el curso: *Heterogenität: Umgang mit Differenz und Ungleichheit*, orientado por las docentes Angela Stienen y Ursula Fiechter, 8 de diciembre de 2014.

Este informe lo escribí como un compromiso para el curso mencionado, en español e inglés, acá se presenta la versión en español. Toda la información con la que construyo el texto proviene de diversas lecturas tanto de documentos oficiales, páginas web gubernamentales, trabajos académicos, así como de conversaciones con la docente Angela Stienen, mis compañeras estudiantes de la PHBern Luisa Genovese y Sarah Schwabe, mis compañeros de piso Andy, Melanie, Youssef... así como Andreas Gräub y Kristin Aebischer profesores del Gymnasium Muristalden de Berna. También tuve la oportunidad de interactuar en contextos escolares para evidenciar en persona el funcionamiento de este sistema educativo: haciendo una presentación sobre Colombia para estudiantes de séptimo grado en una secundaria de Thun, y acompañando a estudiantes del curso “Mobilität und Globales Lernen” en el desarrollo de su práctica en dos escuelas primarias del área metropolitana de Berna (Spiegel y Bremgarten).

Sistema educativo suizo

En Suiza la educación es responsabilidad del gobierno desde el nivel pre-escolar hasta la educación terciaria; la confederación compuesta por 26 cantones, entidades políticas y administrativas que constituyen el estado y que cuentan con gran autonomía, en este sentido cada cantón regula su propio sistema educativo, así los cantones y las municipalidades (comunas) financian el 80% del gasto en educación. Cada cantón tiene su propio director de enseñanza. El conjunto de todos los directores cantonales incorporan la Conferencia Suiza de Directores Cantonales de Enseñanza Pública (CDEP).

Es necesario comenzar con una diferenciación importante en el sistema educativo suizo respecto a la educación obligatoria y la educación post-obligatoria¹⁸:

¹⁸ Información tomada de <http://www.edk.ch/dyn/16342.php> el 13 de noviembre de 2014.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Educación obligatoria: la responsabilidad de la educación obligatoria la tiene cada cantón, al menos el 95% de los estudiantes asisten a la escuela en su localidad, la cual es gratis (existen unas pocas escuelas privadas que reciben el 5% de la población estudiantil).

Educación pre-escolar: tiene una duración de 2 a 3 años dependiendo del cantón, normalmente las y los niños inician en este nivel a los 4-5 años de edad. En este nivel se trabajan las dimensiones socioafectiva, psicomotora y cognitiva del niño/a y se prepara para el ingreso a la educación primaria.

Existen también la Grundstufe y la Basisstufe que son formas de organización en las cuales se combina la educación pre-escolar con el primer o los dos primeros años de la educación primaria, es decisión de cada cantón adoptar o no este modelo.

Educación primaria¹⁹: tiene una duración de 6 años, sin embargo en 4 cantones, entre ellos Tiscino donde el vínculo con la educación secundaria sucede antes la educación primaria dura 5 años. Con el Acuerdo Intercantonal para la Armonización de la Educación Obligatoria (*HarmoS Agreement*) iniciado en 2009, los cantones que hacen parte definen los periodos así: pre-escolar 2 años. Primaria 6 años, secundaria inferior 3 años. Las asignaturas que generalmente hacen parte del currículo en las escuelas primarias son: lenguaje (para el caso de Berna, se inicia con Alemán, luego desde 3° se comienza a estudiar Francés y en 5° con Inglés), matemáticas y ciencias naturales, geografía, historia, ética, religión, música, diseño textil y técnico, educación física y salud.

Educación secundaria I (inferior)²⁰: tiene una duración de 3 años, aunque en cuatro cantones consta de 4 años. En este periodo la enseñanza se lleva a cabo en 3 diferentes niveles de rendimiento: corriente-transmisión, cooperativo, integrado, dependiendo del cantón, cada modelo es implementado a nivel cantonal o a nivel municipal según se disponga.

¹⁹ Información tomada de <http://swisseducation.educa.ch/en/primary-school-level> el 13 de noviembre de 2014.

²⁰ Información tomada de <http://swisseducation.educa.ch/en/lower-secondary-education> el 13 de noviembre de 2014.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

La transición entre la educación primaria y secundaria es decisiva, en este momento a partir de los criterios del profesor, así como la opinión de los padres y en algunos casos el resultado de pruebas de promoción determinan el nivel de rendimiento al cual será asignado el/la estudiante durante la secundaria, los niveles parten de la categoría A donde se ubican los estudiantes más avanzados, hasta la C donde están los estudiantes con dificultades o necesidades.

Las asignaturas que componen el currículo de secundaria son: lenguajes (idioma regional, segunda lengua nacional, Inglés y es opcional una tercera lengua nacional), matemáticas, ciencias naturales (biología, química, física), geografía, historia, educación cívica, música, diseño textil y técnico, educación física y salud, economía doméstica (en la cual no hay distinción de género) y preparación vocacional.

La escala de calificación va de 1 a 6 (6 = excelente, 4 = suficiente, >4 = insuficiente), estas calificaciones se reciben dos veces al año, normalmente están acompañadas de una charla con el/la estudiante y sus padres, el comportamiento, las relaciones sociales y la actitud de trabajo también pueden ser parte de la evaluación.

Educación post-obligatoria: 90 % de los/las jóvenes en Suiza completan la educación secundaria post-obligatoria a la edad de 18-19 años, lo que les permite comenzar a trabajar, ingresar a una escuela de educación vocacional o continuar la educación universitaria con un Matura/Baccalaureate. Cabe destacar que el sistema educativo de Suiza es un sistema dual en el que la mayoría de los estudiantes terminan un aprendizaje práctico o en escuelas vocacionales y solo una minoría termina con bachillerato a los 18-19 años. Es una importante diferencia con otros países inclusive países europeos.

La educación secundaria post-obligatoria (Secundaria II) se puede subdividir en dos programas²¹:

Programa de educación general: incluye las escuelas de bachillerato y las escuelas secundarias especializadas, estas no conducen a formación profesional pero preparan al estudiantado para los programas de educación terciaria. Entre un 20-30% del estudiantado

²¹ Información tomada de <http://swisseducation.educa.ch/en/upper-secondary-education> el 13 de noviembre de 2014

es elegido para ingresar a este programa y obtener el Maturité (bachillerato) para avanzar a la educación universitaria.

Facultad de Educación **Educación/entrenamiento profesional:** los estudiantes aprenden un oficio o profesión, está compuesta por aprendizaje práctico en empresas (apprenticeship) y enseñanza en la escuela profesional, también se puede realizar a tiempo completo en una escuela vocacional.

Diplomas/títulos de la educación posgraduada:

- *Baccalaureate:* se obtiene en una escuela de bachillerato (Baccalaureate School) y permite el ingreso a la Universidad cantonal o federal (Instituto Federal de Tecnología) o a una PH (Universidad Pedagógica) o FH (Universidad de Ciencias Aplicadas).
- *Certificado de escuela especializada:* se obtiene tras 3 años en una escuela secundaria especializada y permite el ingreso a un Colegio de formación profesional (donde los estudiantes aprenden las habilidades necesarias para desempeñarse en campos como turismo, economía, agricultura, transporte, arte y diseño...)
- *Baccalaureate especializado + Certificado de escuela especializada:* se obtiene tras 4 años en una escuela secundaria especializada y permite el ingreso a la PH o a una Universidad de Ciencias Aplicadas.
- *Diploma federal de educación vocacional:* se obtiene tras 4 años en la educación profesional y permite el ingreso a un Colegio de formación profesional.
- *Baccalaureate vocacional federal + Diploma federal de educación vocacional:* permite el ingreso a una Universidad de Ciencias Aplicadas.

Educación Terciaria²²: en este nivel se ofrece un amplio número de programas los cuales se pueden realizar en instituciones de nivel A o instituciones de nivel B

Instituciones de nivel A: Universidades cantonales o Institutos Federales de Tecnología, Universidades de Ciencias Aplicadas, PH – Universidades Pedagógicas.

Instituciones de nivel B: Colegios de formación y entrenamiento profesional.

²² Información tomada de <http://swisseducation.educa.ch/en/tertiary-level-education> el 13 de noviembre de 2014



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Idiomas

Suiza es un estado multilingüe con 4 idiomas nacionales: Alemán, Francés, Italiano y Romanche, en las escuelas el estudiantado aprende el idioma oficial de su región/cantón, una segunda lengua nacional e inglés, durante la educación secundaria como se mencionó es posible aprender una tercera lengua nacional, en este sentido en las escuelas del cantón de Berna los/las estudiantes aprenden Alemán, Francés e Inglés, y durante la educación secundaria pueden optar por aprender Italiano o Romanche.

Aunque el inglés no es un idioma oficial, está bien difundido alrededor del país, es la segunda lengua que se enseña en 14 de los 17 cantones de habla germana; el alemán es la segunda lengua que se enseña en la Suiza Francesa pero se espera que para 2015 el inglés sea añadido como tercera lengua en los currícula de esta región, debido a la fuerza que ha tomado dicho idioma en la educación universitaria especialmente en los campos de la ciencia y las comunicaciones (Topping-Atkinson, 2014)

Las escuelas representan una institución de homogeneización de la población por excelencia, así aquellos estudiantes de familias migrantes cuya primera lengua no es la lengua oficial de la región deben asimilarse al idioma y prácticas de la institución, sin embargo, durante los primeros años de primaria se trabaja enfáticamente a través de clases intensivas de inmersión lingüística con estos estudiantes para lograr una mejor integración al sistema.

Muchos estudiantes tienen como primera lengua un idioma no-oficial en Suiza el cual hablan en sus hogares, al respecto se han implementado estrategias para fortalecer las 'lenguas maternas' ya que se refuerza la autoconfianza del estudiante y se le da cierto sentimiento de seguridad.

Según Abdeleli (2013) en el artículo 4° de *HarmoS* se habla de la enseñanza de lenguas maternas y culturas específicas (como es el caso de Ginebra donde se enseñan alrededor de 125 idiomas diferentes durante el primer ciclo escolar), sin embargo este llamado no ha sido atendido en todos los cantones que hacen parte del acuerdo, hay apoyo a la idea de las lecciones organizadas fuera de las escuelas, pero no para la enseñanza de lenguas maternas, como parte del programa escolar.

Con el programa para el fortalecimiento de la educación en lenguas maternas (Heimatliche Sprache und Kultur HSK) se espera que niños y adolescentes puedan mejorar sus habilidades orales,



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

escritura, lectura y comprensión de su primera lengua, también para ampliar sus habilidades en el cambio de un idioma a otro que implican culturas diferentes, lo que permite entender y respetar otros valores y normas.

Este programa es ofrecido por las embajadas de los países de origen o por organizaciones privadas. Las clases se ofrecen de acuerdo al idioma respectivo y La inscripción se realiza a través de las escuelas públicas (con la excepción de Berna).

Normalmente HSK se lleva a cabo dentro de las instalaciones de la escuela pública, si es posible cerca de donde vive el estudiante. HSK tiende realizarse de acuerdo con las especificaciones de tiempo de las escuelas públicas (vacaciones, presentación de informes de la escuela) y la evaluación del desempeño se adjunta al reporte de notas que entrega la escuela.

Migración a Suiza: breve revisión histórica

Durante el siglo XIX Suiza era un país con pocas industrias, su economía era casi en su totalidad de tipo rural y era más común la emigración que la inmigración, sin embargo a finales del siglo XIX y el siglo XX la industrialización y el florecimiento de un potente sistema bancario hicieron prosperar el país y así comenzaron a llegar trabajadores extranjeros en cantidades significativas, se construyeron vecindarios y hubo gran crecimiento demográfico.

Como consecuencia del proceso de industrialización, el balance de migración cambio alrededor de 1880, entonces Suiza requería trabajadores para soportar el desarrollo de las industrias textil y metalúrgica, así como para construir carreteras y vías de tren. La construcción de los grandes túneles que atraviesan los Alpes notablemente reforzó la necesidad de trabajadores extranjeros quienes llegaron especialmente del norte de Italia. Esto contribuyó al rápido crecimiento de la población foránea: entre 1890 y 1914 el número de inmigrantes se duplicó y alcanzó un máximo del 15% en 1910. (Afonso, 2004: 151. *Traducción del autor*)

Durante la era de las guerras mundiales la inmigración se redujo pero a partir de la década de 1960 la tasa de inmigración se elevó abruptamente, lo que condujo a la necesidad de crear políticas para la regulación de dicho fenómeno, sin embargo la primera Ley sobre inmigración data de 1931 y aún permanece vigente (Gross, 2006), hasta 1960 no había control para la inmigración, cualquiera con un contrato de trabajo podía establecerse y luego recibir el permiso de residencia.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Los intentos del gobierno durante esta época para regular el crecimiento de la población migrante no fueron fructíferos y esta población creció 5% cada año hasta 1969. En marzo de 1970 (Gross, 2006: 10) el gobierno implementó una nueva orden que definía explícitas cuotas para nuevos permisos de trabajo. Esta es la primera de una serie de órdenes aplicadas explícitamente para controlar la inmigración, dicha política permaneció vigente hasta junio de 2002.

Durante la década de 1970 la economía suiza se vio afectada por la recesión generada debido a las dos crisis del petróleo que se sucedieron en esta época (1973 y 1976), según Afonso (2004: 154-155) durante este periodo el índice de desempleo aumento, aunque en comparación con otros países de la región, este fenómeno se mantuvo marginal en Suiza, aun así se perdieron al menos 330.000 empleos entre 1973 y 1976, muchos de los migrantes desempleados fueron obligados a regresar a sus países de origen ya que sus contratos de trabajo no fueron renovados. De esta manera Suiza logró exportar su desempleo. A finales de esta década la necesidad de trabajadores volvió a hacerse presente, pero las personas que llegaron buscando asilo cubrieron gran parte de los puestos.

Desde 1980 las crecientes crisis en países como Turquía, Zaire, y Sri Lanka, aumentaron el número de solicitudes de asilo en Suiza y un gran número de ellas fueron aceptadas y se les concedió la residencia permanente en el país por razones humanitarias (Gross, 2006: 17)

Para 1990 el fenómeno migratorio en Suiza continuó creciendo a través del asilo político y los refugiados, al respecto Julie Schindall (2009) presenta un panorama que trataré de resumir a continuación.

Las aplicaciones de asilo a principios de la década de los noventa provenían especialmente de Bosnia y Kosovo a raíz de la guerra en Yugoslavia, igualmente durante la guerra del Golfo Pérsico y el régimen de Sadam Hussein llegaron cantidades significativas de Kurdos Iraquíes al país.

Población congoleña también arribó a Suiza cuando la guerra en la República Democrática del Congo se volvió más violenta.

Entre 1998 y 2007, el 39.4% de todos los migrantes llegaron para reunirse con familiares residentes o nacionales suizos, 25.2% por empleo y 12.4 para formación profesional.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Para el año 2007 había 679.232 inmigrantes residentes de países no pertenecientes a la UE/EFTA, cerca de 196.000 provenían de Serbia y Montenegro, 109.000 de Asia, 75.400 de Turquía y 66.600 de África.

Para finales de 2012 la población total de Suiza se estimó en 8.039.060 personas, de los cuales 1.869.969 son ciudadanos extranjeros, lo que representa el 23.3% de la población permanente del país. (Federar Statistical Office, 2013)

Sistema educativo suizo y la atención a la población migrante

En Suiza la proporción de niños y adolescentes de familias migrantes procedentes de otros países es alto en comparación con otros estados de la región, por lo tanto se ha vuelto necesario implementar medidas de subvención, con las cuales se busca obtener la integración escolar de todos los niños y adolescentes extranjeros, en este sentido se espera que la escuela puede contribuir a la convivencia pacífica de las diversidades socio-culturales que en ella convergen.

Cuando se trata de la educación de estudiantes de familias extranjeras varias cuestiones aparecen en el escenario, siendo el idioma lo que más ha preocupado a las administraciones municipales, cantonales y federal, sin embargo otras realidades se toman en consideración, especialmente que las familias migrantes representan una de los sectores poblacionales con menores ingresos económicos.

No es de sorprender que los estudiantes de origen inmigrante, de status socioeconómico bajo o con otros antecedentes familiares poco favorables para el aprendizaje estén excesivamente representados en las categorías inferiores del selectivo sistema educativo. PISA ha demostrado que en los sistemas de educación de selección temprana, como Alemania o Suiza, la influencia del medio social en el logro educativo y el éxito tiende a ser más fuerte que en los sistemas de más integracionistas. (Mayer, 2009: 31. *Traducción del autor*)

Otrora para la atención de estudiantes de origen inmigrante se contaba con escuelas especiales, sin embargo estas se mostraron insuficientes y están en proceso de desaparecer, es así como se ha optado por un modelo de integración en las aulas regulares en las cuales se busca fortalecer los idiomas nacionales pero también la lengua materna de los y las estudiantes.

Un estudio del Fondo Nacional Suizo, efectuado por especialistas de la Universidad de Friburgo entre 2000 niños de la "Suiza Germana" y de Liechtenstein mostró asimismo que en las clases



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

normales, los hijos de inmigrantes aprendían más rápido y mejor el alemán que en las clases de desarrollo y de lengua extranjera, las denominadas "clases especiales"²³.

Como se mencionó anteriormente la intención de fortalecer las lenguas maternas no-oficiales en Suiza, así como los idiomas oficiales de cada región cada vez más tiene lugar en la agenda de las administraciones cantonales y municipales para la educación primaria a la cual se integran los estudiantes de origen migrante que requieren afianzar sus habilidades comunicativas en la lengua oficial de la región sin que esto conlleve a una pérdida sistemática de la lengua materna y de las prácticas y valores asociadas a la misma.

Según D'Amato (2010) durante la década de 1970 los sistemas cantonales de educación tuvieron dificultades para acomodar las diferentes situaciones sociales que podrían no garantizar oportunidades equitativas de educación, los problemas de segregación en las escuelas aún persisten en los currícula incluso cuando las autoridades federales hacen recomendaciones para mejorar la integración de los niños y niñas de origen extranjero, esta realidad se evidencia en la presencia significativa de estos estudiantes en los grupos de niveles B y C en las escuelas, en un sistema de agrupación basado en el rendimiento, según el cual los mejores estudiantes están en el nivel A.

Referencias

Abdelei, A. (2013). *Should schools teach all mother tongues?* Leído en <http://www.swissinfo.ch/eng/should-schools-teach-all-mother-tongues--/36999444> el 16 de noviembre de 2014

Afonso, A. (2004). *Immigration and its impacts in Switzerland*. Tomado de http://www.mwpweb.eu/1/80/resources/publication_709_1.pdf el 16 de noviembre de 2014

D'Amato, G. (2010). *Switzerland: A Multicultural Country without Multicultural Policies?* In Vertovec, S. & Wessendorf, S. (Eds). *The Multiculturalism Backlash European Discourses, Policies and Practices*. United Kingdom: Routledge

²³ Información tomada de <http://www.swissinfo.ch/spa/integraci%C3%B3n--comencemos-con-la-propia-lengua/5234738> el 16 de noviembre de 2014



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1 8 0 3

Facultad de Educación

Federal Statistical Office (2013). *Switzerland's Population 2012*. Tomado de <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/en/index/news/publikationen.html?publicationID=5381> el 16 de noviembre de 2014

Gross, D. (2006). Immigration Policy and Foreign Population in Switzerland. En *World Bank Policy Research Working Paper* 3853. Tomado de <http://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/1813-9450-3853> el 16 de noviembre de 2014

Mayer, T. (2009). Can 'vocationalisation' of education go too far? The case of Switzerland. In *European journal of vocational training*, (46), 28-40.

Schindall, J. (2009). *Switzerland's Non-EU Immigrants: Their Integration and Swiss Attitudes*. Leído en <http://www.migrationpolicy.org/article/switzerlands-non-eu-immigrants-their-integration-and-swiss-attitudes> el 16 de noviembre de 2014

Topping-Atkinson, J. (2014). *Considerations for local Swiss public schools*. Leído en <http://www.helloswitzerland.ch/-/considerations-for-local-swiss-public-schools> el 16 de noviembre de 2014

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Anexo 2

Ficha de análisis para el documento maestro del programa de Licenciatura en
Ed. Básica con énfasis en ciencias sociales (UdeA)

Competencias interculturales en el marco de una Pedagogía Planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras		
Juan Camilo Estrada Chauta	Asesora	Hilda Mar Rodríguez Gómez
Nombre del documento: Estructura curricular del programa Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, versión II		
Autor (es): Beatriz E. Henao Vanegas (Compiladora)		
Lugar: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.		Año: 2010
Categorías		
Sujetos	Saberes	Contextos
#	Unidad de análisis	Descripción-interpretación-análisis

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Anexo 3

Ficha de análisis para los programas de curso de la Licenciatura en Ed. Básica
con énfasis en ciencias sociales (UdeA)

Competencias interculturales en el marco de una Pedagogía Planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras.				
Ficha de análisis para los programas de cursos Lic. en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales				
Nombre del curso				
Saber específico		Componente común		Semestre 2014-1
Categorías				
Sujetos		Saberes		Contextos
Unidades de análisis			Observaciones	

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

Anexo 4

Encuesta realizada en el proyecto “Imaginaros sociales de género en la interseccionalidad sexo/etnia/clase desde la perspectiva del feminismo decolonial en estudiantes de los programas de formación de maestros/as de la Universidad de Antioquia.

Programa de formación de maestros/as al que pertenece:

Nivel:

1. ¿Qué significa para usted “ser hombre”?
2. ¿Qué significa para usted “ser mujer”?
3. ¿Qué entiende por “género”?
4. ¿Se ha sentido discriminado/a por ser mujer/hombre? (si su respuesta es “SI” explique en la casilla “Otro”)
 - SI
 - NO
 - Otro:
5. ¿En qué lugares ha sentido que se le ha tratado diferente por ser mujer/hombre? (El trato diferenciado puede ser positivo o negativo)
 - Hogar
 - Escuela
 - Universidad
 - Trabajo
 - Iglesia
 - Grupo de amigos
 - Ninguno
 - Otro:
6. ¿Qué roles y/o comportamientos asocia con lo femenino?
7. ¿Qué roles y/o comportamientos asocia con lo masculino?
8. ¿Dónde aprendió los roles diferenciados para los hombres y las mujeres? (en cual/es de los siguientes espacios de socialización)



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

- Hogar
 - Escuela
 - Trabajo
 - Universidad
 - Iglesia
 - Grupo de amigos
 - Ninguno
 - Otro:
9. ¿Considera que existen profesiones/labores/oficios para hombres y otros para mujeres? (si su respuesta es "SI" explique en la casilla "Otro")
- SI
 - NO
 - Otro:
10. ¿Qué es para usted ser indígena?
11. ¿Qué es para usted ser Afrocolombiano/a?
12. ¿Qué es para usted ser mestizo/a?
13. ¿Qué palabras asociaría con Racismo?
- Discriminación
 - Diferencia
 - Xenofobia
 - Raza
 - Prejuicio
 - Etnia
 - Historia
 - Color
 - Pobreza
 - Lenguaje
 - Segregación
 - Superioridad
 - Estereotipo



- Etnocentrismo
- Cultura
- Separación

14. ¿Alguna vez ha sido discriminado o discriminada por su condición de género, sexo, etnia o clase social? ¿Dónde?
15. ¿Considera que existen profesiones/labores/oficios diferenciados según la identidad étnica (indígena, afro, blanca, mestiza)? (si su respuesta es “SI” explique en la casilla “Otro”)
- SI
 - NO
 - Otro:
16. ¿Considera que al interior de la Universidad existe un trato diferenciado en función de lo étnico? ¿cómo lo ha evidenciado?
17. ¿Qué le recomendaría a la Universidad para atender a la población diversa?
18. ¿Cómo se visualiza en su futura labor docente respecto a la población diversa?
19. ¿Considera que para trabajar con población diversa en la escuela, el/la docente requiere de algunas competencias específicas? ¿cuáles?
20. ¿Cómo cree que se debe trabajar la diversidad en la escuela? ¿Qué le propondría a la escuela para afrontar el reto de la diversidad cultural, étnica, sexual, de género y de clase?