



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Facultad de Educación

**Sentipensando la formación inicial de pedagogas y pedagogos infantiles
en el horizonte de una pedagogía planetaria: Contribuciones desde el
concepto de competencias interculturales y la diversidad cultural.**

**Trabajo presentado para optar al título de Licenciada en Pedagogía
Infantil**

NATALIA ANDREA PATIÑO HURTADO

Asesor

ALEXANDER YARZA DE LOS RIOS

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA DE PEDAGOGÍA INFANTIL
MEDELLÍN
2016**

RESUMEN

El presente trabajo de grado se desarrolla bajo la modalidad investigativa en el marco 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). Tiene como objetivo central contribuir a la conceptualización sobre competencias interculturales en la formación inicial de pedagogas y pedagogos infantiles de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia para continuar enriqueciendo las experiencias pedagógicas entorno a la diversidad cultural e interculturalidad en el horizonte de una Pedagogía Planetaria. De este modo, el punto de partida consiste en el análisis del documento maestro del programa para encontrar las visibilidades e invisibilidades con respecto a la diversidad cultural, posteriormente se presentan las experiencias de las y los estudiantes en torno a la interculturalidad y el despliegue de las competencias interculturales, y por último, se dan algunos aportes al concepto de pedagogía planetaria como un proyecto que reconfigura la vida, la humanidad y conduce a sentipensar la formación de pedagogos y pedagogas infantiles.

PALABRAS CLAVES:

Competencias interculturales, diversidad cultural, interculturalidad, pedagogía planetaria

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZACIÓN	4
1.1. Contextualización	4
1.2. Antecedentes	11
1.3. Objetivos	17
Objetivo General	17
Objetivos específicos	17
CAPÍTULO 2: HORIZONTE CONCEPTUAL	18
2.1. Una perspectiva pedagógica sobre las competencias	18
2.2. Monoculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad	20
2.3. Acercamientos al concepto de competencias interculturales	26
2.4. Pedagogía Planetaria	30
CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA	32
CAPÍTULO 4: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	39
4.1. Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil	39
4.2. Pluriversos en la formación	49
4.2.1. Rostros Policromáticos	51
4.2.2. Monoculturalidad, Multiculturalidad e Interculturalidad	53
4.2.3. Experiencias pedagógicas y diversidad cultural: ¿hacia la interculturalización de la formación?	60
4.3. Abriendo caminos: Competencias Interculturales en la formación inicial de pedagogas y pedagogos infantiles	64
4.3.1. Familias de competencias interculturales para la formación en pedagogía infantil ... 78	
4.4. Hacia una nueva humanidad: Sentidos y sentires sobre el concepto de Pedagogía Planetaria	84
CAPÍTULO 5: REFLEXIONES Y CONCLUSIONES	89
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92

CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZACIÓN

1.1. Contextualización

Pensar, vivir y sentir la interculturalidad es una tarea que comienza desde mi propia experiencia, acciones cotidianas y una mirada introspectiva a mi historia de vida, especialmente como maestra en formación en pedagogía infantil de la Facultad de Educación, en la Universidad de Antioquia. Durante el año 2013 y principios de 2014, tuve la oportunidad de realizar un intercambio académico en la Universidad Pedagógica (en adelante PH por su sigla en alemán) de Heidelberg, Alemania¹ (Semestre de Verano) y en la PH de Berna, Suiza² (Semestre de Otoño), en las cuales tomé cursos relacionados con la formación de maestras y maestros en Pedagogía infantil. Ambas instituciones son formadoras de maestros y maestras, y se encuentran separadas de la universidad central de cada ciudad.³

La PH de Heidelberg se encuentra al sur de Alemania, es una de las seis instituciones de formación de maestros en Baden-Württemberg. Las otras instituciones se encuentran en Karlsruhe, Freiburg, Ludwigsburg, Weingarten y SchäbischGmünd. Aquí los estudiantes se forman para enseñar en las escuelas de primaria, y en la secundaria según las diferentes modalidades⁴. Además, ésta PH ofrece los programas de Licenciatura en Educación Infantil y Primaria, y Promoción de la Salud.

¹ Para ampliar la información, consultar la página oficial de la PH de Heidelberg, Alemania, en: <https://www.ph-heidelberg.de/>

² Para ampliar la información, consultar la página oficial de la PH de Berna, Suiza, en: <https://www.phbern.ch/>

³ En el caso de Heidelberg, la Universidad de Heidelberg es la universidad central, donde se encuentran todos los programas de formación profesional (ver: <http://www.uni-heidelberg.de>), la cual es independiente de la PH Heidelberg. Lo mismo en el caso de Berna (ver: <http://www.unibe.ch>). En el nivel terciario del sistema educativo alemán y suizo (de habla alemana), la formación de maestros para la enseñanza en la educación preescolar, primaria y secundaria, se reformó en las últimas décadas, en donde desaparecieron las Escuelas Normales para dar lugar a las PH, como instituciones independientes de otras Universidades, estableciéndose una distinción y jerarquización entre los maestros (Lehrer und Lehrerin en alemán) y profesores (Professor und Professorin en alemán), formados en la PH y los científicos de la educación formados en la Universidad (en alemán: *erziehungswissenschaftlern*)

⁴ En el sistema escolar alemán, después de primaria, los niños suelen ir a uno de estos tres tipos de colegios de secundaria: *Hauptschule* (hasta los 16 años) prepara a los alumnos para la educación vocacional (como una media técnica en Colombia), *Realschule* (hasta los 16 años) ofrece más opciones para estudiantes de

Se divide en tres facultades:

- Facultad I: Facultad de Educación y Ciencias Sociales: se ofrecen programas de pedagogía, psicología y educación especial.
- Facultad II: Facultad de Cultura y Humanidades: Se ofrecen los programas de enseñanza de idiomas: alemán, inglés, francés. Además cursos de Arte, pedagogía de los medios, didáctica, música, filosofía, pedagogía del teatro y religión.
- Facultad III: Facultad de Naturales y Ciencias Sociales: Ofrece programas de salud, biología, química, geografía, física, informática, matemática, ciencias políticas, sociología, ciencias deportivas y pedagogía del deporte.

Por su parte la PH de Berna, es la institución superior formadora de formadores de la ciudad de Berna, capital del cantón⁵ homónimo y capital de la Confederación Helvética. Ha estado en funcionamiento desde el 1 de septiembre de 2005, y fue creada por la fusión de varias instituciones de educación y formación de los docentes. La Ph Berna incluye los siguientes institutos: instituto de educación preescolar y primaria; instituto de educación secundaria; departamento de educación especial; instituto de educación continua y educación de medios; e, instituto de investigación, desarrollo y evaluación.

La experiencia de intercambio en ambas instituciones me permitió, en primer lugar, acercarme a otras culturas con sus diversas maneras de vestir, hablar, comer, sentir, escuchar, pensar, nombrar, en fin, de ser (ir siendo) y estar (ir estando) en nuestra Casa Común. En segundo lugar, me generó cuestionamientos como persona, como ciudadana del planeta, como una humana que trasciende las barreras de un territorio para habitar otro y comprender que todos somos y hacemos parte de un mismo planeta, reconociendo la diversidad cultural y sus múltiples desafíos, especialmente a la formación de maestros. Desde el diálogo

nivel medio, y *Gymnasium* (hasta los 18 o 19 años) prepara a los alumnos para la educación superior y termina con el Abitur (un requisito para entrar en la universidad).

⁵ 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”). El Cantón correspondería a nuestros Departamentos en Colombia.

intercultural con los estudiantes de las dos instituciones también logré reflexionar sobre mi formación como pedagoga infantil.

En el caso de la PH Heidelberg, estar en contacto y compartir clases con estudiantes de diferentes partes del mundo, como Alemania, Chile, Eslovaquia, Indonesia, Inglaterra, Luxemburgo, Polonia, Portugal, Suiza y Turquía, me permitió comprender las diferentes construcciones sociales sobre lo que significa ser pedagogo o pedagoga infantil, y las diversas representaciones y configuraciones socio-culturales sobre las infancias, y a las experiencias y subjetividades infantiles de los niños y niñas de esas otras latitudes de nuestra Casa Común. Esta experiencia me condujo a reflexionar sobre el carácter y naturaleza supuestamente universal u homogénea de lo que significa ser pedagoga infantil y lo que son las infancias, los niños y niñas en nuestro mundo. Ante la diversidad de contextos y culturas con los que pude compartir, se puede responder que no existe una sola representación, por el contrario se reconoce la pluralidad de infancias y maneras de ser pedagogo infantil.

En el caso de la Ph Berna, tuve la oportunidad de compartir clases solo con estudiantes suizos, provenientes de diferentes cantones de la Suiza, especialmente de lengua alemana. Esta experiencia fue interesante, ya que dentro de los contenidos de los cursos se incluyó la diversidad cultural a partir del análisis de casos y de diversos sistemas educativos en el mundo (por ejemplo, Canadá, África, Colombia, entre otros). En los Seminarios de Heterogenität (Heterogeneidad), Globaleslernen (Aprendizaje/educación Global) y NMG (Naturaleza, hombre y sociedad), se abordó la multiculturalidad en el contexto de la Suiza, enfocado particularmente a la situación de los migrantes y las personas con discapacidad.

En el último curso mencionado, tuve la oportunidad de realizar una práctica pedagógica en una escuela de migrantes, con niños y niñas entre los 7 y 8 años aproximadamente. El objetivo era trabajar la diversidad cultural a través de la literatura infantil, a partir de la cual se abordaron aspectos geográficos, económicos, sociales, políticos y culturales, permitiendo conocer las tradiciones y costumbres de cada niño e integrando sus deseos, intereses y necesidades. En el curso de Globaleslernen tuve la oportunidad de realizar una micropráctica en otra escuela de migrantes en Ostermundigen, la cual tenía como objetivo reflexionar en torno a una situación o experiencia en educación global, para ello, se eligió la temática de tipos de escuela en el mundo.



A partir de estas experiencias de formación, en contraste con mi trayectoria formativa en la Universidad de Antioquia, puedo decir que la interculturalidad es un asunto que se vive, siente, piensa e interioriza. Es una vivencia que se construye a partir de un tejido conmigo misma, con los otros y lo otro, en donde circulan saberes, tradiciones, costumbres, prácticas, cosmovisiones, lenguas. Desde mi rol como maestra en formación en la Universidad de Antioquia he percibido la interculturalidad desde las relaciones que establezco con mis compañeras y con los docentes, en la diversidad de discursos del profesorado y los mismos autores abordados, en el compartir de conocimientos y en el respeto por la palabra del otro, en cursos y seminarios como: práctica integrativa III, con énfasis en pedagogía hospitalaria, promoción y prevención en salud infantil, práctica integrativa IV con énfasis en museos, sujetos en el acto educativo, formación y construcción de subjetividades, y seminario de actualización con énfasis en ruralidad. Sin embargo, en la mayoría de cursos y procesos formativos se invisibilizaban diferentes problemáticas, situaciones, aproximaciones, discursos y prácticas referidas a la diversidad cultural.

Paralelo a los cursos del programa de la licenciatura en Pedagogía infantil, he tenido la oportunidad de participar en el proyecto de investigación y cooperación internacional: *“Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia” (2014-2016)*, en el cual se piensa la formación de maestros en contextos diversos, dando lugar a la exploración de experiencias alternativas que “ponen en juego otras configuraciones de la Pedagogía, tales como la intercultural, la Waldorf, las críticas, las feministas, las populares, las ancestrales, las decoloniales, las libertarias, las insumisas, anti-opresoras, entre otras” (Rodríguez y Yarza, 2015).

1.2. Planteamiento del Problema

El presente proyecto de práctica pedagógica se realiza, entonces, en la modalidad de pasantía de investigación y, como parte de los resultados de conocimiento, el proyecto *“Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia” (2014-2016)*, ha podido constatar la predominancia de la monoculturalidad y multiculturalidad en la



formación docente, así como las potencialidades de trabajar las competencias interculturales desde el horizonte de una pedagogía planetaria, en diálogo con las perspectivas críticas en educación/aprendizaje global.

Esta hegemonía la he evidenciado también en las políticas y lineamientos de formación docente del Ministerio de Educación Nacional, y en las actividades que se vienen desarrollando con el Semillero de investigación en educación global y pedagogía planetaria (en el marco de la investigación). Así mismo, en el rastreo por los diferentes proyectos de investigación y trabajos de grado presentados en el programa de Pedagogía Infantil.

En este sentido, he realizado un primer acercamiento a la política direccionada a las competencias en la formación inicial de maestros, en donde he identificado una relativa mención a la diversidad cultural, desde los estilos, sentidos, significados y contextos en que se plantean las competencias. Esto amerita una investigación profunda y analítica sobre las posibilidades de interculturalizar la formación inicial de maestras y maestros en pedagogía infantil.

Para comprobar lo dicho anteriormente, cabe mencionar los planteamientos del Ministerio de Educación en Colombia (MEN) y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), sobre el concepto de competencias en la formación inicial de maestros. En el documento del ICFES (2011) sobre orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior SABER PRO (ECAES), se plantean una serie de competencias profesionales docentes para el área de educación, las cuales “se enmarcan dentro del reconocimiento de la profesión del docente como práctica social, cultural e intelectual, en cuanto a este se le demanda orientar la formación de las personas y potenciar el desarrollo sociocultural de las comunidades” (2011, p. 16).

A continuación se presentan dichas competencias:

- Saber qué es, cómo se procesa y para qué son los conocimientos objeto de la práctica educativa.
- Enseñar los conocimientos objeto de la práctica educativa; organizar y desarrollar ambientes de aprendizaje (sus diferencias culturales y cognitivas, y sus estilos y ritmos particulares de aprendizaje).

- Evaluar las enseñanzas, los aprendizajes y el currículo.
- Proponer, desarrollar y evaluar proyectos educativos y de aula.
- Contextualizar la práctica pedagógica (vincula su identidad profesional con el Proyecto Educativo Institucional y con el contexto, para afrontar las situaciones de su profesión dentro de los marcos globales, locales, académicos y laborales).

Mencionadas competencias, plantean un acercamiento a la diversidad cultural, al dar lugar a diferentes relaciones con el contexto en el que se encuentran los maestros y maestras. No obstante, no se amplía este escenario, dejando de lado otras historias, perspectivas, discursos y prácticas.

Desde el año 2013 y 2014 se habla fuertemente de las siguientes competencias: enseñar, formar y evaluar; desde allí se invisibilizan o visibilizan ciertos saberes, prácticas y procesos de subjetivación de los nuevos maestros, siendo periférica la cuestión de la interculturalidad y la diversidad, e inexistentes las competencias interculturales. En el documento del Sistema colombiano de educación de formación de educadores y Lineamientos de Política (2013), no se evidencia una presencia fuerte de la interculturalidad. Sin embargo, en los perfiles de formación aparecen las diferencias individuales, contextuales, étnicas y culturales, lo cual no se refleja o expresa en la propuesta de competencias.

Por su parte, el documento maestro de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia toma como punto de referencia la concepción de Sergio Tobón sobre competencias, entendiéndolas como “un proceso complejo donde el sujeto integra los saberes, la postura crítica y reflexiva” (Documento maestro, 2007, p. 7). Así mismo, retoma la definición de la Unesco donde se habla de las competencias como “saber hacer en contexto”. (Documento maestro, 2007, p. 7).

A partir de tales definiciones, se presenta una distinción entre competencias genéricas y específicas, las primeras hacen alusión a “aquellas que deben tener todos, independientemente de su campo profesional” (Documento Maestro, 2007, p. 7), y las segundas hacen referencia a las que “se requieren para un actuar determinado”. (Documento Maestro, 2007, p. 7). En ninguno de los casos, aparece la diversidad cultural como un aspecto relevante a tener en cuenta desde las competencias, en la formación de pedagogas y

pedagogos infantiles, lo que invisibiliza –desde los documentos orientadores del programa– el potencial de otros escenarios educativos, saberes, historias, visiones de mundo, en fin, la infinita riqueza de interculturalidad de nuestros pueblos de la Tierra.

Por otro lado, es importante destacar las competencias que se plantean para la evaluación de las prácticas pedagógicas, clasificadas de la siguiente manera: pedagógicas, disciplinares, cognitivas, comunicativas, investigativas y actitudinales. Tales competencias se ubican en una perspectiva monocultural que cierra la mirada de una evaluación y relación pedagógica intercultural, puesto que tampoco se plantea la diversidad cultural en la formación inicial de pedagogas y pedagogos en ninguna de las competencias mencionadas.

De acuerdo a lo dicho hasta este punto, se hace necesario problematizar el concepto de competencias, con el fin de ampliar y reconstruir el sentido, relaciones y efectos del concepto en relación con la interculturalidad y la diversidad cultural que se invisibiliza en la mayoría de documentos mencionados anteriormente y que afectan la formación de maestros y maestras, especialmente en el campo de la pedagogía infantil.

A partir de lo anterior, esta investigación pretende problematizar las competencias interculturales que se pueden desplegar, incorporar y coexistir en la formación de maestros y maestras en el horizonte de una pedagogía planetaria. Así mismo, reflexionar sobre el concepto de diversidad cultural e interculturalidad en la formación de maestras y maestros en pedagogía infantil en la Universidad de Antioquia (Colombia). De este modo, las preguntas orientadoras que se plantean para la presente investigación son:

- ¿Qué experiencias pedagógicas y cuáles sentidos visibilizan e invisibilizan la diversidad cultural e interculturalidad en la Licenciatura en pedagogía infantil, de la Universidad de Antioquia?
- ¿Cuáles aportes se podrían formular para la formación de maestros y maestras en Pedagogía Infantil desde el horizonte de una pedagogía planetaria y las competencias interculturales?

Finalmente, quiero hacer alusión a la importancia de *sentipensar* la formación de pedagogas y pedagogos infantiles, un concepto retomado del pensador y activista del Sur, Arturo Escobar (2014) en su libro “Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre

desarrollo, territorio y diferencia”; en donde se plantea la necesidad de pensar tanto con el corazón como con la mente, aludiendo a la importancia de visibilizar otras formas de conocimiento basadas en las intuiciones, las emociones, el sentimiento, y las formas de acercarse más directamente a la realidad, es decir, de maneras menos mediadas por la reflexión abstracta, aquí se podrían incluir las experiencias espirituales, relaciones diversas con el planeta, cuidado de la tierra, entre otras.

Teniendo en cuenta el tejido que configura esta visión con la pedagogía planetaria, cobra una gran importancia sentipensar la formación inicial de pedagogos y pedagogas infantiles, apelando a la visibilización de la diversidad cultural y a nuevas maneras de construir conocimiento sin monoculturalizar los discursos y saberes, por el contrario, abriendo un abanico de posibilidades y nuevas formas de comprender, vivir e incorporar la interculturalidad. Esto le permitirá a las pedagogas y pedagogos infantiles mejorar sus prácticas pedagógicas en la medida que posibilita experimentar otros entornos, formas de vivir, enseñar, aprender, sentir y pensar, en conexión con la Tierra, formados desde la holística, inclusividad e interconectividad (Rodríguez y Yarza, 2015). Así mismo, ampliar el bagaje cultural que se presenta en los discursos que leen, escuchan y hablan, con el fin de establecer relaciones y conexiones con otros saberes diferentes a los hegemónicos.

1.2. Antecedentes

De acuerdo a lo dicho hasta este punto, se hace necesario problematizar el concepto de competencias, con el fin de ampliar y reconstruir el sentido, relaciones y efectos del concepto en relación con la interculturalidad y la diversidad cultural que se invisibiliza en la mayoría de documentos mencionados anteriormente y que afectan la formación de maestros y maestras, especialmente en el campo de la pedagogía infantil.

Para problematizar las competencias en relación a la diversidad cultural, he realizado un rastreo de los trabajos de grado y proyectos de investigación en la Facultad de educación de la Universidad de Antioquia entre el año 2002 y 2015 (mismo periodo en el que se abordan las investigaciones sobre diversidad cultural de la licenciatura en Pedagogía Infantil). En la

Licenciatura en Pedagogía Infantil no encontré ningún trabajo relacionado con competencias interculturales; no obstante, hay algunas investigaciones que problematizan las competencias con un énfasis socio-emocional y en ciudadanía, como lo son: “Todos diferentes todos iguales: Las competencias ciudadanas: un compromiso de formación integral para el mejoramiento de la convivencia escolar” (Jaraba, Ramírez, Taborda, y Vallejo, Builes, 2005), “La formación pedagógica en competencias ciudadanas y su contribución a la regulación de comportamientos agresivos en 22 niñas entre los 5 y los 12 años de edad en la Fundación Ángel de la guarda de la ciudad de Medellín” (Díaz, Escobar, Gallego, Preciado, y Aristizábal, 2006), “La educación de la competencia socioemocional -CSE- y la nueva convivencia escolar en niños y niñas de segundo de educación básica primaria de la Institución Educativa Atanasio Girardot - Sede La Nueva en el municipio de Girardota” (Restrepo, Miranda, y Cano, 2014).

En la Licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales encontré un trabajo de Juan Camilo Estrada (2015), titulado: “*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*”. Ésta investigación 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” (2015, p. 16). De este trabajo retomo los planteamientos que presenta sobre el concepto de competencias interculturales y pedagogía planetaria, con el fin de ampliar el significado y sentido de los mismos y contribuir a la reconstrucción de dichos conceptos. A diferencia de este proyecto, me enfocaré en la licenciatura en Pedagogía infantil e introduciré la problematización sobre el concepto de competencias en los lineamientos y documentos orientadores del MEN en Colombia.

Por otro lado, quiero resaltar los trabajos sobre diversidad cultural en la licenciatura en Pedagogía Infantil, a partir de un rastreo desde el año 2002 hasta el 2015, tratando de identificar nociones o términos relacionados con dicha temática. Para ello, utilicé el catálogo en línea de la Universidad de Antioquia OPAC, y el repositorio digital de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (Bogotá). En total encontré dos trabajos de pregrado en

la Licenciatura en la Universidad de Antioquia, uno a nivel de maestría, un proyecto de investigación adscrito al CIEP en la categoría de pequeños proyectos, y tres trabajos en la Universidad del Cauca y en la Universidad Pedagógica Nacional.

Quiero comenzar con el trabajo de grado “Crecer en tu cultura y la mía” (Agudelo, Escobar, Gallón, Gaviria, Gutiérrez, Jiménez, Sánchez, Gaitán, 2002), el cual se interesa por la educación intercultural fundamentado en la diversidad cultural de la sociedad moderna, a partir de la convivencia en la pluralidad, como elemento básico para la construcción de la tolerancia y el respeto por la diferencia. Es un trabajo que evidencia una clara preocupación por la diversidad cultural, no obstante, se centra en un solo grupo cultural: los indígenas de la zona urbana de la ciudad de Medellín, especialmente en la población infantil. Me llama la atención el rastreo de políticas sobre la diversidad cultural en esta ciudad, y en la constitución política de Colombia, pues me permite identificar las comprensiones que se plantean sobre este tema y que influyen en la práctica pedagógica de las maestras y maestros en formación. Estos planteamientos serán necesarios a la hora de pensar en el rol de los pedagogos y pedagogas infantiles en contextos interculturales, problematización que quiero realizar en mi trabajo.

Por su parte, las investigaciones “Negros-Afrocolombianos en la escuela: una apuesta por la construcción de interculturalidad” (Abril, 2014), e “Identidad de género en un grupo de familias afrocolombianas del municipio de Arboletes: una secuela familiar de las prácticas de crianza” (Rodríguez y Zapata, 2015), presentan una perspectiva interesante sobre diversidad cultural, evidenciando la necesidad de abordar el tema de la afrocolombianidad en el programa de pedagogía infantil y en las prácticas pedagógicas. Aunque el estudio no se enfoca en el rol de los maestros y maestras en contextos afrocolombianos, permite identificar experiencias diferentes a las que se han realizado en la licenciatura, dejando abierta otras posibilidades de investigación, sobre todo en el campo de los estudios en infancias.

Por otro lado, hay un trabajo que rescata la necesidad de interculturalizar la formación de maestros y maestras en pedagogía infantil: “Proyecto conocimientos y reconocimientos: análisis sobre procesos de construcciones identitarias de indígenas estudiantes en la universidad de Antioquia, en medio de la relación del conocimiento científico y los conocimientos ancestrales” (Cartagena, Cuchillo, Domicó y Quinto, 2014), en el que se

presenta una revisión y análisis al plan de estudios del programa y el documento maestro de la licenciatura en Pedagogía Infantil en clave de conocimientos científicos y ancestrales, encontrando puntos de encuentro con los conocimientos ancestrales. Al mismo tiempo, se evidencian ausencias reflejadas en la desarticulación entre teoría y práctica. Este trabajo es de gran interés para mí, puesto que permite identificar aquellos conocimientos que entran y los que no entran en diálogo intercultural con procesos de formación de maestros y maestras, permitiendo visualizar vacíos y desarticulación con saberes ancestrales que hacen parte de la diversidad cultural.

Así mismo, se destaca el trabajo “Cómo ponerle piel al ser humano y "preparar el corazón" de un Embera Katío para ser un Embera Katío: primera infancia, tiempo para la siembra” (Moreno y Rodríguez, 2009), en el cual se rescatan cosmovisiones, sentidos y significados en la infancia de la comunidad Embera Katío, estableciendo relaciones con las diferentes prácticas de crianza de esta comunidad. Esta experiencia constituye un acercamiento con la interculturalidad en la medida que se evidencian conexiones con saberes y conocimientos ancestrales que se reflejan en la educación inicial de niños y niñas. Esto me permite complementar la visión sobre las infancias en contextos interculturales, tema que le compete al pedagogo y pedagoga infantil en formación.

Por último, en el trabajo “Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano” (Piamonte, 2011), de la Universidad del Cauca, en el que se abordan diferentes concepciones sobre interculturalidad y se le otorga un lugar al conocimiento indígena dentro de la formación de maestras y maestros. Este planteamiento resulta realmente significativo para este proyecto, puesto que evidencia la importancia de conceptualizar la interculturalidad e incluirla en la formación de maestros, no solo desde la licenciatura sino desde toda la Universidad, reafirmando la necesidad de incorporar el diálogo intercultural, aunque es un estudio que se basa en los grupos indígenas, se puede tener en cuenta sus contribuciones para otras comunidades.

Con este rastreo se constata la ausencia de investigaciones sobre competencias interculturales, y diversidad cultural e interculturalidad en la formación inicial de pedagogos y pedagogas infantiles, lo que permite decir que falta ampliar la mirada a otras maneras de aprender y enseñar desde la interculturalidad, lo cual da cuenta no solo de un vacío a nivel

investigativo y conceptual, sino también de una necesidad de realizar estudios de este tipo que aporten al campo de la pedagogía infantil y de los estudios en infancias, motivo adicional por el cual se consideró pertinente plantear la presente propuesta investigativa.

De acuerdo con lo anterior y con el fin de profundizar en el propósito de este trabajo, he realizado la búsqueda de estudios previos relacionados con competencias interculturales en la formación de maestros y maestras en diversos países de Latinoamérica, indagando en revistas especializadas, bases de datos como *Ebsco*, *Dialnet* y *Scielo* y motores de búsqueda como Google Académico entre el año 2008 y 2015, encontrando en total tres trabajos de investigación, pertenecientes a los países de Nicaragua, México y Costa Rica. Vale la pena decir que se encontraron cinco trabajos más sobre competencias interculturales que aportan a la construcción del concepto, pero no se retoman por ahora, puesto que no están orientados específicamente en la formación de maestras y maestros, algunos de ellos son: “De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en latinoamérica” (Fajardo, 2011-2012), “Desarrollo de competencias interculturales en ambientes virtuales de aprendizaje”(Barreto, 2011), “¿Cómo fomentar competencias interculturales, en la educación formal, en un país racista que teme a la otredad?” (Palma, 2011), “Plan de lectura inclusivo para el desarrollo de competencias interculturales” (Jiménez, 2015).

El primer trabajo sobre competencias interculturales en la formación de maestros se titula “Competencias interculturales” de Victor Obando Sancho (2008), en donde plantea la noción de competencias interculturales en la educación superior. Obando afirma que “la competencia intercultural requiere que la persona disponga de unos referentes conceptuales, de unos saberes que le permitan diagnosticar, relacionarse y afrontar sobre bases válidas y rigurosas” (2008, p. 47). Bajo este acercamiento presenta una propuesta de diez competencias para profesores de nivel universitario. Aunque mi foco de estudio es la formación inicial de maestros y maestras, considero que este trabajo puede contribuir al marco conceptual y referencial, además es importante considerar esta propuesta para reconstruirla y adaptarla al nivel de formación inicial de pedagogos y pedagogas infantiles.

El segundo trabajo corresponde a Edith Hernández Méndez y Sandra Valdez Hernández (2010) “El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural.

Algunas propuestas didácticas”. Las autoras proponen la competencia intercultural como la base para la enseñanza de las lenguas, la cual requieren los maestros y las maestras dentro de su práctica en el aula, yendo más allá de una perspectiva lingüística de la enseñanza de las lenguas para recrear ambientes interculturales. Dentro de la investigación se identifica una preocupación por el desarrollo de la competencia intercultural, evidenciando que los maestros en su mayoría desconocen su función y las formas para desarrollarla. A raíz de ello, presentan una propuesta didáctica para desarrollar las competencias interculturales en los docentes, en las que se reconoce además las funciones y acciones del profesor bajo el enfoque intercultural, las cuales se vuelven múltiples y complejas: “guía, intermediario, asesor, promotor del conocimiento y la investigación, investigador, observador, organizador, crítico, analista, intérprete, consultor, facilitador, coordinador, entre otras”. (p. 110). Este trabajo, por tanto, contribuye al presente proyecto, otorgando un análisis a la competencia intercultural en la formación inicial y el papel del profesor en el desarrollo de la misma.

El tercer trabajo pertenece a Cristina Escalante, David Fernández y Marcelo Gaete Astica (2014), “Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales”, quienes se preguntan por la diversidad cultural en el estudiantado de la educación primaria de Costa Rica y la necesidad de preparar a los maestros para atender esta realidad, es por ello que presentan una reflexión para fomentar cambios curriculares que enriquezcan los planes de estudio de las universidades públicas en relación a la formación inicial de maestros y para valorar las experiencias positivas de aquellas instituciones que han trabajado sobre el tema. Resalto este estudio, especialmente por el alto componente de interculturalidad que se evidencia en la investigación, además me interesa analizar la propuesta que hacen sobre la estructuración de procesos de capacitación docente en las competencias interculturales en el aula. Esto podría aportar significativamente a la construcción que deseo elaborar sobre competencias interculturales.

Después de plantear el panorama sobre competencias en los documentos ministeriales, los trabajos y documentos hallados sobre competencias interculturales y diversidad cultural, el conjunto de experiencias de intercambio en Alemania y Suiza, y de la formación profesional, personal e investigativa en la Universidad de Antioquia, se hace necesario plantear esta investigación, en tanto permitirá fortalecer el proceso de formación



de maestros y maestras de la licenciatura en Pedagogía Infantil a partir de la visibilización de la interculturalidad desde las experiencias que se viven en las prácticas pedagógicas y la expansión del pensamiento hacia otras maneras de comprender, pensar y sentir la formación en cada uno de los cursos recibidos.

1.3. Objetivos

Objetivo General

Contribuir a la conceptualización sobre competencias interculturales en la formación inicial de pedagogas y pedagogos infantiles para continuar enriqueciendo las experiencias pedagógicas entorno a la diversidad cultural e interculturalidad en el horizonte de una Pedagogía Planetaria.

Objetivos específicos

- Analizar el enfoque y los sentidos de las competencias en relación a la diversidad cultural en el documento maestro de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.
- Indagar sobre las nociones de diversidad cultural, interculturalidad y las experiencias pedagógicas en contextos culturales diversos en los y las estudiantes de la licenciatura en Pedagogía infantil.
- Aportar reflexiones teóricas y experienciales al concepto de Pedagogía Planetaria entretejida a la idea de sentipensar la formación de maestros y maestras.

CAPÍTULO 2: HORIZONTE CONCEPTUAL

En este apartado presento el referente conceptual que orienta el trabajo investigativo, en donde se retoma principalmente autores que han aportado al concepto de competencias, interculturalidad y competencias interculturales. Además se problematiza las nociones de interculturalidad, multiculturalidad y monoculturalidad en la formación inicial de maestras y maestros, y el concepto de pedagogía planetaria.

2.1. Una perspectiva pedagógica sobre las competencias

Definir el concepto de competencia resulta todo un desafío, no solo porque ha sido un término utilizado por muchos campos de la sociedad, especialmente por la economía junto al fenómeno de la globalización, también porque existen diversas perspectivas en el campo de la formación de maestros y maestras. Por el momento, tomaré como punto de referencia la perspectiva del pedagogo suizo Philippe Perrenoud, quien se acerca más a un concepto profundo y cercano al campo de la pedagogía, diferente al que se plantea en los lineamientos de Formación de maestros del MEN, y desde el mercado, la formación empresarial y laboral.

Para Perrenoud (2003, 2008), “la competencia es 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”. (2003, p. 51)

Esto permite entender que 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. En este sentido, las competencias no se desarrollan ni mucho menos se enseñan: en su lugar, se incorporan, es decir, pasan por el propio cuerpo, se sienten, se piensan y se ponen en acción. (Estrada, 2015)

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, p. 51). Esta perspectiva, permite comprender que las competencias no se ubican solo en una dimensión cognitivista, sino que se movilizan también en una dimensión social que tiene en cuenta los diversos contextos y escenarios.

Por otro lado, 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.

A continuación presentaré las diez competencias (o el referencial de familias de competencias) que propone Perrenoud:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Gestionar la progresión de los aprendizajes.
3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e implicar a los padres.
8. Utilizar las nuevas tecnologías.
9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Organizar la propia formación continua.

Desde esta perspectiva pedagógica sobre las competencias, tomamos una posición crítica que nos permite establecer un diálogo fecundo con los enfoques y aproximaciones latinoamericanas sobre interculturalidad en educación y pedagogía, con sus aportes para la formación de maestros y maestras.

2.2. Monoculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad

En el contexto latinoamericano se ha logrado una amplia discusión sobre el concepto de interculturalidad, dando lugar a la producción de diversos textos que establecen diferentes enfoques sobre todo en el campo de la educación y de la pedagogía. Para entrar en diálogo con algunos autores, tomaré como punto de referencia a Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Raúl Fornet-Betacour y Guther Dietz, Vera María Candau, entre otros.

Comenzaré abordando el concepto de monoculturalidad desde el mundo de las cinco monoculturas que plantea Boaventura de Sousa Santos: la monocultura del saber y del rigor, monocultura del tiempo lineal, monocultura de la naturalización de las jerarquías, monocultura de la escala dominante, y monocultura de la productividad. Estas cinco monoculturas explican la producción de la no existencia y la invisibilización de algunas prácticas, enmarcadas en discursos dominantes y hegemónicos que no dan lugar a otras maneras de ver, pensar y sentir el mundo.

Retomado a Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 151-187), presentaré las características de cada tipo de monocultura.

La monocultura del saber y del rigor: la idea de que el único saber riguroso es el saber científico, y por tanto, otros conocimientos no tienen la validez ni el rigor del conocimiento científico. Esta monocultura reduce de inmediato, contrae el presente, porque elimina mucha realidad que queda afuera de las concepciones científicas de la sociedad, porque hay prácticas sociales que están basadas en conocimientos populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos urbanos, pero que no son evaluados como importantes o rigurosos. Y como tal, todas las prácticas sociales que se organizan según este tipo de conocimientos no son creíbles, no existen, no son visibles. (p. 160)

Monocultura del tiempo lineal: la idea de que la historia tiene un sentido, una dirección, y de que los países desarrollados van adelante. Y como van adelante, todo lo que existe en los países desarrollados es, por definición, más progresista que lo que existe en los países subdesarrollados: sus instituciones, sus formas de sociabilidad, sus maneras de estar en el mundo. (p. 160-161)

Monocultura de la naturalización de las jerarquías: en la cual, la clasificación racial, la étnica, la sexual y la de castas en India son hoy las más persistentes. Al contrario de la relación capital-trabajo, aquí la jerarquía no es la causa de las diferencias sino su consecuencia, porque los que son inferiores en estas clasificaciones naturales lo son “por naturaleza”, y por eso la jerarquía es una consecuencia de su inferioridad; de este modo se naturalizan las diferencias. (p. 161)

Monocultura de la escala dominante: En la tradición occidental, esta escala dominante ha tenido, históricamente dos nombres: universalismo y, ahora, globalización. El universalismo es toda idea o entidad que es válida independientemente del contexto en el que ocurre. Por su parte la globalización es una identidad que se expande en el mundo y, al expandirse, adquiere la prerrogativa de nombrar como locales a las entidades o realidades rivales. (p. 161)

Monocultura del productivismo capitalista: que se aplica tanto al trabajo como a la naturaleza. Es la idea de que el crecimiento económico y la productividad mensurada en un ciclo de producción determinan la productividad del trabajo humano o de la naturaleza, y todo lo demás no cuenta. Esta es una manera contraria a toda otra forma de organizar la productividad. (p. 162)

Al comprender estas cinco formas de monocultura se pretende dotar de existencia reconocida y visibilidad a aquellas prácticas autónomas y democráticas que no ocupan el lugar de lo inteligible y/o comprensible y que muchas veces se presentan desvalorizadas o vacías de contenido frente a otras consideradas verdaderas y legítimas. Para el caso de la formación de maestros, se evidencia también cada uno de estos tipos de monocultura, reflejados en la invisibilización de otras maneras de construir conocimiento, de enseñar, aprender, investigar y en la ausencia de experiencias alternativas en la cotidianidad misma de la práctica pedagógica.

Por otro lado, la multiculturalidad, valora positivamente la diversidad sociocultural y tiene como punto de partida que ningún grupo tiene por qué perder su cultura o identidad propia. Para Hidalgo Hernández (2005) 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” (p. 76). 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” (p. 80).

En consecuencia con lo anterior, cuando se habla de multiculturalidad generalmente se hace referencia a la presencia en el mismo lugar de culturas diferentes que no tienen relación entre ellas o que pueden tener una relación de conflicto, así, la sociedad con sus individuos serán multiculturales si mantienen un estado de indiferencia o de tolerancia hacia las varias culturas. Desde la perspectiva de Gunther Dietz (2012), se plantea una distinción interesante entre multiculturalidad y multiculturalismo, afirmando que “la multiculturalidad sólo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones” (p. 58), y el multiculturalismo como movimiento social “sólo promueve el reconocimiento de diferencias sin necesidad de intercambios o hibridaciones” (p. 59), Así mismo, Dietz entiende por multiculturalismo al heterogéneo conjunto de movimientos, asociaciones, comunidades y posteriormente instituciones que confluyen en la reivindicación del valor de la diferencia étnica o cultural.

Estos acercamientos que desde los años ochenta se vienen planteando se han contrastado con el concepto de interculturalidad, entendiendo a este, según Dietz (2012) “como un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos” (p. 67); tales discusiones conciernen a la formación de maestros y maestras interesados en la diversidad cultural.

Teniendo claro el concepto de multiculturalidad, se introduce el concepto de interculturalidad, el cual me interesa particularmente porque tiene una visión más amplia de las relaciones entre los grupos culturales y humanos, además se presenta como una oportunidad para construir nuevas formas de interacción entre sujetos, saberes, comunidades, grupos y sociedades (e incluso mundos), centrado en la búsqueda por fortalecer el diálogo con los otros y dar lugar a otras maneras de pensar, sentir y vivir.



De acuerdo a la perspectiva de Javier Guerrero Rivera (2014), la interculturalidad se entiende desde tres tendencias: europea, norteamericana y latinoamericana. La primera mirada, la europea, tiende a asimilar a los sujetos, a quienes les falta algo en relación con la cultura en la que se encuentran. Según el autor, esta tendencia “ve a los estudiantes y a las comunidades como sujetos pasivos que reciben, se asimilan e igualan para la competitividad del mercado y el acceso a bienes y servicios. Hay un marcado etnocentrismo y, definitivamente, una mirada sesgada e ideologizada sobre el “otro”, el inmigrante, señalado como extraño, extranjero y problemático” (2014, p. 20).

Con respecto a la tendencia norteamericana, se reconoce a Peter McLaren (1997), quien expone un multiculturalismo crítico y de resistencia, como una alternativa que “sugiere impactar los currículos sobre bases epistemológicas diversas e incluyentes de los siempre marginados, con docentes críticos que cuestionen la hegemonía, las supuestas superioridades de los “blancos” y los presupuestos relacionados con las discriminaciones raciales, de clase, género, sexualidad, procedencia y demás” (citado por Guerrero, 2014, p. 20). No obstante, esta visión acentúa la mirada anglosajona de entender la educación multicultural (y no intercultural) como la opción para solucionar los problemas entre culturas.

En relación a la tendencia latinoamericana, la interculturalidad se ha asumido como “una forma de tolerancia, aceptación positiva y entusiasta de las diferencias” (Guerrero, 2014, p. 25). No obstante, se ha tratado la interculturalidad desde un enfoque de la educación intercultural bilingüe, otorgando valor a la enseñanza de la lengua en cada una de las culturas.

Las tres tendencias mencionadas se interrelacionan en la medida que evidencian un “énfasis en el euronortecentrismo, un acento etnocéntrico, y la relevancia culturalista que conduce a un señalamiento de la diferencia cultural” (Guerrero, 2014, p. 26). El autor, invita a reflexionar sobre estas miradas y a entender que la interculturalidad ha de entenderse como una condición natural y no como una consigna.

Por otro lado, basada en las ideas de Boaventura de Sousa Santos, Vera María Candau (2008) propone el concepto de interculturalidad como mecanismo central para decolonizar el pensamiento porque recoge un pensamiento no basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad y, porque tiene su origen en el Sur, dando así un vuelco a la geopolítica



dominante del conocimiento, que ha tenido su centro en el Norte global. En esta misma línea, Matías Fleuri (2001), afirma que:

La interculturalidad no se reduce a los asuntos étnicos: Son movimientos que, transversalmente a las luchas en el plano económico y social, se articulan en torno del reconocimiento de sus identidades de carácter étnico (tal como los movimientos de los indígenas, de los negros), de género (los movimientos de mujeres, de homosexuales), de generación (así como los niños y niñas de la calle, los movimientos de la tercera edad), de diferencias físicas y mentales (con los movimientos de reconocimiento e inclusión social de las personas portadoras de necesidades especiales, de los movimientos específicos de los sordos, de los ciegos, etc. (p. 28)

En contraste con lo anterior, cabe traer a colación la perspectiva de Catherine Walsh (2000), quien afirma que,

Como concepto y práctica, la interculturalidad significa “entre culturas”, pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, en la vida cotidiana, una convivencia de respeto y de legitimidad entre todos los grupos de la sociedad. (p. 7)

Para Walsh (2000), la interculturalidad es todo un proyecto de sociedad a construir: “Se trata de un proceso por alcanzar por medio de nuevas prácticas, valores y acciones sociales concretas y conscientes que se pueden construir, no en “abstracto”, sino en medio de procesos formativos colectivos en los que se relacionen los miembros de culturas diversas”. (p. 10). También hace una serie de recomendaciones para la práctica pedagógica desde una perspectiva de educación intercultural. Esta pensadora decolonial, parte de definir unos fines a la educación intercultural:

- Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias las definen.



- Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros.
- Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos. - Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida.
- Aceptar y respetar la diferencia como ventaja comparativa y como recurso para transformar todo el sistema educativo y la sociedad nacional”.

Esta autora, plantea su propuesta con base en siete criterios pedagógicos: la autoestima y el reconocimiento de lo propio; los conocimientos, los saberes y las prácticas locales; la identificación y el reconocimiento de las diferencias y la “otredad”; los conocimientos y prácticas de “otros”; la problemática de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas; la unidad y diversidad; la comunicación, interrelación y cooperación.

Después de presentar cada una de las perspectivas, quiero hacer hincapié en la importancia que tienen la interculturalidad como categoría central para el análisis de la diversidad cultural en la formación docente, puesto que me permite tejer redes y relaciones con otras maneras de ver, pensar y sentir nuestro planeta, ampliar el diálogo de saberes y visiones para entender a los llamados otros, a los que la sociedad y los enfoques predominantes de la educación han invisibilizado o los han estereotipado como atrasados, inferiores. Otros, a los cuales los sistemas educativos cuando logra tenerlos en cuenta, busca asimilar y acomodar.

Las ideas de los diferentes autores citados en la línea de interculturalidad han contribuido a la comprensión de una interculturalidad que “reconoce que cada uno, en cuanto sujeto, es portador de una cultura, tiene una historia contar, deseos y afectos a expresar” (Bonfigli y Spadaro, citados por Fleuri, 2008, p. 98), esto es de gran importancia para la formación de maestros y maestras en pedagogía infantil y, por ende, para el proyecto mismo.

2.3. Acercamientos al concepto de competencias interculturales

A continuación presento una revisión al concepto de “competencia intercultural” que en el contexto académico latinoamericano se ha explorado desde hace poco en el campo de la educación. Cabe decir que éste concepto se encuentra aún en construcción debido a la poca información hallada.

Quiero comenzar en primera instancia citando el trabajo de Camilo Estrada, quien presenta una corta definición y propone seis competencias interculturales en la formación de maestros en ciencias sociales, pero que se pueden aplicar a otras licenciaturas. Para Estrada (2015), las competencias interculturales “son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para actuar en contextos culturalmente diversos”. Siguiendo a 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”.

De este modo se evidencia un distanciamiento de la perspectiva cognitivista de las competencias, comprendiendo que “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” (Estrada, 2015, p. 112).

A continuación se presentan las seis competencias interculturales para la formación de maestros y maestras en el marco de una pedagogía planetaria según Estrada (2015):

Competencias	Características
Autonarrarse	Es pasarnos por las letras, escribir sobre sí mismo/a desde la propia experiencia de vida
Desoccidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo), aprender e investigar	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.
Pensar desde la interseccionalidad	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.
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

	<p>cultural basado en estereotipos y prejuicios, producto del etnocentrismo inflexible y que conllevan por ende, a procesos de discriminación.</p>
<p>Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana</p>	<p>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.</p>
<p>Promover nuevas formas de relación con la tierra</p>	<p>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.</p>

Por otro lado, es curioso que muchas de las definiciones sobre competencia intercultural provienen del término competencia comunicativa propuesto por Dell Hymes en 1966, con antecedentes de Noam Chomsky en 1965, quien propuso el término competencia



para diferenciarlo de “actuación”. La comprensión de la competencia comunicativa en ambientes educativos ha llevado a la pregunta por el aprendizaje, la enseñanza y la diversidad cultural, ¿Qué pasa más allá de la enseñanza de una lengua en una aula de clase?. Siguiendo este interrogante y con el interés por llegar a una definición de competencia intercultural, la autora Delia María Fajardo (2011-2012) cita en su trabajo la subcompetencia sociocultural propuesta por Van Ek, quien afirma “la competencia sociocultural conduce al hablante a ampliar su horizonte cultural y descubrir la validez de otras formas de categorizar la realidad y la experiencia, y otros modos de manejar las relaciones humanas en situaciones diversas de la vida.” (p. 59).

Para Delia Fajardo, la “competencia intercultural constituye un conjunto específico de disposiciones y aptitudes necesarias para descubrir la otredad y gestionar adecuadamente una relación con ésta”. (2011-2012).

A continuación se presentan las competencias que plantea la autora:

- El conocimiento, la percepción y la comprensión de la diversidad cultural;
- Aceptación de la diferencia como la norma en lugar de una homogeneidad imaginaria;
- Conciencia de la relación entre el modelo de mundo propio y los otros modelos de mundo, contrastes y puntos en común;
- Toma de conciencia del modo en que una cultura puede desfigurarse en estereotipos desde miradas externas;
- Capacidad de relativizar los parámetros de la propia cultura , valores, creencias, prácticas;
- Capacidad de aprendizaje constante y flexibilidad para el enriquecimiento del modelo de mundo;
- Capacidad de desarrollar actitudes de respeto, tolerancia, confianza, cooperación,
- Capacidad de desarrollar habilidades de aprendizaje y mediación lingüística, en especial para la negociación y conciliación.

Las diferentes perspectivas anteriormente mencionadas son válidas y contribuyen a ampliar la mirada del concepto en el campo de la formación de maestras y maestros desde un contexto latinoamericano que vive y siente la diversidad cultural en diferentes escenarios

educativos. No obstante existen otras miradas que se deben continuar explorando para avanzar y enriquecer el concepto.

2.4. Pedagogía Planetaria

Comprender y definir el concepto-utilaje de pedagogía planetaria es todo un reto, no solo por el hecho de que aún se encuentra en construcción, sino por la diversidad de experiencias que ésta pedagogía acoge en el contexto de formación de maestros y maestras, y la estrecha relación que tiene con el cuidado de sí mismo, del otro y lo Otro, dentro de nuestra misma Casa Común: el planeta Tierra.

En este apartado, abordaré los inicios del término y los avances que se han logrado al interior del equipo del proyecto de Investigación entre Colombia (en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia) y Suiza (en la Pädagogische Hochschule Bern), a partir de un ejercicio teórico y práctico que se ha desarrollado durante el año 2014 y 2016.

En primera instancia el concepto de Pedagogía planetaria surge como una propuesta para diferenciarse de la Educación o Aprendizaje Global que se desarrolla en Suiza, particularmente en el territorio de habla alemana, el cual se entiende desde un enfoque internacional, que desde la mirada de Klaus Seitz (2001, n.p), “busca 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”.

Es así como una pedagogía planetaria, se piensa en un primer momento como “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” (Estrada, 2015). En palabras de Rodríguez, Yarza y Echeverry (2014),

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. (p. 7).

Actualmente, el concepto se ha ampliado un poco más y se puede comprender desde tres nuevas dimensiones,

- Como una herramienta que hace parte de un proceso activo de apropiación de la educación/aprendizaje global (específicamente en sus versiones críticas, progresistas o radicales);
- Como una metáfora que posibilita visibilizar las epistemologías del Sur, desde la sombra de la Modernidad y desde los centros disidentes de Occidente.
- Como un tamiz de las opciones teóricas y prácticas sobre, con y para la formación de educadores en la extensión de nuestro planeta, desde perspectivas de planetarización. Se trata de recuperar saberes gestados en el territorio, bajo las condiciones de lo propio. (Rodríguez y Yarza, 2016, p. 62)

Estos planteamientos que se han construido marcan un camino que hasta ahora comienza a recorrerse, un sendero que conecta con la tierra y el planeta como nuestra Casa Común. Es una pedagogía que pone en escena nuevas preguntas y tensiones sobre el devenir de la educación, la formación, el aprendizaje, etc. e invita al maestro a problematizar las prácticas pedagógicas, a reconocer otros modos de enseñar y aprender articulados a experiencias alternativas en contextos interculturales.

CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA

Este proyecto se inscribe dentro de la investigación cualitativa orientada por un enfoque histórico-hermenéutico y desde el paradigma *constructivista* (Guba y Lincoln, 1994), el cual me permitió la discusión en torno al concepto de competencias interculturales y la reconstrucción de sentidos y significados frente a la diversidad cultural en la formación de pedagogos y pedagogas infantiles en diálogo con la pedagogía planetaria.

Es importante decir que este paradigma, en tanto 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:

Ontología: Las realidades son aprehensibles bajo la forma de construcciones mentales múltiples e intangibles, basadas social y experiencialmente, de naturaleza local y específica (aunque a menudo se comparten elementos entre muchos individuos y aún a través de las culturas) y dependientes en su forma y contenido de las personas individuales o grupos que sostienen estas construcciones.

Epistemología: Se supone que el investigador y el objeto de la investigación están interactivamente ligados para que los “hallazgos” sean *literalmente creados* a medida que sucede la investigación.

Metodología: La naturaleza variable y personal (intramental) de las construcciones sociales sugiere que construcciones individuales sólo pueden suscitarse y refinarse a través de una interacción *entre* el investigador y los participantes en la investigación. Estas construcciones diversas son interpretadas utilizando técnicas convencionales hermenéuticas, y son comparadas y contrastadas a través de un intercambio dialéctico. El fin último es el de destilar una construcción consensual que es más informada y sofisticada que ninguna de las construcciones anteriores (incluyendo por supuesto la construcción ética del investigador).

Habiendo esbozado este panorama, el propósito de la investigación cualitativa desde el paradigma constructivista es

la *comprensión y reconstrucción* de las construcciones que las personas (incluyendo al investigador) inicialmente sostienen, en busca de un consenso, pero que está siempre abierto a nuevas interpretaciones a medida que la información y la sofisticación mejoran. El criterio del progreso estriba en que, con el paso del tiempo, todos formulen construcciones más informadas y sofisticadas y se vuelvan más conscientes del contenido y significado de las construcciones competidoras. El compromiso social y el activismo son también conceptos claves en este punto de vista. Al investigador se le atribuye el papel de participante y facilitador en este proceso, una posición que algunos han criticado argumentando que amplía el papel del investigador más allá de lo que puede razonablemente esperarse respecto a su pericia y competencia (Carr y Kemmis, 1986, citados por Guba & Lincoln, 1994: 14).

Método: el caminar

Desde esta aproximación ontológica y epistemológica, se utilizará el *método etnográfico en educación*, en tanto se “centra en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas e interacciones. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos, reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno lo describe” (González y Hernández, 2003, p. 3). Además, de acuerdo con los planteamientos de Araceli de Tezanos (1998), implica que quien investiga asuma un papel activo en el proceso, se sumerja en la cotidianidad de las personas a través de las explicaciones e interpretaciones sobre las decisiones, acciones y comportamientos, revelando así los significados que sustentan las acciones e interacciones que constituyen la realidad social del grupo estudiado.

Siguiendo lo anterior, el método etnográfico abre una conexión con lo que pasa en la vida cotidiana, con los sentidos y significados que le dan los sujetos que están inmiscuidos en la educación, es por ello, que he seleccionado este método, pues me permitió indagar por las experiencias y vivencias de las y los participantes, relacionadas con la diversidad cultural e interculturalidad, valorando la singularidad de cada uno y enriqueciendo la investigación a



partir de cada una de las técnicas e instrumentos que esta propone, en mi caso son: análisis documental, entrevistas, grupo focal y diario pedagógico (o de campo).

La “muestra” (cualitativa) o participantes se constituyó a partir de un proceso de convocatoria de acuerdo al muestreo homogéneo (Patton, 2002), en el cual tuve en cuenta los siguientes criterios:

- Estudiantes de la licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia, sede Medellín.
- Hombres y mujeres.
- Estudiantes que estén cursando en 2016 1: práctica temprana 6° y 7° semestre, y práctica pedagógica 9° semestre y trabajo de grado 10°.
- Interesados en diversidad cultural e interculturalidad.

No se hizo énfasis en si el estudiante sabía o no sobre interculturalidad, diversidad cultural, etc., puesto que lo importante es descubrir cómo se entendía en quienes participaron. Después de la convocatoria se seleccionaron a todos los que se inscribieron puesto que todos cumplieron con los requisitos y la cantidad de personas satisfacía los objetivos.

Proceso de Convocatoria

Para la selección de los participantes, se realizó un proceso abierto de convocatoria. Para ello asistí a los grupos de práctica temprana del nivel 6° y 7° y práctica pedagógica y trabajo de grado de los niveles 9° y 10°. Este criterio obedece a la trayectoria que han tenido las estudiantes, quienes han tenido la posibilidad de ver la mayoría de cursos y seminarios de práctica del programa. Se toman los dos últimos niveles de cada ciclo, por un lado se encuentra el ciclo de fundamentación al que pertenecen los niveles del 1° al 7° y, por otro lado, se encuentra el ciclo de énfasis al que pertenecen los niveles del 8° al 10°.

En total fueron 17 Estudiantes de la licenciatura en Pedagogía infantil del 6°, 7°, 9° y 10° nivel: 1 estudiante del nivel 6°, 12 estudiantes del nivel 7°, 2 estudiantes del nivel 9° y 2 estudiantes del nivel 10°; de los cuales 14 estudiantes eran mujeres y 3 hombres. Fue un grupo diverso y heterogéneo, puesto que contó con estudiantes de varios municipios del valle de Aburrá, Antioquia y Colombia: Medellín, Copacabana, Sabaneta, Granada y Segovia,



Barranquilla, Cartago-Valle, Bogotá y Putumayo. Entre los participantes se contó con un estudiante de la comunidad indígena Kamentsá-Putumayo y una estudiante afrocolombiana.

Técnicas e Instrumentos

En el marco del método etnográfico, las técnicas de recolección o construcción conjunta de los datos cualitativos fueron las siguientes:

Análisis documental: De acuerdo a Jocelyn Létourneau (2009), el objetivo principal del análisis documental consiste en “evaluar el contenido de los documentos compilados, en relación con los objetivos que se vislumbran con la problemática, con los aspectos del asunto que se aborda. Esta operación de análisis le permite al investigador proceder a una selección todavía más específica de su documentación” (p. 60). Así mismo, es importante tener en cuenta el tiempo y espacio de la información rastreada, estableciendo criterios de búsqueda e incluyendo periodos de tiempo.

La ruta metodológica que propone Létourneau para el análisis documental es pertinente y clara con la investigación que deseo realizar. Consecuente con ello, el autor propone:

Se estudia la documentación en función de los objetivos de la investigación. Se procede a la identificación sistémica y a la clasificación de la información pertinente contenida en el *corpus* documental de base; se explora la documentación complementaria; se intenta relacionar los elementos de información con la finalidad de reconstruir una realidad; se establecen constataciones generales; se confrontan estas constataciones con la hipótesis inicial, la cual es objeto de un enriquecimiento continuo y por ello toma una forma cada vez más sólida. (2009, 187).

La implementación de esta técnica busca establecer un recorrido por el estado del arte del tema de investigación, así como el horizonte conceptual, el cual requiere una constante reflexión teórica y la incorporación de distintas nociones vinculadas en la relación entre diversidad cultural, competencias interculturales, interculturalidad y pedagogía planetaria.



En este sentido, el análisis documental se utilizó para indagar sobre los sentidos y significados de las competencias entorno a la diversidad cultural en el documento maestro de la Licenciatura en pedagogía infantil, puesto que presenta el proyecto de formación, los núcleos, objetivos y, en general, todo aquello que compone el programa.

Entrevistas: Según Taylor y Bogan (1986) “la entrevista es un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el/la investigador/a y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que los y las informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones”. De acuerdo a esta perspectiva, el uso de esta técnica permitirá acercarme a los planteamientos individuales y particulares de los participantes para identificar las nociones, sentidos, opiniones y sentimientos sobre las experiencias pedagógicas de diversidad cultural e interculturalidad. La importancia de esta técnica para el proyecto se centra en dar lugar al otro a partir de la palabra, escuchar sus ideas y establecer un diálogo que dé lugar a las subjetividades. Para ello, es necesario generar “un contexto de confianza con el entrevistado, situación que permite establecer un diálogo sobre temáticas generales y relevantes para el estudio. Este diálogo adquiere la condición de una “conversación informal” (Araceli de Tezanos, 1998, p. 97).

Se llevó a cabo la entrevista semiestructurada, teniendo en cuenta los siguientes tópicos: comprensiones y experiencias formativas sobre la interculturalidad y la diversidad cultural; funciones y roles de los pedagogos y pedagogas en formación en contextos interculturales; e, ideas sobre competencias en relación a la diversidad cultural.

Grupo Focal: De acuerdo a Miguel Martínez, “el objetivo fundamental del grupo focal o de discusión consiste en alcanzar o lograr el descubrimiento de una estructura de sentido compartida, si es posible consensualmente, o, en todo caso, bien fundamentada por los aportes de los miembros del grupo” (2004, p. 59). En tanto conversación compartida me interesa identificar los puntos de encuentro y desencuentro frente a las nociones de diversidad cultural, competencias interculturales e interculturalidad, y en esta medida profundizar en los sentidos, representaciones y significados en diálogo con las perspectivas individuales y las colectivas.

Para el desarrollo de esta técnica se utilizaron guías previamente diseñadas, así como la utilización de diferentes recursos para facilitar el registro de la información (grabadoras, fotografías). Para el diseño de las guías se tuvo en cuenta la información recolectada mediante el análisis documental y las entrevistas.

En total fueron tres grupos focales con las mismas personas que participaron en la entrevista, y se tuvieron en cuenta dos tópicos: Por un lado, la monoculturalidad, multiculturalidad y la interculturalidad y por otro lado, las competencias interculturales.

Fechas de realización:

ACTIVIDAD	Fecha
Convocatoria	Entre el 11 al 15 de Abril
Entrevistas	Entre el 18 al 30 de Abril
Grupos focales	Entre el 2 al 7 de Mayo

Diario Pedagógico: Según Diana Ospino (2015), el diario pedagógico se entiende como:

Un instrumento útil para provocar la reflexión pedagógica, ya que posibilita la descripción, análisis y valoración de la dinámica de los procesos de docencia y de aprendizaje mediante un relato sistemático y pormenorizado de lo sucedido. El diario docente permite recoger observaciones de hechos considerados relevantes para el docente y que contribuyen al conocimiento de la realidad del grupo de estudiantes, así como plasmar y reflexionar críticamente su propia actividad teórico-práctica” (p, 2).

A partir de lo anterior, el diario me permitió plasmar las reflexiones de lo que observé, sentí y escuché durante el proceso de investigación. Además, de registrar mis sentimientos, reflexiones, dudas, corazonadas y pensamientos antes, durante y después a propósito del objeto de estudio, posibilitando el cambio de concepciones y el autoanálisis como investigadora.

Análisis de la Información

Con respecto al proceso de análisis e interpretación de la información es importante decir que es una labor que se llevó a cabo desde el inicio hasta el final del proyecto en su totalidad. Para el análisis de la información recolectada se retomaron elementos del análisis artesanal para transcribir, codificar, categorizar e interpretar la información. De acuerdo a lo anterior, se realizó una codificación abierta, axial y selectiva.

El análisis responde a la interpretación de la totalidad de la información recolectada y analizada en el momento previo, esto implicó transformar los datos codificados en datos significativos. Para las entrevistas y grupos focales se sacaron las siguientes categorías: 1. Definiciones entorno a la diversidad cultural, 2. Monoculturalidad, 3. Multiculturalidad, 4. Interculturalidad, 5. Experiencias en la formación: practicas pedagógicas y tipos de infancias, 6. Competencias interculturales. Finalmente, consecuencia de la agrupación, análisis y reflexión de las categorías anteriormente mencionadas, presentamos los resultados de la investigación.

Además, se elaboraron unos diagramas analíticos (esquemas visuales) y tablas para transformar la información e interpretarla, para luego representarla mediante la escritura.



CAPÍTULO 4: RESULTADOS, ANÁLISIS Y **DISCUSIÓN**

En este capítulo presento los resultados, análisis y discusión de la investigación, que esbozan lo concerniente al documento maestro de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, a los pluriversos en la formación docente y los rostros policromáticos, así como lo referido a los sentidos y significados sobre monoculturalidad, diversidad cultural, e interculturalidad, para finalizar con las experiencias pedagógicas y las competencias interculturales.

4.1. Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil

Para comprender las visibilizaciones e invisibilizaciones de la diversidad cultural y la interculturalidad en la formación de pedagogos y pedagogas infantiles realicé una lectura al documento maestro de mi programa de Licenciatura en Pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia, de este modo, logré responder a la pregunta por la diversidad, según lo que aparece allí.

A continuación presentaré algunas ideas y propuestas que el documento contiene con respecto a las posibilidades de introducir la interculturalidad y la diversidad cultural en la formación de los y las pedagogas infantiles, tanto a nivel teórico como en la práctica. Vale la pena aclarar que el documento maestro presenta los lineamientos o directrices para el funcionamiento de la licenciatura, es la base de la formación; este contiene: misión, visión, fines, plan de estudios, justificación, estructuración por núcleos, ejes, problemáticas, etc. Fue creado en el 2007, cuando se modificó el programa de educación preescolar para dar lugar al de pedagogía infantil.

De acuerdo a lo anterior, presentaré explícitamente los elementos que dan lugar o intentan vincular la diversidad cultural e interculturalidad a la formación inicial:

1. Al pensar el Programa de Pedagogía Infantil se analizó su pertinencia para que estuviera acorde a las demandas históricas, sociales y culturales, ofreciendo una propuesta que no sólo pensara en la Infancia sino en los agentes educativos o personas que estuvieran en interacción con estos, respondiendo a los diversos contextos y problemáticas, desde una perspectiva interdisciplinar, que lograra articular la investigación, la docencia y la extensión.

2. Se le apuesta a una formación que no se centra exclusivamente en el niño, sino en todos aquellos sujetos que, de uno u otra manera, inciden en sus procesos de formación y desarrollo.

3. La posibilidad que tiene el pedagogo de incidir en el otro se da gracias a que el ser humano es el resultado de un proceso de subjetivación, en el cual intervienen los representantes de la cultura, quienes le transmiten un conjunto de representaciones sociales que ordenan su modo de ser y hacer en el mundo. Entonces, este proceso de humanización contempla la interacción del sujeto con los maestros, quienes inciden tanto en su ser como en el modo de construir conocimiento.

4. La investigación y la práctica estarán soportadas por una sólida formación en los tres campos que constituyen el programa: pedagogía, didáctica y problemáticas propias de la infancia. Sobre cada campo se le da al estudiante la posibilidad de conocer diversos enfoques, de tal modo que en sus últimos semestres de práctica puedan elegir un énfasis, el cual se plasmará en un proyecto pedagógico

5. Por su parte, establece las siguientes competencias:

- Construye materiales didácticos y herramientas educativas de acuerdo con las necesidades y grupos poblacionales con los que se trabaja.
- Asesora proyectos educativos tanto en instituciones educativas públicas como privadas como programas recreativos, hospitales – clínicas infantiles, cajas de compensación y otros escenarios de trabajo con la infancia.
- Diseña e implementa acciones educativas desde la perspectiva de género.
- Construye propuestas pedagógicas acordes a las particularidades de la población infantil, a los contextos y problemáticas identificadas.



- Reconoce los desarrollos conceptuales y teóricos de diversas disciplinas en sus intentos por explicar la infancia como categoría social, histórica y cultural.
- Promueve intercambios de saberes académicos con colegas de otras instituciones.

6. Flexibilidad: La Licenciatura en Pedagogía infantil, ha concebido la flexibilidad curricular, esencialmente, como una estrategia que posibilita la incorporación al currículo de nuevos conocimientos, concepciones, perspectivas y enfoques que fortalecen los procesos académicos, como garantía de la pertinencia social, científica y cultural, que permite, en términos de Patricia Martínez, la superación de una práctica académica caracterizada por la rigidez y el aislamiento.

7. La Facultad ofrecerá la alternativa del inglés, en asocio con Escuela de Idiomas de la Universidad, pero el estudiante podrá optar por otra lengua dentro de las opciones del programa de Multilingüe de la Universidad de Antioquia o cualquiera que sea reconocida por la Escuela de Idiomas.

8. La movilidad académica será una práctica importante dentro del programa, pues no sólo permite la cualificación de los procesos de formación sino también una relación con otras instituciones del sector educativo y el reconocimiento y valoración de otros escenarios y contextos. El intercambio, la doble titulación, las prácticas pedagógicas y las pasantías de investigación son algunas de las modalidades de movilidad de las cuales dispone la Universidad.

Visibilidades e invisibilidades del Documento maestro

En general, se puede inferir una preocupación por pensar la formación de maestros en relación con la multiculturalidad, presente en algunos espacios de formación en los cuales se espera se desarrolle la práctica pedagógica. Se reconoce el valor que le dan al reconocimiento de las múltiples infancias y la necesidad de leer críticamente las diversas realidades que viven los niños y niñas de nuestros contextos. No obstante, el documento no especifica ni explicita el tema de la diversidad cultural como elemento transversal del currículo. Desde la perspectiva de Sacavino y Candau (2015), el currículo es fundamental en



la relación con la interculturalidad y la diversidad cultural, puesto que al ser un orientador de los procesos de formación tiene que manejar una selección de conocimientos y saberes, y es allí donde es peligroso caer en un paradigma de conocimientos eurocéntricos considerado como el universal, válido y monocultural. En este sentido, es importante preguntarse y cuestionar los contenidos presentes en el documento maestro, para desconstruir las visiones monoculturales y abrirse al diálogo entre los diferentes conocimientos, saberes y culturas, para dar lugar también a “las producciones de los considerados otros, diferentes y siempre silenciados o invisibilizados”. (p. 146)

En primer lugar, me llama la atención el perfil del estudiante de pedagogía infantil, el cual expresa y reconoce de entrada la diversidad de contextos a las que se enfrenta un pedagogo y pedagoga infantil, en el que se identifican múltiples infancias. También se reconoce que la labor de un pedagogo y pedagoga infantil no se limita únicamente al trabajo con niños y niñas, sino que tiene en cuenta otros agentes educativos que hacen parte del proceso: familia, instituciones, jóvenes, entre otros. Sin duda alguna, esto permite una visibilidad de la diversidad cultural en la medida que permite el diálogo con diferentes poblaciones y comunidades, con sus necesidades y problemáticas centrados en una perspectiva contextualizada e interdisciplinar. Cabe decir, que al abarcar la mirada hacia otros que no son necesariamente los niños, invita a otros campos y disciplinas a interesarse por los procesos educativos y pedagógicos que se viven en las infancias para aportar e involucrarse en este horizonte.

Por otro lado, es de gran valor encontrar en el documento la posibilidad que tiene el pedagogo y pedagoga infantil de incidir en el otro desde los procesos de subjetivación que tocan con lo humano, que van mucho más allá de una simple transmisión de conocimientos de una disciplina escolar, esto permite conocer al otro a partir de sus diversas formas de aprender, de pensar, de actuar, de sentir y de vivir. Así pues, se da lugar a la pregunta por la diversidad cultural, en donde para poder enseñar es necesario saber quién es el otro, qué conocimientos previos tiene, cómo se pueden potenciar sus experiencias en el proceso pedagógico. Esto se entrelaza directamente con el *paradigma del cuidado* de Leonardo Boff (2002), para quien “cuidar es más que un acto, es una actitud. Por lo tanto, abarca más que

un momento de atención, de celo y de desvelo” (p. 5), a partir de esta idea se invita al maestro a tener una práctica del cuidado hacia el otro reconociendo sus fortalezas y necesidades. Esto lleva a su vez a lo que aparece en el documento maestro “el proceso de humanización contempla la interacción del sujeto con los maestros, quienes inciden tanto en su ser como en el modo de construir conocimiento”. (Documento maestro, 2007, p. 15)

Otro de los aspectos que aparece en el documento maestro es la investigación como alternativa para conocer, aprender y aportar a las diversas problemáticas que rodean a las infancias. En los planteamientos del currículo se evidencia un interés por identificar diversos enfoques y discursos, esto permite también indagar por lo que no se alcanza a decir en los cursos. El programa y algunos grupos de investigación articulados al mismo, han tenido la iniciativa de promover los semilleros de investigación, sin embargo, son poquísimos los que se han enfocado en la pregunta por la diversidad cultural. Estos semilleros 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. Particularmente quiero resaltar la experiencia con el semillero de Investigación en Educación global y Pedagogía Planetaria al que pertenecemos seis estudiantes, y a partir del cual surge el presente proyecto de investigación. Esto demuestra la necesidad de las y los estudiantes por buscar espacios alternativos a la formación que se preocupan por temáticas en torno a la diversidad cultural e interculturalidad. Situación similar acontece con los otros Semilleros del grupo de investigación Diverser.

Otro de los puntos que resulta de gran interés es la visión sobre competencia que tiene el programa, puesto que coincide con las perspectivas de algunos de los autores que investigan sobre competencias interculturales, especialmente con el mapeo que muestra Estrada (2015). Así pues se definen las competencias como un “conjunto de actitudes, conocimientos, habilidades, valores y capacidades para desarrollar una tarea específica”, (Documentos maestro, 2007, p. 7), reconociendo la existencia de competencias genéricas y específicas. En el caso del programa se presentan las competencias específicas puesto que



requieren un actuar determinado. Tales competencias se definen de acuerdo a los objetivos del programa. Para el caso de esta investigación, centré la mirada en la diversidad cultural en cada una de estas competencias. En general, las competencias no presentan una visibilidad de la diversidad cultural, la gran mayoría presenta una perspectiva multicultural, en donde prima el reconocimiento de distintos escenarios, prácticas, discursos, pero no hay diálogo ni relación con estos.

En primer lugar, la creación de materiales didácticos de acuerdo a las necesidades de las poblaciones con las que se trabaja, permite incluir la mirada de diferentes contextos, en donde se puede inferir que los estudiantes de pedagogía infantil son conscientes de las diferentes realidades que vive la infancia y, por tanto, las estrategias didácticas varían. Desde la perspectiva de Sacavino y Candau (2005), los materiales didácticos son una fuente productora de experiencias interculturales que “rompe con la producción de jerarquías y desigualdades” (p. 146), en este sentido, esta competencia fortalece la formación inicial de pedagogos y pedagogas infantiles al ampliar el espectro cultural desde los materiales didácticos.

En segundo lugar, se destaca la competencia acerca del campo profesional del pedagogo infantil, en donde se reconoce que el campo laboral del maestro no es solo la escuela, si no que existen múltiples espacios en los que se puede intervenir con las infancias. Así mismo, se reconoce que el pedagogo infantil no se limita solo al trabajo con niños y niñas, sino que involucra también a adultos y jóvenes interesados por el bienestar de la infancia, es decir que la labor del pedagogo y pedagoga infantil se expande a las asesorías y trabajo investigativo para aportar y velar por mejores condiciones educativas de las infancias.

Por otro lado, se incorpora la perspectiva de género en las acciones educativas, esto se convierte en una competencia potente en la formación, puesto que da lugar a poner en juego el discurso de equidad de género desde la infancia, a romper con los estereotipos de hombre y mujer que comienzan precisamente en los primeros años de vida, con los roles e identidad de género, los juegos y juguetes, entre otros. Así mismo, permite que surjan espacios de conversación entorno a lo que significa ser pedagogo y pedagoga infantil,

derribando el estereotipo de que la docencia es solo para las mujeres. Desde la mirada de Moacir Gadotti (2002), “un buen diálogo entre hombres y mujeres puede establecer la posibilidad en el reconocimiento de las diferencias de cada uno y puede ofrecer la posibilidad de alcanzar grados cada vez más elevados de cultura y de civilización” (p. 40).

La construcción de propuestas pedagógicas de acuerdo a los contextos es otra competencia de gran valor en la formación de pedagogos y pedagogas infantiles puesto que permite un acercamiento a las realidades que rodean a los niños y niñas, comprender las prácticas culturales y las tradiciones de cada comunidad y, con base en esto, construir estrategias metodológicas acordes a las necesidades y talentos de cada población.

En este mismo sentido, el reconocimiento de la interdisciplinariedad en la construcción del concepto de infancia como categoría social, cultural e histórica da lugar a un tejido de saberes que potencian la mirada hacia la infancia y permite el diálogo intercultural identificando la importancia de cada disciplina en el fortalecimiento del concepto. Articulada a esta competencia, se presenta el intercambio de saberes con otras instituciones, favoreciendo el proceso de construcción y compartir intercultural entre pares. Aquí surge la necesidad de ampliar el horizonte de intercambio de saberes con comunidades ancestrales para visibilizar -entre otras cosas- sus pautas y concepciones de crianza, la cosmovisión sobre educación de los niños y las niñas, entre otros. De este modo, es necesario que el programa trascienda las fronteras de la ciudad, haga lazos de cooperación con otras universidades que han trabajado intensamente en el tema de la diversidad cultural como la Universidad del Cauca, o la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, así mismo, es posible hacer intercambios con resguardos indígenas o comunidades afrocolombianas en la misma ciudad de Medellín y en Antioquia.

De acuerdo a las competencias que se plantean en el documento maestro, surge la necesidad con este trabajo de proponer en la estructura curricular del programa la integración de las competencias interculturales (ver apartado 4.3) para la formación de pedagogos y pedagogas infantiles, como una oportunidad de visibilizar la pregunta por la diversidad cultural y enriquecer las experiencias de las y los estudiantes en diversos escenarios



educativos y comunitarios, miradas distintas desde las periferias, las pedagogías alternativas e insumisas, entre otras. Es de gran valor incorporar las competencias interculturales en el Plan de estudios y propuesta formativa del programa y permitir el despliegue de las mismas desde las experiencias en diversidad cultural que se puedan generar en algunos cursos, seminarios y prácticas del programa, como por ejemplo ampliando las miradas del lenguaje a partir de la herencia de pueblos ancestrales, de la literatura infantil afrocolombiana e indígena, las matemáticas en relación con la madre Tierra, entre otras. No planteamos suprimir unos lenguajes por otros: mínimamente esperamos que puedan co-existir, co-habitar en la formación, y que sea una alternativa que movilice, y transforme a los pedagogos y pedagogas infantiles.

Otro de los aspectos claves en la estructura curricular del programa es la flexibilidad, este elemento permite que la pedagogía infantil, como un campo abierto de conocimiento, facilite introducir nuevos debates y tensiones que emergen en diversos contextos, instituciones, entornos comunitarios, movimientos sociales, entorno a las infancias; 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.

En contraste con lo anterior, surge una preocupación entorno a los lenguajes imperantes en la estructura curricular. Se habla en todo el documento de la importancia del reconocimiento de los diferentes contextos e infancias, lo que implica articular las diversas prácticas culturales a las estrategias pedagógicas de los y las maestras en formación; no obstante, aparece una invisibilidad de las lenguas ancestrales y alternativos, aún prima un enfoque occidental moderno colonial, en donde el inglés se impone como idioma universal y responde a las dinámicas del mercado, esto conlleva a que los y las estudiantes olviden no solo las lenguas de nuestros pueblos, sino la propia historia, las prácticas culturales y otras formas de crear.

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; 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 una sociedad globalizada que constantemente se transforma. Desde la pedagogía es necesario ampliar la mirada a la diversidad cultural y la interculturalidad, no solo para comprender las situaciones y problemas educativos que acontecen en el quehacer pedagógico, sino para mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la formación y en los diferentes espacios de práctica.

En concordancia con lo anterior, se presenta un constante ausentismo de la diversidad cultural desde los planteamientos del programa que ha generado poco interés en las y los estudiantes por realizar sus proyectos de práctica y trabajo de grado alrededor de este tema, tal y como se evidencia en los antecedentes expuestos en este trabajo (apartado 1.2). De los pocos que hay se evidencia una preocupación por la comunidad indígena y afrocolombiana.

En el caso de los aportes del trabajo “Crecer en tu cultura y la mía” (presentada en los antecedentes, apartado 1.2), nos muestran claramente una preocupación por la diversidad cultural de la sociedad moderna, a partir de la convivencia en la pluralidad, como elemento básico para la construcción de la tolerancia y el respeto por la diferencia con la población infantil. Desde el 2002, este trabajo ya le proponía al programa la necesidad de pensar en la interculturalidad como un elemento valioso en la formación de maestros y maestras, generando una discusión con políticas sobre la diversidad cultural en Medellín, que deberían tenerse en cuenta en la formación e investigación en infancias. Hoy, retomo este trabajo, para generar una reflexión en los procesos de formación, puesto que la diversidad cultural no se aprende desde la teoría, es necesario vivirla, poner en práctica las nociones que se trabajan en los cursos en los espacios de práctica.

Por otro lado, en las investigaciones mencionadas en los antecedentes sobre comunidad afrocolombiana realizadas en 2014 y 2015, nos presentan una perspectiva interesante sobre diversidad cultural, evidenciando la necesidad de abordar este tema en el programa de pedagogía infantil y en las prácticas pedagógicas, no como una celebración de

un día o como evento folclórico en las instituciones educativas, sino como un asunto que implica abordar nuestra historia, prácticas de crianza, políticas, sistema económico, conocimiento de territorio y problemáticas sociales. Es necesario visibilizar esta comunidad en nuestros discursos, en nuestras prácticas pedagógicas y en los diálogos que establecemos con los otros. La infancia afrocolombiana ha estado invisibilizada por muchos sectores, desde la pedagogía debemos comenzar a visibilizarla, a conocerla, a generar intercambios con territorios cercanos y realizar mediaciones pedagógicas, esto sería un gran avance en nuestro programa y con seguridad fortalece la formación de pedagogos y pedagogas infantiles.

Por otro lado, hay un trabajo que rescata la necesidad de interculturalizar la formación de maestros y maestras en pedagogía infantil (Cartagena, Cuchillo, Domicó y Quinto, 2014), así como en este trabajo, se evidencian ausencias reflejadas en la desarticulación entre teoría y práctica, no se da lugar al reconocimiento y diálogo con los saberes ancestrales implicados en los procesos de desarrollo de las infancias.

A partir de lo dicho anteriormente, es necesario decir que el programa requiere prontamente un eje transversal entrono a la diversidad cultural. Si se tuvieran en cuenta los aportes de estos trabajos, el programa se podría pluralizar mucho más y daría un lugar significativo a la pregunta por la diversidad cultural e interculturalidad en la formación de pedagogos y pedagogas infantiles en Colombia. En este momento, el programa está atravesando un proceso de transformación curricular y autoevaluación (con fines de renovación de la acreditación de alta calidad), el cual requiere que la diversidad cultural y la interculturalidad tengan un lugar visible de reconocimiento en la nueva propuesta de formación. Esta es la oportunidad para incluir una perspectiva intercultural y pensada desde la diversidad, en la que se tengan en cuenta las competencias interculturales que buscan pensar la formación de maestros y maestras desde dos senderos: la mente y el corazón, esto permite comprender que la formación no es suficiente con la teoría, es necesario dar lugar a espacios donde se viva una experiencia intercultural.

4.2. Pluriversos en la formación

“Y así fue como la guacamaya se agarró color y ahí lo anda paseando, por si a los hombres y las mujeres se les olvida que muchos son los colores y los pensamientos. Y que el mundo será alegre si todos los colores y todos los pensamientos tienen su lugar”

(S.I. Marcos: *la historia de los colores*, 2011)

Los sentidos y significados acerca de la diversidad cultural están llenos de muchos colores, así como los de la guacamaya, los cuales toman fuerza cuando se mezclan unos con otros, cuando se reconoce la singularidad de cada uno y el valor que le da a la existencia misma. En este capítulo quiero presentar las voces policromáticas de las y los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil que participaron de esta investigación, a partir de entrevistas individuales y en grupos focales. En primer lugar, iniciaré con el concepto de diversidad cultural en contraste con la monoculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad. En segundo lugar, presentaré algunas de las experiencias significativas de las y los estudiantes entorno a la diversidad cultural en su formación y en sus prácticas pedagógicas. Finalmente, pongo en evidencia la vivencia de las competencias Interculturales para la formación inicial de pedagogos y pedagogas infantiles, cómo se han vivido en el programa, qué falta y cómo lograrlo.

En total participaron 17 estudiantes entre los semestres: 6°, 7, 9° y 10°, representados de la siguiente forma:

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

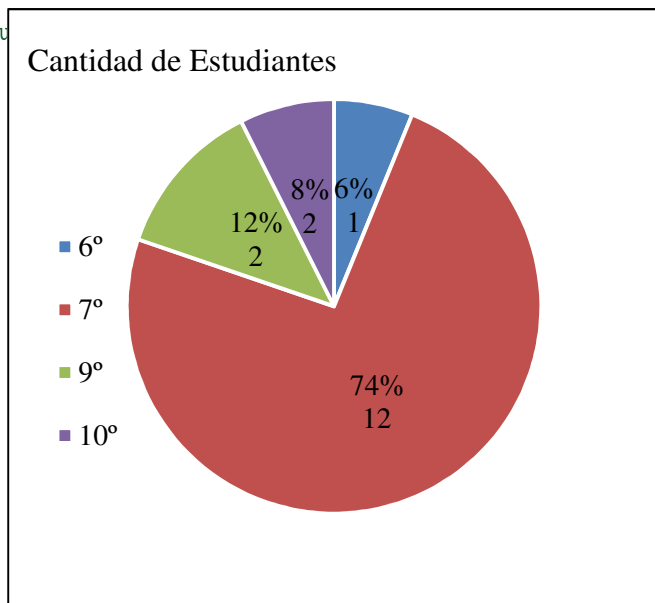


Gráfico 1: Cantidad de estudiantes que participaron en la investigación

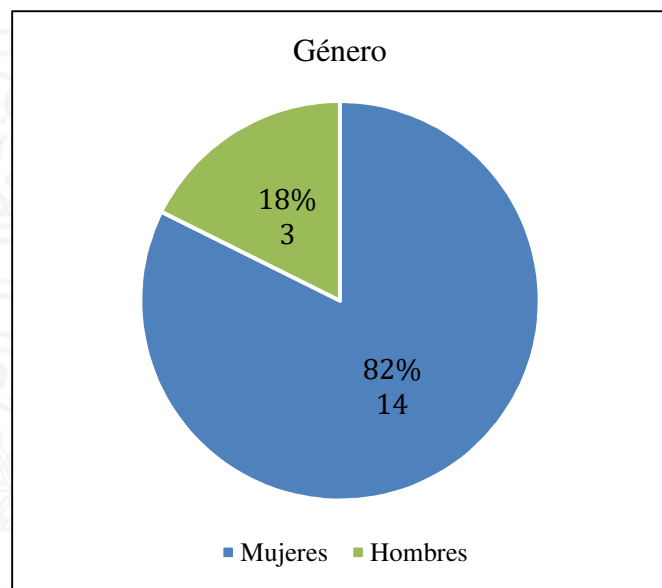


Gráfico 2: Participantes por género.

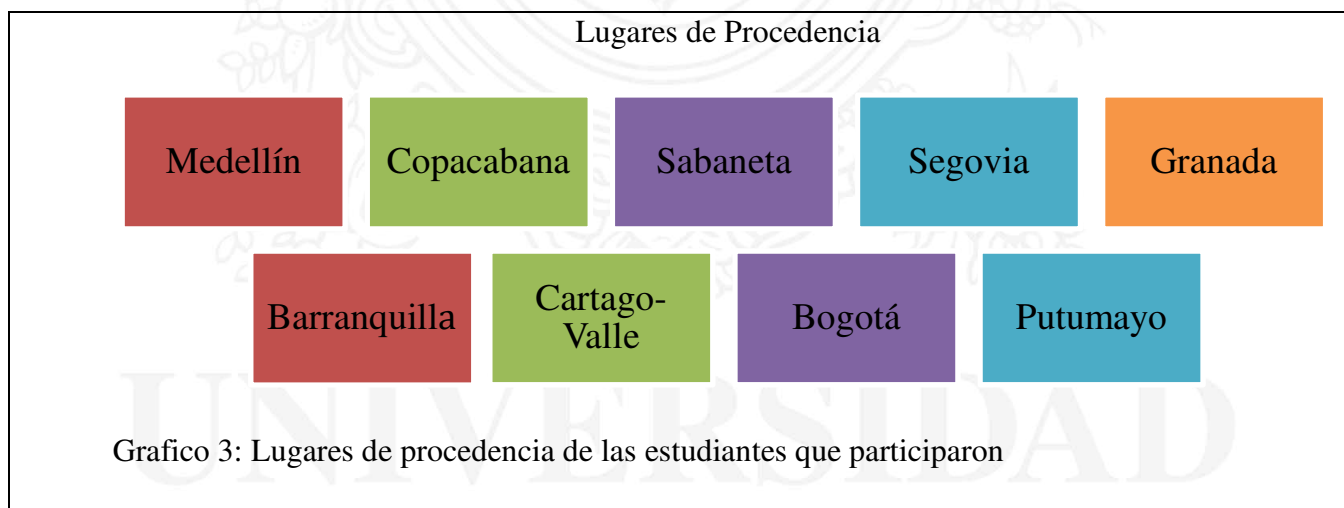


Gráfico 3: Lugares de procedencia de las estudiantes que participaron

En las gráficas se puede observar la diversidad de participantes con la que contó la investigación, desde la variedad de semestres hasta los lugares de procedencia. Dentro del grupo de participantes se encontraba también un estudiante indígena y una estudiante afrocolombiana. Este punto cobra gran importancia a la hora de identificar las experiencias de las y los estudiantes, quienes sienten la necesidad de conocer más a sus propios



compañeros y compañeras, pues consideran que si se visibilizaran los grupos poblacionales que participan en el programa, serían de gran valor para el quehacer pedagógico, así se podrían aprender de otras formas de enseñar y aprender a partir de las prácticas culturales del otro.

Por otro lado, el gráfico de participantes según el género, evidencia la predominancia de mujeres en la licenciatura, un elemento clave que se cuestionan los mismos hombres que estudian en el programa, esta idea la profundizaré más adelante.

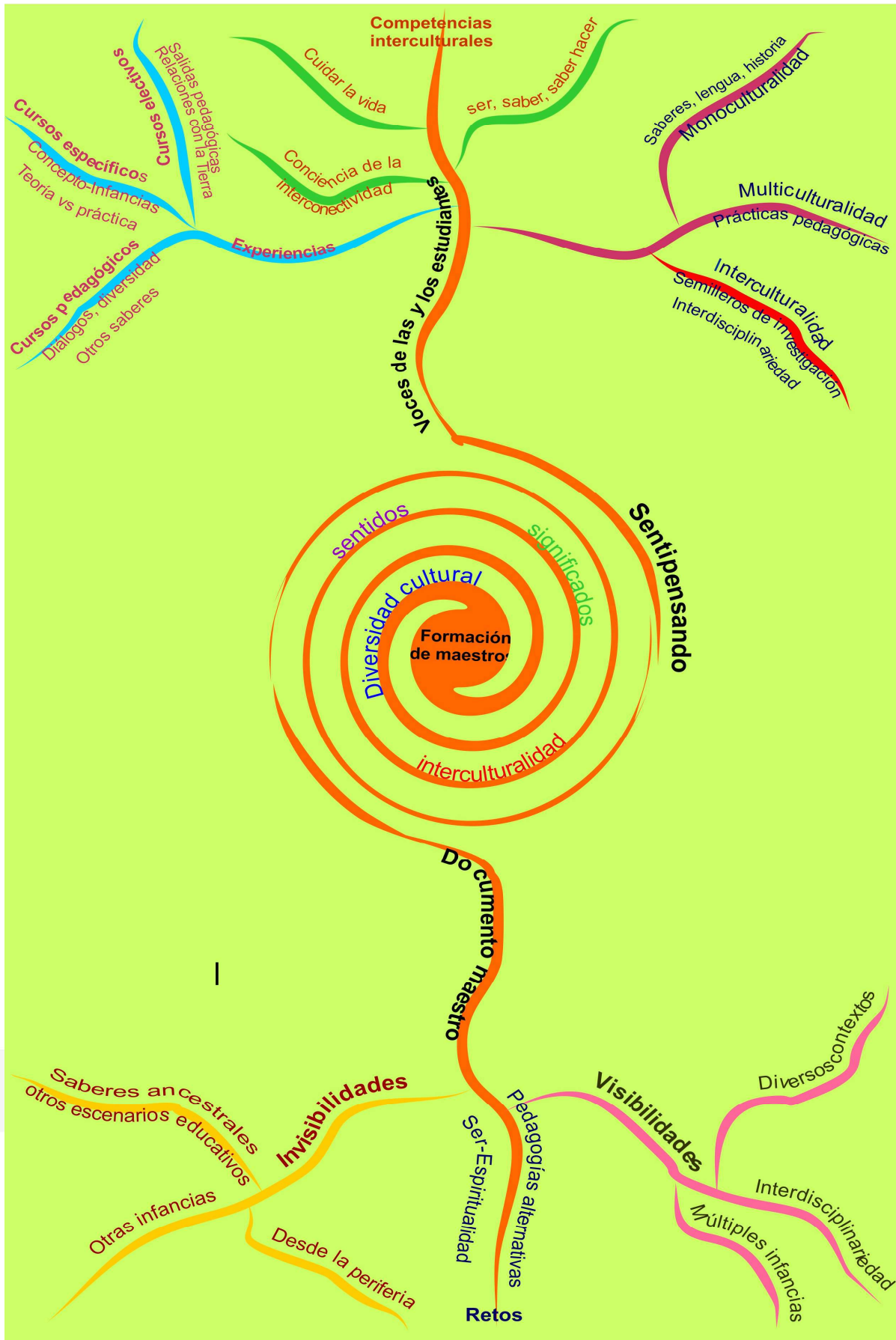
4.2.1. Rostros Policromáticos

En el siguiente gráfico se presenta los sentidos y significados acerca de la diversidad cultural expresados por las y los estudiantes en contraste con el documento maestro de la licenciatura en Pedagogía Infantil.

En el medio aparece la semilla, el corazón de la formación de maestros y maestras en pedagogía infantil, salen dos árboles distintos, pero en el fondo son el mismo. Por un lado uno sube hacia el cielo con el fin de trascender y continuar creciendo, allí están representados todos los sentires de las y los estudiantes. Por el otro lado, se encuentra el árbol que se dirige al corazón de la Tierra, en el que se plasma el currículo del programa, el que orienta la formación.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3





La diversidad cultural y la interculturalidad en la voz de los y las estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil aparece con diferentes matices, sin embargo, todos tienen algo en común: *referenciar al otro como el diverso*. El otro aparece aquí como el indígena, la persona con discapacidad, el campesino, el afrodescendiente, todos pertenecientes a poblaciones minoritarias y socialmente excluidas. Esta idea se entrelaza con los planteamientos de Susana Sacavino y Vera Candau (2015), para quienes “el otro es el que confronta nuestra manera de situarnos en el mundo, con su clase inicial, su etnia, su religión, sus valores, sus tradiciones, etc. En el “nosotros” se incluyen a todas aquellas personas y grupos sociales que poseen referencias semejantes a las nuestras, que tienen hábitos de vida, valores, estilos, visiones de mundo que se acercan a los nuestros y que los refuerzan”. (p. 72)

En general, las y los estudiantes de Pedagogía infantil asocian la diversidad cultural con las diferentes formas de pensar, de actuar, de sentir, con los distintos lenguajes, costumbres y tradiciones. Desde el programa se enuncia la diversidad cultural a partir de la variedad de infancias que se encuentran en las prácticas pedagógicas reconociendo que no solo encontraremos a niños y niñas de la ciudad, sino también población indígena, afrocolombianos, desplazados o en situación de discapacidad. A pesar de que las y los estudiantes reconocen la variedad de poblaciones y contextos, manifiestan que hay un vacío al abordar la diversidad cultural, puesto que es muy fácil identificar poblaciones, pero a la hora de mediar pedagógicamente, no tienen las herramientas suficientes para lograr trabajar con cada una de estas poblaciones.

4.2.2. Monoculturalidad, Multiculturalidad e Interculturalidad

En la formación de pedagogos y pedagogas infantiles se evidencia una clara monoculturalidad en los discursos, prácticas y contextos. Para las y los estudiantes, la monoculturalidad se resume en algo centrado en una sola cosa, una sola cultura, un solo paradigma, una sola lengua, una sola historia, esto conlleva a su vez a una sola forma de aprender, de enseñar, de evaluar, de formar, en definitiva, una sola forma de ver el mundo.

Desde las cinco monoculturas que plantea Boaventura de Sousa Santos, se rescatan dos tipos de monocultura predominantes en la formación de pedagogas y pedagogos infantiles: Monoculturalidad del saber y Monoculturalidad de las jerarquías.

Tipología de Monocultura	Respuestas
Monoculturalidad del saber	<p>“...porque por ejemplo con relación a eso, las prácticas de crianza, siempre las intentamos enseñar a nivel occidental, entonces mirar las dimensiones del niño, los estadios de desarrollo, Piaget, lo sociocultural según Vigotsky, pero donde se queda por ejemplo las prácticas de palenques, indígenas, que yo digo que son muy valiosas también” (María Isabel, Grupo focal 1, 2016, p. 4)</p> <p>“Yo digo que también lo referente a la historia, es decir, siempre enseñamos la historia del libertador, de que ellos nos colonizaron, pero nunca nos pusimos a mirar la historia de los indígenas en ese entonces, ¿cuál fue el punto de vista de ellos?” (Johana, grupo Focal 1, 2016, p. 4)</p> <p>“Casi siempre leemos autores alemanes, franceses, brasileños y argentinos. Pero más que todo franceses”. (Camila, Entrevista 12, 2016, p. 2)</p> <p>“Lo monocultural hace referencia al predominio de una cultura dominante, cierto. Entonces a partir del lente de esas culturas es que se mira todo” (Marisabel, Grupo focal 1, 2016, p 1)</p> <p>“De pronto a nivel educativo, la parte de las disciplinas. Nos han enfocado que las ciencias exactas son más importantes</p>

	<p>que otras ciencias, entonces ahí también se ha hablado de un conjunto mono, lo que es matemáticas, español y ciencias, y como son las tres más fuertes, siempre se ha medido la educación desde ahí, lo otro es relleno, más manejable, más negociable, entonces me parece que hay mucho de mono en ese bloquecito”. (Ferney, Grupo focal 1, 2016, p. 3)</p>
<p>Monoculturalidad de las jerarquías</p>	<p>“Yo pienso que si hay una monoculturalidad en el programa, pero también mirar la monoculturalidad en que todas somos mujeres y que hay muy pocos hombres, son muy escasos los hombres que eligen estudiar pedagogía infantil por las concepciones sociales que se tienen de la carrera como pedagogía infantil tiene que ser de mujer, de cuidado, como que el cuidado de los pequeños solo tiene que ver con las mujeres y no con los hombres, entonces desde esa perspectiva se podría hablar de monoculturalidad.” (Carolina, Grupo focal 3, 2016, p. 3)</p>

Según la tabla anterior, la monoculturalidad del saber, entendida como “aquella que valida un solo conocimiento, el saber científico, y por lo tanto los otros conocimientos no tienen validez” (Sousa Santos, 2005, p. 151-187), ratifica la predominancia de los discursos eurocéntricos sobre la infancia, los cuales se imponen como los más valiosos y son los que orientan los procesos formativos, dejando de lado otro tipo de saberes y discursos de nuestro contexto, de las comunidades, con sus legados y relatos de origen, sus cosmovisiones y cosmogonías. Hay prácticas sociales que están basadas en conocimientos populares, conocimientos indígenas, conocimientos campesinos, conocimientos “urbanos”, pero que no son evaluados como importantes o rigurosos, por ejemplo, el caso que se presenta sobre las prácticas de crianza muestra que las maneras de educar se retoman de la cultura occidental, invisibilizando otras prácticas valiosas y cercanas al contexto colombiano, o a las comunidades y pueblos.

En este tipo de monocultura se cuestiona la linealidad en el desarrollo de la infancia, puesto que aún siguen presente las ideas del suizo Jean Piaget en nuestra formación, generando un saber descontextualizado y desactualizado con las necesidades de los niños y las niñas de hoy, en este paraje del Sur Global. Así mismo, se observa la esquematización de la historia contada solo desde un punto de vista, omitiendo otras versiones, otros modos de sentir y vivir. En este sentido, la mayoría de estudiantes ratifican un modelo asimilacionista en la formación (Guido y Castillo, 2015), esto conlleva a la exclusión de otras perspectivas.

Entre tanto, surgen otra serie de preguntas ¿Qué enseñamos? ¿Para qué enseñamos? ¿Cómo lo enseñamos? Tales interrogantes están presentes en nuestra práctica pedagógica. En este caso, se monoculturalizan los saberes que enseñamos, porque se priorizan las matemáticas, las ciencias naturales y la lengua castellana como los conocimientos más valiosos, invisibilizando el arte, el deporte, la música, como elementos de relleno o sin mucha importancia. Para algunos, se establece una brecha divisoria entre ciencias duras o ciencias exactas, en contraposición a las ciencias blandas o ciencias humanas. De esta manera, se termina obstruyendo el proceso integral que debe tener todo niño y niña.

Por su parte, la monoculturalidad de las jerarquías genera exclusión, discriminación y barreras hacia el otro y lo Otro. Desde la mirada de Sousa Santos (2005) “la jerarquía no es la causa de las diferencias sino su consecuencia, porque los que son inferiores en estas clasificaciones naturales lo son “por naturaleza”, y por eso la jerarquía es una consecuencia de su inferioridad; de este modo se naturalizan las diferencias.” (p. 161) Aquí se refleja claramente en el estatus que tiene la profesión frente a otras disciplinas y profesiones, la cual ha sido inferiorizada y minorizada en el valor que tiene en la sociedad frente a otros saberes, incluso dentro de los mismos estudiantes de la Facultad de Educación. Otro aspecto importante, es la feminización del programa, como aparece en el testimonio de una de las estudiantes, en donde se estigmatiza que un hombre estudie pedagogía infantil. Este ha sido un pensamiento que se ha impuesto en la sociedad a lo largo de la historia del siglo XX, en donde a la mujer se le ha delegado la tarea de cuidar de la infancia, de educar a los niños y

las niñas, mientras los hombres se dedican a otras labores. Otros estudiantes plantean que es necesario reivindicar el papel del hombre en la pedagogía infantil.

Al comprender estas dos formas de monocultura se pretende dotar de existencia, reconocimiento y visibilidad a aquellas prácticas autónomas y democráticas que no ocupan el lugar de lo inteligible y/o comprensible, y que muchas veces se presentan desvalorizadas o vacías de contenido frente a otras consideradas verdaderas y legítimas. Para el caso de la formación de maestros, se evidencia también cada uno de estos tipos de monocultura, reflejados en la invisibilización de otras maneras de construir conocimiento, de enseñar, aprender y en la ausencia de experiencias alternativas en la cotidianidad misma de la práctica pedagógica.

A partir de lo anterior, los y las estudiantes reconocen que el programa no se puede considerar solo monocultural, también que existe una perspectiva multicultural e intercultural. Según las respuestas de los y las estudiantes, la connotación de la monoculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad depende del enfoque que le quiera dar cada profesor al curso, esto significa que el currículo como tal no presenta una línea clara entorno al manejo de la diversidad cultural en la formación, por ello, un mismo curso dado por diferentes profesores puede ser identificado en cualquiera de las tres perspectivas. A continuación presentaré las respuestas que resumen las vivencias, sentires y sentidos en torno a la multiculturalidad e interculturalidad.

	Multiculturalidad	Interculturalidad
	<p>“...entonces multi sería varias culturas” (Vladimir, entrevista 1, 2016, p. 2)</p> <p>“Lo multicultural es ya el reconocimiento de otras culturas pero no trasciende nada más, se queda solo en el reconocer y sigue habiendo un poder de</p>	<p>“Yo antes pensaba la interculturalidad es como la aceptación de la diferencia del otro, ahora yo veo que tiene más profundidad y poder. Hoy en día todavía se confunde, mucha gente habla de interculturalidad y a la hora de la verdad se está refiriendo a la multiculturalidad, aceptar al otro, pero sin hablar de lo que yo pienso. Para mí,</p>

<p>Voces de las y los estudiantes</p>	<p>la cultura dominante” (Johana, Entrevista 2, 2016, p. 1)</p> <p>“lo de multi lo veo como todas esas culturas, es reconocer, saber que existen”, (Viviana, Entrevista 3, 2016 p.2.)</p> <p>“Para mí el enfoque de la carrera es multicultural porque vemos sociales, lengua, matemáticas, pero no hay una relación, no hay articulación. Es más una multiculturalidad que a veces se siente monocultural porque se tiende a un mismo pensamiento. Aquí se le da más prioridad no a las áreas humanas sino a las exactas. (Carolina, Entrevista 6, 2016, p. 4)</p> <p>“Yo creo que en la carrera hay de los tres enfoques, pero si predomina lo multicultural. No hay diálogo entre los profesores”. (Mónica, Grupo focal 3, 2016, p. 4)</p>	<p>interculturalidad es ese diálogo, que podamos construir un saber en conjunto” (Yady, Entrevista 5, 2016, p. 2)</p> <p>“Para mi tiene que ver con muchas culturas, pero teniendo una relación interpersonal.” (Camila, Entrevista 10, 2016, p. 1)</p> <p>“Como interacción, ya no se queda solo en conocimiento, sino práctica entre culturas, creencias.” (Ferney, Entrevista 11, 2016, p. 4)</p> <p>“Yo solo sentí ese diálogo entre prácticas en el primer semestre, porque se veía que todos los grupos veían lo mismo, aunque con algunas variaciones, según la profesora. Eran las profesoras S., Á. P. y S., fue el semestre donde se pudo ver el trabajo integrativo, en los otros no”. (Alejandra, entrevista 12, 2016, p. 4)</p>
--	---	--

Para la mayoría de las y los estudiantes, la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad es muy clara; no obstante, hubo unos cuantos estudiantes que presentaron confusión entre ambos términos. Del mismo modo, Jordán (1996) citado por Sacavino y Candau (2015), considera que “los términos multiculturalidad e interculturalidad han sido usados frecuentemente como sinónimos. Es posible afirmar que el término multicultural es más común en la bibliografía anglosajona, en donde el término intercultural no es usado. Este último, en cambio, predomina en la literatura producida en Europa continental y es adaptado por el Consejo de Europa” (p. 43)



El concepto de la multiculturalidad para los estudiantes representa el reconocimiento de las culturas, que no establecen un diálogo entre ellas. De acuerdo a la perspectiva de Raúl Fornet-Betancourt (2006), 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.

Desde esta perspectiva, se identificaron varios cursos en los que está presente una diversidad de discursos, pero que no dialogan entre sí, así como los mismos docentes de los cursos no establecen un diálogo entre ellos. Esto se evidencia bastante en las prácticas integrativas, en donde se reconoce la interdisciplinariedad de la práctica, pero en la realidad la interacción con otros saberes, otros cursos y otros espacios se desvanece. Un ejemplo claro que exponen muchos de los y las estudiantes, es el caso del curso de Pedagogía, inclusión y discapacidad, el cual identifica algunas culturas y tipos de discapacidad desde la teoría y deja a un lado la práctica, la vivencia de dicha diversidad y como puede mediar un pedagogo infantil en cada situación.

Por otro lado, la interculturalidad para los y las estudiantes representa un diálogo y una interacción que va más allá del simple reconocimiento de una cultura, ello implica establecer un tejido de relaciones que contribuyen a conseguir un fin común, es decir, que ningún saber es más importante que otro, todos se reconocen como valiosos y todos aportan. Hay muy pocos cursos que han tenido las y los estudiantes donde han vivido realmente la interculturalidad, uno de ellos es la práctica integrativa del primer semestre, en donde no solo se vieron reflejados la articulación de distintos cursos en el ejercicio práctico, sino también se notó un diálogo intercultural entre las docentes. De acuerdo a esta experiencia, Fornet-Betancourt (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.

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” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 28-29). Un ejemplo claro, se observa cuando los estudiantes 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; visto desde algunas prácticas pedagógicas (práctica 3, 4 y 7) y desde algunos seminarios como Educación Sexual, construcción de lo social en la infancia y desarrollo socioemocional.

De acuerdo al análisis de las respuestas y experiencias de las y los estudiantes en torno a la monoculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, se evidencia una predominancia de la perspectiva monocultural. Es necesario que el programa tome en cuenta las voces de las y los estudiantes para visibilizar la necesidad de plantear un lineamiento entorno a la diversidad cultural en el programa, a partir del cual se le sugiera a los y las docentes ampliar las visiones de mundo o cosmovisiones en cada uno de los cursos, dando lugar a otras formas de aprender, enseñar y evaluar, a partir de una pedagogía contextualizada en nuestra realidad, teniendo en cuenta las múltiples infancias de nuestro país y las necesidades de cada una, en interconexión con otras infancias en el planeta Tierra.

4.2.3. Experiencias pedagógicas y diversidad cultural: ¿hacia la interculturalización de la formación?

A partir de las voces de las y los estudiantes del programa es importante decir que existe un gran punto de encuentro con respecto a los cursos que las y los estudiantes consideran que tienen un “enfoque intercultural” y los que no, estos cursos se van develando en la medida que se conversa sobre las competencias interculturales. Es curioso que los cursos que se han preocupado por pensar en alternativas de enseñanza y aprendizaje, e introducir el tema de la diversidad cultural e interculturalidad en la formación son pocos, y la gran mayoría no pertenecen al componente específico del programa, sino al componente común de formación: algunos cursos de Pedagogía y algunos seminarios electivos, en los que

participan diferentes estudiantes de la Facultad de Educación, pues es allí donde convergen una diversidad de formas de pensar, de enseñar y de evaluar.

Los cursos del programa que los estudiantes reiteraron como claves en su formación en los que se ha abordado la diversidad cultural fueron: promoción y prevención en salud infantil (nivel 1), desarrollo socioemocional y moral (nivel 3), juego y arte en la educación (nivel 3), Seminario de Practica 3 (nivel 3), pensamiento espacial y métrico (nivel 5), pedagogía e inclusión educativa (nivel 6), construcción de lo social y la infancia (nivel 6), programas de atención a la infancia (nivel 7), educación y sociedad: teoría y práctica (nivel 7), seminario de actualización (nivel 10). Por su parte, en el componente pedagógico sobresalen los siguientes cursos: historia, imágenes y concepción de maestro (nivel 1), infancias y culturas juveniles (nivel 1), evaluación, educación y de los aprendizajes (nivel 2), formación y construcción de subjetividades (nivel 4), pedagogía, inclusión y discapacidad (nivel 5). Entre los cursos o seminarios electivos que mencionaron las y los estudiantes se encuentra: Pedagogías críticas y educación en ambientes no convencionales, y como espacios alternativos se destacan: el semillero de investigación Pedagogía Planetaria y Multilingua.

De acuerdo con lo anterior, la mayoría de estudiantes expresaron la necesidad de abordar más la diversidad cultural en la formación, especialmente en el componente específico del programa, no solo desde los textos que leen, sino también en las miradas entorno a las infancias de nuestro país. Nosotros diríamos también que de la región latinoamericana y planetaria. Se reconocen múltiples conceptos de infancias desde los discursos europeos o los argentinos (siendo este último el más cercano en Latinoamérica), pero: ¿Dónde quedan las experiencias en torno a las infancias indígenas, las afrocolombianas, las romanés, las rurales, del conflicto, con afrodiscapacidad o con excepcionalidad migrante interna? De estos temas y perspectivas poco conocen las y los estudiantes del programa.

En el documento maestro del programa se muestra claramente que desde el perfil, el pedagogo y pedagoga infantil “es capaz de leer crítica y constructivamente las concepciones políticas, prácticas y problemáticas propias de los entornos culturales, sociales, educativos y pedagógicos en donde viven niñas y niños”. (Documento maestro, 2007, p. 4). Esta habilidad no se aprecia en las experiencias de los participantes en la investigación, puesto que los

estudiantes manifiestan que “solo hemos tenido experiencias en la zona urbana, yo no sabría qué hacer si me toca un estudiante indígena o si debo ir a una escuela rural”. (Viviana, Entrevista 7, 2016, p. 4)

Conocer las diversas infancias va más allá de una simple lectura de un documento, debe pasar por el diálogo intercultural, por una vivencia significativa, crítica, corporal, sentida, reflexiva, transformadora. En medio de las discusiones con las y los estudiantes surge la propuesta de dar a conocer las prácticas culturales y las experiencias en la niñez de los mismos compañeros y compañeras que pertenecen a diferentes comunidades y regiones del país, y al mismo tiempo aprovechar su bagaje cultural para enriquecer la formación como pedagogos y pedagogas infantiles, puesto que el programa cuenta con estudiantes afrocolombianos, indígenas, de zonas rurales, en suma: de diferentes territorios. A partir de talleres mensuales se propone dar a conocer los testimonios en torno a las infancias vividas, con el fin de conocer más de cerca diversas infancias.

Dentro del testimonio de los y las estudiantes surgió también la discusión en torno a las estrategias didácticas implementadas en algunos cursos, las cuales daban lugar a la visibilidad de la diversidad cultural, como es el caso de Pensamiento Espacial y métrico con la profesora B., quien a partir de elementos de la naturaleza posibilitaba la enseñanza de conceptos matemáticos, así mismo permitía que el conocimiento pasara por los mismos estudiantes y fueran ellos los que llegaran a la construcción de los conceptos, por ejemplo: a partir de la elaboración de mandalas, de manillas artesanales, entre otros. Esta experiencia cobra gran importancia desde la perspectiva de Susana Sacavino y Vera María Candau (2015), quienes afirman que “es importante tomar conciencia del tipo de contenidos, imágenes, valores, informaciones que son valorizadas y destacadas y cuáles son las silenciadas e invisibilizadas. Es muy frecuente encontrar materiales que refuerzan las visiones dominantes y los prejuicios en relación a las cuestiones étnicas, de género, opción sexual, religiosas, de clase social, etc. Esta invisibilización, transformada en discriminación, contribuye para reforzar la formación de una autoestima negativa e inferiorizada de esos sujetos sociales” (p. 146)



Es precisamente el material didáctico el que en ocasiones conlleva a la invisibilización y a la discriminación de los procesos de formación de maestros. En este marco de ideas, es necesario pensar un currículo que interculturalice los elementos didácticos que utilizamos en nuestro que hacer pedagógico. Siguiendo la experiencia en el 1° Encuentro nacional: diálogo de saberes sobre la niñez afrocolombiana en Villa Rica-Cauca (2016), hay que transformar las estructuras culturales en la educación infantil y en la formación docente, en donde al color rosa no se le diga piel, que las muñecas no sean las barbies con cabello rubio y delgadas, que las paredes no se refieran únicamente a los dibujos animados de Disney. Allí pueden habitar tambores, maracas, chinchorros, canastos, fogones de leña, currulaos, ruakis, plantas medicinales, entre otros artefactos didácticos interculturales.

Desde la experiencia de intercambios académicos y participación en encuentros nacionales con otras universidades y prácticas pedagógicas se permite expandir la mirada de la formación en torno a la diversidad cultural. Por ejemplo, la visita a Casita de Niños en Villa Rica (Cauca), me permitió conocer por primera vez en el experiencia universitaria (y a otras estudiantes del programa), la situación de la niñez afrocolombiana, sus prácticas, sus costumbres, tradiciones para comprender las formas de enseñar y aprender desde las prácticas de partería, de crianza, la gastronomía, los materiales didácticos propios. De aquí, me quedó la invitación a romper con las fichas de aprestamiento, con los manuales tradicionalistas, con las cartillas descontextualizadas y discriminativas.

De todo lo dicho anteriormente, surge la pregunta entorno a ¿cómo empezar a crear una conciencia entorno a la diversidad cultural a partir de los materiales didácticos? Una posible respuesta da lugar a las competencias interculturales, las cuales nos permiten crear artefactos didácticos interculturales: como canastos interculturales, tambores, tejidos. Desde la perspectiva de Sacavino y Candau (2015) queda el reto de “construir prácticas pedagógicas interculturales” (p. 151), que permitan reinventar la escuela y den lugar a otros escenarios educativos. Es aquí donde el pedagogo y la pedagoga infantil requiere reconocerse a sí mismo como un ser culturalmente diverso, para poder promover el reconocimiento y la valoración de los diferentes sujetos socioculturales presentes en ellos y en la sociedad, el empoderamiento (autoestima y valoración positiva de sus referencias culturales) de sujetos socialmente subalternizados y/o inferiorizados. Además, como menciona Sacavino y Candau

(2015), el pedagogo y pedagoga infantil debe promover “el diálogo igualitario entre los diversos sujetos y la formación de las identidades culturales dinámicas y plurales en continuo proceso de construcción” (p. 153).

Desde la perspectiva de la diversidad cultural y la interculturalidad surge la necesidad de indagar por el perfil de un pedagogo y pedagoga infantil que piense en la variedad de lenguajes, contextos, infancias, estrategias didácticas, saberes, formas de aprender y de enseñar. Así pues, las palabras de Maocir Gadotti (2002) nos invitan a explorar en un nuevo maestro, “mediador del conocimiento, sensible y crítico, aprendiz permanente y organizador del trabajo en la escuela, un orientador, un cooperador, un curioso y, sobre todo, un constructor de sentido” (p. 43). Aunque el programa de la licenciatura ha procurado por fortalecer este perfil (más desde la multiculturalidad), es necesario continuar trabajando en caminar hacia su interculturalización, insistir en la importancia que haga consiente la diversidad cultural en las aulas de clase, en los espacios formativos, en los prácticas familiares, en los conocimientos que trae consigo cada alumno y en la cotidianidad de su práctica pedagógica.

4.3. Abriendo caminos: Competencias Interculturales en la formación inicial de pedagogas y pedagogos infantiles

Las conversaciones en los grupos focales sobre las competencias interculturales propuestas por Camilo Estrada (2015), me permitieron evidenciar la incorporación de éstas en el proceso formativo de los y las estudiantes. De entrada, los estudiantes manifestaron que desconocían el concepto y su tipificación, aunque manifesten sus posiciones, visiones y experiencias sobre la multiculturalidad e interculturalidad en sus procesos formativos e investigativos. Es así como toma un gran valor este trabajo, puesto que se pasa de la teoría a la práctica, logrando detectar espacios, cursos, experiencias, concepciones de infancias y se identifican maestros y maestras significativos donde las competencias interculturales se reflejan en la práctica pedagógica de los pedagogos y pedagogas infantiles, aunque no se tenga prescrito desde el documento maestro y el plan de estudios del programa.

A continuación presento el resumen de las respuestas de las y los estudiantes sobre cómo han vivido y sentido cada una de las competencias interculturales en su formación. Posteriormente se da lugar al análisis de las mismas.

Competencias Interculturales	Respuestas de los y las estudiantes
Autonarrarse	<p>“Yo creo que con los diarios de campo uno intenta autonarrar lo que vivió con los niños, pero ahí también hago la diferencia entre diario pedagógico y diario de campo, uno en el diario de campo si bien uno intenta escribir e interpretar, es como más tranquilo y más libre, pero cuando es diario pedagógico, que es confrontar con teoría lo que usted hizo, es algo realmente complejo, es como una forma de evaluar la experiencia de uno, al tener que citar a otros autores; pero, por esa parte, la autonarración la hacemos con los diarios”. (Johana, grupo focal 1, 2016, p. 6)</p> <p>“¿Autonarrarse no sería también como auto-escucharse? Porque también en algunas materias de arte, también hicimos esa parte, en estrategias grupales, hicimos como ese trabajo de meditación, de escucharnos, de hacer un alto en el camino y mirar a qué velocidad va nuestra vida y escucharnos a nosotros mismos, nuestra propia voz, sentir el corazón, la respiración, eso de pronto desde arte, estética y educación y desde estrategias grupales” (Ferney, entrevista 6, 2016, p. 7)</p> <p>“En construcción de lo social en la infancia, también el trabajo final es una autobiografía”. (Alejandra, grupo focal 2, 2016, p. 6.)</p> <p>“Yo lo ví en Gestión educativa, me tocó un maestro que daba por primera vez clase acá, por él es que yo estoy en Pedagogía planetaria. En el 85 que presentó su tesis, él estudiaba Licenciatura en Educación especial, presentó un performance en el 85, eso dice mucho de cómo él veía las cosas de otra manera y nos ha influenciado en auto-conocernos bastante” (Vladimir, Grupo focal 2, 2016, p. 6)</p> <p>“Yo tuve la oportunidad en el curso de Imágenes e historia del maestro, escribíamos por qué quería ser maestra, cosas sobre mi infancia, qué pasó en mi vida, qué me</p>

	<p>llevó a ser maestra, ese ejercicio fue muy bonito, con el Profesor A. E.” (Mónica, grupo focal 3, 2016, p. 5)</p>
<p>Desoccidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo), aprender e investigar</p>	<p>“En Pedagogías críticas, la profesora Z. S. escribió un texto sobre varias pedagogías, entonces está la pedagogía de la creatividad, la pedagogía cosmogónica, bueno hay varios tipos de pedagogía, y hay uno que nos recomendó sobre Catherine Walsh sobre la descolonización” (Johana, Grupo focal 1, 2016, p.7)</p> <p>“Yo pienso que desde la materia de Formación en subjetividades, ahí también nos hablan mucho sobre cómo mirar el concepto de formación y el concepto de colonialismo y, es muy bueno entender de dónde venimos, el concepto de la educación, con qué intereses, como fue interpretado el mundo desde que nos colonizaron” (Elisa, Grupo focal 2, 2016, p. 7)</p> <p>“Por ejemplo, yo rescato mucho a la profesora V., en Pensamiento espacial y métrico, las formas de enseñar la geometría, a mí me encanto por esa mirada más abierta”. (Vladimir, Grupo focal 2, 2016, p. 7)</p> <p>“Algunas de la línea de teatro, de arte, nos muestran otras formas”. (Stefany, Grupo Focal 2, 2016, p. 7)</p> <p>“En el curso con el profesor A. E. también hicimos algo así. Con él leímos sobre el Movimiento Pedagógico aquí en Colombia, y él nos contó sobre la historia de él, de sus compañeros y de las locuras en pro de la educación en Colombia. Leímos a Tomás Carrasquilla, para mí fue diferente. Pienso que debemos centrarnos en nosotros, porque casi siempre estamos mirando para afuera, que hacen los otros, y no terminamos haciendo bien porque no es nuestro contexto”. (Mónica, Grupo focal 2, 2016, p.5)</p> <p>“En literatura infantil trabajamos autores colombianos, pero no por ejemplo afros o indígenas, solo es literatura colombiana. En otros cursos también se han abordado teóricos latinoamericanos, por ejemplo Freire, Gabriela Frigerio, el profesor Echeverry, Olga Lucia Zuluaga”. (Carolina, Grupo focal 3, 2016, p. 5)</p>

<p>Pensar desde la interseccionalidad</p>	<p>En esta competencia no se presentan experiencias de los y las estudiantes puesto que la interpretación y sentido que le dieron no corresponde el concepto propuesto por Estrada (2015), y desconocen la perspectiva planteada desde los discursos feministas.</p>
<p>Interpretar de manera alternativa</p>	<p>“Yo creo que los cursos a veces funcionan desde lo que uno piensa, pero cuando hay algo más, que va a ir a representar a la universidad, como el caso del proyecto de grado, ya hay unas cosas que están establecidas y es muy complicado, tiene que ser así, no se puede salir, es un trabajo de grado, y ahí lo paran, inclusive el método que utilizas tiene que ser bien especificado para que este te permita ir construyendo otras cosas. Inclusive la rigurosidad de entregar solo 40 páginas se vuelve más complicado, teníamos que quitar autores para que funcione lo que estamos diciendo. (Alexis, grupo focal 2, 2016, p. 8)</p> <p>“Por ejemplo, en el curso de formación de subjetividades se piensa de manera alternativa, es lo que cada uno piensa. También es las prácticas cuando empezamos a ver los cuentos de nuestras propias culturas, aquí en el país”. (Carolina, grupo focal 3, 2016, p. 6)</p> <p>“A veces se estigmatiza la carrera, hay gente que dice que nosotros solo jugamos, pero a mí me parece que es una forma alternativa de aprender, apartándose de una educación rígida, es explorar a través de los sentidos.” (Leidy, Grupo focal 3, 2016, p. 6)</p>
<p>Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana</p>	<p>“Yo creo que una habilidad que se debe tener en cuenta es la Empatía, que es básicamente como yo ponerme en los zapatos del otro e intentar comprender su dolor o su forma de vida y yo creo que eso implica como uno concibe la vida humana.” (Johana, grupo focal 1, 2016, p. 8)</p> <p>“Yo lo pienso como ponerse en el papel del otro, hasta con maestros, y reconocer la diversidad desde ahí.” (Vladimir, grupo focal 2, 2016, p. 8)</p> <p>“Eso fue lo que nos dijeron cuando presentamos nuestro proyecto sobre diversidad cultural, nos dijeron: ¿pero aquí no tenemos niños indígenas, ni afro? Se reduce a lo étnico. Nosotros les dijimos: nosotros venimos por las particularidades y</p>

	<p>singularidades que tienen como institución, no quiere decir que tienen que tener poblaciones indígenas, entonces cuando llevamos nuestro proyecto, lo único que llevamos fue herramientas para trabajar con el reconocimiento de nuestras particularidades, y eso fue muy valioso, para que se reconozcan todas las maneras de aprender desde los que están ahí.” (Alexis, Grupo focal 2, 2016, p. 8)</p> <p>“Ayer nos mostraban en el Semillero un video, entonces hablaban de la educación en México, que necesitan 350 años para llegar a alcanzar a los países con desarrollo, pero eso sí los países con desarrollo se quedan en pausa, entonces jamás lo van a alcanzar, por eso toca fijarnos en lo nuestro, tenemos otro desarrollo, pero ellos nos quieren igualar a nosotros, pero con respecto a lo de reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana, yo pienso que desde que juzguemos ahí necesitamos más trabajo, el no juzgar sería ya aceptar al otro, sería como darle la oportunidad de conocer ese otro.” (Vladimir, grupo focal 2, 2016, p. 9)</p> <p>“Yo siento que en los cursos cuando se habla de diversidad se queda en lo diferente, como la minoría, como lo diferente que no tiene nada que ver conmigo. Pero muchas veces la diversidad no es reconocer lo constitutivo de la raza humana, porque todos somos diversos, sino que hay una tendencia a reconocer la diversidad como la minoría, lo diferente”. (Koraima, grupo focal 3, 2016, p. 6)</p>
<p>Promover nuevas formas de relación con la tierra</p>	<p>“Creo que una manera también de promover nuevas formas de relación con la tierra es promover en los niños el sentido por la vida, es decir un ser humano no es más que un animal entonces en esa misma relación ¿Cómo cuido a mi perro, o a mi gato? Porque esos seres merecen el mismo respeto. Es vincular la vida y el respeto”. (Juana, grupo focal 3, 2016, p. 8)</p> <p>“Con lo de los cursos, lo que pasa es que a veces nosotros perdemos esa esencia de ser naturales, la perdemos tanto con la academia, pero una forma de relación con la tierra está en nuestro propio territorio, y el primer territorio de respeto es nuestro cuerpo, lo segundo es la madre tierra, ahí están dos conexiones que las llevas donde vayas. En estos cursos de la universidad nunca se van a dar a no ser que te anotes a uno de Pedagogía de la Madre Tierra. Lo que yo hago con las manillas tiene relación</p>

	<p>con la madre Tierra, cada persona que tenga la manilla es una relación con la misma naturaleza”. (Alexis, Entrevista 15, 2016, p. 9)</p> <p>“De pronto una experiencia bonita fue una salida a la escuela de San Cristóbal, con el profe W. en pensamiento natural. Él nos llevó a San Cristóbal donde una profesora de preescolar. El colegio es solo primaria, tienen huerta y granja, y ella trabaja con los niños entorno a eso, por ejemplo, matemáticas las trabaja con los huevos de las gallinas, la reproducción de los conejos, los tomates. Una cosa muy bonita, es que a los niños no les gustan casi las verduras, pero ellos sembraban y sacaban un día para recoger y hacían ensalada en el salón, y ellos se comían esa ensalada, porque ellos lo sembraron”. (Alejandra, grupo focal 2, 2016, p. 7)</p> <p>“A mí me tocó matemáticas con la profesora V., con ella fue muy bueno, porque fue relacionar las matemáticas con la naturaleza, por ejemplo pensar que la tierra también tiene su ciencia, entonces ahí pensamos desde la tierra y para la tierra. Por ejemplo, desde el semillero también porque le permite a uno hacer salidas de campo, donde uno sentipensa con la tierra, entonces uno es mirando que le dice la naturaleza, todo el tiempo uno es en función de que me quiere enseñar la tierra”. (Carolina, Grupo focal 3, 2016, p. 7)</p>
--	--

A partir del diálogo con las y los estudiantes de pedagogía infantil, de escuchar sus experiencias, de sentir cada palabra, cada significado, cada interpretación en torno a la diversidad cultural y las competencias interculturales propuestas para la formación docente, se presenta a continuación los cruces pedagógicos entre los mismos estudiantes y los discursos de otros pensadores.

- **Autonarrarse:**

Las y los estudiantes manifiestan que han vivido y sentido esta competencia especialmente desde la escritura de los diarios pedagógicos y los ejercicios de autobiografía. Cuentan con agrado la experiencia de escribir sobre sí mismos, puesto que les ha permitido reflexionar sobre su práctica pedagógica y han reafirmado su deseo de ser maestros y

maestras, como dice uno de los participantes “es una manera de reconocer la propia historia”. (Johana, grupo focal 1, 2016, p. 2). Autonarrarse se convierte en una competencia que permite sentir, reflexionar, evaluar, conocer y aprender de sí mismo y del otro, en medio de la diversidad cultural y en nuestro rol como maestros y maestras, es una oportunidad para estar a solas y a la vez en colectivo, como dice Camilo Estrada (2015): “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” (p. 116).

Esta competencia se ve frecuentemente asociada y vivida en la escritura de los diarios pedagógicos. No obstante, se sugiere que esta competencia contemple otras formas de hablar sobre sí mismo y su relación con el otro y lo otro. La escritura es una manera, pero es necesario pluralizar los lenguajes, desde el relato oral, la música, la pintura, el dibujo, la danza, entre otras expresiones artísticas. Reconociendo otros lenguajes expresivos para hablar de nuestra experiencia permite a su vez identificar diferentes prácticas culturales que encontramos en nuestra práctica pedagógica.

Por otro lado, se hace muy reiterativo el ejercicio de la autobiografía en la formación de los y las estudiantes, la cual aparece en varios cursos como trabajo final. Este ejercicio se constituye en un elemento importante para los y las estudiantes, en la medida que posibilita navegar por la memoria y los acontecimientos claves que los ha llevado a ser maestros. Según Estrada (2015), “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.” (p. 117)

Uno de los participante considera esta competencia como un trabajo desde el ser, y no desde el hacer. En muchas ocasiones la formación se olvida de ese elemento, priorizando los contenidos teóricos por encima de lo que cada estudiante piensa o siente.



El espacio de autonarrarse toma gran fuerza en la formación como pedagogos y pedagogas infantiles y es significativo que el programa lo tenga presente de varios de los cursos.

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

De acuerdo al testimonio de las y los estudiantes existen intentos en algunos cursos por abordar otros discursos diferentes a la cultura occidental, por ejemplo, con las lecturas de Catherine Walsh acerca de la interculturalidad, de los profesores de la misma facultad como Zayda Sierra y su texto de pedagogías decoloniales, y Alberto Echeverry sobre el rol del maestro en Colombia y el movimiento pedagógico. Para los estudiantes es de gran valor reconocer las producciones de pedagogos e investigadores de la pedagogía en Colombia, puesto que en la formación siempre han imperado los discursos europeos. Según Morin y Kern (1993, citado por Estrada), “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. (18)

La desoccidentalización de las formas de enseñar, aprender e investigar comienza por reconocer nuestros propios saberes, identificar los aportes que se han logrado en nuestro país, en nuestra región, en nuestra América del Sur y estableciendo diálogos con las diversas prácticas culturales que se dan en nuestro contextos cercanos. Un ejemplo claro que expresan las estudiantes es rescatar la literatura infantil de los indígenas y afrocolombianos en el trabajo con los niños y las niñas, mostrarles nuestra propia historia a partir de otros cuentos diferentes a los de Disney o los hermanos Grimm.

A partir de lo anterior, el rol del pedagogo y la función de la escuela requieren replantear los contenidos a enseñar y las mismas prácticas. Es importante superar el concepto de escuela impuesto por el mundo occidental colonial, en el que el aula es un espacio de cuatro paredes, un tablero y una cita. Es necesario transformar los escenarios educativos, pensar en una nueva escuela, gestora de conocimientos, una escuela innovadora, constructora de sentidos y comprometida con el planeta. Para lograr esto, Moacir Gadotti (2002) nos invita



a preguntarnos por un nuevo sistema de enseñanza en el cual se busca “democratizar el conocimiento y descentralizarlo, en la medida en que debe permitir una pluralidad de saberes. No se trata de una reforma más sino de una verdadera transformación estructural en el modo de pensar, planear, implementar y gestionar la educación básica” (p. 45).

- **Pensar desde la interseccionalidad:**

Para los y las estudiantes esta competencia no ha sido incorporada en sus experiencias pedagógicas de manera significativa. Es necesario repensar las experiencias de las y los estudiantes alrededor de esta competencia, entendiendo que la interseccionalidad, según Estrada (2015) “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” (p. 128).

Para la formación de pedagogos y pedagogas infantiles es de gran importancia acercarse más a la diversidad de infancias que tenemos en nuestro territorio, no solo para aprender de las prácticas culturales, sino también con el fin de identificar sus particulares y evitar caer en estereotipos, estigmatizaciones y homogenizaciones, “no se trata de que el maestro se salga del sistema, sino que en la escuela y en los bordes de la misma, sea capaz de ir construyendo formas propias y singulares que le permiten salirse de la homogeneización, del lugar común, de las familiaridades admitidas. Es todo esto lo que le permite reconocer su riqueza y dotarla de valor.” (Martínez, Mejía, & Unda, 2002, pág. 89)

- **Interpretar de manera alternativa:**

En esta competencia intercultural las y los estudiantes resaltan la importancia de romper con los esquemas preestablecidos, ir más allá, buscar otras posibilidades, indagar y enriquecer otras formas de aprender, enseñar, investigar, sentir, pensar y actuar. Reconocen la importancia de superar los conocimientos descontextualizados, impuestos por la sociedad occidental-colonizadora, para dar lugar a las producciones desde nuestras culturas, a conocer

y aprender desde los contextos que nos rodean, indagar por las prácticas educativas de diversas comunidades, como indígenas, afrocolombianos, con discapacidad, las poblaciones rurales, entre otras.

Para Camilo Estrada (2015), interpretar de manera alternativa implica

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. (p. 130)

De acuerdo con lo anterior, es necesario que los maestros y maestras construyan una postura crítica frente a las realidades que se viven en la cotidianidad, de los niños, las niñas, las familias, los entornos que habitan, ello implica no quedarse con una sola versión de lo que sucede, por el contrario, indagar por las múltiples posibilidades. Esto aplica a su vez a las diversas estrategias pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario trascender las cartillas prediseñadas, los textos racistas, los programas que limitan la creatividad y la imaginación de los niños y las niñas. En este sentido, los y las maestras estamos llamados a ser creadores, a construir nuevos escenarios educativos, a transformar, a investigar y conocer otras experiencias en diversos contextos. Aquí es importante resaltar el papel de los semilleros de investigación, los talleres formativos, los encuentros interuniversitarios, los intercambios que ofrece la facultad de Educación y la Universidad como espacios complementarios al programa para fortalecer las miradas alternas y diversas.

Por otro lado, el juego también aparece como una estrategia alternativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, como elemento necesario en la formación de pedagogos y pedagogas. Los y las estudiantes expresaron la necesidad de reconocer el juego como elemento fundamental en el trabajo con los niños y niñas y visibilizar las potencialidades en las prácticas pedagógicas, como lo dice Francesco Tonucci (1997), “jugar para un niño es la posibilidad de recortar un trocito de mundo y manipularlo, sólo o acompañado de amigos,

sabiendo que donde no pueda llegar lo puede inventar. Así define el juego, el juego libre que es la verdadera necesidad del niño”. (p. 54)

- **Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana:**

Las experiencias de los estudiantes entorno a esta competencias son variadas. Inicialmente, cuando se habla de diversidad se reconoce la particularidad de cada uno como ser diverso y diferente. En conexión a ello, identifican que vivimos en medio de culturas variadas con formas de pensar, sentir y vivir diferentes. Esta diversidad es considerada como una fortaleza puesto que los talentos y potencialidades contribuyen a construir nuevas formas de ver y comprender el mundo.

Por otro lado, el reconocimiento de la diversidad que han vivido los y las estudiantes en las instituciones de práctica presenta otra mirada, puesto que muchos de los docentes y directivos asocian la diversidad con los grupos que socialmente se han estigmatizado y discriminado, como los indígenas o los afrocolombianos.

De acuerdo con lo anterior, la formación de pedagogos y pedagogas infantiles requiere vincular la diversidad cultural y la intercultural al programa en donde se piense en estrategias para re educar y romper con ese tipo de esquemas mentales que se han impuesto culturalmente. En concordancia con Estrada (2015),

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.

- **Promover nuevas formas de relación con la tierra:**

Pensar la relación con la Tierra implica trascender la visión antropocéntrica de creer que todo gira alrededor del ser humano. Es entender que vivimos en conexión con la



naturaleza, las plantas, el agua, los animales, con todos los seres de nuestro planeta. Esta idea clama por ser incorporada al programa de Licenciatura en pedagogía infantil, puesto que la mayoría de estudiantes expresaron que no ha tenido un acercamiento a las diferentes maneras de relacionarse con la Madre Tierra. Inicialmente la visión de la tierra que se ha enseñado es muy diferente: se aprende que es uno de los nueve planetas que giran alrededor del Sol y que es una gran esfera rocosa, poco se habla de las crisis que ha tenido nuestro planeta, como lo plantea Moacir Gadotti (2002): “No me hablaron de cómo la tierra fue sometida, esclavizada, dividida en países con inmensas y terribles fronteras. No me hablaron de un planeta despedazado, mutilado y estéril por la lógica de un sistema de producción que no ve la naturaleza como parte de nosotros y que poco se preocupa por su destrucción, cuidando solo de que el paraíso de quienes mandan esté garantizado” (p. 11). Es por ello, que surge una nueva perspectiva de la Tierra como paradigma, al ser vista como “una única comunidad, para reorientar la práctica pedagógica” (p. 13).

En este sentido, la formación de pedagogos y pedagogas infantiles necesita incluir una visión de la tierra que traspase la información de los libros de geografía, para ver a la tierra como un supraorganismo vivo y en evolución, como una planeta que es de todos y no de quienes creen ser los dueños, una tierra que compartimos con sus múltiples formas de pensar, sentir y vivir, esa nuestra CASA COMÚN. En conexión con uno de los testimonios mencionados en la tabla anterior, es necesario tomar conciencia de que la tierra no es solo lo que está afuera, la relación con la tierra también se da con nosotros mismos y con los otros, eso es lo que debemos transmitir a nuestros alumnos.

Esta experiencia refleja la invisibilidad de pensar en la Tierra como un elemento necesario para la comprensión de la diversidad cultural y la interculturalidad en la formación de maestros para las infancias. La conexión con la Tierra parte de cada uno al ser consciente de las potencialidades que tiene para ofrecerle a otros, para enriquecer los conocimientos, para compartir saberes y aprender del otro, eso es necesario trabajar con los niños y las niñas. Los elementos que ofrece la naturaleza contienen un gran valor para el trabajo pedagógico con las infancias, desde conocimientos matemáticos hasta habilidades artísticas, como lo expresa Alexis, con la elaboración de las manillas, o con la enseñanza de las matemáticas desde la ancestralidad.



Todos y todas las estudiantes coincidieron en que desde la primera infancia es necesario promover otras formas de relación con la tierra, desde que nacemos estamos en relación con la tierra, con el universo y la naturaleza, esto conlleva a ampliar la idea de que la relación con la tierra es solamente sembrar un árbol, o tener un espacio de plantas o jugar en una manga. Nosotros mismos somos naturaleza, no hay que buscar necesariamente afuera, hay que trabajar con nosotros mismos, nuestro ser, la relación con el otro y el cuidado con la diversidad. Como dice Gadotti (2002)

la sensación de pertenecer al universo no se inicia en la edad adulta ni por un acto de la razón. Desde la infancia nos sentimos ligados a algo que es mucho mayor que nosotros. Desde niños nos sentimos profundamente ligados al universo y nos situamos frente a él en una mezcla de asombro y respeto. Y durante toda la vida buscamos respuestas a lo que somos, de dónde venimos, hacia donde vamos, en fin, cual es el sentido de nuestra existencia. (p. 68)

Incorporar la relación con la tierra en el plan de estudios, implica que varias estudiantes han tenido la oportunidad de ver cursos en donde los elementos del medio natural se convierten en materiales didácticos para enseñar las matemáticas, historia, tiempo, geometría, estadística, entre muchos más. Esta otra manera de relacionarse con la Tierra lleva inevitablemente a “sentipensar con la tierra”, como lo expresa una de las estudiantes, quien resalta la experiencia en uno de los cursos del programa y en el semillero de investigación Pedagogía Planetaria de la Facultad de Educación.

Sin duda alguna, no aprendemos a relacionarnos con la Tierra leyendo libros sobre eso, ni leyendo libros de ecología (aunque ayuden). Como dice Gadotti (2002), “la experiencia propia es lo que cuenta. Esa experiencia solo la obtenemos sembrando y siguiendo el crecimiento de un árbol o de una plantita, caminando por las calles de la ciudad o aventurándonos en un bosque” (p. 76).

De acuerdo a las experiencias narradas por los estudiantes es importante decir que las competencias interculturales no se forman ni se enseñan, como menciona Estrada (2015), “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” (p. 170). Sin duda alguna, los sentidos y vivencias que narraron los y las estudiantes demuestran claramente que más allá de ser una teoría para estandarizar y evaluar la formación, las competencias interculturales se ponen en evidencia en el plano práctico de las experiencias pedagógicas, tanto en los cursos como en las prácticas, donde el reconocimiento del otro es fundamental para generar un ambiente de enseñanza y aprendizaje, desde una mirada horizontal donde nadie es más que otro, “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” (Estrada, 2015, p. 112).

Desde la mirada latinoamericana, es importante considerar que las competencias interculturales contribuyen a enriquecer la formación de pedagogos y pedagogas infantiles, en la medida que fortalecen las estrategias didácticas, permiten transformar y nutrir el perfil de maestros y maestras, y amplían el horizonte conceptual en torno a la diversidad cultural, es decir, se conjugan conocimientos, habilidades y actitudes. Víctor Obando (2008) expresa que:

las competencias interculturales son aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural. Permiten negociar, comunicarse y trabajar en equipos interculturales y hacer frente a las incidencias que surgen en la empresa intercultural mediante el auto-aprendizaje intercultural y la resolución de problemas que consideren las otras culturas” (p. 46)

En concordancia con la definición anterior, Edith Hernández y Sandra Valdez (2010), presentan una propuesta didáctica para desarrollar las competencias interculturales en los docentes, en las que se reconoce además las funciones y acciones del profesor desde un enfoque intercultural, las cuales se vuelven múltiples: “guía, intermediario, asesor, promotor del conocimiento y la investigación, investigador, observador, organizador, crítico, analista, intérprete, consultor, facilitador, coordinador, entre otras”. (p. 110). Entorno a lo anterior, las competencias interculturales le dan un lugar al maestro más allá de un simple trasmisor de conocimientos, posibilitando otras miradas al rol del maestro como productor y constructor de saber pedagógico.

En definitiva tanto las miradas latinoamericanas, como la de Camilo Estrada, se conjugan con la experiencia vivida de las y los estudiantes, otorgándole sentido a la propuesta de integrar dichas competencias al currículo del programa. Queda claro que “al hablar de competencias interculturales se habla de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para actuar en contextos culturalmente diversos”. (Estrada, 2015, p. 111). Dentro de la realidad colombiana, tenemos una variedad de contextos que aún necesitan ser explorados por la licenciatura en pedagogía infantil, esto se logra en la medida que nos acerquemos a otras prácticas e infancias.

4.3.1. Familias de competencias interculturales para la formación en pedagogía infantil

Para pensar la concepción de familia de competencias interculturales en este trabajo se retomó la mirada de Perrenoud (2003, 2008), quien se aproxima al sentido que buscamos dar a las competencias, de este modo es prudente recordar que plantea que “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”. (p. 113)

Dando continuidad a la perspectiva de Perrenoud, es importante mencionar a Estrada (2015), quien nos permite profundizar en una mirada más amplia,

“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” (p. 112)

Esta mirada se entreteje con el sentido que tienen las dos familias de competencias que proponemos puesto que requiere que las maestras y maestro en formación experimenten múltiples espacios y contextos culturalmente diversos a partir de la relación con el cuerpo, la

mente y las emociones, ello implica hacer consciente las propias acciones que acontecen en nuestro quehacer pedagógico y en la relación con los otros.

En contraste con lo anterior y en diálogo con la tradición latinoamericana es importante destacar dos autores que han aportado al concepto de Competencias interculturales en la formación inicial de maestros y son un gran aporte para la constitución de las familias que aquí proponemos. En primer lugar, la perspectiva de Víctor Obando nos permite comprender que “la competencia intercultural requiere que la persona disponga de unos referentes conceptuales, de unos saberes que le permitan diagnosticar, relacionarse y afrontar sobre bases válidas y rigurosas” (2008, p. 47). Esta perspectiva nos permite comprender que la competencia intercultural requiere de ciertos conocimientos para poder incorporarse en cada maestro. Esto se logra en el trabajo continuo con los cursos del programa y la relación con la práctica pedagógica. Por otro lado, encontramos a Delia Fajardo (2012), quien considera que la competencia intercultural constituye un conjunto específico de disposiciones y aptitudes necesarias para descubrir la otredad y gestionar adecuadamente una relación con ésta.

Teniendo en cuenta los planteamientos teóricos y de la mano del profesor Alexander Yarza y del compañero Hamilton Arias, surge un diálogo para sentipensar las competencias interculturales y construir familias de competencias, en el que se tejen las nociones iniciales de Estrada (2015) y se incluyen otras miradas desde la tradición latinoamericana. Este proceso nos lleva a plantear una propuesta de dos familias de competencias; por un lado se encuentra: conciencia de la interconectividad: hacia una conexión planetaria y, por otro: cuidar la vida. Dichas competencias buscan traspasar las estructuras colonizadoras y occidentales para dar lugar a la interacción y a la confrontación con nuestras realidades sociales, políticas, económicas, ambientales, educativas, históricas y culturales.

Conciencia de la interconectividad: hacia una conexión planetaria

“La Tierra es una sola nación y seres humanos sus ciudadanos”

Río-92

Desde la era planetaria, pensar en la interconectividad implica en primera instancia considerar nuestra Tierra como nuestra gran casa común, ello significa que no vivimos en pequeñas islas o en territorios separados por fronteras, sino por el contrario, en un solo y único planeta para todos, habitado por la humanidad y otros seres, por ello su cuidado depende de la conciencia que tengamos sobre lo que nos rodea y las relaciones que establecemos con el otro y lo otro. En palabras de Leonardo Boff (1999), “tenemos que reconstruir la casa común, la tierra, para que en ella todos puedan caber. Urge modelarla de tal forma que tenga sustentabilidad para alimentar un nuevo sueño de civilización.” (71).

Desde esta familia de competencias interculturales se hace necesario tomar 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:

Por un lado está el *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. Por otro lado, se encuentra el *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. (66)

A partir de estos dos senderos, la apuesta por la interconexión nos ayuda a unificar el mundo, las luchas, los dolores, unir fuerzas que nos permitan revertir las condiciones sociales actuales, además que nos invita a sembrar la semilla de la planetariedad en nosotros, en nuestros corazones, que se conectan con los demás y con el centro de la Madre

Tierra, nos permite pensar la formación de maestros desde diferentes lugares, contextos y realidades.

En articulación con lo anterior, la era planetaria nos invita a pensar la interconectividad desde una ciudadanía planetaria, la cual se sustenta en la visión unificadora del planeta y de una comunidad terrestre de vida. Para Boff (1995), “ciudadanía planetaria es una expresión adoptada para expresar un conjunto de principios, valores, actitudes y comportamientos que demuestran una percepción de la Tierra como una única comunidad” (118).

Según las competencias interculturales expuestas por Camilo Estrada (2015) se propone incorporar a esta familia, las siguientes competencias, las cuales se describen en el capítulo 2 y apartado 4.3 del presente trabajo:

- Desoccidentalizar las formas de enseñar, aprender e investigar
- Interpretar de manera alternativa (con la mente y el corazón)
- Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana

Estas tres competencias interculturales tienen un elemento en común: ampliar la mirada del mundo para conectarse con diversas formas de aprender, enseñar, evaluar, pensar, sentir, vivir, crear y transformar. Como maestros y maestras tenemos el reto de romper con los modelos impuestos que centran la mirada en la homogenización y en las prácticas colonizadoras. Es necesario que se expanda nuestra conciencia sobre las diversas prácticas culturales, educativas, de los sistemas educativos, de la variedad de materiales que coexisten en nuestro planeta y que aportan a nuestra formación como maestros y maestras. Sin duda alguna, tenemos un gran potencial que en nuestra diversidad cultural, en nuestra multiplicidad lingüística, en nuestras identidades, en nuestra gran capacidad de resistencia, en definitiva: en nuestra esperanza, una esperanza que nos conecta con crear mundos posibles para las infancias y un Planeta más saludable, más consciente de la riqueza de las culturas y más solidario.

Cuidar de la vida

El cuidado de la vida como una familia de competencias interculturales implica pensar en el cuidado de sí mismo como un universo singular y diverso que en sí es naturaleza y, al mismo tiempo, hace parte de la Tierra y el cosmos. Si cuidamos nuestra propia casa podemos cuidar la Casa Común, ello significa el cuidado del otro y lo otro, de todos los seres bióticos, de la vida misma. Desde las palabras dulces de Boff (2012)

el propio cuidado ya es en su esencia ética, en el sentido clásico de ethos como cuidado de la casa y de todos los que en ella habitan, sea la casa individual, sea la Casa Común que es el planeta Tierra. Hoy más que nunca necesitamos este ethos-cuidado para mantener vivo y en orden ese Hogar de todos, pues no tenemos otro que nos acoja. (40)

En este sentido, Boff nos invita desde el paradigma del cuidado, a sentir una fuerza extraordinaria que nace en nosotros, para acoger y ser acogidos, pues permitir que nos cuiden, también es una fuerza extraordinaria. Sentiremos la calidez de nuestra Madre Tierra, que nos acoge en sus brazos, que también puede expresarse en el cuidado que nos profiere la humanidad, las letras, el cine, las personas, las plantas. Se reconfigurará así un nuevo planeta en el cual podemos ser y existir con él.

En nuestro rol como pedagogos y pedagogas infantiles nos acompaña continuamente una preocupación vital de preservar la vida de los estudiantes, y potenciarla. En nuestras manos, tenemos la misión de cuidar al otro, este cuidado nos permite habitar el mundo de maestros, pero al mismo tiempo de las comunidades, poblaciones, familias, de los colegas, compañeros, en fin, todo aquello que pueda cuidarnos y que requieren de nuestro cuidado.

El cuidado tiene cuatro acepciones sobre las cuales es importante considerar en nuestra formación como pedagogos y pedagogas infantiles:



- El cuidado es una actitud de relación amorosa, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad, personal, social y ambiental.
- El cuidado es todo tipo de preocupación, inquietud, desasosiego, molestia, estrés, temor e incluso miedo que pueda alcanzar a personas o realidades con las cuales estamos involucrados afectivamente, y que por eso mismo nos son preciosas.
- El cuidado es la vivencia de la relación entre la necesidad de ser cuidado y la voluntad y la predisposición a cuidar, creando un conjunto de apoyos y protecciones (holding,) que hace posible esta relación indisociable, a nivel personal, social y con todos los seres vivientes.
- Cuidado-precaución y cuidado-prevención configuran aquellas actitudes y comportamientos que deben ser evitados por sus consecuencias dañinas, unas previsibles (prevención) y otras imprevisibles por falta de seguridad en los datos científicos y por lo imprevisible de los efectos perjudiciales al sistema-vida y al sistema-Tierra (precaución). (Boff, 2012, p. 22 – 23)

Son estas cuatro acepciones las que nos permiten optar por el paradigma del cuidado, y nos orientan por caminos donde la diversidad de infancias y espacios educativos requieren nuestra comprensión y accionar transformador.

De acuerdo con las competencias interculturales propuestas por Camilo Estrada (2015) se propone integrar en esta familia las siguientes competencias, las cuales fueron ya explicadas en el punto 4.3 del presente trabajo:

- Autonarrarse a partir de múltiples lenguajes
- Pensar desde la interseccionalidad
- Promover nuevas formas de relación con la tierra

Cada una de estas tres competencias tiene una profunda conexión con el paradigma del cuidado, puesto que permiten tejer una relación de sentidos de la propia existencia y la de los que nos rodean, partiendo desde la autonarración, aquello que llamamos la *casa propia*, en la que el cuidado de sí es fundamental para intervenir en el cuidado del otro y lo otro hasta las conexiones ilimitadas con nuestra Tierra, nuestra *casa común*.

Con todo, es necesario tener presente que hacemos parte de un solo planeta y por ende, el cuidado que planteamos aquí no tiene fronteras ni barreras, la conjugación de estas tres competencias posibilita un equilibrio de nuestra casa común. Así mismo, “implica un equilibrio del ser humano consigo mismo y, en consecuencia, con el planeta (y más aun con el universo)” (Gadotti, 2002, p. 31). Es necesario pensar en la relación con la tierra encaminada hacia el propio sentido de lo que somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos, como seres con sentido y dadores del sentido de todo lo que nos rodea.

4.4. Hacia una nueva humanidad: Sentidos y sentires sobre el concepto de Pedagogía Planetaria

“El planeta es mi casa y la Tierra mi dirección. ¿Cómo puedo vivir bien en una casa mal arreglada, contaminada y enferma?” Leonardo Boff, 1996.

De acuerdo con los planteamientos del capítulo 2 del presente trabajo, el concepto de pedagogía planetaria es un concepto en construcción que permite pensar la formación de maestros y maestras en contextos diversos, desde las periferias y con estrategias alternativas a las que ha impuesto el pensamiento occidental colonial. Con el fin de continuar comprendiendo los sentidos y significados de este concepto expongo unas reflexiones desde los aportes de algunos pensadores que han dedicado gran parte de su vida a cuestionar las maneras de relacionarse con nuestra Tierra para dar lugar a un nuevo paradigma, centrado en las acciones que surgen de la mente y el corazón. En este sentido tomaré como punto de referencias las ideas de Moacir Gadotti (2002), Rafael Yus Ramos (2001), Leonardo Boff (2005) y Arturo Escobar (2014).

Las actuales crisis que enfrenta nuestro planeta son producto del desconocimiento y poco cuidado del ser humano hacia la tierra como órgano vivo y consiente. Hay crisis sociales, ambientales, políticas, históricas, educativas, económicas, culturales, que están



afectando los modos de relacionarse consigo mismo, con el otro y lo otro. Estas son provocadas por nuestra manera de vivir, y esa manera de vivir está influenciada en gran medida por lo que se enseña en las escuelas, por lo que ella selecciona o no, por los valores que transmite, por los currículos, por los materiales didácticos. Desde la pedagogía planetaria se hace necesario replantear los currículos y programas, de los sistemas educacionales, del papel del maestro en los diferentes espacios educativos, no solo la escuela.

Es desde estas crisis que surge la pedagogía planetaria como un nuevo caminar que piensa en la pedagogía y en la formación de maestros. Así pues, se convierte en una propuesta alternativa para pensar las diversas realidades que nos rodean, desde nuestra América del sur, generando un diálogo horizontal con las practicas occidentales que nos han colonizado y han invisibilizado otras maneras de ver, sentir y pensar el mundo.

Desde la perspectiva de Rafael Yus Ramos (2001) plantea que “la crisis ambiental no es más que el síntoma de una crisis planetaria, provocada por la crisis de la humanidad y, en última instancia, una crisis de la persona” (188). Esta idea nos confirma uno de los problemas recurrentes de nuestra sociedad: el descuido de nuestra Tierra. Es por ello que se requiere pensar en un currículo centrado en la Tierra, que busca reconstruir los enfoques educativos para dar lugar a la Tierra, nuestra Gaia, en donde el viento, el sol, los árboles, las plantas son elementos fundamentales que contribuyen a conectarnos con la Gran Madre, aprender con ella, en tanto Pedagoga de Todos, y que nos mantiene despiertos de la rutina que encontramos en nosotros mismos. Flake (1998, citado por Yus Ramos) sugiere hacer un cambio de paradigma a partir de las siguientes propuestas:

- Debemos considerar una relación entre el mundo humano y el mundo natural, que sea nutridora, no explotadora.
- Nuestros niños deben ganar conciencia de la energía. Debemos aprender a funcionar con la energía natural del sol, el viento, el agua. Conservar, reciclar y vivir dentro de los límites naturales de la biorregión es necesario para la supervivencia.



- Nuestros niños necesitan aprender jardinería. Aprender a nutrir y ser nutrido, un requerimiento para reducir la alienación, puede ser aprendido a través de la jardinería. Los niños pueden desarrollarse física, mental, emocional, social y espiritualmente a través de la jardinería.
- Nuestros niños deben implicarse en un papel participativo. El mundo natural es autoemergente, auto-propagante, auto-nutridor, autoeducativo, autogobernado y autosanable.
- Nuestros niños necesitan la experiencia de lo sagrado con la tierra. Los pueblos nativos americanos dicen que la tierra es la deidad Gaia. Un canto de sus tradiciones es “La tierra es nuestra madre. Debemos cuidar de ella”.

Sin duda alguna, estas propuestas nutren de sentido la pedagogía planetaria al pensar la Tierra como parte de la formación de maestras y maestros. De igual manera y siguiendo lo que hemos mencionado anteriormente, “la tierra desde una perspectiva planetaria, no debe ya ser considerada como un fenómeno astronómico sino como un fenómeno histórico. Es decir, debemos ver la historia humana desde una perspectiva planetaria, cargando el débito de los desequilibrios ecológicos, que amenazan la existencia de todos los seres sobre el globo terráqueo, en la cuenta de los responsables” (Gadotti, 2002, p. 16)

Hay una tarea enorme de la pedagogía y los pedagogos y pedagogas infantiles por transformar la educación en la primera infancia, para hacer conscientes del papel que tenemos desde los primeros años en el cuidado de nuestra Tierra, un cuidado que implica pensarnos nuestras propias acciones para cuidar al mismo tiempo al otro, porque lo que cada uno hace afecta a los otros. Para lograr esta tarea, Francisco Gutiérrez (1996, citado por Gadotti) expresa que el planeta requiere por parte de nosotros

una conciencia y una ciudadanía planetaria, es decir que reconozcamos que somos parte de la tierra y que podemos vivir con ella en armonía, participando de su devenir o podemos padecer con su destrucción. 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 solo para los científicos, como del “reciente descubrimiento de la Tierra en su calidad de ser vivo” (58).



En este sentido, la implicación de ser ciudadanos del planeta conlleva a sentirnos seres que estamos conviviendo en el planeta Tierra con otros seres vivientes. Este principio debe orientar nuestras vidas, nuestras formas de pensar la escuela y la pedagogía, como nos enseña Moacir Gadotti

La educación para la ciudadanía planetaria implica una revisión de nuestros currículos, una reorientación de nuestra visión del mundo de la educación como espacio de inserción del individuo no en una comunidad local, sino en una comunidad que es local y global al mismo tiempo. Educar entonces no sería, como decía Emile Durkheim, la transmisión de la cultura de una generación a otra, sino el gran viaje de cada individuo en su universo interior y en el universo que lo rodea. (2002, p. 26)

Así pues, la ciudadanía planetaria nos 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.

De la mano de Arturo Escobar (2014), la pedagogía planetaria se dota de sentido desde la visión de la pluriversalidad, a partir de la cual se reconocen la variedad de los saberes que constituyen el bagaje cultural de la humanidad y la condición humana como diversa y al mismo tiempo como unidad. La formación de pedagogos y pedagogas infantiles desde la perspectiva de la pedagogía planetaria requiere pensar y sentir los diversos contextos de enseñanza, aprendizaje e infancias, promoviendo múltiples formas de reflexión, de análisis y síntesis, de deducción lógica, de interpretación, de elaboración juicios críticos. Gran parte de la formación ha relegado la dimensión emocional al terreno de lo personal e íntimo. El sentir ha quedado relegado de los procesos formativos,

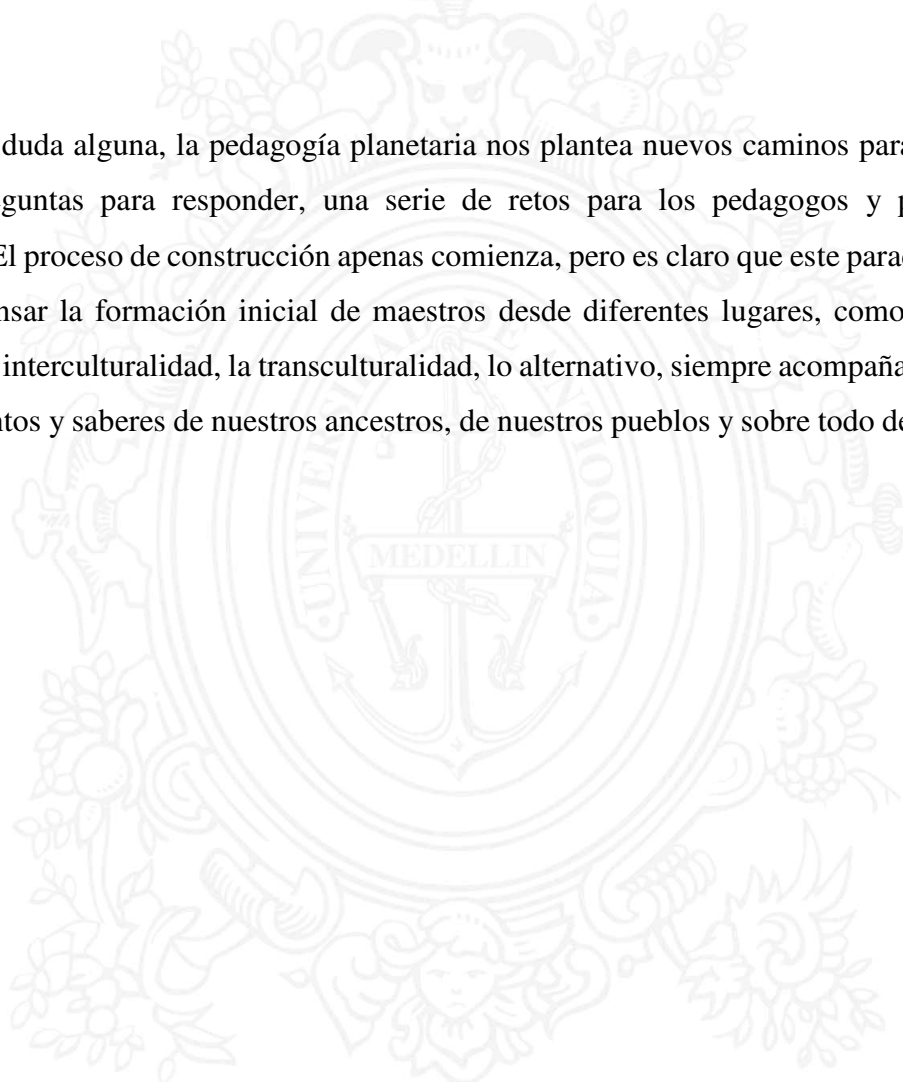


UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1803

Facultad de Educación

olvidando que la mente y el corazón son uno solo. No es posible enseñar sin acercarnos al otro, sin generar empatía con nuestros alumnos, sin establecer un lazo afectivo.

Sin duda alguna, la pedagogía planetaria nos plantea nuevos caminos para recorrer, nuevas preguntas para responder, una serie de retos para los pedagogos y pedagogas infantiles. El proceso de construcción apenas comienza, pero es claro que este paradigma nos permite pensar la formación inicial de maestros desde diferentes lugares, como lo son el holismo, la interculturalidad, la transculturalidad, lo alternativo, siempre acompañados de los conocimientos y saberes de nuestros ancestros, de nuestros pueblos y sobre todo de la Madre Tierra.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

CAPÍTULO 5: REFLEXIONES Y CONCLUSIONES

“Yo diría a los educadores y educadoras: ay de aquellos y de aquellas que pierdan su capacidad de soñar, de renovar su valentía, de denunciar y de anunciar. Ay de aquellos y de aquellas que, en lugar de visitar de vez en cuando el mañana, el futuro, por su profundo compromiso con el hoy, con el aquí y ahora, se aten a un pasado de explotación y de rutina”. Paulo Freire (cit. en Brandao, 1983)

A partir de los planteamientos de este trabajo he tejido un sendero que nos permita pensarnos como pedagogos y pedagogas infantiles, con el resurgir de una nueva humanidad en conexión con nuestra Madre Tierra. Para ello las herramientas conceptuales, de indagación, la metodología que abre caminos, nos permitieron pensarnos, analizar las visibilidades e invisibilidades de nuestro programa, identificar las experiencias de las y los estudiantes en torno a la diversidad cultural e interculturalidad, y sobre todo nos permitieron ver cómo se despliegan e incorporan ciertas competencias interculturales; proponemos dos familias de competencias en las cuales retomamos las competencias que planteó Estrada (2015). Queda un camino para continuar sintiendo la pedagogía planetaria como un proyecto que reconfigura la vida, la formación de maestros, la humanidad y, de este modo, conducirnos a una nueva humanidad.

Para incorporar las competencias interculturales y dar lugar a la pedagogía planetaria en nuestras prácticas pedagógicas, es necesario que comencemos nosotros mismos por analizar nuestras acciones, tomar conciencia de las estructuras mentales que aún siguen dominadas por los modelos colonialistas y occidentales, trabajar en el cuidado de nuestra propia casa y la casa común para luego transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como dice Edgar Morin (2001), “no basta reformar la enseñanza sin reformar el pensamiento” (43).



Hay que aprovechar los recursos que a diario nos brinda la era planetaria para conectar a la escuela con el mundo, y a la Madre Tierra con la escuela, 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 Gaia.

Este trabajo da lugar a las siguientes conclusiones:

- La apuesta por interculturalizar la formación de pedagogos y pedagogas infantiles implica repensar la diversidad cultural en el currículo con el fin de introducir, posiblemente, una línea transversal que permita transformar los espacios formativos, los cursos y las prácticas pedagógicas, apostándole a la variedad de formas de enseñar, de aprender, de conocer el mundo, de sentirlo, de pensarlo y de vivirlo.
- Sin duda alguna, dar lugar a los intercambios académicos en el programa de pedagogía infantil permite ampliar la mirada de la formación y se convierte a su vez en una posibilidad de enriquecer las prácticas pedagógicas, las concepciones acerca de las infancias y el papel del pedagogo infantil en diferentes contextos educativos.
- La voz de los y las estudiantes entrono a la diversidad cultural y la interculturalidad deja ver la necesidad de abrir nuevos caminos hacia otros discursos que se manejan en los cursos, a plantear otros espacios de práctica pedagógica en donde se trabaje no solo con población urbana mestiza, sino también con comunidades rurales, afrocolombianos, indígenas, con discapacidad o en situación de calle.
- En tiempos de crisis civilizatorias, educativas, culturales, pedagógicas, es necesario continuar apostándole a la interculturalización crítica y decolonial de la formación de maestros y maestras. Las competencias interculturales son un artefacto para lograrlo, deben pasar por el cuerpo, la mente y el corazón, a partir de experiencias pedagógicas en las que se vivencien alternativas diversas contextualizadas a nuestra realidad. Los y las estudiantes expresaron la necesidad de estimular las competencias interculturales propuestas desde los diferentes cursos del programa.

- El concepto de pedagogía planetaria como horizonte se continúa construyendo. No obstante los avances realizados hasta al momento, nos permite entender que la formación de maestros y maestros necesita pensar en el entorno que nos rodea, en el cuidado del Otro, en el cuidado de la Tierra misma, como un ser que nos da vida. Es una metáfora, una táctica y una herramienta para recoger, abrazar otras alternativas educativas, aquello que ha quedado por fuera de la formación, logra desestabilizar los conceptos dominantes desde la praxis (teoría, acción, reflexión).
- La interiorización del concepto de pedagogía planetaria en la formación de pedagogos y pedagogas infantiles permite redimensionar la relación con la diversidad cultural desde una perspectiva distinta, comprendiendo que no existe una sola infancia sino múltiples infancias, lo que conlleva a pensar no solo en los niños y niñas en el espacio de las escuelas sino también en otros contextos: infancias afrocolombianas, indígenas, romaníes, en situación de calle, con discapacidad. Así mismo, implica romper con el concepto de atender a los niños y niñas vulnerables desde una perspectiva del déficit, porque la riqueza del “Otro” va más allá de detectar las necesidades y dificultades.
- Sentipensar la formación de pedagogos infantiles implica entonces un dar lugar a la mente y al corazón en las prácticas pedagógicas y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sentipensar con la tierra y las diversas infancias implica co-razonar y conectar los sentidos con las múltiples alternativas de enseñar, y tener una exquisita sensibilidad ante las múltiples realidades que rodean a las infancias. Esa es una invitación, a que el currículo y los maestros y maestras en formación sentipensen con los territorios, culturas y conocimientos de nuestros pueblos, más que con los conocimientos des-contextualizados que subyacen a las nociones de “desarrollo”, “crecimiento” y, hasta, “economía”. (Escobar, 2014, p. 16)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristizábal, O., Díaz, N., Escobar, L., Gallego, D. Preciado, V. (2006). *La formación pedagógica en competencias ciudadanas y su contribución a la regulación de comportamientos agresivos en 22 niñas entre los 5 y los 12 años de edad en la Fundación Ángel de la guarda de la ciudad de Medellín*. (Tesis de pregrado). Licenciatura en Pedagogía Infantil. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Barreto, C. (2011). Desarrollo de competencias interculturales en ambientes virtuales de aprendizaje. En: *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 34, 194-219. Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/335/643>
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Trotta
- Builes, M., Jaraba, J., Ramírez, N., Taborda, M., Vallejo, M. (2005). *Todos diferentes todos iguales: Las competencias ciudadanas: un compromiso de formación integral para el mejoramiento de la convivencia escolar*. (Tesis de pregrado). Licenciatura en Pedagogía Infantil. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Boaventura, S. (2005). *El milenio Huérfano*. Bogotá D.C.: Trotta.
- Candau, V. (2008). Derechos humanos, educación e interculturalidad: las tensiones entre igualdad y diferencia. En: *Revista Brasileira de Educação*, 37 (13), 45-56.
- Candau, V., & Sacavino, S. (2015). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: contribuciones desde América Latina*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Cano, L., Miranda, Y. Restrepo, E. (2014). *La educación de la competencia socioemocional -CSE- y la nueva convivencia escolar en niños y niñas de segundo de educación básica primaria de la Institución Educativa Atanasio Girardot - Sede La Nueva en el municipio de Girardota*. (Tesis de pregrado). Licenciatura en Pedagogía Infantil. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Cartagena, M. Domicó, N. Cuchillo, D.S. Quinto, C.O. (2014). *Proyecto conocimientos y reconocimientos: análisis sobre procesos de construcciones identitarias de indígenas*

estudiantes en la universidad de Antioquia, en medio de la relación del conocimiento científico y los conocimientos ancestrales. Universidad de Antioquia. Medellín.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en Educación.* México: Fondo de cultura económica.

Documento maestro de la licenciatura en Pedagogía Infantil. (2007). Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín.

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

Escalante, C. Fernández, D. Gaete, M. (2014). Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. En: *Revista Electrónica Educare.* 18(2), 71-93. (Versión electrónica). Disponible en: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n2/a04v18n2.pdf>

Estrada, C. Rodríguez, H. (2015). *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.* Universidad de Antioquia, Medellín.

Fajardo, D. (2011-2012). De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica. En: *Revista Pueblos y fronteras digital,* 6 (12), 5-38. Disponible en: http://www.pueblosyfronteras.unam.mx/a11n12/art_01.html

Fleuri, R. (2006). Intercultura y Educación. En: *Revista virtual Astrolabio 4.* Extraído el 1 de Noviembre de 2015 de <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/fleuri.php>

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

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

González, J., Hernández, Z. (2003). *Paradigmas emergentes y métodos de investigación en el campo de la orientación.* Valencia: Universidad de Valencia.



- 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.
- Guerrero, J. (2014). La interculturalidad: usos y abusos. En: *Educación y ciudad*, 26, 15-27.
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: evolución de un término. En *Universitas Tarraconensis: Revista de Ciencias de L'educació*, (1), 75-85.
- Ibáñez, A. (2010). Los desafíos del diálogo intercultural. En: *Tarea: revista de educación y cultura*. 75, 71-74.
- ICFES. (2011). *Orientaciones para el examen de Estado de calidad de la educación superior SABER PRO (ECAES). Prueba de competencias comunes del área de educación*. Bogotá, D.C.
- Jiménez, A. (2015). *Plan de lectura inclusivo para el desarrollo de competencias interculturales*. Chile: AECL.
- Kiel, E. (2001). *Die Entwicklung interkultureller Kompetenz als ein zentrales Ziel globalen Lehrens und Lernens*. (Versión electrónica). Extraído el 2 de Octubre de http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales_lernen_1/denkansaetze_und_konzeptionen/die_entwicklung_interkultureller_kompetenz_als_ein_zentrales_ziel_globalen_lehrens_und_lernens
- Létourneau, J. (2009). *La caja de herramientas del joven investigador*. Medellín: La Carreta.
- Martínez, M. (2004). Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación. En: *Heterotopía*, 26, 59-72.
- Martínez, A., Mejía, M., & Unda, P. (2002). El itinerario del maestro, de portador a productor de saber pedagógico. En H. Suárez, *20 años de movimiento pedagógico 1982-2002. Entre mitos y realidades* (págs. 61-94). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- MEN. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá, D.C.
- MEN. (2014). *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. Programas de*

formación inicial de maestros. Bogotá, D.C.

- Moreno, M. Y. Rodríguez, H.M. (2009). *Cómo ponerle piel al ser humano y "preparar el corazón" de un Embera Katío para ser un Embera Katío: primera infancia tiempo para la siembra.* (Trabajo de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Bogotá: Editorial Magisterio
- Obando, V. (2008). Las competencias interculturales. En: *Revista Wani*, 57, 40-50. Disponible en <http://revistasnicaragua.net.ni/index.php/wani/article/view/1628/1575>
- Ospino, D. *El diario como estrategia didáctica.* (Versión electrónica). Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=34201>
- Palma, I. (2011). ¿Cómo fomentar competencias interculturales, en la educación formal, en un país racista que teme a la otredad?. En: *Synergies Chili*, 7, 137-155. Disponible en: <http://politicaindigena.org/pdf/C%C3%B3mo%20fomentar%20competencias%20interculturales,%20en%20la%20educacion%20formal,%20en%20un%20pais%20racista%20que%20teme%20a%20la%20otredad.pdf>
- 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
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Grao.
- Piamonte, M. (2011). Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano. En: *Nómadas*, 34. Universidad Central.
- Ramos, R. Y. (2001). *Educación Integral. Una educación holística para el siglo XXI (Volumen II).* Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Ramos, S. Restrepo, S. (2013). *Tejiendo caminos interculturales: Principios, estrategias y herramientas para una posible educación Intercultural en Piscitau.* Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.

- Ricardo, C. (2011). *Desarrollo de competencias interculturales en ambientes virtuales de aprendizaje*. (versión electrónica). Disponible en: <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/335>
- 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, K. Zapata, V. (2015). *La identidad de género en un grupo de familias afrocolombianas del municipio de Arboletes: una secuela familiar de las prácticas de crianza*. (Trabajo de grado). Universidad de Antioquia, Medellín, Antioquia.
- Rodríguez, H., Yarza, V. (2016). *Formación de educadores y competencias interculturales: contribuciones desde una pedagogía planetaria*. Revista Internacional Magisterio, 78, 60-64.
- Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones a la enseñanza del enfoque cualitativo de investigación social*. Bogotá: Antropos.
- Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid: Fundación German Sanchez Ruiperez.
- Walsh, C. (2000). *Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación*. Documento Base. Manuscrito no publicado. Extraído el 31 de Octubre de 2015 <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wpcontent/uploads/biblioteca/inter63.PDF>
- Walsh, C. (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. Revista *Procesos* 12, 119-128. Extraído el 31 de Octubre de 2015 de <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/1364>