



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

### RITUALES QUE TEJEN

### CAMINOS HACIA LA INTERCULTURALIDAD DESDE LA PEDAGOGÍA PLANETARIA

Trabajo presentado para optar al título Licenciado en Educación Básica con énfasis en  
Ciencias Sociales

DANIELA AGUIRRE OROZCO

SINTIA CATALINA JARAMILLO LONDOÑO

Asesora

HILDA MAR RODRÍGUEZ GÓMEZ

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

1 8 0 3  
MEDELLÍN

2017



### RESUMEN

El presente trabajo recoge la experiencia de la práctica pedagógica en el marco de la línea de pedagogía planetaria realizada en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez. Durante esta experiencia se generó el interés de investigar por las posibilidades y dificultades de la educación intercultural teniendo presente que el escenario escolar está compuesto y es movilizado por rituales. Como herramienta de escritura, nos propusimos realizar un ejercicio de autonarración como uno de los hilos transversales para visibilizar el proceso de autoformación con relación a la atención a la diversidad en el contexto escolar.

En primera instancia, se describe el transcurrir de la estadía en el centro de práctica, la relación con el contexto y los sujetos que conforman la institución, (estudiantes, maestros, padres de familia, y otros empleados). También, se realiza una búsqueda de antecedentes con el fin de ampliar nuestro horizonte en el proceso de la práctica pedagógica enmarcada en la línea de Pedagogía Planetaria.

En segunda instancia, se develan tres tensiones dadas por una relación sentipensante de nuestra presencia en la escuela, a fin de comprender: nuestro rol como maestras investigadoras de cara a la formación dada en la Universidad, las dinámicas internas de la escuela como institución y las lógicas normativas que regulan el acto educativo. En términos de tensiones se expresan: Práctica pedagógica - Proyecto de investigación. Prescripciones administrativas - Institucionales. Prescripciones normativas - cotidianidad escolar.

En tercera y última instancia, se proponen rituales que tejen caminos de interculturalidad como un aporte a la cultura material de la escuela con la elaboración de canastos interculturales, tales como, el Ojo de Dios huichol, mándalas, atrapasueños, y con mayor énfasis los totumos como un canasto representativo a lo largo de la historia en la cultura colombiana.



### AGRADECIMIENTOS

*Vamos a levantarnos y dar las gracias, porque si no aprendimos mucho hoy por lo menos hemos aprendido un poco, y si no hemos aprendido un poco, por lo menos no estamos enfermos; y si estamos enfermos, por lo menos no estamos muertos. Así que vamos todos a dar gracias. -Buda*

Después de días de esfuerzo y labor constante, agradecemos a nuestros padres y hermanos por su compañía y porque son los verdaderos testigos de nuestros logros y fracasos. También damos gracias a los amigos y parientes cercanos que nos ofrecieron su apoyo de alguna manera. Agradecemos al grupo docente del centro de práctica por su disposición y colaboración, a los estudiantes porque gracias a ellos esta experiencia cobra sentido y porque nos nutren cada vez más en nuestra labor docente. Damos gracias al grupo del seminario de Pedagogía Planetaria, por sus aportes, por compartir y dar un paso adelante para una formación integradora. Al universo, que conspiró para que halláramos rutas y salidas cuando desalentábamos. Ahora sólo queda agradecer a la maestra, guía, partera, cabeza de razón e intelecto para alcanzar este proyecto, a usted profesora Hilda Mar agradecemos de la manera más sincera por ser esa persona que guía y calma los espíritus cuando están inquietos, gracias por traernos la calma cuando nos hemos sentido en caos, y especialmente agradecemos su coherencia entre lo que expresa y lo que hace.

#### **Agradecimiento individual**

Daniela Aguirre, pudiste ser la compañera de trabajo de grado, pero decidiste ser luz, decidiste pensar y crear nuevas formas y caminos, gracias por haberme permitido caminar a su lado. Gracias por trascender y gracias por tu amistad.

Agradecerte Sintia, amiga y colega, por ser la sensatez, la sabia compañía. No hay mejor complicidad que la tuya para caminar de a pie en la última fase de la luna. Juntas hemos dado a luz.



### CON-TEJIDO

<u>Capítulo I</u>	7
<u>Contextualización</u>	7
<u>Justificación</u>	13
<u>Antecedentes</u>	16
<u>Propósitos</u>	32
<u>Capítulo II. PANORAMA PARA TEJER</u>	32
<u>Tensiones frente a lo legal, la escuela y la práctica pedagógica.</u>	32
<u>Práctica pedagógica - Proyecto de investigación. Variaciones de proyecto de investigación.</u>	34
<u>Prescripciones administrativas - Institucionales. Una mirada hacia la cultura escolar de la I.E.H.A.G</u>	36
<u>Prescripciones normativas - cotidianidad escolar. Una mirada hacia las políticas educativas.</u>	42
<u>Capítulo III. MARCO TEÓRICO</u>	49
<u>La urdimbre como metáfora de nuestros referentes conceptuales y teóricos</u>	49
<u>Pedagogía planetaria y ciudadanía global.</u>	50
<u>Hacia una educación intercultural en la escuela</u>	53
<u>La práctica pedagógica</u>	58
<u>La escuela como espacio de posibilidad y como escenario diverso.</u>	61
<u>Rituales Escolares.</u>	67
<u>Canasto intercultural.</u>	70



<u>Capítulo IV. RUTA METODOLÓGICA</u>	72
<u>La metáfora del tejido</u>	73
<u>Los canastos como ritual intercultural</u>	75
<u>Los totumos como canasto propio</u>	78
<u>La escritura de sí.</u>	83
<u>Autonarración 1: Daniela Aguirre Orozco</u>	84
<u>Autonarración 2. Sintia Catalina Jaramillo Londoño</u>	92
<u>Posibilidades y dificultades de la educación intercultural en el contexto escolar.</u>	97
<u>A MANERA DE CIERRE: aún quedan muchos desafíos.</u>	102
<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	103
<u>ANEXOS.</u>	109
<u>Anexo 1: Introducción a la pedagogía Planetaria desde el seminario de práctica</u>	109
<u>Anexo 2: Ojo huichol. Canasto intercultural</u>	110
<u>Anexo 3: Socialización Práctica II</u>	110
<u>Anexo 4: Recomendaciones de la primera socialización</u>	111
<u>Anexo 5: Creando otras formas posibles</u>	112
<u>Anexo 6: Narraciones de dos estudiantes, uno indígena y otro chocoano</u>	113
<u>Anexo 7: Carta para el tejido</u>	114
<u>Anexo 8: Carta para el tejido</u>	116
<u>Anexo 9: Rituales escolares en la I.E Héctor Abad Gómez</u>	116
<u>Anexo 11: Tatumo terminado. Ritual de canastos</u>	118



## Facultad de Educación

Anexo 12: Canción en lengua indígena Náhuatl

¡Error! Marcador no definido.

Anexo 13: AMALIVACA 120

Anexo 14: KANAIMA 121

Anexo 15: WAZACÁ, EL ÁRBOL DEL MUNDO 122

Anexo 16: LA JOVEN TEJEDORA 123

### Lista de cuadros y gráficos.

<b>Grafico 1</b>	Sede Darío Londoño.	8
<b>Grafico 2</b>	Antecedentes para la investigación.	18
<b>Grafico 3</b>	Objetivos específicos del proyecto de cooperación internacional	20
<b>Grafico 4</b>	La urdimbre. Hilos conceptuales	50
<b>Grafico 5</b>	Competencias interculturales. Estrada (2015) y Walsh (2000).	58
<b>Grafico 6</b>	Cuento “tejiendo culturas”	85
<b>Grafico 7</b>	Canastos interculturales	86
<b>Grafico 8</b>	Imagen Totumos	87
<b>Grafico 9</b>	Imagen Totumos	88
<b>Grafico 10</b>	Imagen Totumos	88
<b>Grafico 11</b>	Imagen Totumos	88
<b>Grafico 12</b>	Imagen Totumos	88
<b>Grafico 13</b>	Posibilidades y dificultades de la educación intercultural.	109



## Capítulo I

### CONTEXTUALIZACIÓN

Bajo la línea de pedagogía planetaria, se ha elegido la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sede Darío Londoño, como centro de práctica, ya que esta ofrece una amplia diversidad poblacional, y características socioculturales propias para desarrollar búsquedas de interés de la línea, esto no quiere decir por ningún motivo, que la pedagogía planetaria este inscrita en escenarios especiales, todo lo contrario, esta es una cosmovisión pedagógica bastante amplia y aplicable en cualquier lugar y espacio, además, algunos de los docentes de esta institución se encuentran en relación constante con las investigaciones vinculadas al tema de la planetariedad y la interculturalidad.

También queremos aclarar que en el presente trabajo se realiza la contextualización de dos instituciones, que llevan el mismo nombre, pero son diferente sede, la primera que se menciona es la sede Darío Londoño y la segunda es sede Placita de Flórez. Esto debido a cambios administrativos de un año a otro y por la implementación de jornada única, por lo cual decidimos cambiar de sede ya que los horarios se ajustaban más.

#### **Momentos previos**

El contexto institucional que hemos realizado se comenzó a desarrollar días previos a la visita del establecimiento; en primer lugar, debíamos ubicarnos a través de Google Maps y referenciar los lugares vecinos; luego, se trazó la ruta que cada uno de los compañeros debía hacer para llegar al lugar y, finalmente, hacer una lectura del contexto por medio de imágenes y sus puntos de referencia. Es decir, hicimos una cartografía geográfica y social del centro de práctica. En el análisis de cada una de cartografías se encontraron algunos precedentes, tales como:

- El lugar es peligroso
- Por ahí quedan las plazas de vicio



## Facultad de Educación

- Es un sector violento
- Van niños de bajos recursos
- Hay muchos habitantes de calle en el sector
- Es un lugar marginado
- El sector genera temor

Y como puntos de referencia encontramos, el viejo cementerio San Lorenzo, el sector los huesos, barrio Las palmas, el centro y Niquitao. Las rutas de transporte público que más nos servían eran, el bus de circular coonatra y el metro de la estación San Antonio o Alpujarra. Ya teniendo este primer acercamiento, aunque no de manera presencial, se pudo hacer una idea de que el panorama era agreste y de cuidado, por lo tanto, era muy importante tener una actitud respetuosa y discreta en el momento de estar allí. Algunas de las recomendaciones dadas por los profesores de práctica, era evitar los juicios y ser de mentalidad muy abierta.



Gráfico 1: Sede Darío Londoño. Imagen tomada de: <https://goo.gl/WTeFCi>. (consultado el 8 de mayo 2009)

## La escuela y sus actores

El día en que llegamos a la institución fue muy particular, preparamos varias actividades y juegos para varios momentos del día, por lo cual había actividades de presentación en las aulas, actividades de recreación en los descansos, y dispersión de cada uno de los practicantes por cada lugar del colegio, es decir que, algunos estaban en la biblioteca, otros en los



## Facultad de Educación

corredores, en la cancha, en el patio, en las escalas, etc. Estábamos presentes en todos lados, con la única finalidad de darle la acogida a la escuela y que ella nos acogiera a nosotros. Fue con nuestra presencia que logramos ampliar esa primera mirada que teníamos sobre la institución y su contexto, pero a su vez reafirmar que el panorama era tenso y tosco.

Allí transcurrió un semestre de práctica, donde encontramos una población diversa, desde comunidades emberá, niños de fundaciones, hijos de padres jibaros<sup>1</sup>, madres que ejercen la prostitución, hermanos pandilleros; también los del barrio, hijos de la señora de la chasa, de la del aseo, del reciclador, etc. También cabe anotar que en la institución confluyen estudiantes de varios barrios, casi todos pertenecientes a la comuna 10 La Candelaria, la mayoría viven en Las palmas, San Diego y Bomboná. Por lo general el estrato socioeconómico de los estudiantes es de 1 y 2, los oficios de sus padres se pueden clasificar entre independientes y empleados rasos. Además, pudimos evidenciar varias problemáticas familiares y sociales, entre las más evidentes la violencia, el abuso sexual, y las drogas.

Como es sabido una institución educativa no solo está conformada por estudiantes, también está el cuerpo docente, administrativo y de servicios, de lo cual podemos especificar la pluralidad de los maestros, tanto en sus formas de ser como de enseñar. En cuanto a las profesoras cooperadoras, encontramos en ellas colaboración y disposición para nuestros objetivos. En términos generales y pese a sus diferencias, el grupo de maestros de la institución nos fue acogiendo, de igual forma los vigilantes, las señoras de la tienda, del aseo y la chica de la biblioteca nos dieron un reconocimiento como futuras maestras.

En cuanto a la relación entre docentes y estudiantes, estimamos que se dan de acuerdo con situaciones puntuales, tratando de llevar un vínculo de convivencia y de tranquilidad que genere seguridad para los estudiantes, debido a que, para muchos de ellos, la institución

---

<sup>1</sup> La primera expresión hace referencia a los niños que viven en hogares de acogida y protección por ausencia de los padres. La segunda, se refiere a personas que distribuyen estupefacientes.

---

**Facultad de Educación**

representa un lugar de refugio. Por su parte los docentes no desconocen las problemáticas de la población, a lo que prefieren tratos sutiles y no imponer la norma.

Por otra parte, tenemos la institución como planta física y entidad administrativa del Estado, de tal modo que, comenzaremos por decir que la inclusión es una de sus propuestas pilares en su misión, al igual que la defensa de los derechos, con el fin de preparar ciudadanos activos y participativos. En su visión contempla el objetivo de ser una institución integral, capaz de educar entre la escolaridad, competencias para la vida laboral y comunitaria.

---

**Misión**

Somos una Institución Educativa Pública que propicia la formación integral para sus estudiantes, encaminada hacia la construcción de su proyecto de vida, desde los principios y valores Abadistas; generadora de procesos de inclusión y defensa de sus derechos, direccionados por un grupo multi-disciplinario, hacia la construcción de una ciudadanía activa y participativa, respetuosa de medio ambiente.” Tomado de la página institucional: <https://goo.gl/wKrpjJ>

---

**Visión**

La Institución Educativa Héctor Abad Gómez para el año 2.018 será reconocida como espacio formativo integral que promueve la Educación como un derecho-deber y líder en procesos de respeto en la diferencia, inclusión y defensa de los derechos de todos los estamentos de la vida escolar; con proyección a la vida laboral y comunitaria<sup>2</sup>. Tomado de la página institucional: <https://goo.gl/wKrpjJ>

DE ANTIOQUIA

Por cuestiones administrativas la institución ha sido la elegida para recibir la comunidad emberá por un periodo; por ende, cuenta con docentes etnoeducadores encargados de estos grupos. Sin embargo, a pesar de que esta población comparte la misma planta física, se

---

<sup>2</sup> Misión y visión de la Institución educativa Héctor Abad Gómez, tomadas de la página institucional.



## Facultad de Educación

evidencia una escuela fragmentada. No consideramos pertinente entrar en esta cuestión, pues sería hablar desde el desconocimiento y sin los argumentos necesarios para emitir algún juicio. Sólo cabe destacar que es una institución con unas características particulares, de múltiples posibilidades para encarar los retos de una educación intercultural.

En cuanto a la planta física encontramos una estructura moderna, debido a que es una construcción relativamente nueva, donde predominan el concreto y el encierro. No obstante, cuenta con dos canchas, un patio, tragaluces, un patio pequeño cerca de la tienda, un salón lúdico y una biblioteca; los salones son iluminados con grandes ventanales; en la planta baja se encuentran las oficinas administrativas y el restaurante, el cual, a nuestro parecer, carece de calidez y estética para recibir los alimentos; Los baños por motivos de seguridad los abren a ciertas horas del día.

### **El cambio. Una nueva sede**

Antes de finalizar el año 2016, ya nos habían comentado que la institución tendría algunos cambios por la implementación de la jornada única, al iniciar el semestre en el año 2017, estos cambios administrativos nos afectaron a algunos practicantes por cuestiones de horario. Sin embargo, la institución nuevamente nos abrió las puertas en su otra sede en Placita de Flórez. Allí varios de nuestros compañeros y nosotras encontramos un nuevo lugar para continuar nuestro proceso. Al igual que la anterior esta es una institución donde no escatimaron en cemento, con la diferencia que allí son más estudiantes y los espacios son más reducidos. Los corredores de los cuatro pisos resultan un peligro al momento de pasar por el primero, pues no arrojan solo basura, sino también otros objetos que pueden lesionar a alguien. Otra característica que cabe destacar es la ausencia de zonas verdes.

La ubicación de esta nueva sede se encuentra al lado de la Placita de Flórez, cerca de las estaciones *Pabellón del agua* y *Bicentenario* del tranvía. Su alrededor es de un amplio comercio debido a la cercanía del centro de la ciudad, los estudiantes pertenecen a barrios cercanos de la comuna 9 y la comuna 10, el nivel socioeconómico de los niños, jóvenes y adultos sigue siendo 1 y 2. En las noches cuenta con CLEI, (Ciclos Lectivos Integrados



Especiales en la Educación Formal de Adultos) lo cual amplió para nosotras otra posibilidad de hacer la practica en la noche y de experimentar con otra población diversa.

Hacer un cambio de sede implicó un nuevo comenzar, en esta institución no se contaba con la comunidad de los emberá, ni con muchas de las prácticas, ni con las personas a las que ya estábamos acostumbradas, pero por ningún motivo esto podía ser un impedimento. Recomenzar era la tarea y a eso nos dedicamos.

Igual que en la sede anterior, acá también encontramos problemáticas similares, y con chicos más grandes, lo cual genera un ambiente más tenso, pese a que en esta sede se encuentra el rector de ambas sedes y los dos coordinadores, el de disciplina y el académico, Nuestros profesores cooperadores ambos del área de Ciencias Sociales, son muy diferentes en sus formas de enseñar y de ser; pese a ello, coinciden en ser unos maestros apasionados por el arte de educar y enseñar valores para la vida. En poco tiempo nos sentimos acogidas por los estudiantes y profesores de más cercanía. Incluso podemos afirmar que fue en este lugar donde dimos a luz a este trabajo.

De manera general mencionaremos los actos más representativos en la institución, considerando más importante la semana abadista, elección del personero y consejo estudiantil. En la semana abadista preparan varias programaciones culturales, emprendedoras, culturales y científicas, donde la mayoría de los estudiantes participan. Por otro lado, están las elecciones, las cuales se realizan bajo la práctica tradicional del voto, luego de haber escuchado las propuestas de cada uno de los candidatos.

Los CLEI están compuestos por jóvenes y adultos que por diferentes motivos no pudieron continuar sus estudios; muchos de ellos son muy jóvenes, pero en la escuela regular presentaron inconvenientes disciplinarios o académicos. Los más adultos trabajan o ya han conformado sus propias familias. El sector en la noche es tranquilo, y cuenta con buenas rutas de buses. Algunos docentes de la nocturna son lo mismo del día, otros vienen de otras instituciones, y como sabemos muchos de estos educadores no son licenciados, ni pedagogos.



### JUSTIFICACIÓN

Las razones por las que decidimos hacer esta propuesta investigativa responden a los intereses comunes de unir voluntades para encontrar otros caminos de esperanza en la escuela, en la educación y en nuestra formación como maestras. Caminos de esperanza orientados al rescate de la diferencia, al reconocimiento de la pluriversidad y el respeto por la dignidad humana desde su singularidad y universalidad.

Esta esperanza en la cual nos aferramos, se traduce en una apuesta personal y pedagógica por explorar las posibilidades y dificultades de la educación intercultural en contextos escolares, contemplando, como primer territorio de investigación y análisis nuestra experiencia de vida, todo lo que nos pasa por el cuerpo, el pensamiento y el corazón, de allí que sea la autonarrativa la metodología seleccionada para proceder a la construcción de conocimiento, al tiempo que se planteen desafíos útiles para contribuir a una reflexión justa y necesaria del sistema educativo y del funcionamiento actual de las escuelas en el marco de una era planetaria.

En el capítulo I, se señala que, esta propuesta investigativa se adscribe a la línea de pedagogía planetaria, la cual se concibe como un paradigma y metáfora de lectura frente a los “pequeños universos” del otro, de allí que sea una *pedagogía fronteriza*, en tanto profesores y estudiantes son cruzadores de fronteras posibles de ser alterables y transformadas con mayor conciencia planetaria. Importante elucidar que, la planetariedad, se distingue de la globalización, por su condición metafórica en la comprensión del Otro y de lo Otro como esencia necesaria en el reconocimiento del Yo interconectado con otras localidades. Lo planetario es el lugar de resistencia y lucha ante una globalización capitalista y hegemónica.

Estamos convencidas que, en estos tiempos de globalización se hace necesario y apremiante dirigir nuestra mirada, como sujetas y maestras, hacia la atención de contextos diversos y vulnerables, desafío que se ve reflejado en la pretensión de contribuir al campo aplicado de la pedagogía planetaria con la construcción de este proyecto pedagógico.



## Facultad de Educación

En el capítulo II, se enfatiza que, la práctica pedagógica ayudó a develar tres tensiones que mostraron rutas y caminos para plantear posibles “problemas” de investigación, fueron varios los cuestionamientos que cambiaron a medida que la escuela y sus condiciones particulares insinuaban otras cotidianidades de sentir-pensar la práctica pedagógica, es decir, a medida que cambiaban los gestos de acercarse a la escuela, la actitud, los juicios, las emociones, el saber; se fue trazando un panorama para tejer en el centro de prácticas, la Institución Educativa Héctor Abad Gómez (I.E.H.A.G)

Las tensiones son:

- Práctica pedagógica - Proyecto de investigación. Variaciones del proyecto de investigación.
- Prescripciones administrativas - Institucionales. Una mirada hacia la cultura escolar de la I.E.H.A.G
- Prescripciones normativas - cotidianidad escolar. Una mirada hacia las políticas educativas.

Hablar en términos de tensiones para dilucidar las condiciones sociales que confluyen en un determinado espacio, tiempo y sujetos o instituciones y que operan en forma de intersecciones por fuerzas de distinto orden, es decir, la confluencia entre lo sagrado y lo profano, el mito y la teoría, las costumbres y el cambio, por poner algunos ejemplos. Sin embargo, las tensiones no siempre se dan por condiciones binarias, opuestas o contrarias. Las intersecciones existentes entre los distintos tipos de relaciones en las que se dan las tensiones permiten avizorar fuerzas de poder, de sujeción, pero también, y en especial, de creación y de posibilidad. En términos de Michael de Certeau (1979), permite la invención de lo cotidiano.

El capítulo III referente al marco teórico alude a la urdimbre como elemento esencial para tejer nuevas construcciones de conocimiento desde el dialogo de los aportes teóricos y la experiencia de investigar.



## Facultad de Educación

El capítulo IV, centra la atención en la cotidianidad escolar continuando con la metáfora del tejido como nuestra forma de proceder metodológicamente, relacionando el arte de tejer como el ritual que enseña relatos *otros* de la alteridad para ser corporeidad y territorio a la vez. Es el ritual del tejido donde se aprende la experiencia humana, las cosas que nos pasan y nos vincula como seres del mundo unidos a favor de la vida y la hermandad. Reconocer que estamos tejidos, *ombliados* (Rojas, 2014).

El tejido es la posibilidad de resignificar el ritual como una práctica escolar de esencia espiritual, ligada a la formación ética con fines de posibilitar el dialogo intercultural.

La materialidad del ritual del tejido se da en la construcción del canasto intercultural que responde a condiciones y situaciones específicas como una forma importante de construir conocimiento intercultural y planetario, no se trata de proponer un arquetipo de canasto, ni ofrecer instrucciones para la construcción del mismo.

El canasto intercultural, es concebido como un dispositivo por tratarse de un tejido inmerso en una red de relaciones que da y recibe, esta condición de materialidad también deja ver el canasto como un instrumento que se produce por unas condiciones histórico-culturales cuyo fin es transformar los modos de pensar.

Por último, se propone a manera de cierre varias reflexiones que llevan a la invitación de seguir aportando a la educación intercultural, a una nueva concepción de la escuela, y a ocupar otro lugar el maestro en su condición de formador de nuevas humanidades.



### ANTECEDENTES

Con el fin de ampliar nuestro horizonte en el proceso de la práctica pedagógica enmarcada en la línea de Pedagogía Planetaria, hemos realizado un rastreo puntual para saber que se ha dicho y escrito sobre la temática de nuestra línea de investigación. Para llevarlo a cabo decidimos indagar con base a tres conceptos claves relacionados con nuestro proyecto de investigación, estos son, **pedagogía planetaria, interculturalidad y rituales escolares**.

Para realizar un proceso de selección juicioso y sistemático dentro de todo el campo posible de búsqueda sobre los tres conceptos mencionados anteriormente, el rastreo se filtró teniendo como base la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los aportes de las investigaciones, publicaciones y/o trabajos metodológicos sobre pedagogía planetaria a la escuela, atendiendo especialmente a los rituales escolares y hacia una educación intercultural? La búsqueda arrojó investigaciones que permiten ampliar conceptual y metodológicamente nuestro proyecto de investigación, estas fueron consignadas en el siguiente cuadro que deja ver los datos más importantes de cada una.

Para la realización de los antecedentes tuvimos en cuenta trabajos de investigación de pregrados, maestrías y doctorados, también artículos de revistas académicas, ponencias y demás documentos que apoyen al sustento del presente trabajo.

Tipo de documento	Nombre del trabajo	Autor(a)	País y año de publicación	Conceptos claves
Tesis doctoral	Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Análisis de experiencias educativas en Andalucía.	Moreno Fernández, Olga García Pérez, Francisco F.	España, 2013	Pedagogía Planetaria Educación para la ciudadanía, educación planetaria, educación ambiental.



## Facultad de Educación

Tesis de grado	Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras	Juan Camilo Estrada Chauta	Colombia, 2015	Competencias interculturales, pedagogía planetaria, formación docente.
Tesis de grado.	Tejiendo caminos en una Pedagogía Planetaria: Acercamientos a la formación de maestros y maestras en competencias interculturales.	Hamilton Arley Arias Jiménez	Colombia, 2016	Pedagogía Planetaria
Tipo de documento	Nombre del trabajo	Autor(a)	País y año de publicación	Conceptos claves Interculturalidad
Tesis doctoral	Currículo y Educación Intercultural: Elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural.	Isabel del Arco	España, 1999	Interculturalidad
Artículo de revista	La Educación Intercultural en la Practica Escolar. Investigación en el ámbito español.	Teresa Aguada (UNED)	España, 2005	Interculturalidad
Artículo de revista.	Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. En: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe	Celmira Castro Suarez	Colombia, 2009	Interculturalidad.
Revista académica	Diversidad Revista de Estudios Interculturales. No.0. octubre 2012	Universidad Veracruzana	México, 2012	Interculturalidad
Tesis de maestría.	A contraluz tejiendo. Aproximación crítica desde una perspectiva intercultural a otras formas de construir conocimiento	Alba Lucía Rojas Pimienta	Colombia, 2014	Auto etnografía crítica, producción de conocimiento. Perspectiva intercultural.
Tesis de grado	Tejiendo mundos: una apuesta por deconstruir las representaciones sociales sobre la diferencia cultural	Leidy Johana Escobar Castaño, Émerson Orlando Atehortúa Castrillón	Colombia, 2016	Interculturalidad, representaciones sociales, transformación social, diferencia cultural, diversidad



## Facultad de Educación

Tipo de documento	Nombre del trabajo	Autor(a)	País y año de publicación	Conceptos claves Rituales escolares
Ponencia.	Educación para la ciudadanía. Los rituales escolares. Congreso Iberoamericano de Educación.	Francisca Trujillo Culebro	México, 2010	Rituales escolares
Artículo de revista.	Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. En: Educere. La revista venezolana de educación	Angulo Hernández, León Salazar, Aníbal Ramón	Venezuela, 2010	Rituales escolares
Tesis de maestría.	Saberes ancestrales y prácticas de Formación Cofanes. “El conocimiento como recuerdo del olvido”	Pablo Andrés Osorno Osorno	Colombia, 2015	Rituales escolares.

Grafico 2: Antecedentes para la investigación.

### Pedagogía planetaria

Por la pertinencia y el valor de los aportes es preciso ahondar en las investigaciones que antecedieron a nuestro proyecto tanto en nuestra licenciatura de pregrado como en la misma línea de investigación del grupo de estudios sobre “pedagogía planetaria” y que, a su vez, nos dieron la fuerza y las bases para asumir esta aventura académica. Los proyectos de grado son: “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” de Camilo Estrada (2015) y “Tejiendo caminos en una Pedagogía Planetaria: acercamientos a la formación de maestros y maestras en competencias interculturales” de Hamilton Arias (2016).

Al leer detenidamente los anteriores trabajos de grado encontramos la característica común de proponer la investigación como un ejercicio de auto-reconocerse como el principal sujeto de investigación inmerso cada uno en un proceso de formación, lo cual implica orientar la propuesta hacia una mirada de frente con la interculturalidad.

Estas apuestas por evidenciar en la escritura las voces de sí mismos deja un camino trazado para andar por los bordes de la subjetividad, rutas que nos motiva a escribir de igual manera



## Facultad de Educación

esta propuesta de investigación no desde la voz distante e impersonal de quien observa y escribe, más sí, exhortar la voz que recorre todo el cuerpo y el pensamiento de quien siente y piensa cuando investiga.

Las investigaciones de Estrada (2015) y Arias (2016) son realizadas al interior del proyecto de cooperación internacional “Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia” bajo el convenio entre la Universidad Pedagógica de Berna (PHBern) y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (UdeA), ambas se preguntan por la formación de maestros y maestras con respecto a la diversidad cultural, cuestión que se traduce en una pregunta por sí mismo y por el otro, y de un nosotros entre los otros. Para avanzar en la comprensión de una formación intercultural en contextos culturalmente diversos Estrada (2015) propone un referencial de competencias interculturales que posteriormente Arias (2016) va tomar de referencia para identificar, problematizar y aportar las formas de actuación en que se despliegan las competencias interculturales desde su vivencia personal. A saber, estas competencias son:

1. Auto-narrarse;
2. Desoccidentalizar las formas de enseñar, aprender e investigar;
3. Pensar desde la interseccionalidad;
4. Interpretar de manera alternativa;
5. Reconocer la diversidad constitutiva de la condición humana;
6. Promover otras formas de relación con la tierra.

Los aportes de estos trabajos de grado, además de brindar herramientas para la escritura subjetiva y vivencial a nuestra propuesta de investigación también va permitir abrir la discusión sobre las posibilidades de enseñanza y formación para y desde la interculturalidad en contextos escolares, en nuestro caso específico, la práctica pedagógica realizada en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez. En este sentido, nuestra investigación va apuntar y contribuir a dos objetivos específicos del proyecto de cooperación internacional

**Facultad de Educación**

mencionado anteriormente ofreciendo posibles panoramas a las preguntas que orientan cada objetivo, veamos:

<b>Objetivos específicos del proyecto de cooperación e investigación “Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia”</b>	<b>Preguntas que orientan la investigación.</b>
Avanzar en el análisis de las competencias profesionales para la formación de maestros, con miras a: a) revisión crítica del concepto; b) líneas de filiación y conceptualización; c) aportes a una noción de competencias interculturales	¿Cuáles son las competencias para la actuación docente en contextos interculturales? y ¿de qué manera dialogan (se conectan, se distancian, se omiten, se mezclan) con experiencias pedagógicas de formación de maestros y maestras en una institución.
Revisar algunas experiencias de práctica pedagógica en la formación de maestros y maestras, para: a) identificar/reconocer las directrices y lineamientos institucionales referidos a la diversidad/interculturalidad, b) observar la puesta en escena en los diferentes espacios educativos y c) proponer vías de relación entre la teoría y la práctica	¿Existen condiciones (discursivas y no discursivas) de posibilidad para hablar de una “pedagogía planetaria” en el marco de un Campo Conceptual y Narrativo de la Pedagogía, para la formación de maestros y maestras?

Grafico 3: objetivos específicos del proyecto de cooperación internacional

Atender a nuestra experiencia en la práctica pedagógica asumiendo nuestra condición de maestras en formación va posibilitar en primer lugar, advertir los límites y las posibilidades de las políticas públicas para la formación intercultural en contextos diversos con diferencias predominantemente socioculturales, tal como se presenta en la I.E Héctor Abad Gómez; y en segundo lugar, evidenciar las múltiples formas que se manifiestan las competencias interculturales en nosotras, además de que implica asumir el reto de autoformarnos



permanentemente en estas competencias para hacerle frente a las realidades escolares ante un escenario de globalización.

Siguiendo con las investigaciones que ofrecen los aportes teóricos para la construcción de un concepto de Pedagogía planetaria, Según Moreno y Pérez (2013) en su tesis doctoral proponen investigar sobre la “Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Análisis de experiencias educativas en Andalucía”. Las finalidades de la investigación son analizar tres programas escolares que aborden temas ambientales y ciudadanos en un espacio geográfico concreto, la Comunidad Autónoma de Andalucía, para luego demostrar que ambos temas pueden confluír en una perspectiva de “educación ciudadana planetaria” como eje transversal de los currículos escolares a fin de orientar la educación hacia la participación en relación con los problemas sociales y ambientales, a escala local y a escala global.

Para analizar las potencialidades y dificultades de los programas escolares se dirigió la atención a las concepciones del profesorado y del alumnado implicados en cada uno, para ello se emplearon las técnicas de los cuestionarios, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas para la recolección de datos. Las concepciones del profesorado y del alumnado fueron importantes para analizar la relación que ellos establecen entre las vivencias locales y las conexiones profundas en el plano global, además de analizar la adquisición y desarrollo de valores ciudadanos planetarios.

Lo anterior se hace necesario al observar las problemáticas socio-ambientales abordadas desde un plano meramente local en cada uno de los programas escolares cuya formación carece de un modelo de ciudadanía planetaria, ante este escenario aparece la invitación de articular el currículo a una mirada más amplia y global los problemas propios del espacio. de ahí que se venga postulando, desde diversas instancias el concepto de “glocal” dando lugar a un modelo de “educación ciudadana planetaria”. Esto significa que cada ciudadano/a, dondequiera que viva, forma parte de la sociedad global” (Congde, 2004, p. 3). Ese tendría que ser, en último término, el enfoque de la denominada “competencia social y ciudadana” (Moreno y García, 2013, p. 3).



### **Interculturalidad**

Nuestro primer referente frente a la interculturalidad, fue la tesis doctoral de Isabel del Arco, la cual lleva por título “Curriculum y Educación Intercultural: Elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural”. Este trabajo se enmarca en el contexto español, y da pie a una recopilación de científicos sociales que se han preocupado desde inicios de los 90’s, bien sea por clasificar o teorizar sobre la diversidad poblacional y sus problemáticas, por ello han propuesto diferentes programas educativos con el fin de tratar el asunto desde la escolaridad. Esta amplia gama de programas educativos, han sido clasificados desde los paradigmas y políticas educativas, conservadora, neoliberal y socio-crítica. Y desde los programas enmarcados hacia, la educación intercultural, educación compensatoria y educación anti-racista. Con base a los programas recopilados, se diseña un currículo con propuestas de Educación Intercultural en la Escuela Catalana.

Para nuestro interés, retomamos la Educación Intercultural, entendida desde este trabajo:

como rechazo del predominio de las culturas mayoritarias sobre las minoritarias y planteando que los distintos grupos que conviven en las actuales sociedades pluriculturales puedan y deban alcanzar una independencia enriquecedora basada en una valoración y enriquecimiento mutuo. No consiste en transmitir exclusivamente conocimientos relativos a otras culturas, sino que se pretende ir más allá y generar en los individuos disposiciones personales profundas para comprender empáticamente al otro, aceptando y conviviendo con la diferencia vista en ellos mismos y los demás. (Del Arco, 1999, p. 119-120)

El anterior trabajo permite ampliar histórica y teóricamente el concepto de interculturalidad, al igual que nos permite tomar una postura sobre la interculturalidad que queremos, y a la que pretendemos apuntar en nuestra práctica docente, una interculturalidad basada en la contemplación de lo diverso, que no pretenda homogenizar, ni anular las mayorías, solo que nos permita una mirada amplia y una relación horizontal entre las diferencias.

Siguiendo la misma línea de Interculturalidad, hemos dirigido nuestra atención en revisar la revista Diversidad Revista de Estudios Interculturales. En su edición No.0 de octubre de 2012



## Facultad de Educación

se realizó su presentación, la cual inicia advirtiendo una paradoja, entre el mundo globalizado donde se destaca el respeto por la diferencia y la realidad en la cotidianidad, donde se cometen asesinatos a partir de sentimientos nacionalistas, regionalistas o por diferencias ideológicas donde todavía persiste la mentalidad de unos grupos por encima de otros. Explorando un poco el contexto mexicano, exactamente el de la Universidad Veracruzana, nos encontramos con una propuesta en perspectiva cultural y transversal en el currículo de todas sus carreras. La iniciativa del programa consiste en ofrecer una visión intercultural de la educación superior, haciendo visible la población indígena y la diversidad de género.

En esta producción se pueden apreciar varios artículos, todos ellos con un interés particular de visibilizar las problemáticas interculturales, otros con fines y propuestas que contribuyan a políticas de inclusión y prácticas de aprendizaje. Entre esas problemáticas latentes esta la migración indígena urbana, la cual no solo se hace visible en el contexto de Veracruz, sino que también es una característica que podemos evidenciar en nuestro contexto. Bajo la perspectiva de la interculturalidad es un reto que se enfrenta a una apuesta híbrida y multicultural, que pretende fortalecer las relaciones sociales.

Entre los artículos de esta revista es de gran interés, el que lleva por título: “Una paradoja de la interculturalidad como descolonización de la Educación Superior” consideramos que en él hay gran potencial y que puede ayudar al horizonte en nuestro trabajo, pues trata como la población indígena en Ecuador, que es de un porcentaje medio entre la totalidad de habitantes tiene muy poca población con estudios superiores, el autor del artículo señala que esta consecuencia se debe a “la interculturalidad entendida como descolonización de los indígenas” (Cuji, 2012). A lo cual su reflexión se basa en cómo opera la estructura de descolonización en la Educación Superior, dando relevancia a esos saberes ancestrales, pero no quedándose en ellos, si no trascendiendo, es decir complementando los conocimientos que no han sido adquiridos por las poblaciones indígenas, de tal modo que los conocimientos andinos dialoguen con los conocimientos occidentales y poder ser legitimados universalmente, no anquilosados y encerrados como pasa en la realidad actual.



## Facultad de Educación

De este modo la revista Diversidad Revista de Estudios Interculturales, nos permite acercarnos a artículos que son de nuestro interés, tanto en el ámbito educativo, como en el de la práctica docente y con mayor relevancia, en el del trabajo de investigación. Pues de estos artículos hemos realizado profundas reflexiones donde tejemos una forma de entender la interculturalidad con la cautela de no caer en asuntos que van en contravía de esta misma, como, por ejemplo, querer establecer discursos homogenizantes y practicas obligatorias que se hacen sin conciencia.

Ahora, ya que hemos rastreado dos trabajos que hacen aportes significativos a la interculturalidad, tanto en la educación básica como a la educación superior, analizaremos a través de una breve parte de un trabajo de investigación, la interculturalidad desde la práctica pedagógica. El documento abordado lleva como título “La Educación Intercultural en la Practica Escolar. Investigación en el ámbito español”. La autora inicia advirtiendo que la interculturalidad desde la educación propone una práctica educativa que posibilite la valoración de la diversidad individual o de grupos, además que la interculturalidad conserva coherencia porque permite relación, interacción, comunicación, negociación, y enriquecimiento entre culturas.

De tal modo que la propuesta aquí expuesta trata de una educación que fortalezca la igualdad de oportunidades, que promueva cambios en el sistema que trasciendan el currículo, es decir, que estos estén ligados a la formación de los docentes, a los procesos de enseñanza y las actitudes mismas donde se destaque la motivación y la permanente comunicación, que integre los contenidos de modo tal que sean aprehensibles para todos, y crear estrategias que superen el racismo y la discriminación entre estudiantes y docentes. Notemos entonces que la propuesta es amplia y ambiciosa y contempla asuntos estrechamente relacionados con nuestra propuesta en la institución, por razones evidentes nosotras no pretendemos como practicantes realizar un cambio estructural en el currículo, ni tampoco llegar a intervenir, nuestro modo de proponer es auto-investigándonos alrededor de la interculturalidad, y cómo desde nuestro rol docente, en la cotidianidad y el transcurrir de la institución promovemos relaciones de interculturalidad.



## Facultad de Educación

Para finalizar con los aportes de esta investigación, cabe mencionar que llevó a cabo tres ámbitos de intervención, el primero refiere a las medidas organizativas y curriculares, como segundo ámbito a intervenir esta la atención a la diversidad lingüística y cultural y finalizan con el profesorado, donde se analizan, se clasifican y se valora la formación del docente desde un enfoque intercultural. Sin lugar a dudas el desarrollo de la intervención aquí mencionada es de gran importancia, sólo que, para alcanzar nuestros objetivos, optamos más por una descripción de la experiencia, y hacernos un autoanálisis de la práctica a través de la auto narración, y desde allí identificar fortalezas y dificultades a cerca de una educación intercultural.

Ahora, es necesario observar desde el contexto colombiano qué se ha dicho sobre la interculturalidad, por lo cual nos hemos acercado a un artículo que recoge las tendencias y perspectivas que se han desarrollado en el país desde hace unas décadas. Celmira Castro es la autora del artículo “Estudios sobre Educación Intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas”. En él se expone claramente el estado de la cuestión de la interculturalidad, donde está ya no sólo trata de cuantificar grupos étnicos y culturales, ni tampoco de inventariar sus lenguas, en la actualidad la interculturalidad es un tema de interés académico.

En Colombia se han desarrollado trabajos desde la etnoeducación, la diversidad cultural, la afrocolombianidad, la multiculturalidad, hasta llegar a la interculturalidad. La autora realiza un recorrido mencionando algunos trabajos sobre el estado de la cuestión que han aportado a la educación intercultural, entre ellos menciona algunos creados por el Ministerio de Educación, tal como lo es La Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Este artículo ha sido de nuestra elección, porque a través de esta compilación, podemos hallar teorías y políticas establecidas para grupos minoritarios, además que nos permite una mirada amplia de la diversidad cultural que tenemos en nuestro país, de allí la necesidad de establecer políticas educativas que apunten a una educación intercultural, donde la escuela sea ese lugar de posibilidades y transformación. Lerma, Ortega, Baquero y Ángel (2005 como se cita en Castro 2009), consideran que:



## Facultad de Educación

La oportunidad que ofrece reflexionar acerca de una educación intercultural es romper los moldes desde lo que se ha pensado el significado de la diversidad cultural y lo que significa educar interculturalmente, reconociendo, por ejemplo, que no existe un solo tipo de saber, un solo tipo de conocimiento, sino que por el contrario hay diferentes formas culturales de producción de conocimiento. Esto significaría que es necesario transformar la escuela, no en una nueva escuela, si no en múltiples versiones de escuelas interculturales, que den respuesta no sólo a los aportes étnicos particulares, sino además a todas aquellas características culturales, sociales, diversas en la que se desarrollan. (p. 20)

De tal modo que este trabajo no sólo nos dio bases teóricas y políticas, sino que nos ayuda a comprender la interculturalidad como la existencia del reconocimiento de los otros en un espacio social común, que en este caso sería la escuela.

### Rituales escolares

Los trabajos abordados frente a los rituales escolares desde la perspectiva de la interculturalidad fueron escasos, sin embargo, los que hallamos nos facilitaron tomar una postura diferente frente a los rituales, por ende, aclaramos que en nuestro trabajo nos distanciamos del concepto de ritual entendido como un asunto de orden hegemónico y de control, y lo abordamos desde una perspectiva de prácticas escolares orientadas hacia la construcción de nuevas ciudadanías.

En primera instancia analizamos el trabajo de Francisca Trujillo en el contexto mexicano, quien reflexiona acerca de algunos acontecimientos escolares que cohesionan a los estudiantes y desde entonces se intenta moldear la conducta de los ciudadanos. Por otra parte, da cuenta, de prácticas que se instauran en las instituciones a manera de ritual, tal como lo son, las ceremonias a la bandera, la conmemoración de la batalla del 5 de mayo, concursos, etc. Estos con la firme intención de generar nacionalismo, sin embargo, la autora concluye expresando que estos actos no logran una conciencia nacional en los estudiantes. Por el contrario, cuestiona, “¿Cuáles son estos valores ocultos que la escuela enseña? La disciplina, la obediencia, la paciencia y la subordinación, mediante actividades que se han convertido



en verdaderos rituales de adoctrinamiento: las ceremonias, los concursos y los desfiles, por señalar algunas.” (Trujillo, 2010. p.2)

Otra de las cuestiones que realiza es el papel del docente frente a estos rituales, donde considera que se convierten en soldados, jurados de belleza, diseñadores de vestuario y no pasa nada. Justamente en estas cuestiones y connotaciones que se señalan de los rituales es donde tomamos una postura diferente y nos distanciamos teórica y conceptualmente.

Ahora, en el contexto venezolano, analizamos un artículo en una revista de educación, el cual lleva como título “Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo”. El estudio devela que la escuela como organización social, se ha encargado de convertir las instituciones y las aulas como tal, en santuarios, donde los estudiantes deben estar inmersos en una cultura escolar, donde se obedece a una figura de autoridad y se realiza el rito indicado. Señala además que la escuela se ha apropiado de los rituales como una forma de mantener la tradición y ser un elemento socializador.

Esté estudio reveló que el aula esta decodificada por rituales, estos pueden ser de instrucción, revitalización, intensificación, y de resistencia. Al igual que el currículo oculto, estos tienen una acción de manera implícita. Los actores señalan que:

La escuela termina convirtiendo a los rituales en algo propio de la cultura escolar, le ha dado poder al protocolo, a la liturgia, con el uso diario que hace de ellos. Por consiguiente, los rituales encierran aprendizajes y valores que requieren de un tiempo, un espacio y una disposición anímica para involucrarse. Los docentes enseñan las reglas, se hacen expertos en iniciar y adiestrar para lograr conservar sus creencias, ideas y presunciones. Los alumnos se someten de manera obediente y pasiva a los rituales de instrucción, revitalización, intensificación y resistencia. Desde esta posición se puede referir que los rituales se revisten de una serie de características que le son propias. (Hernández, Salazar y Ramón, 2010, p. 315)

Como se logra evidenciar en los anteriores trabajos referenciados, los rituales se comprenden desde un lugar privilegiado del poder y desde allí, las prácticas escolares se organizan de acuerdo a las lógicas de reproducción y perpetuación de un orden tradicionalmente dado por



## Facultad de Educación

los intereses imperantes. Es importante referenciar este tipo de antecedentes por los elementos epistemológicos que ofrece al analizar la categoría de ritual escolar como categoría fundante de las prácticas escolares que se instauran en un tiempo, espacio, y grupo social determinado, además de insinuar cuestionamientos sobre otras posibilidades de analizar los rituales en el plano escolar desde una perspectiva narrativa, artística y formativa orientada hacia la interculturalidad, perspectiva en la cual hemos optado por sentar nuestra propuesta de análisis.

Tal como se expresó en la parte introductoria de este apartado de rituales, distanciarnos de la postura hegemónica del ritual nos implica buscar otras propuestas de investigación que estén en concordancia con una lógica posibilitadora de la cultura, es por ello que dirigimos la mirada hacia investigaciones que estén basados en el rescate de lo ancestral, saberes, prácticas, cosmogonías, comprensión del mundo, tipos de relacionamiento, todo ello en correspondencia al interés de contribuir a la formación de “otras” educaciones.

De los trabajos leídos, destacamos la investigación para optar al título de magister en educación de Pablo Andrés Osorno Osorno que recibe el nombre: Saberes ancestrales y prácticas de Formación Cofanes. “El conocimiento como recuerdo del olvido”, el cual deja ver una mirada interesante de los rituales al preguntarse por el carácter formativo de estos, alrededor del Yagé, el Tabaco y la Ortiga -consideradas plantas de sabiduría y orientación para la vida- y su relación con los saberes ancestrales del pueblo Cofán. “Reconocer el carácter formativo de estos rituales, podría significar una apertura al diálogo intercultural, propiciando un nuevo lenguaje que se construye entre ambas orillas.” (p.11)

Es una investigación que se ubica en la perspectiva decolonial al otorgarle legitimidad de conocimiento a las prácticas espirituales de la comunidad Bocana del Lúzon del pueblo Cofán, en especial, las prácticas y uso con las plantas espirituales que son vistos como rituales de máxima significación para la cultura cofana por tener una *intencionalidad latente* como escenario de formación desde dimensiones éticas, estéticas, pedagógicas y políticas.

Son entonces los rituales el medio para acercarse a otras formas de saber, de enseñar y de aprender concebidas desde la ancestralidad, no pertenecen al orden de los libros o de la



información, estos rituales están ligados al saber y las sensibilidades heredadas por viejas tradiciones.

### **El tejido como forma de ritual**

Siguiendo con la comprensión del ritual como expresión formativa para el diálogo y la apertura, se hace necesario aludir a la metáfora que articula y engloba esta propuesta pedagógica, la cual es el tejido, relacionando el arte de tejer como una forma de ritual que enseña relatos *otros* del Yo, el Otro y lo Otro para ser corporeidad y territorio a la vez. Es el ritual del tejido donde se aprende la experiencia humana, las cosas que nos pasan y nos vinculan como seres del mundo unidos a favor de la vida y la hermandad.

El tejido es la posibilidad de resignificar el ritual como una práctica escolar de esencia espiritual, ligada a la formación ética con fines de posibilitar el dialogo intercultural.

Por razones de cercanía y afinidad con los propósitos de esta propuesta, consideramos oportuno revisar los antecedentes acerca de las diferentes comprensiones de la metáfora del tejido desarrollados al interior de facultad de educación en la cual hacemos parte. De los trabajos revisados abordaremos dos investigaciones, que por sus características similares a la lógica de pensamiento y de escritura en la cual estamos parados, resulta conveniente dilucidar algunos de los aportes más potentes para respaldar el uso y sentido del tejido.

El primer trabajo investigativo a detallar es presentado para optar al título de pregrado en la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales a cargo de Leidy Johana Escobar Castaño y Émerson Orlando Atehortúa, el cual recibe el nombre de “Tejiendo mundos: una apuesta por deconstruir las representaciones sociales sobre la diferencia cultural.” Trabajo de grado 2016.

El tejido para esta investigación lo señalan como una representación social que emergió entre los estudiantes en el ejercicio de la práctica pedagógica. Entre otras representaciones como: historias forasteras, el lugar del otro, formas otras de ser, saber y hacer, y diferencias no tan diferentes. En particular, la representación social “*tejiendo sentidos* “*otros*”, son esas otras formas de habitar la tierra que da sentido al mundo:



## Facultad de Educación

Formas de nombrar al otro, ya no lo llaman negro con la connotación despectiva de antes, sino Afrodescendiente y saber que tienen una carga de conocimientos ancestrales válidos y que hacen presencia en nuestra cotidianidad, son partícipes igualmente de los mismos derechos y deberes. (p. 69)

El segundo trabajo a destacar es: “A contraluz tejiendo. Aproximación crítica desde una perspectiva intercultural a otras formas de construir conocimiento”, de la profesora Alba Lucía Rojas Pimienta para optar al título de maestría en el año 2014.

El gran aporte de esta investigación a nuestro trabajo de grado es dotar de sentido la propuesta del canasto intercultural como ritual que implica pensar en tejido y a la vez como una forma importante de construir conocimiento intercultural y planetario. Este aporte de pensar en tejido es uno de los principios fundamentales del programa de Pedagogía de la Madre Tierra, a saber:

En este sentido sobre cómo construimos pensamiento, el comprender el conocimiento en relación a un tejido constituye uno de los primeros sentidos de la PMT que nos permiten salir del campo de batalla epistémico y metodológico heredado y entrar a un campo relacional, con múltiples hilos y colores. (p. 51)

Reconocer que estamos tejidos, *obligados*, tal como lo menciona la profesora Alba Lucía Rojas indicando la procedencia del término a los indígenas Embera, constata que la perspectiva intercultural implica un tejido entre investigación y transformación. Por esta razón, la materialidad de la relación entre investigación y transformación es el canasto intercultural, que, a nuestro modo de ver es considerado como dispositivo por tratarse de un tejido que da y recibe. A propósito, Rojas (2014) ratifica la comprensión del tejido como un dispositivo:

[...] es posible entonces hablar del tejido como un dispositivo no sólo material, sino de construcción de pensamiento que a la vez informa el cómo se producen conocimientos dentro de un proceso como Madre Tierra. El tejido como tal vez, otro modo de nombrar la complejidad, cuestiona y propone a la vez otro lugar para construir posibilidades, esta vez en relación entre conocimientos, sujetos y territorios ya sabiendo que estos a su vez son productores y producidos en tejido. (p. 52)



### PROPÓSITOS

#### Propósito general

Analizar las posibilidades y dificultades de la educación intercultural en el contexto escolar de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez (I.E.H.A.G) sede Placita de Flórez, teniendo como base nuestro proceso de (auto)formación en el marco de la pedagogía planetaria.

#### Propósitos específicos

- Autonarrar nuestra experiencia en la escuela, como método de (auto)formación para explorar formas “otras” de educación.
- Contribuir a la educación intercultural a través de la construcción de canastos interculturales como ritual escolar y herramienta metodológica.



## **Capítulo II. PANORAMA PARA TEJER**

### **Tensiones frente a lo legal, la escuela y la práctica pedagógica.**

Estar en la escuela implica necesariamente trastocarse por todas las situaciones que devienen de la cotidianidad de cada uno de los universos que habitan al interior de la escuela, emociones dadas por las sensaciones que revitalizan el estar y el permanecer. Es por ello, que encontrar en la escuela las posibilidades de ser y hacer permite la emergencia de múltiples caminos para dar pasos conjuntos hacia la construcción de otros mundos incluyentes, tan diversos, que puedan cobijar fraternamente la diferencia, por tanto, todos, y cada una de las existencias con palpitaes diferentes merecen ser sentidas, no desde una relación de caridad que requiere de un esfuerzo de asumir la condición del otro, sino de convivir desde la complejidad del ser la posibilidad de hilvanar con el otro en espacios de convergencia de relaciones horizontales:

A diferencia de la solidaridad, que es horizontal y se ejerce de igual a igual, la caridad se practica de arriba hacia abajo, humilla a quien la recibe y jamás altera ni un poquito las relaciones de poder: en el mejor de los casos, alguna vez habrá justicia, pero en el alto cielo. Aquí en la tierra, la caridad no perturba la injusticia. Sólo se propone disimularla. (Galeano, 2005, p.179)

La escuela aparece entonces como un escenario de acción para crear y habitar los sueños imaginados, aquellos sueños que para muchos son las voces de sus ancestros, cosmogonías heredadas por tradiciones que fundan su pensamiento en rituales dotados de sentido simbólico. Lo anterior, a modo de ejemplo, para dar un panorama de pensamientos y prácticas que se dan en grupos sociales como elementos esencialmente culturales. Sin embargo, son callados y olvidados en el currículo formal de la escuela, no por ello, la escuela deja de ser un espacio libre de rituales.



## Facultad de Educación

Con la pretensión de construir una propuesta donde se aborden los 3 elementos esenciales de nuestra línea de investigación, a saber: la escuela como escenario de posibilidad, la práctica pedagógica y el canasto intercultural; fue necesario generar un vínculo más que administrativo, fue afectivo con los profesores y estudiantes de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez. En un principio, las prácticas se desarrollaron en la sede Darío Londoño con los profesores del área de sociales en el grado sexto y posteriormente las prácticas culminaron en la sede principal Placita de Flórez, allí se realizaron las mayores actividades.

Durante el tiempo transcurrido en la institución, nos hemos dedicado a sentir y a pensar la escuela, provocar diversas emociones en nosotras, e inquietarnos por todo aquello que pasa por la experiencia. Ser parte del tejido escolar implicó dejar que la institución nos acoja y, a la vez, con nuestra presencia acoger, conscientes de no asumir una posición de agentes observadores de una institución educativa que ofrece relatos complejos y diversos. Fue importante trazar distancia de la idea de una escuela como espacio de intervención que de entrada genera juicios apresurados.

Teniendo claro el lugar que ocupamos en la escuela y las posibles miradas que circulan en el espacio escolar, elegimos enfocarnos en tres tensiones dadas por una relación sentipensante de nuestra presencia en la escuela. Estas tensiones no están aisladas entre sí, tampoco intentan ser categorías que permitan explicar realidades en sí mismas, son miradas que parten de nuestra experiencia, impregnadas de nuestra subjetividad, de nuestras lecturas y análisis, a fin de comprender, en primera instancia, nuestro rol como maestras, de cómo estar en la escuela de cara a la formación; en segunda instancia, comprender las dinámicas internas de la escuela como institución y las lógicas normativas que regulan el acto educativo.

Hemos nombrado estas tensiones así:

- Práctica pedagógica - Proyecto de investigación. Variaciones del proyecto de investigación.
- Prescripciones administrativas - Institucionales. Una mirada hacia la cultura escolar de la I.E.H.A.G



## Facultad de Educación

- Prescripciones normativas - cotidianidad escolar. Una mirada hacia las políticas educativas.

### **Práctica pedagógica - Proyecto de investigación. Variaciones de proyecto de investigación.**

En el curso de la práctica pedagógica inscrita en la línea de Pedagogía Planetaria, se ha realizado un recorrido que consigo ha traído variaciones y devenires inesperados, -tal como se mencionó en el apartado de contextualización-, lo cual hemos afrontado como una posibilidad de movimiento frente a nuestras posturas, de transformación ante el proyecto pensado inicialmente, y que a su vez nos ha puesto de cara con la realidad escolar.

En la Institución Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño, ubicada en el sector San Lorenzo, allí estábamos inmersas en un contexto “difícil” con problemáticas sociales relevantes, como drogas, prostitución, niños en hogares de acogida por ausencia de los padres, una escuela dividida entre los estudiantes indígenas y los demás estudiantes, etc. A pesar de todo el contexto que rodea la institución, el ambiente dentro de ella se vivía de manera tranquila, donde ocurrían sucesos problemáticos, pero que no se salían de control, además porque la institución ofrece un tratamiento adecuado a estas problemáticas.

En la sede San Lorenzo encontramos un tema de nuestro interés, gracias a la población indígena que se encontraba allí, quisimos indagar un poco sobre su forma de aprendizaje y como ellos se socializaban con los demás miembros de la institución, poco tiempo tardamos en darnos cuenta que ellos solo compartían un espacio físico, de resto era una población aislada que funcionaba bajo otros parámetros y otras formas. De allí que surgiera nuestro interés en los rituales que se establecen en la cotidianidad escolar y cómo estos pueden dialogar con otras culturas. En el paso por esta institución nuestra labor estuvo centrada en la observación de las dinámicas, lo cual nos permitió analizar diferentes rituales. Pero al inicio de este año 2017 las modificaciones gubernamentales de implementar la jornada única en la sede San Lorenzo hacen cambiar un poco el rumbo de nuestro proyecto; pues el cambiar de sede a “Placita de Flórez” implicó cambiar nuestros profesores cooperadores y el grupo de práctica.



## Facultad de Educación

Por los motivos anteriormente expuestos, nuestra idea inicial se ve bifurcada, por un nuevo contexto y con ello, nuevos personajes, nuevas formas y un nuevo ideal de proyecto. Pero no sólo los cambios administrativos son los causantes de esta tensión; pues también en este proceso, nos hemos dado cuenta de lo difícil que es llevar y mantener una idea de investigación, de forma paralela a la práctica, y es que en el lugar de practicantes debemos llegar como sujetos que van a explorar una experiencia y a permearse de la cotidianidad escolar, más no como sujetos que imponen y creen aportar algo realmente importante a las instituciones, tal vez algunos logren ser novedosos con sus propuestas de intervención e implementación, pero para nosotras que hemos hallado otra forma de experimentar y ser atravesadas por la práctica pedagógica y todos sus devenires, nos pensamos una propuesta para autoanalizarnos en el campo real de la escuela, viviéndola y sintiéndola.

De lo anterior, surge mencionar que uno de los objetivos que tiene la facultad de educación al titular a sus estudiantes como licenciados, es precisamente que hayan realizado un proyecto de investigación en el marco de la práctica. Lo cual consideramos de manera respetuosa una contradicción, pues pensamos que los futuros licenciados deben primero enfrentar la realidad de la escuela, para luego repensar y reflexionar sobre proyectos que contribuyan a una mejor educación. De ahí a que varios trabajos realizados por colegas resulten forzados, carezcan de novedad o sean fuertemente criticados. Y es porque la facultad realmente no se ha pensado la práctica pedagógica como un proceso de acogida, ni enseña la forma de enfrentar esa realidad escolar.

Ahora analicemos el papel del maestro, los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002), concibe al maestro como un “investigador, que dinamiza diariamente su quehacer pedagógico, que está dispuesto a renovar sus conocimientos y perspectivas frente al mundo y su problemática. Un maestro o maestra que en compañía de sus estudiantes reconstruye un saber social en el aula” (p. 17). Definición que está completamente relacionada con las propuestas educativas más recientes, las cuales avalan constantemente la necesidad investigativa en el rol del maestro. Situación que vale criticar una vez se tiene en cuenta la disposición legal frente al tiempo establecido para educar e investigar. Otros dirán en cambio,



que se puede investigar educando, pero sin contemplar jamás el espacio destinado a las horas de producción e investigación académica que debe hacer el maestro.

Volviendo al sentido integrador de la educación griega, se podría decir que el maestro fue concebido en un eje sobre el cual giran un montón de posibilidades; sin embargo, los docentes de nuestro país han sido formados en una sola disciplina, así como muchos otros profesionales de otras áreas del saber, por lo que se puede aducir que hoy día existen grandes dificultades en su formación para abordar problemáticas con éxito en el ámbito escolar. De nuevo la idea de un conocimiento fragmentado incapaz de generar diálogo con otros saberes.

### **Prescripciones administrativas - Institucionales. Una mirada hacia la cultura escolar de la I.E.H.A.G**

De la lógica “o esto o lo otro” hacia la lógica inclusiva del “no solo, sino también”.

En el marco de la pedagogía planetaria se proponen nuevas claves de lectura para estudiar las dinámicas actuales en el ámbito educativo, al tomar distancia de las lecturas economicistas y sistemáticas frente a las exigencias del capital, para luego, resignificar el valor de una pedagogía de las diferencias y posibilidades, donde contemple la realización de una escuela reflexiva desde el reconocimiento de multiplicidades de saberes y sentires; y allí, darle lugar a la diversidad cultural como eje fundamental para la participación democrática en la construcción compartida de una ciudadanía global que permita nuevos sentidos territoriales a partir de las reflexiones sobre los trastocamientos locales en lo global y viceversa, asumiendo el término “glocalidad” propuesto por Paz Abril, estudioso del concepto “Glocalización” de Roland Robetson y de su principal difusor Ulrich Beck, al afirmar la concomitancia entre lo local y lo global.

La era planetaria es, entonces, el referente histórico en vigencia que permite situar los desafíos de la globalización bajo un enfoque intercultural que señala las disposiciones de los maestros, los estudiantes, el ambiente escolar y la comunidad educativa en general para el alcance mancomunado de los objetivos hacia una educación global.



## Facultad de Educación

Lo anterior, a manera de herramienta teórica y metodológica para el análisis de los documentos institucionales que rigen la formación de los estudiantes en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez y condiciona el proyecto educativo, además de rastrear las dinámicas del espacio donde se encuentra la institución. De allí, que sea necesario leer, en primera instancia, el perfil socio-demográfico de la comuna 10, luego, el Proyecto Educativo Institucional, el manual de convivencia y el plan de área de ciencias Sociales, todo en clave de una educación intercultural, a fin de señalar posibles apuestas, proyectos consolidados, ejes articuladores, incluso retos y desafíos que permita dar reflexiones y aportes a la formación de una ciudadanía intercultural. Los documentos institucionales se abordarán a la luz de los planteamientos hechos por Catherine Walsh, Desiderio Paz Abril, Christoph Wulf, y Luis Fernando Estrada Escobar.

Más allá de presentar una “radiografía” de los conflictos sociales situados alrededor de la Institución, se trata de intencionar los múltiples relatos que transitan en la cotidianidad del colegio, espacio entendido como una extensión de las vivencias externas, y desde luego, allí, se van configurando diferentes cartografías escolares permeadas por las relaciones de poder entre los estudiantes y las tensiones del espacio urbano. Por estas relaciones, la institución está construida y planteada bajo “el nuevo modelo denominado escuela abierta, el cual busca la integralidad de la institución con las estructuras urbanas existentes y las necesidades de la comunidad, identificando los factores para su mejoramiento, compensando aspectos como la salud, recreación y el deporte.” (Alcaldía de Medellín, s.f), asumir la escuela, como escenario de lo posible, consiente de su función educadora, debe contribuir al “encuentro ciudadano, integrando el colegio a la ciudad y recuperando el espacio público” (Alcaldía de Medellín, s.f).

Sin embargo, la escuela debe transformar los relatos de ciudad en términos de conflictos y violencias hacia nuevas construcciones identitarias interculturales a manera de respuesta ante las diversidades propias del habitar los espacios comunes, tarea que se ve fallida en la mayoría de las instituciones, según Estrada (2011), al afirmar la fractura existente entre la escuela y la comunidad, en parte, por las exigencias estatales (uniforme, saberes obligatorios,



requerimientos civilizatorios, orientaciones ministeriales, etc.) más que por las necesidades emergente de la vida comunitaria, al respecto Estrada (2011) señala que:

Esto nos remite a la concepción de la escuela (léase IE) como espacio de acción disciplinadora sobre el cuerpo. Parecen ser mundos contrapuestos, siendo uno la posibilidad de acceder a la cultura lícita (la institución) y el otro, la posibilidad de aprender a vivir en los espacios cotidianos (la comunidad); lo paradójico es que un espacio definido en función de la formación (como lo son las instituciones educativas), para la vida, en este caso parece estar más en condiciones de deformarlos para interactuar plenamente en sus contextos cotidianos. (p. 03)

Probablemente, la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, al ser planteada como la “escuela de la inclusión”, esté en constante disposición para asumir retos a nivel pedagógico y teórico que genere cohesión social y así, ser el colegio la *Casa de la Comunidad*, cimentado en la formación integral para la conciencia de una ciudadanía interdependiente, facultades fundamentales para el diálogo intercultural, tal como lo sugiere el manual de convivencia de la I.E, “La inclusión en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, acoge y abre espacios educativos, a la diversidad y a la diferencia desde los principios Abadistas, destinados a construir la identidad de la nueva ciudadanía que demanda nuestra sociedad” (2014, p.9).

Lo anterior, pese a que algunas de las expresiones comunes del profesor de ciencias sociales, Gustavo (2017) sea “al no haber un colectivo académico para la construcción de saber pedagógico, pues, si bien esta el laboratorio pedagógico, no puede ser el único y exclusivo espacio para debatir y reflexionar sobre las experiencias escolares en clave de inclusión” seguido de este aporte, el profesor concluye con la contundente frase “aquí es, ¡sálvese quien pueda!” haciendo referencia a las prácticas de enseñanza ante la permisividad en el acceso de los estudiantes al colegio como regla institucional por el denominativo de la inclusión. Frente a estos comentarios surgen las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las relaciones que establecen los estudiantes y docentes con la escuela desde las representaciones concretas de su propia identidad cultural?, ¿de qué manera los estudiantes y los docentes se perciben a sí mismos frente a los territorios del otro?, y con mayor



cuestionamiento ¿cuáles son los desafíos de los docentes que se plantean desde lo curricular, lo didáctico, y las relaciones que entablan en el escenario de la diversidad cotidiana, teniendo en cuenta que implica otras formaciones no dadas en otros espacios (universidad) y por ende, otras disposiciones?

A la luz de los anteriores cuestionamientos, y a fin de evitar representaciones deficitarias del otro, se propone la investigación educativa como uno de las herramientas fundamentales para interconectar los saberes y experiencias comunitarias con la escuela, siguiendo el principio de ciudadanía global de Paz Abril (2007) donde se dé “un camino compartido, una ciudadanía militante: educadores, educandos, familias, comunidad local, ONG y colectivos diversos, constructores en común de conocimientos a través del diálogo, integrantes de una comunidad (local y global) hacia donde extender la cultura participativa y democrática” (p.62). Es así que la educación y la formación se convierten hoy en una tarea intercultural que dé cabida a las similitudes y diferencias (Wulf, 2001, 173), en corresponsabilidad con estos planteamientos, el proyecto educativo institucional (2012) del colegio postula que “pensar en la cultura inclusiva implica, considerar un entramado y tejido de significados inmersos en un contexto local, que reivindica procesos de identidad relacionados con ritmos, estilos, gustos, elecciones, decisiones de cada sujeto” (p.18). La educación inclusiva reconoce la diversidad como condición substancial.

Como resultado de los esfuerzos en la I.E Héctor Abad Gómez por consolidar un enfoque inclusivo, que acepte la diversidad, se observa que el plan de área de Ciencias Sociales está basado en las directrices de la expedición currículo (2014) expedido por la secretaria de educación de Medellín, la cual, comprende la interculturalidad:

Apoyados en los planteamientos de Catherine Walsh, podemos afirmar que la educación intercultural supera cualquier intento de llenar de contenidos el plan de estudios sobre las diversas comunidades existentes [...] En perspectiva intercultural se recuperan los saberes ancestrales, los rituales y las creencias, entre otras, como portadoras de conocimientos, de historias y de construcciones culturales que deben ser conocidos para entender quiénes somos y cuáles son las historias que nos habitan. Por lo anterior, la propuesta de malla curricular para Ciencias Sociales, en cada uno de sus grados y en general, está pensada en perspectiva



## Facultad de Educación

intercultural desde la fundamentación teórica, los contenidos, la didáctica y la evaluación, convencidos de su inaplazable urgencia para contribuir al proceso de formación de seres humanos, de ciudadanos, pluralistas, que valoran la importancia de la diversidad, y sabedores de una herencia multicultural. (p.80)

Al articular los aportes de la expedición currículo (2014), se encuentra que uno de los ejes transversales en la malla curricular de ciencias sociales de la Institución, elaborada por el docente John Jairo Mesa, es la actitud de responsabilidad frente al cuidado de sí mismo, del entorno y del otro. Valoración de la diferencia y la diversidad como condición de lo humano. Reconocimiento de la pertenencia a diversos grupos sociales, culturales y humanos (familia, colegio y barrio, regio, país, etnia y género, entre otros) y entiendo que eso hace parte de mi identidad.

Por consiguiente, la labor de la enseñanza debe fundamentarse en el respeto y el compromiso con el educando “enseñar exige respeto a los saberes del educando” (Freire, 1968), a reconocer las necesidades particulares de cada niño, constituidas desde el ambiente que lo rodea y todo lo que está girando alrededor de él, pues son todos estos factores que determinan la personalidad y los hábitos que adquiere. Tal como lo plantea (Filloux, 1996) con su concepto de intersubjetividad, cuando señala la importancia de "recentrarse" en la singularidad y la unicidad de la persona, cada sujeto sufre procesos de formación diferentes, en lugares diferentes, en tiempos diferentes y en relaciones diferentes. A propósito:

Identificarnos dentro del entorno familiar y cultural requiere, al mismo tiempo, diferenciarnos de otros distintos y diferentes procesos de identificación que muchas veces son inconscientes. Hacer evidentes estos procesos, es parte de construir la interculturalidad, conscientes y respetuosos de las diferencias sin tratarlas como binarismos con fronteras claramente definidas, acabadas e insuperables, sino como elementos que siempre están andando y se están haciendo. (Walsh, 2000, p. 4)

Lo anterior supone encontrar en el aula de clase realidades completamente distintas, por consiguiente, se requiere de una educación con amplias miras, junto a un equipo integrador, proyectado en interdisciplinas apoyadas en un modelo valorativo a la heterogeneidad, donde se contemple el aprendizaje desde sus diferencias hacia la comprensión del otro en un marco

social puramente diverso. Esta noción de necesidades implica el reconocimiento exigente de que todos los educandos son diferentes y pueden aprender, independientemente de sus condiciones personales, sociales, o culturales. Admítase como una educación abierta donde la interacción con pares, con maestros, con su familia, logre una edificación tanto intelectual como la realización personal en condiciones integradoras adaptadas a un escenario de derechos.

En definitiva,

La educación para una ciudadanía planetaria persigue que el ciudadano global haga suya una “lógica de la diferencia inclusiva” mediante la cual, en la determinación de la identidad, queda remplazada la lógica del “o esto o lo otro” por la lógica inclusiva del “no solo, sino también.” (Paz Abril, 2007, p.68)

### **Prescripciones normativas - cotidianidad escolar. Una mirada hacia las políticas educativas.**

Queremos mostrar que en intersticios entre la formulación y la implementación de las políticas educativas, se cuelan experiencias, sujetos y prácticas que requieren otra lupa; no otras políticas, pero sí otra comprensión de ellas, pues [...] *para descubrir la objetividad, a veces, hace falta llegar hasta el fondo de nuestra subjetividad, y a veces tenemos que abandonarla por completo* Brenifier y Després, 2007, p. 72 (citado en. Rodríguez 2010)

La revisión de lecturas, conceptos y teorías contrastadas con la observación y detenimiento de la realidad escolar permite ampliar el marco interpretativo de nuestra formación personal, así mismo, la construcción colectiva del conocimiento. Partiendo de este principio de responsabilidad de carácter ético y social, en el seminario de investigación de pedagogía planetaria nos pusimos en la tarea de revisar y estudiar los documentos legales concernientes a las normativas que reglamentan el acto educativo desde el ámbito más general y englobante de la educación, por tanto, no se restringe al nivel curricular, contemplando también, la regulación del maestro, la etnoeducación, lineamientos curriculares, estándares básicos, la cátedra de paz y de estudios afrocolombianos, Ley 1620, decreto 1290, lineamientos para la

educación inicial indígena, y los documentos de rango superior como la Constitución Política que, de esta se estipula la Ley 115.

Después de hacer un trabajo de fichas temáticas, intercambios y discusiones entre las diferentes áreas (licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales, en lengua castellana, pedagogía infantil y Licenciatura en educación especial) a fin de encontrar consensos y disensos, se identificó una tensión que emerge de las prescripciones normativas sobre la regulación de los sujetos y las instituciones en el plano educativo. De esta tensión conviene trazar un campo<sup>3</sup> de análisis en donde se sitúe y transite lo que se reglamenta, se dice, y lo que se efectúa de la educación frente a los relatos que se tejen en la cotidianidad escolar.



Para trazar el campo de análisis, fue necesario dirigir las miradas a las realidades cotidianas de la escuela, sentir y experimentar en el plano de la cotidianidad escolar, en particular, centrar la atención en el acontecer de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, reconocida como “el colegio de la inclusión”

Es un campo trazado y abordado para generar análisis, no desde una intención de arrojar postulados teóricos para enriquecer la producción académica, tampoco con la intención de señalar posibles críticas a los dictámenes legales; sí con la intención de producir saber pedagógico para la auto-formación.

En el caso que nos ocupa, referenciar los documentos legales que apunten a la construcción de un sujeto maestro en el contexto colombiano, es considerar al mismo tiempo, las condiciones genealógicas de orden prescriptiva que dieron lugar a la formulación de la norma y, por ende, crea un sujeto y una cierta subjetividad. A saber, la normatividad está dotada de

---

<sup>3</sup> El “campo” según Bourdieu. “permitirá abordar el comportamiento de los sujetos no como un producto directo de la posición de clase sino como resultado de las mediaciones propias de los distintos campos (...) Conjunto de Campos relacionados entre sí y a la vez relativamente autónomos. Se reconoce la fluidez del espacio social y el papel de los actores en el campo” (Aguiles, 1995).



## Facultad de Educación

una cierta racionalidad de orden ideológica y para disciplinar los cuerpos, en función del control y regulación homogénea, las prohibiciones, los deberes, las funciones.

En este punto es conveniente, después de citar las posiciones de diferentes fuentes (legales y teóricas) sobre la educación y la pedagogía, generar problematizaciones frente a los planteamientos que regulan el acto educativo a manera de cuestionamientos y reclamos cimentados desde las experiencias móviles y fluctuantes de la enseñanza de las ciencias sociales y en los interiores de las instituciones educativas.

¿Será necesario introducir miradas holísticas en la enseñanza de las áreas, en especial de la Ciencias Sociales?, ¿El Estado debe ampliar su énfasis tradicional?, ¿Se debe incorporar a los procesos de enseñanza y el aprendizaje desde el reconocimiento de otros saberes?, ¿Incorporar el futuro como objeto de las Ciencias Sociales?

Los cambios deben apuntar a:

¿Acaso a mantener la división disciplinar?, ¿Acaso a desconocer la cultura y los saberes populares?, ¿Acaso agudizar aún más la brecha entre las orientaciones curriculares, las ediciones de textos escolares, y las experiencias de los maestros?, ¿Acaso incentivar sólo las prácticas donde sólo confluye un saber?

Las anteriores preguntas nos llevan a explorar en la Constitución Política de Colombia, y al leer que “la enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente.” (p.24) se hace una invitación al maestro a provocar las transformaciones de la sociedad y quienes, a la vez, son parte de la sociedad, que, en un plano alterno, se produce subjetividades internas en los maestros.

La investigación del maestro debe posibilitar la emergencia de un campo que posee en sí cierta autonomía, en el cual se logren interrelaciones entre saberes, disciplinas y normatividades, como también, las acciones de los sujetos.



El carácter de los lineamientos curriculares, apoyados por la organización de Estados Iberoamericanos (OEI), entidades supranacionales, y reglamentados por el MEN, tal como lo estipula los artículos 23 y 31 de la Ley 115, expide una serie de orientaciones curriculares de las áreas obligatorias y fundamentales de la Educación Básica y Media. Orientaciones sustentadas desde conceptualizaciones que poseen una historicidad y tradición teórica, cuyos aportes desde la academia son contemplados en los documentos legales en el ámbito educativo. Así pues, el Ministerio de Educación Nacional (2014) define la pedagogía:

La pedagogía, se entiende como un saber teórico-práctico que está en permanente elaboración por parte de las maestras, los maestros y los agentes educativos, a partir de la reflexión sobre su práctica educativa con las niñas y los niños de primera infancia y con las teorías y pedagogías que se han elaborado hasta el momento, a lo largo de la historia, como lugar de referencia para las opciones que toman para educarlos.” (MinEducación, 2014, p. 50).

La anterior definición remite de inmediato a las construcciones teóricas que han contribuido a la configuración de una tradición pedagógica en Colombia, una de las mayores exponentes de la pedagogía en el país es Olga Lucía Zuluaga Garcés (1999) comprende “la pedagogía como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas” (p. 4).

Traer a colación estos referentes para considerar, no solo, las directrices internacionales, sino también, para contrastar con los elementos dados por el campo académico. Muchos de estos documentos legales, no se refieren al concepto de *pedagogía*, más sí, hacen una definición al concepto de *educación* a fin de usar este término para referirse a la acción de quien se forma.

### **La educación por competencias: reflexiones emergentes del campo de análisis**

Los puntos de convergencia entre las orientaciones curriculares, y los referentes en los que está sustentado los conceptos de educación, pedagogía, maestro y docente en los términos legales, apuntan hacia nuevas reflexiones de la educación por competencias como forma de implementar los ejes problémicos de los saberes escolares.



## Facultad de Educación

Es claro que la intensión primaria es rescatar el concepto de competencia para sumergirlo dentro de la educación, como herramienta de construcción y reconstrucción en la comprensión y producción del mundo en que habitan los estudiantes, todo esto con miras hacia un mejoramiento de la calidad en las políticas educativas colombianas. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, la educación se desarrollará atendiendo a los siguientes fines:

- El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad;
- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (p. 30)

Solo por mencionar dos fines de la educación con miras a revisar su implementación desde una educación por competencias, analizar de donde emerge esta palabra y con qué poder y fuerza se instaura en la educación, efectuando, así, una reforma educativa que instauró procesos de acomodación y restauración de las políticas con los nuevos fundamentos que implica la educación por competencias, para ello, la emergencia de un cambio en la enseñanza, llevo a sentar la bases metodológicas de los lineamientos Curriculares y del sistema de evaluación educativo. Entendiéndose pues, competencia desde el área de Lengua Castellana “la capacidad con que un sujeto cuenta para...”, entrando en detalle, implican siempre un saber “qué” (significados -conceptos), un saber “cómo” (procedimientos-estrategias), un saber “por qué” (valores -sentidos) y un saber “para qué” (intereses-opciones-creencias), tal como lo estipulan los lineamientos de Ciencias Sociales (2002), complementa:

Para estos lineamientos las competencias se sitúan en la tensión dialéctica entre una nueva visión de sociedad, economía y cultura, y una perspectiva ética-política que priorice el respeto por la vida humana, el cuidado del ambiente y la participación ciudadana democrática. (p. 44)

Por lo tanto, es necesario convenir en un sentido de formación desde la integralidad del ser, desde luego, implica la transversalidad de las áreas, que ayude a la comprensión del sujeto

---

**Facultad de Educación**

en el actuar adecuadamente frente a diversas situaciones, referir las potencialidades, capacidades y el desempeño del estudiante en las diferentes dimensiones de su desarrollo, siguiendo esta lógica, tomar elementos de la diversidad, el respeto a los derechos, y la interculturalidad comporta substancialmente la formación desde la transversalidad, entendiéndose pues, que:

“[...]la transversalidad es compleja y por ende, no se puede reducir a selección de algunos contenidos temáticos afrocolombianos con la lógica de su organización en torno a asignaturas. El ejercicio de inserción de contenidos temáticos afrocolombianos por áreas y niveles educativos lo deben hacer los propios maestros, considerando las realidades particulares regionales y de las instituciones escolares.” (MinEducación, 2011, p.10).

Muy ligado a la diversidad nace el concepto de inclusión como eje fundamental para la igualdad de todos los educandos y la atención a la diversidad; por tanto, la escuela, y concretamente el maestro debe deconstruir-se para formar-se en la realidad social. Esta transformación no es posible sin el proceso de reflexión acerca de su propia práctica, implica la inmersión consciente del profesor en el mundo de su experiencia; experiencia cargada de connotaciones, valores, simbologías, afectos, sentimientos, intereses sociales y pautas culturales.

No se trata pues de imponer un discurso al maestro, un deber ser fijado por determinaciones legales, el fin es dotar de posibilidades de existencia en el plano de lo educativo al maestro, personas críticas, con convicciones de libertad, que solo se siente y se vive, cuando el conocimiento es el pionero. Es una educación para la diversidad, para la integración, donde el respeto y el aceptar en vivir en la diferencia ayuden a enriquecer las experiencias personales. Es el maestro-investigador profesional perito para la construcción de un campo autónomo de su saber y su práctica pedagógica.

**La educación y la escuela.**

En nuestro país la educación es nombrada bajo supuestos de libertad y reconocimiento en el ejercicio ciudadano, más no concebida desde la capacidad integradora del conocimiento humano. Esta, obedece ahora solamente a la formación de sujetos capaces de reconocer sus



## Facultad de Educación

derechos y deberes, el respeto por los derechos humanos, la participación como ciudadanos, la generación y creación de conocimientos, (casi siempre específicos) la protección al medio ambiente, y la formación para el trabajo. Siendo este último, *“La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social.”* (Ley 115 de 1994, p.2) motivo de preocupación, en el sentido que como fin de la educación no debería ser un *a priori* de ella. Para el trabajo se debe estar preparado desde un asunto de la responsabilidad que se adquiere en la mayoría de edad, mas no como un fin que sea promovido en la educación.

De ahí que la educación debería ser entendida como un asunto amplio, pero que apunta siempre al acceso del conocimiento, más que al trabajo practico. En la Constitución Política del 91 la educación se define así: *“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.”* (Artículo 67, p. 25). Sin embargo, no deja por fuera la educación para la práctica del trabajo, lo cual deja ver que una de las mayores preocupaciones del Estado Colombiano es que su población esté preparada para producir. Lastimosamente la producción mayoritaria es de mano de obra y no de producción intelectual y científica, es desde aquí donde se debe partir para hablar del rol, la función y la influencia de la escuela en la formación de los sujetos.

Por ende, es preciso tratar de definir la **escuela**, de manera que aborde su función, la necesidad de su existencia y la expectativa que se tiene de ella como institución. De tal manera que sea una aproximación legal, pero que a su vez cumpla con el mínimo deseo de lo que debería ser la escuela para toda la comunidad en general.

La definición de Juan Amós Comenio sobre escuela hace referencia a ella como el taller de humanidad donde se forja el espíritu humano. Concepto que se desdibuja en la semántica actual de la palabra institución. Este, por ejemplo, es un cambio lamentable abordado desde las nociones capitalistas y modelos globalizantes de la educación. Con ello, se da ya una ruptura entre un lugar para la formación espiritual y otro para la adquisición de conocimientos y aprendizajes.



Además, si habláramos de la escuela en términos físicos, se diría que es una construcción, con salones de clase, con estructuras de cemento, con un patio, oficinas, un restaurante, etc.

Es en este sentido reduccionista que define la escuela desde los documentos legales que nos rigen y regulan. Observemos que, es necesario comenzar a transformar esa idea tradicional que poco deja avanzar a la educación, de acuerdo con una frase de Freire: “Escuela es el lugar donde se hacen amigos. No es edificios, salas, cuadros, programas, horarios, conceptos. Escuela es, sobre todo, gente”. (Freire, 2009)

De ahí que el pensamiento a la hora de aprender, de desarrollar competencias y habilidades, está simbólicamente destinado a un reduccionismo y a lo obtuso que puede ser el espacio físico como tal. Pensamiento, espacio y aprendizaje son una tríada que silenciosa y muchas veces invisible, sucumbe ante los deseos de muchos docentes para hacer realidad una práctica mucho más abierta y dinámica que no solo tenga el aula como referente de clase.





## Capítulo III. MARCO TEÓRICO

### **La urdimbre como metáfora de nuestros referentes conceptuales y teóricos**

La experiencia de ir a la escuela nos enseñó el arte de investigar, no tanto las realidades comunes que suceden en una escuela cualquiera, tan distante y externa a nuestra experiencia de formación docente, más si, aprendimos a reconocer nuestro ser; conscientes de las complejidades del ser implicado en el proceso de la investigación. Sentir y estar en la escuela fue el acontecimiento más importante de esta investigación, fue la escuela el lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el discurso científico, academicista dado en la Universidad y los saberes-sentires *otros* que circulan y emergen durante la práctica pedagógica circunscrita a las realidades institucionales de la escuela.

Siguiendo con la metáfora del tejido, este apartado referente al marco conceptual y teórico que sustenta las bases y raíces de esta propuesta, hace las veces de la urdimbre que son los hilos de base tensados a lo largo del telar, a través de la cual pasa la trama, entre el cruzamiento de la *trama* y la *urdimbre* se consigue la tela.

La urdimbre como metáfora de nuestros referentes conceptuales y teóricos propicia el reconocimiento a la trayectoria histórica por la que ha pasado la construcción de pensamiento que han sentado las bases y han preparado el terreno para seguir abonando con esta investigación, nuestros referentes son la *urdimbre* para crear nuevos cruzamientos con la *trama* de nuestra experiencia pedagógica en la escuela, se trata entonces de presentar este marco referencial como la posibilidad de crear e inventar la propia existencia de frente a otras existencias, esto es igual a, crear tejidos interculturales.

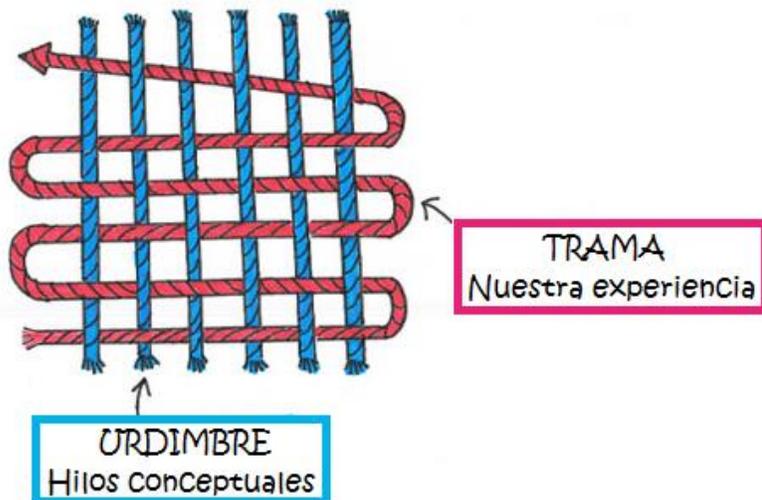


Grafico 4: la urdimbre. Hilos conceptuales. Imagen editada. Tomada de: <https://goo.gl/wQBU1V>

(Consultado el 01/09/2017)

Los hilos conceptuales con lo que se creó la urdimbre de este telar son los siguientes:

- \* Pedagogía planetaria
- \* Interculturalidad
- \* Practica pedagógica
- \* Concepción de escuela y Cultura escolar.
- \* Rituales escolares
- \* Canasto intercultural

### **Pedagogía planetaria y ciudadanía global.**

Hacia la construcción del concepto de pedagogía planetaria en los espacios de discusión y grupos de investigación de la Facultad de Educación, encontramos que son pocos los espacios, cursos, y escenarios dedicados al debate y al estudio de pensar la pedagogía en contextos de diversidad cultural, este sentir está vinculado esencialmente a la formación que hemos recibido en los cursos de la licenciatura y de la revisión de los planes de estudio de la facultad al evidenciar cual era, en esa superficie analítica, la presencia de la interculturalidad y las apuestas de pensar la formación docente ante escenarios de globalización que exigen atender condiciones diversas y plurales.



Lo anterior resulta confuso y disperso aún en un contexto como el Medellín al encontrar que la formación de maestros sigue siendo una educación con tendencia monocultural desde una perspectiva que no contempla la interculturalidad como una necesidad del ser y como un ejercicio político esencial de cada maestro, sino que es considerada como un discurso exclusivo de grupos étnicos, minoritarios, grupos de procedencias religiosas y culturales diferentes, de sexualidad diversa y/o con necesidades educativas especiales marcado por una fuerte exotización del otro y de su diferencia, anulando *per se* la diferencia propia y particular de sí mismo.

Ante este panorama, la línea de práctica investigativa planetaria hace que parte del componente formativo del proyecto de cooperación internacional “Pedagogía planetaria en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia”, le apuesta a la construcción de un concepto de orden pedagógico que posibilite el debate y la discusión frente a cuestiones que aquejan a la formación docente, tales como, la formación para y desde la diversidad cultural, la educación para la ciudadanía global-planetaria, y la formación en competencias interculturales; no siendo sinónimo ningún concepto anterior, se invita a la comprensión de una pedagogía planetaria así:

La pedagogía planetaria es una metáfora que nos sirve para aludir a la formación de maestros y maestras como prácticas dispersas, difusas y contextuales; que leen el presente y reconocen el pasado; que identifican, en el mapa de las interacciones, aquellos saberes que han sido excluidos de los ámbitos de formación, para hacerlos notar, subrayarlos, ponerlos de presente y develar la manera cómo actúan, los espacios que copan, los lenguajes que inauguran y las acciones que promueven. (Rodríguez, Echeverri y Yarza, 2016, p.27)

Como concepto y metáfora se comprende la pedagogía planetaria en tanto paradigma alternativo hacia otras posibilidades de autoformación que implica asumir una postura ética y política al modelo de desarrollo económico neoliberal, develar las estrategias en las que se impone el capitalismo en su fase más avanzada (Lefebvre, 1974) dadas al interior de la subjetividad que incita al consumo masivo y desmesuro que lleva a la destrucción acelerada de nuestro único hábitat, la Tierra; para luego tomar conciencia de una “globalización planetaria”, expresión que alude a la globalización de la ciudadanía fundada en el principio



## Facultad de Educación

de solidaridad como un código de ética universal (Gadotti, 2000, p.8), la cual se distingue del actual contexto de la globalización capitalista.

De acuerdo con lo anterior, la pedagogía planetaria toma elementos de los aportes dados por la “pedagogía de la Tierra” de Gadotti al darle sentido a la formación desde una conexión profunda con nuestra “Casa Común” en términos de “ciudadanía planetaria”:

La noción de ciudadanía planetaria (mundial) se sustenta en la visión unificadora del planeta y de una sociedad mundial. Ella se manifiesta en diferentes expresiones: "nuestra humanidad común", "unidad en la diversidad", "nuestro futuro común", "nuestra patria común", "ciudadanía planetaria". Ciudadanía Planetaria es una expresión adoptada para expresar un conjunto de principios, valores, actitudes y comportamientos que demuestra una nueva percepción de la Tierra como una única comunidad, con frecuencia asociada al "desarrollo sustentable", mucho más amplia de lo que esa relación con la economía. Se trata de un punto de referencia ético indisociable de la civilización planetaria y de la ecología. La Tierra es "Gaia", un súper organismo vivo y en evolución, todo lo que sea hecho en ella se verá reflejado en todos sus hijos. (Gadotti, 2000, p.6)

Igualmente, la planetariedad está asociada a la visión integral del ciudadano, desde la propuesta de Desiderio de Paz Abril (2007) en su libro “Escuelas y educación para la ciudadanía global” toma de base la concepción interdependiente de las realidades mundiales para potenciar una visión integral del ciudadano y de la ciudadana y una visión global de la ciudadanía. Hacia este modelo “humanista” deben orientarse los modelos educativos de los centros escolares que apunte a una perspectiva de solidaridad y de justicia.

Al proponer una educación para la ciudadanía global, quiero poner el acento en una triple dirección, en tres pilares complementarios e indisociables:

- a) una educación global de la personalidad del joven ciudadano y de la joven ciudadana: educación integral del alumno y de la alumna.
- b) una visión global de la ciudadanía: ciudadanía global/planetaria/ cosmopolita.
- c) una perspectiva global de la justicia y de la solidaridad: concepción global/interdependiente de las realidades humanas y universalización de la justicia y de la solidaridad. (De Paz, 2007, p.29)



Lejos de ser una teoría totalizante, la pedagogía planetaria es un proyecto social, cultural y político para maestros y maestras que invita a sentir, pensar y a entender la pedagogía de manera distinta, otras formas de ser maestro a través del lente que ofrece la pedagogía planetaria desde la posibilidad de abrir el debate a otras formas metódicas y didácticas amplias y diversas para atender contextos plurales.

Sobre las bases de los pedagogos clásicos, la pedagogía planetaria aborda con mayor relevancia los aportes de Comenio, Pestalozzi y Vygotski. Comenio por ser el mayor exponente de la pedagogía clásica es un referente obligado para reflexionar sobre los procesos de educación en la actualidad, en especial, si se trata de concebir la función social de la educación, fundamento que expone Comenio en su teoría de la formación humana como base de la dignidad y el reconocimiento de la diversidad, aparecen los primeros indicios para pensar en una pedagogía global, como lo deja ver Seitz (2001) al señalar los orígenes de la llamada educación global que ahora se antepone a la instrumentalización del concepto en la actualidad.

Las aproximaciones al trabajo de Pestalozzi van a estar centradas en su programa de formación integral basado en la educación mano-corazón-cabeza, es decir, el fortalecimiento de las fuerzas intelectuales, físicas y sensoriales.

Según Seitz (2001) la educación tiene lugar en un horizonte universal, que comprende a toda la humanidad, y esto en dos sentidos:

- Todas las personas, independientemente de su posición social, su género, su edad u origen étnico, son igualmente aptas para ser educadas y necesitan educación.
- En segundo lugar, la universalidad de la educación también implica que ella siempre debe tener los ojos puestos en la totalidad del Mundo Único, debe nutrirse del patrimonio cultural de toda la humanidad y debe tender a mejorar las condiciones de vida de las personas y a crear un orden de paz mundial. (p.02)

Es a partir de esta propuesta que nuestro trabajo de grado se vincula en virtud de asumir el lugar de observación y de actuación de nuestra experiencia de investigar desde la pedagogía



planetaria reconociendo y asumiendo que hay otros, muchos, múltiples saberes en las escuelas.

### **Hacia una educación intercultural en la escuela**

Hay una condición básica de quien forma y es la premisa fundamental por el auto-reconocimiento de los matices y compuestos de la propia existencia, es decir, la búsqueda primordial de la identidad y el carácter de sí, en razón de concebirse como maestro, las formas de educar y los tipos de escuela; por cada maestro hay un tipo diferente de escuela y cada forma de educar responde a las lógicas internas -aquel universo singular- de quien enseña.

De allí que, la heterogeneidad sea un rasgo distintivo de la vida cotidiana tal como lo expresa Rockwell, y la escuela no es la excepción, “en un mundo de diversidad, como el escolar, se empiezan a distinguir las múltiples realidades que se pueden identificar como “escuela” por determinados sujetos, a comprender que la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive” (1983, p.9).

Lo anterior señala una tarea de todos que aún está pendiente y en deuda por recuperar un cierto sentido de lo humano a favor de la lucha permanente por la dignidad de cada uno y de todas las personas, aún sin ser maestro o sin tener la pretensión de serlo, la tarea de tomar conciencia sobre la diversidad y la diferencia nos implica a todos, no desde la comprensión teórica y sistemática de estos conceptos que deja como único responsable al otro en la tarea de establecer relaciones interculturales y espacios en defensa de la diversidad, sino, por el contrario la comprensión que parte desde la voluntad propia de autoformarse en una identidad de carácter intercultural, con plena conciencia de la diversidad y la diferencia innata de la condición humana:

Por eso hablamos de la interculturalidad como actitud, porque se trata de asumir esta concepción de la identidad como algo en constante cambio y evolución. [...]se trata de pasar de “yo soy” al “voy viendo”. Tanto en el plano social como en el individual o personal, la interculturalidad tiene que ver con el deseo de autoaprendizaje [...] Conocer el otro es conocerse a uno mismo. (Ruiz, 2004, p.95)



## Facultad de Educación

Pasar de una interculturalidad del otro a una interculturalidad para sí mismo en el plano de la educación deja en evidencia las restricciones y disposiciones de las políticas educativas en la regulación del acto educativo y del sujeto que asume el acto al abordar de manera superficial el fundamento de la interculturalidad en todas las manifestaciones de la Educación Intercultural (la formación docente, la escuela, el sujeto-maestro, la enseñanza, el aprendizaje)

La denominada Educación Intercultural, tal y como se conoce este campo de pensamiento y de acción, hace referencia al conjunto de procesos pedagógicos orientados a formar sujetos capaces de comprender la diversidad cultural y de intervenir en los procesos de transformación social que aboguen por el respeto y el reconocimiento de tal diversidad. La idea anterior implica que se debe reconocer la identidad propia como una construcción social particular, y desde ese lugar, se debe aceptar que existen otras lógicas culturales distintas, pero igualmente válidas. Sólo desde esta asunción se puede desarrollar un interés por intentar comprender a esas otras culturas y para asumir una postura ética ante ellas. (Pech, C, y Rizo, M. 2012)

Además, la Educación Intercultural no corresponde a esa idea integral y diferencial del ser humano en el sentido marcado de un intento por la homogeneización y uniformidad de todas las expresiones posibles, un ejemplo de ello, son las políticas asimilacionistas que tomaron auge en cabeza del proyecto neoliberal.

La política asimilacionista pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante. Se piensa que las sociedades avanzadas tienden hacia el universalismo, más que al particularismo, mientras que un fuerte sentimiento étnico provoca divisiones, separatismos y “balcanización”. La diversidad étnica, racial y cultural se concibe como un problema que amenaza la integridad y cohesión social. Dentro de este enfoque y finalidad podemos situar los modelos asimilacionista, segregacionista y compensatorio. (Muñoz, 2000, p.88)



## Facultad de Educación

Lejos de una mirada desesperanzadora de la posibilidad de una educación intercultural, se trata de alentar la idea de estudiar el marco legal y prescriptivo para trazar rutas de acción y de proyección hacia este fin, no en vano, en la revisión de estándares y lineamientos, el plan de estudio deja abierto grandes espacios en los cuales el reconocimiento de la interculturalidad es una realidad, no es necesario una transformación rotunda de las políticas educativas para reafirmar el compromiso de plantear ejes de enseñanza que contemple las exigencias normativas para posibilitar escenarios de educación intercultural crítica.

Esto supone una tensión frente a la espontaneidad y resistencia de quién cree firmemente que la educación humaniza, de allí la insistencia en advertir la interculturalidad como esencia en el proceso de formación identitario del maestro, esto articulado a las responsabilidad ética y política de los programas de formación docente.

Lo anterior nos pone de presente las pretensiones de tejer en esta urdimbre conceptual reflexiones sobre la interculturalidad orientadas a la construcción de una propuesta metodológica para la escuela durante el tiempo de la práctica pedagógica, para luego dejar de precedente la posibilidad de hacer modificaciones no solo de contenido curricular sino también, y especialmente, modificaciones metodológicas que visibilice como explorar el uso de otros sistemas simbólicos en la escuela, no solo la escritura, el tiempo monocrónico, el aprendizaje memorístico, etc.

Para ello, hacer referencia al trabajo de Estrada (2015) sobre las competencias interculturales para la formación docente y los aportes de Walsh (2000) en su propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación a fin de hacer un ejercicio de relación entre los criterios pedagógicos que propone Walsh (2000) y las competencias que propone Estrada (2015) no desde una relación de comparación para escoger una de las dos propuestas, más si, evidenciar un panorama general sobre distintas formas de apropiar la interculturalidad para ser tratado en el ámbito pedagógico, en nuestro caso, puntualmente en el aula.

Para Estrada (2015) cuando se alude a competencias interculturales se habla de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para actuar en contextos culturalmente diversos,



estás se despliegan en situaciones y contextos específicos. Esta propuesta de competencias interculturales comprende tres dimensiones:

Una dimensión emocional que implica que quien se interese por iniciar procesos educativos desde una perspectiva intercultural se apropie y haga personal la lucha por una nueva realidad fundada ya no en relaciones de poder y subordinación sino desde la comunicación, la negociación y el acuerdo en igualdad de condiciones. Una dimensión política que aboga por una transformación estructural del sistema educativo, buscando deshilar el poder que genera racismo y exclusiones, así como la invisibilización y posterior asimilación de aquel que parece no adecuarse a lo que se ha definido como “normal”. Por último, una dimensión ética, que atraviesa nuestra forma de relación con el otro, por cómo lo miro y lo defino desde la construcción subjetiva que he hecho previa al encuentro, que se configura desde los prejuicios y estereotipos que sobre ese otro he aprehendido, así, una relación con el otro desde esta dimensión ética de la interculturalidad conlleva a re-significar mi lenguaje, acciones y comportamientos de manera que no violenten su ser de ninguna manera, escuchar y conversar para generar nuevas significaciones comunes. (Estrada, 2015, p.101)

Siguiendo con el ejercicio de relacionar formas de apropiación de la interculturalidad, inicialmente desde una interiorización del ser tal como lo deja ver la anterior cita, y posteriormente desde el tratamiento de la interculturalidad en el aula, para Walsh (2000) es necesario tomar en cuenta tres referentes centrales:

(1) el contexto sociocultural del centro escolar; (2) la realidad sociocultural de los alumnos y sus familias; y (3) el perfil de los docentes y su relación con la comunidad de los alumnos y sus familias. Esos tres referentes indican que los contextos educativos no son todos iguales y que las diferencias entre escuelas, alumnos, docentes y comunidades deberían guiar los enfoques, métodos y contenidos. (p.31)

Teniendo en cuenta los tres referentes centrales Walsh (2000) define unos criterios pedagógicos para el desarrollo y tratamiento de la interculturalidad en el aula. “Utilizamos el término “criterios” en el sentido de lineamientos principales que sirven para orientar el trabajo sobre la interculturalidad y para apuntar, de manera general, las competencias y los



contenidos integrales a este trabajo” (p.27). A continuación, se presenta un cuadro que evidencia ambas propuestas:

<b>Competencias interculturales necesarias para la enseñanza de las ciencias sociales. Estrada (2015)</b>	<b>Los criterios y las competencias pedagógicas de la interculturalidad. Walsh (2000)</b>
1. Auto-narrarse. 2. Desoccidentalizar las formas de enseñar, aprender e investigar. 3. Pensar desde la interseccionalidad. 4. Interpretar de manera alternativa. 5. Reconocer la diversidad constitutiva de la condición humana. 6. Promover otras formas de relación con la tierra.	1. La autoestima y el reconocimiento de lo propio 2. Los conocimientos, saberes y las prácticas locales. 3. La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la “otredad” 4. Conocimientos y prácticas de “otros” 5. La problemática de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas 6. Unidad y diversidad 7. Comunicación, interrelación y cooperación

Gráfico 5: Competencias interculturales. Estrada (2015) y Walsh (2000).

### Fines generales de la educación intercultural

El anterior panorama muestra importantes ejes de acción para pensar la interculturalidad como elemento central de la formación tanto para sí, como para la enseñanza, siguiendo con Walsh (2000) hay cinco fines amplios y generales que definen 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. (p.29)



### La práctica pedagógica

La noción de práctica pedagógica resulta importante para nuestra propuesta de investigación en la escuela puesto que prepara y labra el escarbo para tejer el oficio del maestro, es allí, el lugar estratégico para referirnos al proceso de la experiencia, no como lo que pasa, sino todo aquello que nos pasa (Larrosa, 2006, p. 47), sentires, emociones, pensamientos y reflexiones que nos atraviesa durante el acontecimiento de la enseñanza, durante el evento de ir y estar en la escuela.

Para Salgueiro (1999) considerando a Tardif, Lessard y Lahaye (1991) “la práctica docente integra diversos tipos de saberes como los saberes de las disciplinas, los saberes curriculares, profesionales y los de la experiencia, y que, por esta razón, el saber docente cotidiano está constituido tanto por los conocimientos científicos como por el saber de la experiencia”. No obstante:

Con los saberes de la experiencia, el profesorado mantiene una "relación de interioridad". A través de los saberes de la experiencia, los docentes se apropian de los saberes de las disciplinas, de los saberes curriculares y profesionales. Cuando estos saberes calan en el pensamiento cotidiano, el saber cotidiano los asimila, englobándolos en su propia estructura, como nos explica Heller. El saber de la experiencia puede integrar esos saberes anteriores sólo después de que han sido sometidos a la práctica y convalidados por ella. (p.6)

Desde esta perspectiva, van a ser tan importantes las experiencias de vida -todo cuanto ha sucedido a lo largo de nuestras historias personales-, como aquellas historias que se tejen durante el tiempo de la escuela, donde cada una de nosotras y los otros tienen su propio espacio de autonomía y creatividad en la narración de su cotidianidad, por tanto, los diarios pedagógicos, la escritura de sí, y en general la narrativa experiencial van a producir múltiples saberes de orden personal, cultural, científico, interpersonales, pero, especialmente saberes de orden pedagógico.



## Facultad de Educación

Para Palacio y Salinas (1996) la experiencia convertida en reflexión comporta una transformación tanto del sujeto como de la práctica cotidiana.

Es así como la experiencia reflexionada, racionalizada, transforma el referente formativo en objeto de enseñanza, afectando al sujeto que la padece. Afectar en el sentido que plantea Spinoza, de potencia de actuar. Lo afecta en tanto lo modifica como sujeto de saber pedagógico y le permite la transformación de las experiencias subsiguientes, además lo constituye en elaborador de sus propios objetos de enseñanza permitiéndole crear un contexto en el cual se desarrollará libremente la experiencia del niño con el aprendizaje. (p.118)

Asumir la práctica como un ejercicio privilegiado para la investigación pedagógica va a propiciar las condiciones para la emergencia de objetos de enseñanza de la pedagogía planetaria que favorezcan la educación intercultural empleando como herramienta principal la escritura que contemple la descripción de lo observado, el análisis de la experiencia y la sistematización de la reflexión sobre las posibilidades y/o dificultades de las propuestas teóricas y metodológicas aplicadas en la escuela. Además de proponer, analizar y aplicar los objetos de enseñanza, también este ejercicio de investigación va contribuir al campo aplicado de la pedagogía planetaria a partir de la mirada crítica y creativa.

Situar nuestra práctica en el campo aplicado de la pedagogía, va más allá del aula, más allá del método como saber concreto, por encima de los procesos de instrumentalización de los saberes para ser dichos, está la enseñanza como posibilidad de pensamiento y acontecimiento que “reclama un proceso abierto de conceptualización, experimentación y crítica como condición para sedimentar el saber pedagógico” (Zuluaga, Echeverri, Martínez y Quiceno, 1988).

A su vez, reconocer el maestro como sujeto de saber pedagógico implica forjar un campo de experimentación e investigación pedagógica fundado sobre registros que vinculen la escritura a la tradición escrita, y está a la cotidianidad del maestro y del entorno cultural. (Echeverry, 1996, p.99):



Para entender la práctica como uno de los territorios del campo aplicado se hace indispensable un reconocimiento histórico de las prácticas pedagógicas. Estas no se inventan cada día, tienen su historia, sus protagonistas, y sus conceptos obedecen a escenarios sociales específicos. Este reconocimiento favorece a su vez la reconstrucción, análisis y comprensión de la tradición crítica de la institución escolar, que solo teniendo como superficie la escritura permite ser comunicada y en ese sentido revisada, replanteada, ampliada y alterada. (Palacio y Salinas, 1996, p.118)

El anterior planteamiento está vinculado con la propuesta de Salgueiro (1999) de reconstruir el proceso de constitución del saber que ha sido y/o apropiado por una maestra durante su trayectoria profesional, para ello describe y analiza la práctica docente cotidiana, toma de Heller (1972) la importancia de rescatar la dimensión histórica de lo cotidiano, una vez que "la vida cotidiana no está fuera de la historia".

La práctica docente es, por tanto, resultado de un proceso de construcción histórica. En este proceso, algunos elementos de esta práctica permanecen, es decir, presentan una continuidad histórica, mientras que otros se transforman. En la práctica docente cotidiana no todo es reproducción. En su análisis de lo cotidiano, Heller muestra que es posible la superación de la cotidianeidad alienada, que en toda actividad cotidiana hay momentos de "ruptura". (p. 06)

Tener en cuenta la trayectoria histórica de la escuela implica reconocer, en palabras de Salgueiro (1999) que el contenido social presente en las actividades cotidianas no es arbitrario y que lo cotidiano refleja y anticipa la historia. De esta forma, no es posible "tener una concepción del mundo críticamente coherente sin la conciencia de su historicidad (...), como afirma Gramsci (1986, p.13)". Rockwell (1983) señala con precisión las acepciones tradicionales que relacionan la cotidianidad en el plano de la atemporalidad por tratarse de historias subterráneas de la vida particular,

Como concepto, "lo cotidiano" fue formulado sólo después de cuestionar acepciones comunes del término, que lo refieren a la vida de sectores anónimos, de baja jerarquía social



## Facultad de Educación

y “nula participación histórica”; por oposición lo no-cotidiano suele identificarse con la historia, es decir, con aquello que desde el poder se supone significativo para el movimiento histórico. Empezamos a reconocer en cambio, que en todos lados hay vida cotidiana, que nuestro propio proceso investigativo se puede ver también bajo ese aspecto, que es posible reconstruir lo que ocurre cotidianamente en cualquier “lugar” de la realidad social, aun en los lugares privilegiados por las visiones jerárquicas y legitimadoras del poder: (“El ámbito cotidiano del rey es la corte, no el reino”). (p. 9)

### **La escuela como escenario de posibilidad y como escenario diverso.**

Nos hemos propuesto en este hilo conceptual retomar la historia como elemento orientador para observar diferentes concepciones de escuela en ciertos periodos coyunturales de la historia de Colombia, de antemano advertir que la finalidad de este ejercicio histórico sobre la escuela no es realizar un estudio comparado entre los diferentes periodos coyunturales de la misma, tampoco se trata de acentuar el ejercicio del poder en su constitución. Tomando distancia de ello, la finalidad es centrar la atención en las posibilidades que ha tenido y tiene la escuela para formar en la diversidad en aras de retomar la idea como escenario para proponer otras educaciones y etnoeducaciones, es allí, por antonomasia, el lugar privilegiado para la posibilidad.

Consideramos importante tomar la noción de cultura escolar, como concepto articulador para analizar y observar las prácticas escolares en clave de una trama histórica, es decir, la escuela mirada desde un tiempo y un espacio determinado para la realización de su proyecto escolar, diferente o continuo a los otros periodos de la historia de la educación en Colombia. Vamos a entender la noción de cultura escolar como:

Una categoría de análisis que operacionaliza, en este caso, la posibilidad de articular diferentes aspectos de la historia de los procesos educativos en diferentes coyunturas históricas. Asimismo, la cultura escolar se estructura en torno a dos dimensiones: *tiempo* y *espacio*. El *tiempo* refiere a la distribución de los saberes y la organización escolar en un *cronosistema* que ordena la vida de la institución educativa y remite a la construcción social



## Facultad de Educación

del currículum y las disciplinas escolares (Escolano, 2000). Las prescripciones de este “orden del tiempo” educativo configuran la infancia y su sociabilidad además de regular el oficio de enseñante. El *espacio* alude a la materialidad de la escuela, es decir la disposición, distribución y usos del espacio escolares. El aula, pero también los patios y otros lugares donde acontece la educación. El material didáctico, los medios de enseñanza del profesor y de instrucción del alumno; la arquitectura escolar y su mobiliario: los bancos, las sillas, las pizarras y todo el marco de imposiciones y disposiciones que lo prescriben. Pensar en estos ejes de problemas implica asumir la idea de pluralidad. No existe, por tanto, *un solo modo de ser* (histórico, cultural, social, político, ideológico, etc.) de las *culturas escolares*. (Ginestet y Meschiany, 2016, p.10)

En el trabajo investigativo de Alberto Martínez Boom (2011) de conformar una memoria histórica de la escuela pública a través de expedientes y planes de (área) escuela en Colombia y Venezuela, 1774 y 1821, importante precisar que en ese tiempo correspondía a los territorios del Nuevo Reino de Granada y la Capitanía de Venezuela, se logran rastrear las primeras consideraciones sobre la educación, el surgimiento de la escuela pública de primeras letras permitió dotar a la escuela de una realidad concreta conforme se fue concibiendo como una institución social dotada de un carácter específico como lugar, como tiempo y como forma organizativa.

Podemos llamar la atención aquí sobre la aparición de un tiempo y un espacio específico, cuya configuración es una novedad. Mientras el artesano convivía con el aprendiz, y la enseñanza operaba como imitación, la escuela actuó de modo diferente, separó la vida del trabajo y de la propia enseñanza desde un dispositivo propio: la escolarización. La escuela empezó así a modular su propio tiempo, convirtiéndose en un sitio de saber y poder diferenciado de otros lugares sociales: el hogar, el trabajo, la iglesia, la calle, etc. En ella se dice ya no estás en la casa, o como sentenció el Arzobispo-Virrey Caballero y Góngora, se consideraba “...a los niños separados del seno y de la disciplina de sus Padres, y colocados en el Seminario”. Esta parcelación de tiempos y espacios muestra ese rostro que la constituyó como una de las instituciones fundantes de la sociedad disciplinaria. Así, los primeros intentos de normalización de la enseñanza dieron lugar a la definición de ciertas estrategias



## Facultad de Educación

para que la escuela cumpliera con su cometido. La “adecuación” del cuerpo y del espíritu de los niños para el trabajo y la vida en sociedad, se fue apoyando en ejercicios mecánicos, repeticiones y parcelaciones que entrenaban a los menores en la administración de los tiempos y los espacios, dotando, además, a la institución escolar de una singularidad que la diferenció de otros escenarios de la enseñanza y, principalmente, de la vida privada. (p.35)

A la luz de los planes de escuela se vislumbra los inicios de un nuevo orden, estrictamente diferenciado, que regulara la acción educativa. La reciente institucionalidad de la escolarización va tener como fin la disciplinarización y la formación moral de los individuos, empero, uno de los atributos más importantes de esta forma de escuela constituida como realidad tangible va ser su carácter esencialmente público, surge así el maestro y el proceso de edificación de un estatuto específico.

Posteriormente en la sociedad republicana la escuela fue una institución en la que “se vigiló y custodió a quienes pasaban por ella, en la que se seleccionó, o por lo menos se legitimó, el papel social, en la que se adoctrinó y en la que se desarrollaron habilidades y destrezas (Reimer, 1976, p.51)” tal como lo plantean Zapata y Ossa (2007), continúan diciendo:

Se trató de un espacio utilizado para efectuar prácticas de socialización, aculturación y dispensación del saber canonizado por la civilización, mediante una tarea esforzada en la que contaron la disciplina y la normalización. Su tarea pedagógica -que buscó educar y, en medio de tensiones, evangelizar-, estuvo impregnada de racionalización y eficacia. Se impulsó así, de manera paradójica, la iluminación masiva y civilizatoria, la promoción de la emancipación de la razón de las creencias particularistas y sobrenaturales, lucha tras la cual estaba la consagración de la cultura legítima que controlara el espacio escolar. (p.10)

A inicios del siglo XX, la escuela se vio afectada por el fenómeno del crecimiento urbano asociado a los desplazamientos masivos de la población y la industrialización, la compleja relación de la escuela con las exigencias de este fenómeno urbanístico llevaba a formular determinados sujetos para un fin específico:



Sabemos que a partir de la década del treinta las políticas educativas señalaron de una manera la necesidad de formar ciudadanos productivos; más adelante en la década del cincuenta, se generalizó el discurso sobre el desarrollo y allí quedó inscrita la función educativa. En la década del sesenta, se amplió significativamente la cobertura escolar y comenzó el proceso de tecnologización de la enseñanza. (Álvarez, 1997, p.52)

Lo anterior avizoraba en un cambio de las relaciones económicas y políticas de los Estados para favorecer ciertos objetivos de una educación que superara las barreras nacionales bajo las pretensiones de organismo de financiamiento internacional. Los acuerdos interinstitucionales con estos organismos supranacionales implicaban, una suerte de cooperación “*dolosa*” en tanto se limitaba la soberanía estatal. Las condiciones de los acuerdos suponían la destinación de rubros internacionales para favorecer programas educativos que ayudaran a subsanar ciertos conflictos sociales a cambio de aceptar las intenciones y exigencias (sociales, económicas y políticas) de estos organismos. Nótese que:

Después de promulgada la constitución Nacional en 1991 y sus leyes y decretos reglamentarios, se ha producido a lo largo de la década de los noventa un desarrollo que se concreta en una escuela nueva o institución educativa reinventada dentro del proyecto pedagógico político del Estado, en cumplimiento de sus deberes sociales, porque en este periodo “se elevó la educación a la categoría de política de Estado, es decir, se la liberó de los estrechos márgenes de un periodo de gobierno” (Mejía, 1996). Ello liga la suerte de la escuela a la del Estado que en el ciclo neoliberal están cercados por las demandas de los organismos financieros y de mercado internacionales. (Zapata, Marín, Ossa y Ceballos, 2003, p.265)

La lectura anterior de la historia de la educación, puntualmente de la escuela en Colombia, nos sitúa desde una mirada específica de la historia que deja ver ciertas continuidades y cambios de la escuela, pero, a la vez, oculta y anula otras realidades pasadas y presentes al interior de la escuela, miradas que se ubican en los bordes de la historia “tradicional” o en



términos de Viñao (2008) desde el “enfoque de la historia institucional” que encuentra zonas de intersección con “el paradigma de la historia social de la educación”. En esta priman las estructuras heredadas, las fuerzas de poder y una mirada horizontal de la escolaridad como objeto histórico, “los análisis se habían centrado más en los condicionantes y contextos externos a las instituciones escolares que en lo que sucedía en el interior de las mismas; más en la «externalidad» de los procesos educativos que en la «internalidad» (Viñao, 2008, p.18).

Rockwell y Ezpeleta (1983) se referirán a una “historia documentada de la escuela”:

En la teoría heredada la escuela es una institución estatal. Su pertenencia legal al Estado, la transforma automáticamente en vocera, o representante unívoca de la voluntad estatal. Tiene una historia documentada que da cuenta de su existencia homogénea y homogeneizante, como unidad de un sistema. Es difusora de valores universales —e inobjectables— que en cada escuela se transmiten en su pureza. Así, en la versión positivista la escuela además de lograr por la vía de la socialización, la internalización de “valores y normas comunes a la sociedad”, logra también la concreción de los derechos cívicos y de la justicia social. Algunas versiones críticas por su parte, basándose en la misma historia documentada de la escuela, demuestran, sobre la misma información, su carácter reproductor de las relaciones sociales de producción.

Sin embargo, con esa historia y esa existencia documentada de la escuela, coexiste otra historia y otra existencia *no documentada* a través de la cual toma forma material, toma vida. Es la historia de los sectores de la sociedad civil, que, a través de sus trabajadores, sus alumnos y los padres, se apropian de los apoyos y prescripciones estatales y construyen la escuela. (p. 03)

El ejercicio de analizar la escuela como objeto histórico permite identificar otros modos de mirar, desde la historia, dicha institución: Primero; el ámbito abstracto y formal (las leyes, el sistema escolar, la ideología estatal, el orden hegemónico, la función social de la escuela, etc.) que responde al macro-relato, “desde arriba” (p. 07). La realidad concreta y próxima de los sujetos particulares y colectivos, de la práctica docente, historias narradas “desde abajo”, circunscrito, todo ello, a la cotidianidad de la escuela, aquello que pasa en la intimidad del



aula, prácticas de origen artesanal que responden a expresiones singulares y conforman “pequeños mundos” (p. 11).

Estudiar esa particularidad y su naturaleza heterogénea y discontinua de la escuela, para centrar la atención, con respecto a la investigación que nos ocupa, a la multiplicidad de relatos. La escuela desde otras latitudes. “En un mundo de diversidad, como el escolar, se empiezan a distinguir así las múltiples realidades que se pueden identificar como “escuela” por determinados sujetos, a comprender que la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 9). Y, simultáneamente, develar la cultura material de la escuela, en nuestro caso, la I.E.H.A.G, para hacer visible las múltiples materializaciones de los rituales, tanto, aquellos que ya están en la cultura escolar, y con mayor interés, los rituales por proponer orientados a la educación intercultural, para nuestra propuesta, la materialización de aquellos rituales está dada en la construcción de canastos interculturales.

La escuela, por su función social y por su acción educativa en el sujeto particular y colectivo, debe ser el lugar privilegiado para “sentí-pensar” la interculturalidad:

Desde sus comienzos, la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación, como institución política, social y cultural: el espacio de construcción y reproducción de valores, actitudes e identidades y del poder histórico-hegemónico del Estado. Por eso mismo, el planteamiento de que la interculturalidad sea eje y deber educativo es substancial. Sin embargo, la genealogía de su uso en el campo de la educación está marcada por una serie de motivos, tensiones y disputas. (Walsh, 2009, p.5)

Para lograr indagar las tensiones, a nuestro modo de decir, las posibilidades y dificultades de una educación intercultural en la I.E.H.A.G en términos de posibilidades en el campo de la educación, tal cual, como se presenta en la cotidianidad escolar, es necesario referirse a la



## Facultad de Educación

gramática de la escolaridad, detallarse en las prácticas y discursos que se reproducen, pero también se recrean en la actualidad, disposiciones y formas de ordenar, pero también de alterar la escuela. Otros autores van a utilizar, en vez de gramática de la escuela, el concepto de cultura escolar para referirse a la autonomía de la escuela para crear y elaborar productos propios (Viñao, 2008, p.16).

La cultura escolar debe leerse en relación con el carácter de un tipo de ordenamiento histórico presente en todo cuanto sucede y no sucede en la escuela. Nada es arbitrario y fortuito, todo responde a una cierta intencionalidad. Es por ello que hemos optado por escoger el concepto de cultura escolar como categoría de análisis para indagar, más que los modos de constituirse la escuela, son las disposiciones de los sujetos, acciones y objetos en clave de construcción histórica.

### **Rituales Escolares.**

En este apartado nos hemos propuesto exponer con sumo cuidado el uso que hemos empleado para referirnos al concepto de “ritual escolar” en concordia con los propósitos de esta propuesta investigativa y en especial, con las posibilidades de proceder en el espacio de prácticas, la escuela.

El anterior preámbulo se debe a la necesidad de advertir el carácter epistémico de la tradición histórica en el que se ha localizado el concepto de ritual, aún, reconociendo su rasgo polisémico y el uso desmesurado de este, para luego tomar una postura que, articulado con la propuesta de investigación, sirva el concepto de ritual como herramienta metodológica para proceder en la escuela, y no tanto como ha servido para los análisis de las ciencias sociales desde la perspectiva hegemónica.

Veamos que, los aportes teóricos orientados hacia la comprensión del ritual como una categoría de análisis que sea útil para estudiar la estructura y dinámica de la realidad humana, en su mayoría, se inscriben en una corriente disciplinaria de las ciencias sociales, incluso, en



ocasiones, de corte positivista. La sociología, la antropología, la política, psicología y sin duda la pedagogía, han abordado la noción de ritual como sistema simbólico que favorece la reproducción y representación del mundo/escuela bajo las estructuras de poder.

De allí que las ciencias sociales nos han provisto de categorías para abordar la explicación y/o comprensión del ser humano. En este plano de lo científico podemos destacar tres características, entre muchas otras: el estatus de un tipo de producción de conocimiento considerado como ejemplar, definitivo, paradigmático (Melich, 1996). También se destaca la producción de los científicos sociales que parten de la premisa de conocer el mundo a partir de la experiencia y de allí dotar la realidad de postulados teóricos. Y, la lectura de los fenómenos sociales en clave de aquellas categorías provenientes de las ciencias sociales reviste la comprensión de la realidad de una cierta racionalidad científica en búsqueda de una *Episteme* y un *logos* (dar explicaciones a todo lo observado).

Desde esta perspectiva, una comprensión de los rituales es la expuesta por McLaren como un avance para entender cómo trabajan las escuelas:

He adoptado una perspectiva del ritual que intenta asumir los conceptos de poder y dominación y que considera el ritual como un producto cultural construido como referencia colectiva de la experiencia simbólica y situada de la clase social de un grupo. De acuerdo con esto, el ritual será considerado como hecho político y como parte de las distribuciones objetivadas del capital cultural dominante de las escuelas (por ejemplo, los sistemas de significado, preferencias, actitudes, y normas que legitiman el orden social existente). [...] Por lo tanto, definiendo la idea de que las categorías de ideología, cultura ritual y lo simbólico, deben competir con las de la esfera económica y de clase, con el fin de entender la dominación y lucha actuales. (McLaren, 1995, p. 21)

Los usos y significados que le han dado al ritual las ciencias sociales, bien que sea importante y reconocible en el campo del conocimiento, por su valor histórico, su trayectoria “científica” y su amplia producción sedimentadas en los sistemas interpretativos de los científicos



## Facultad de Educación

sociales, carece de una revisión minuciosa en el ámbito de lo cotidiano donde se instaura el ritual, allí, donde el escenario escolar se conforma de rituales, pero también, y en especial, se movilizan y se transforman. Lo cotidiano responde a la reinención del día a día, es fluctuante, por ende, observar la realidad escolar desde una mirada del ritual requiere analizar lo cotidiano, reconocer la capacidad del ritual de irrumpir con las estructuras dominantes de la escuela y de inventar otras expresiones en los bordes de las prácticas pedagógicas. Desde esta mirada, nos hemos provisto para estar y relacionarnos en la Institución educativa.

Es importante insinuar la separación casi difusa y borrosa que llegan a tener los discursos de las ciencias sociales hacia una tendencia determinista y generalizada de la realidad social y humana, dotada de una explicación arquetípica proclive a un poder casi absoluto, monolítico y unidireccional. El ritual como categoría de estudio de lo social también está propenso a caer en esos riesgos, por ello, que se vuelve una tarea diaria develar esos riesgos en nuestra experiencia en la escuela.

Por estas razones, es necesario abordar con cautela y suspicacia los bordes de esta perspectiva científica, para darle lugar al reconocimiento de las múltiples formas de abordar los fenómenos sociales, la cultura escolar no es la excepción, otras “cientificidades”, otras “epistemes”, no buscan una explicación racional, son estéticas, artísticas, filosóficas, literarias. Símbolos dotados de sentido, cargados de significado, tejido de rituales. Estrecha relación con la experiencia vivida. Ninguna forma epistémica es mejor, ni peor, solamente distintas, sin pretensiones de ser totalizantes. Muy similar al planteamiento expuesto en el apartado de la concepción de escuela sobre las diferentes miradas hacia la educación.

Para efectos de esta propuesta investigativa, realizamos una revisión minuciosa a diferentes postulados teóricos orientados hacia la construcción de un marco interpretativo de los rituales, aun, contemplando las múltiples perspectivas mencionadas y otras más, a fin de indagar, bajo una lectura fronteriza y sospechosa posibles proximidades del concepto de “ritual escolar” que encuentre armonía y articulación con los propósitos de esta investigación.



La intención, es entonces, proponer un concepto de ritual con potencial de brindar elementos teóricos y metodológicos que aporte a la educación intercultural en contextos escolares.

De la bibliografía revisada, destacamos: “La escuela como un performance ritual” de Peter McLaren (1995) y del mismo autor “los símbolos en el aula y las dimensiones de la escolaridad” (1986), “Antropología simbólica y acción educativa” de Joan Carles Mèlich (1996), “Las estrategias de reproducción social” de Pierre Bourdieu (2011), “Reflexiones acerca de algunos rituales escolares: las efemérides y los actos” de Gómez, G y Pensiero, M. (2001), “espacios y figuras de la ritualización escolar” de Chritine Delory-Moberger (2011), “los rituales escolares y las prácticas educativas” de Pablo Daniel Vain (2011), “los rituales escolares: Pasado y presente de una práctica colectiva” de Inés Dussel y Myriam Southwel (2008) y con detenimiento revisamos “los rituales en el escuela, una cultura que sujeta al currículo” de Hernández, Nayive, Salazar y Ramón (2010).

Tomando elementos de las lecturas anteriores, vamos a entender el ritual desde su concepción simbólica en la construcción de la realidad (McLaren,1995), necesario en la creación de prácticas y de instituciones, determinante en las formas de relacionamiento y de comprender el otro-lo otro. La acción pedagógica del ritual es aquella práctica intencional que es planeada con fines educativos con tendencias de convertirse en un hábito dentro de la cotidianidad y, por ende, de volverse ritual (Wulf, 2010).

Sugerir en la escuela rituales interculturales significa en primera instancia, posibilitar espacios de dialogo e intercambio de humanidad, es decir, una actitud de apertura con y hacia el otro donde se comparta las experiencias de vida, cosmogonías, tradiciones, creencias, etc. Hasta lograr un reconocimiento de lo “extraño”, lo otro (Mèlich, 1996). En segunda instancia, favorecer prácticas que rescate la diferencia como mayor riqueza para la formación ética y política de las personas, basados en el rescate de lo ancestral, de los saberes y la sensibilidad para reconocernos que estamos tejidos, *ombligados* (Rojas, 2014) entre cada tiempo histórico y ente cada persona. Y en tercera instancia, hacia la contribución de una escuela intercultural,



## Facultad de Educación

los rituales deben re-configurar la cultura material de la escuela, introducir en el acto educativo otros productos materiales que induzcan a conocer las tradiciones de otras culturas, de otras formas de habitar el mundo, elaboraciones espirituales que enseñe relatos *otros* de la alteridad.

Para esta propuesta es clave relacionar el arte de tejer como el ritual donde se aprende la experiencia humana, las cosas que nos pasan y nos vincula como seres del mundo unidos a favor de la vida y la hermandad, de allí que, “reconocer el carácter formativo de estos rituales, podría significar una apertura al diálogo intercultural, propiciando un nuevo lenguaje que se construye entre ambas orillas.” (Osorno, 2015, p.11)

### **Canasto intercultural.**

Al tomar postura sobre la concepción del ritual con relación al lugar que ocupa en el entramado de este proyecto de investigación, va ser necesario pensar en las formas de producción y de enunciación en las que se dan los rituales que buscan diálogos interculturales, es decir, hacernos la pregunta por la materialidad del ritual, aquello que sirva para contener en sí mismo la posibilidad de crear, de inventar, y en especial de intencionar la realidad, en nuestro caso, la enseñanza.

Insinuar una propuesta metodológica y didáctica considerando las características que nos hemos trazado para una educación intercultural, no podrá ser una suerte de instrucción que fije los puntos a seguir, ni una pretensión de ser el único, exclusivo e indispensable camino para acoger la diversidad, por tanto, tampoco puede ser un arquetipo que señale un modelo fijo y estático de una determinada realidad.

De manera que la propuesta aquí planteada se trata de un concepto que es y no es, el canasto intercultural es, por tanto, la materialización didáctica y metodológica para llevar a cabo los propósitos de esta investigación. Es un concepto propuesto en el seminario de práctica para articular todos los trabajos de investigación inscritos en la línea de pedagogía planetaria con



## Facultad de Educación

la pretensión de dotar de sentido las prácticas de enseñanza orientadas hacia una mayor comprensión de la interculturalidad y la planetariedad.

Para ahondar sobre la definición de un concepto que es y no es, implica entender el canasto como un elemento que es producto de un tiempo, espacio y sujetos determinados, es móvil y fluctuante, no permanece en la enseñanza, ni se perpetua en la escuela. Lo anterior hace referencia a un canasto que toma la forma y el sentido de acuerdo a las condiciones que hacen posible la emergencia de un tipo de canasto, con especificidades, características y matices particulares que responden a las dinámicas del momento, -intereses, modos de relacionamiento, prescripciones, prácticas escolares, tensiones, etc.- forman el andamiaje para tejer un cierto tipo de canasto.

Por consiguiente, la definición anteriormente expuesta nos lleva a concebir el canasto intercultural desde el concepto de dispositivo planteado por Foucault (1984), uno de los primeros pensadores en emplear este concepto, también referir a Deleuze (1990) y a Agamben (2006), quienes complementaron y aportaron al estudio sobre el análisis del dispositivo.

Luis García Fanlo (2011) desarrolla algunos elementos importantes sobre la interpretación del dispositivo en Foucault, Deleuze y Agamben, que serán de gran aporte para la construcción del concepto de canasto intercultural, leamos con detenimiento lo siguiente:

El dispositivo según Foucault:

es un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen, los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (Fanlo, 2011, p.1)

Según Agamben:



## Facultad de Educación

Un dispositivo no es otra cosa que un mecanismo que produce distintas posiciones de sujetos precisamente por esas disposiciones en red: un individuo puede ser lugar de múltiples procesos de subjetivación.

[...] el proceso que plantea nuestra actualidad consiste en que los dispositivos no solo subjetivan, sino que también producen procesos de subjetivación que son aquellos en los que la creación de un sujeto implica la negación de un sujeto. (Fanlo, 2011, p.1).

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, la condición de movilidad presente en el canasto intercultural hace que pueda tener otros usos y connotaciones conceptuales para enunciarse y a la vez, emplearse. Tal es el caso, de concebir el canasto como un instrumento desde la teoría socio-cultural de Vigotsky, el cual, postula que:

En el proceso de conocimiento son esenciales el uso de instrumentos socioculturales, especialmente de dos tipos: las herramientas y los signos. Las herramientas producen cambios en los objetos y los signos transforman internamente al sujeto que ejecuta la acción. Los signos son instrumentos psicológicos producto de la interacción sociocultural y de la evolución, como es el lenguaje, la escritura y el cálculo, entre otros. (Chaves, 2001, p.63)



## **Capítulo IV. RUTA METODOLÓGICA**

### **TEJIENDO CON VARIOS HILOS**

En el transcurrir por la línea de pedagogía planetaria, nos hemos encontrado con grandes desafíos, los cuales nos han cuestionado, trastocado y finalmente nos han hecho comprender que existen múltiples maneras de comprender el mundo, de hacer, de pensar, de sentir y expresarnos. Estos grandes desafíos nos han enseñado a que no existe un solo camino para llegar al destino, por lo tanto, en este entramado hemos optado por tejer con varios hilos la ruta metodológica, no solo como forma de resistencia a la occidentalización, sino como otros modos que nos facilitan procesos de enseñanza y aprendizaje, y que nos permiten explorar otras rutas posibles creadoras de conocimiento, siendo conscientes, que en el devenir del maestro en la cotidianidad representa un híbrido de múltiples alternativas metodológicas.

De tal modo, que, la elaboración de este trabajo es de corte cualitativo, donde se utilizaron varias herramientas, técnicas e instrumentos, para nosotras son todas ellas facilitadoras del proceso de investigación (llamado tejido). Entendemos que el paradigma cualitativo es el comúnmente empleado en investigaciones pertenecientes al campo de las ciencias sociales y la humanística, donde los resultados no son dados en cifras, ni cuantificables, sino que, por el contrario, constan de procedimientos de análisis e interpretativos, ya que se enfoca en estudiar fenómenos sociales y culturales:

[...] el paradigma cualitativo posee un fundamento decididamente humanista para entender la realidad social de la posición idealista que resalta una concepción evolutiva y negociada del orden social. El paradigma cualitativo percibe la vida social como la creatividad compartida de los individuos. El hecho de que sea compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y cognoscible para todos los participantes en la interacción



## Facultad de Educación

social. Además, el mundo social no es fijo ni estático sino cambiante, mudable, dinámico. (Pérez, 1994. p. 96).

Esta ruta metodológica se presentará de la siguiente forma:

1. La metáfora del tejido.
2. Los canastos como ritual intercultural.
3. Los totumos como canasto propio.
4. La escritura de sí.
5. Autonarración 1: Daniela Aguirre Orozco
6. Autonarración 2: Sintia Catalina Jaramillo Londoño
7. Posibilidades y dificultades de la educación intercultural en el contexto escolar.

### La metáfora del tejido

Para iniciar los caminos de esta ruta comenzaremos a explicar que “el tejido”, es la metáfora que decidimos utilizar para desarrollar esta investigación y en especial como hilo conductor de la metodología, ahora, ¿por qué tejido?, ¿de dónde salió? Resulta que nuestra línea de investigación ha venido trabajando muy de cerca con el grupo de investigación Diverser y con el programa de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, de allí que nuestra metáfora se haya basado en uno de sus principios.

**El tejido** con diferentes materiales y técnicas ha sido a través de la historia de la humanidad una de las expresiones culturales más permanentes. Las culturas construyen tejidos como una forma de lenguaje propio, para guardar la memoria, para mostrar su pensamiento, su expresión material, para mostrar el desarrollo y apropiación de los entornos, su idea de belleza y relación con la historia, con los sujetos, la familia, la política, la educación, el arte, entre otros. En muchos casos y contextos los materiales cambian y lo que comunican también, sin embargo, su principio básico de entrelazamiento a través de una urdimbre, una trama, una lanzadera y una intensión, perviven. La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, en



## Facultad de Educación

busca de posibilidades alternativas diferentes a las hegemónicas con respecto a la forma como se han estructurado los currículos de formación en educación superior, propone el tejido como una metáfora para trabajar con los diversos entramados, lugares comunes y diferenciales de su malla curricular, con los sujetos, sus historias, sus comunidades, sus culturas, sus sueños y posibilidades. El tejido como principio es comprendido como una práctica permanente material y del pensamiento de las culturas, el cual se construye y recrea, refleja la participación individual y colectiva, la intencionalidad por lo útil y bello desde el más complejo sentido colectivo y armónico con la Madre Tierra. Todo está tejido, todos y todas estamos tejidos, este principio cuestiona la visión fragmentada y dicotómica de los sujetos y las culturas, entre el pensar y el hacer, entre la teoría y la práctica. (Tomado de los principios del programa, Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Consultado en la página de la Universidad de Antioquia)

En este sentido “el tejido” para nosotras es lenguaje, expresión, pero también el que nos permite entrelazar con diferentes hilos y materializar de diferentes formas cuantos canastos sean posibles según las condiciones y sujetos en la escuela. Por tal motivo realizamos en el transcurso de la práctica varios canastos interculturales, entre ellos el ojo huichol, las mándalas y los totumos, evidenciando que el canasto intercultural en esta ruta es una herramienta que cobra sentido por su carga simbólica.

Por otra parte, expresamos que este proyecto se ha venido realizando, desde una perspectiva intercultural, lo cual implica analizar otras realidades, otros modos de ser y de pensar, otros caminos posibles desde el ámbito educativo, y a la vez, nos permite reflexionar sobre nosotras mismas como individuos, como sujetos pertenecientes a un proceso de enseñanza-aprendizaje, como ese “otro” que se moviliza y se transforma en el devenir de la cotidianidad escolar, pero también por fuera de ella. Con esto solo queremos señalar que el marco de este proyecto y de la práctica, hicimos una labor de autoanálisis como sujetos “interculturales” que proponen desde el aula discursos, reflexiones, debates, actividades, etc., que incitan a pensar en esos “otros” minoritarios, invisibilizados, diferentes, que no hacen parte de la hegemonía dominante. “En este sentido, la interculturalidad es práctica política y



contrarespuesta a la geopolítica hegemónica del conocimiento; es herramienta, estrategia y manifestación de una manera “otra” de pensar y actuar”. (Walsh, 2005, p. 46)

### Los canastos como ritual intercultural

Otro hilo importante en este tejido es el dialogo de rituales “otros”, que nos permitan mutar de una práctica cotidiana a un ritual intercultural, entendiendo como práctica cotidiana el quehacer diario en la escuela, en el aula, advirtiendo además que cada docente tiene sus propias prácticas o mejor dicho sus propios “rituales”, teniendo en cuenta que, para nosotras lo que dota de sentido el ritual es la intención que se tiene al realizar una práctica, el ritual dota de significado y sentido todo lo que se hace en el aula, pero también fuera de ella. También debemos destacar que hemos tomado bases de la educación holística, para hacer de este trabajo un tejido diverso, de varias gamas y matices. Entendiendo entonces la Educación Holística como un recorrido de filosofías que se han pensado la educación en pro del humanismo, de rescatar los valores, de integrar los saberes, encontrar la identidad, trabajar en comunidad, y entendiendo la globalidad separado de asuntos meramente económicos.

Es por ello que educar o promover la educación resulta en verdad toda una odisea; sin embargo, pensar en un mecanismo que favorezca al proceso educativo no resulta tan difícil si lo hacemos con una visión holística u holista. Ese tipo de educación no es una «estructura curricular», ni una «metodología determinada»; es un conjunto de proposiciones que incluye lo siguiente:

- La educación es una relación humana dinámica, abierta.
- La educación cultiva una conciencia crítica de los muchos contextos en la vida de los educandos: moral, cultural, ecológico, económico, tecnológico, político, etc.
- Todas las personas poseen vastos potenciales múltiples que solamente ahora estamos empezando a comprender.
- La inteligencia humana se expresa por medio de diversos estilos y capacidades.
- El pensamiento holístico incluye modos de conocer intuitivos, creativos, físicos y en contexto.



## Facultad de Educación

- El aprendizaje es un proceso que dura toda la vida. Todas las situaciones de vida pueden facilitar el aprendizaje.
- El aprendizaje es tanto un proceso interno de descubrimiento propio como una actividad cooperativa.
- El aprendizaje es activo, con motivación propia, que presta apoyo y estímulo al espíritu humano. (Espino, 2002)

En este sentido, decidimos construir varios canastos interculturales como ritual en el aula, entendiendo los rituales como una práctica intencional y concertada, capaz de transmitir valores y creencias culturales que permiten el acercamiento y diálogo con otras formas de ser y habitar el mundo. La construcción de estos, además, posibilita que los estudiantes experimenten a través de manualidades y otros materiales una forma diferente de aprender Ciencias Sociales, a su vez se distancian de las practicas grafocentristas.

Para la construcción de canastos se hicieron varias lecturas previas y se mostraron imágenes impresas, con el fin de dar a conocer los dispositivos que mencionábamos, y también para ampliar el significado que tienen dichos dispositivos en su cultura. Para entender mejor en qué consiste la construcción de los canastos, daremos dos ejemplos: El primero: es el ojo huichol u ojo de Dios, una expresión artística y cultural de uno de los grupos indígenas de México, este dispositivo en el aula recoge toda la cosmovisión de los *wixarika*, donde se tuvo un acercamiento a esta comunidad, sus prácticas y el significado del territorio y el agua para ellos. Neurath y Pacheco establecen cuatro consideraciones importantes para comprender un poco más de cerca la cosmovisión de los huicholes.

-Consideraciones generales sobre cosmovisión y territorialidad:

1. Una cosmovisión se reproduce en la confluencia de dos campos cognitivos. Mientras que los conocimientos prácticos y empíricos se aprenden en situaciones de la vida cotidiana, los aspectos netamente mitológicos se reproducen, principalmente, en las fiestas y rituales.
2. La cosmovisión *wixarika* no separa tajantemente entre los ámbitos de la naturaleza, de la sociedad y de lo sobrenatural o sagrado.



## Facultad de Educación

3. El cosmos huichol puede considerarse etnocéntrico. Todo el mundo es una "gran casa", una comunidad (kiekari). Las fuerzas o elementos de la naturaleza son considerados deidades, al tiempo que antepasados y parientes de los huicholes. El centro del mundo se ubica dentro del territorio huichol.

4. Lo que la cultura huichol considera su universo, va más allá de los límites territoriales de la sierra, donde los huicholes habitan, involucrando otras regiones naturales colindantes, como son: la zona lacustre del lago de Chapala al sur, la zona serrana de Durango al norte, la planicie desértica al este y el océano pacífico al oeste. En estos territorios se encuentran una serie de santuarios, compuestos cada uno por una multitud de lugares considerados sagrados, que son visitados periódicamente a través del peregrinaje ritual. (Naurath y Pacheco 2008 p. 134)

Para la construcción de los ojos huichol necesitamos palillos de chuzo o paleta, lana de colores, colbón, disposición y mucha imaginación, porque si algo tuvimos en cuenta a la hora de elaborar los canastos, fue precisamente no limitar a los estudiantes con su creación. En este sentido se daba reconocimiento a otras culturas, pero también se establecían relaciones de respeto hacia la diferencia.

Esta actividad les permitió a los estudiantes tener un poco de cercanía con otra cultura la cual desconocían, pero también encontraron una forma diferente de trabajar la historia y reconocerla. Esto se debe a que en pocas ocasiones hacían trabajos manuales en la materia de Ciencias Sociales, consideramos que esta actividad nos permitió una actitud muy positiva de los estudiantes frente a nuestro acompañamiento, y lo más significativo es que reconocieron la importancia de los ojos huichol para esta cultura.

Como segundo ejemplo, tenemos la elaboración de mándalas, estos son comúnmente trabajados en las aulas desde la educación artística, las manualidades, ética y valores, en talleres de psicología, etc. Pero en nuestra práctica son construidos como canastos interculturales, que irrumpen con las distancias temporales y espaciales, ya que, a través de su historia, develan prácticas propias de la cultura oriental, y cómo de manera simbólica



## Facultad de Educación

configuran la esencia de la vida y del pensamiento humano. La historia mítica de los mandala es antigua y les da la connotación de símbolos sagrados o círculos mágicos:

Los mandalas son utilizados desde tiempos remotos en la India y desde allí propagaron a otras culturas orientales y a los aborígenes en Australia. En la prehistoria, el círculo ya tenía carácter sagrado y se ha repetido con frecuencia en las primeras construcciones del hombre. (Martinez, 2009. p. 1)

Al igual que los ojos huichol, los mandalas son elementos sagrados y reveladores de la esencia cultural de cada comunidad o región, con ellos lo que se intentó fue dar a conocer cómo se construye a través de un dispositivo, maneras propias que enmarcan cultural y simbólicamente el actuar y pensar de las culturas. Por otro lado, se reflexionaba en cuanto a sus diferencias y prácticas de tal modo, que comprendiéramos en el aula la diversidad cultural como la riqueza del mundo, y que pese a las diferencias todos estamos inmersos en un mismo tejido, lo cual nos afirma como futuras maestras de cara a una pedagogía planetaria, retomando que una de las dimensiones en que la entendemos es: “Como una herramienta de un proceso activo de apropiación de la educación/aprendizaje global (específicamente en sus versiones críticas, progresistas o radicales). (Rodríguez y Yarza. 2016. p. 62)

### Los totumos como canasto propio

Los canastos contruidos en clase fueron en aras de tejer relaciones interculturales, tanto cómo en los estudiantes, como en nosotras. Mencionamos que una de las herramientas utilizadas fueron lecturas cortas de cuentos, canciones, mitos y poemas que nos conducían a grandes rasgos a entrarnos a esas otras culturas nunca antes mencionadas, por lo que decidimos para ir cerrando nuestro ciclo de práctica, construir un canasto propio de nuestra cultura, un dispositivo que nos representara. Inicialmente pensamos en compañía de Melisa (compañera del seminario) tejer un canasto con tiras de tripa de pollo, intentamos darle una estructura en donde todos pudieran participar del tejido del canasto, sin embargo, fue Melisa



quien concreto la forma del tejido, por otra parte, nosotras buscábamos un elemento que fuera común en la mayoría de las regiones.

De esa búsqueda surgió la idea de los totumos, y cómo hacer tejido con ellos, lo cual nos conllevó escribir un cuento donde se articularán canastos ya construidos de otras culturas y hacer una red de canastos interculturales que contengan algo propio de nuestra cultura. A continuación, presentamos el cuento que le dio sentido a esta elaboración conjunta donde todos resultamos ombligados.

### TEJIENDO CULTURAS

Cuando nací, mi mamá y mi papá me regalaron un tejido lleno de colores, tenía la forma de muchos ojos unidos. Mi abuela lo llama “ojo de Dios”.

Soy Nakawé una indígena del pueblo Huichol, vivimos al occidente de México. Mi nombre significa “Dueña de las estrellas y del agua”. Tengo 7 años y siempre cargo en mi mochila el “ojo de Dios” con los 7 colores, por cada año que he cumplido. Cada color despierta mis mejores valores y se expanden en toda dirección.

Hoy en la mañana, cuando desperté, mi abuela me entrego un extraño **regalo**. Por los bordes del regalo salía luces de todos los colores.

-¡Seguramente, el regalo es una lámpara encendida! le dije a mi abuela convencida.

Abrí rápidamente el regalo, estaba ansiosa por saber que era. Al destaparlo, vi que había un hermoso dibujo lleno de colores, tan brillantes como las estrellas y tan puros como el agua. El dibujo tenía todas las formas que quisiera imaginarme, figuras geométricas, líneas, curvas, y mucho más. También, en el regalo había una **carta** que decía: Hoy en la mañana, cuando desperté, mi abuela me entrego un extraño **regalo**. Por los bordes del regalo salía luces de todos los colores.

-¡Seguramente, el regalo es una lámpara encendida! le dije a mi abuela convencida.

Abrí rápidamente el regalo, estaba ansiosa por saber que era. Al destaparlo, vi que había un hermoso dibujo lleno de colores, tan brillantes como las estrellas y tan puros como el agua. El dibujo tenía todas las formas que quisiera imaginarme, figuras geométricas, líneas, curvas, y mucho más. También, en el regalo había una **carta** que decía:



## Facultad de Educación

Nueva Delhi, India. 14 de agosto de 2015

*Querida Amiga Nakawé:*

*Soy Alisha, vivo en la India, muy lejos de tu casa. Mis costumbres son muy diferentes a las tuyas, mis comidas y mi vestimenta son de otra cultura.*

*La imagen con muchos colores brillantes es un **Mándala**, siempre lo llevo en mi maleta para que ilumine lo bueno y cambie todo lo malo que pasa. A veces es peligroso. Aun así, te lo regalo para que puedas cambiar lo malo.*

*Con mucho cariño. Tú amiga Alisha.*

Al leer esta carta, de inmediato le respondí con otra carta contándole sobre mis costumbres, vestimenta y comidas. De agradecimiento le envié un “Ojo de Dios” para que siempre éste protegida. Uní las dos cartas en forma de tejido y las envié.

Curiosamente el tejido de cartas no atravesó el mar, no llegó hasta la India, tampoco le llegó a Alisha. El viento soplo las cartas a otro lugar, hasta llegar a Norteamérica.

En aquel lugar, las cartas quedaron atrapadas en un agujero de una **telaraña**. Oliver es el dueño de esa telaraña. Él tiene 8 años. Toda su familia es de la tribu **Ojibwa**. Oliver saco del agujero el tejido de cartas, que realmente es un tejido de culturas. Él decidió seguir tejiendo y respondió a sus **amigos** contándoles sobre la leyenda que hay en su cultura.

*Cuenta la leyenda que había una mujer araña llamada Sibiti que cuidaba a la gente de la tierra. La mujer araña, cuidaba todas las criaturas de nuestro mundo, permaneciendo sobre las cunas y las camas de los niños mientras tejía una fina, delicada y fuerte telaraña que era capaz de atrapar todo mal entre sus hilos y hacerlo desvanecer al alba. En mi cultura esa telaraña tiene el nombre de “Atrapasueños”*

*Mi “Atrapasueños” lo tengo colgado en la ventana de mi habitación, para que queden atrapados todos los sueños y deseos, también para que todas las pesadillas y malos recuerdos pasen por el agujero y se desvanezcan.*



El viento de nuevo soplo y soplo el tejido de cartas, hasta que llegaron aquí. Al salón de clase, a la Institución Educativa Héctor Abad Gómez.

Andrés, estudiante de sexto (octavo) de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez sabe lenguaje de señas porque es sordomudo. En clase la profesora le entregó un tejido de cartas donde estaba el escrito de Nakawé con su “ojo de Dios”, la carta de Alisha con su Mandala y la de Oliver con su “Atrapasueños”, cada uno contando sobre sus culturas. Al llegar a la casa, Andrés le mostro el tejido de cartas a su amiga Yoto que estaba de paseo por Medellín, ella es indígena Embera, vive en Urabá, Antioquia. Ambos trazaron en un **mapa** la ruta por donde viajó el tejido de cartas.

Le dije a Yoto en lenguaje de señas que me enseñara a tejer. Me enseñó hacer una cadeneta en **crochet**. Cuando empecé a tejer me di cuenta que estaba uniendo lazos de amistad. Mis amigos son un mundo por conocer. Lo que más me gusta de ellos, es que todos somos diferentes, pero siempre estamos tejiendo nuestra amistad.

Yoto me dijo en lenguaje de señas que Tejer culturas es viajar al encuentro del otro. Así que decidí viajar, decidí enviarles una carta a mis amigos contándoles sobre los tejidos que he creado y lo maravillosa que es mi cultura.

Fin.

Grafico 6: Cuento “tejiendo culturas”



<b>Ojo de Dios</b>	<b>Mandalas</b>	<b>Atrapasueños</b>
<b>Crochet</b>	<b>Carta</b>	<b>Regalo</b>
<b>Amigos</b>	<b>Telaraña</b>	<b>Mapa</b>

**Grafico 7: Canastos interculturales**

Al terminar de leer el cuento, todos debían continuarlo, narrando un poco de sus vidas, de sus orígenes y sus costumbres, y luego debían construir el regalo para enviar. Es en esta parte donde los totumos cobraron sentido como canastos interculturales. Para su construcción fue necesario llevar muchos totumos, pinceles y vinilos. Lo valioso de esta experiencia es que se pudo integrar las narrativas de cada estudiante a la misma construcción del canasto.



## Facultad de Educación

Así mismo, el totumo tuvo su papel importante no solo como canasto, sino también por su historia y su herencia ancestral, “[...] los trabajos elaborados en totumos constituyen un segmento imprescindible de la identidad cultural de las tribus aborígenes de la costa colombiana” (Manotas. M. 2009. p. 3) Si bien el totumo tiene su origen en zonas costeras, es preciso decir que en muchas regiones del país son utilizados, en algunos lugares como recipientes, en otros para depositar dulces propios de la región, otros como artesanías y decoraciones,

Ahora, analicemos con detalle los múltiples sentidos que representaron en el totumo los estudiantes del grado sexto y octavo vinculando sus historias personales y la herencia cultural que han recibido.

En la gráfica 8 se observan historias individuales y colectivas retratadas con pintura de manera artística haciendo uso de la simbología para relacionar alguna práctica, palabra, sentimiento o ritual que han configurado los modos de existir de los estudiantes.



Gráfica 8: Totumos

Previo a la construcción del totumo como canasto propio, particular y característico de cada estudiante, era necesario abrir un espacio para el diálogo intercultural que permitiera reconocer la diversidad de relatos que surgen desde la pregunta por la identidad y el lugar que ocupa tanto en el salón de clase como en el universo.



## Facultad de Educación

El totumo se convierte en la expresión consciente y solidaria de acoger al otro. Al escuchar



Gráfica 9

formación de una ciudadanía ética.

y compartir las narrativas se logra a la vez interlocutor con las tradiciones culturales y familiares que llevan a una especie de invocación de los ancestros dado por el ejercicio de recordar y ofrecer su narrativa a sus compañeros; es aquel momento donde se dispone el corazón y la mente para ser entregado en ritual de la conversación. El dialogo es el ritual sagrado para crear un tejido que anude los vínculos afectivos y aporte a la

El trabajo artesanal y detallado de tejer la experiencia va reflejando el trasegar de muchas vidas que se va dibujando en los rostros de cada estudiante con cierta complicidad de irrumpir un orden y sentar un lugar de resistencia para crear una nueva humanidad. El canasto posibilita, entre otros logros:

- Un trastocamiento de orden epistémico
- Producción de subjetividad y de sentido
- Irrumpir con el pequeño colonizador que habita en todos.



Gráfica 10



Gráfica 11



Gráfica 12



### La escritura de sí.

Cuando hablamos de autoanálisis es porque uno de los hilos que utilizamos para nuestro tejido fue la auto-narración, allí expusimos todo lo que nos atravesó la experiencia en la escuela, las historias y sucesos con los que batallábamos los días de práctica, narramos nuestras limitaciones, fortalezas, aprendizajes, los logros y derrotas que de allí surgieron. Es en este punto donde la auto-narrativa se convirtió en uno de esos hilos que nos permitieron tejer como una forma de método de autoformación que nos ayudaba a problematizar y a pensar en las distancias y proximidades no solo alrededor de nuestro tema de investigación, sino también alrededor de los discursos de la academia y la realidad escolar. Para Formenti (2009) “La vía de la autonarración crea una zona fecunda de pensamiento y de pensabilidad. Lo que propone no es una receta, sino una investigación...” (p.15)

De allí partimos en optar que, nuestra escritura sea en primera persona, porque el hecho mismo de autonarrarnos, nos deja en un papel que no dista entre el “investigador” y la investigación, sino, que por el contrario estamos inmersas en ella. Por eso decidimos que fueran nuestras voces las que tomaran protagonismo en este proceso y que ellas fueran las que expresaran todas las sensaciones experimentadas:

Con la escritura se alcanza a decir-hacer cosas específicas e importantes que dejan huellas comprensibles, fácilmente decodificables. Quien lee una página de diario o una autobiografía ha accedido- aunque no en un sentido absoluto y pleno- a los pensamientos, experiencias y emociones del sujeto que la ha escrito. Incluso en su ausencia. Incluso años después de su muerte. (Formenti L. 2009 pp.267)

Nuestra intención con la anterior cita no es perpetuar nuestra experiencia, sino más bien destacar la importancia de la escritura autonarrada o autobiográfica, sobre todo en procesos de formación, y dar cuenta que, al usarla como método, permite un análisis amplio del procedimiento el cual nos acerca a una reflexión constante de nuestro que hacer. Si bien se dice que el ejercicio de escribir es construir conocimiento, escribir, sobre nosotras mismas



## Facultad de Educación

permite conocernos, contarnos y analizarnos en el campo educativo. También queremos dejar claro que nuestra forma no es la de un diario de etnógrafo, ni una escritura técnica, solo quisimos expresar aquello que nos confrontaba con nuestra labor, solo quisimos contar todo aquello que nos movía, de tal manera que fuera materia propia de nuestra investigación.

A continuación, presentaremos la escritura de las autonarrativas que develan las posibilidades y dificultades bajo las tres tensiones planteada en el horizonte del problema. En ánimos de reconocer las singularidades y condiciones particulares de cada una de las experiencias vividas, optamos por exponer de manera independiente las autonarraciones de cada una de nosotras, dándole voz a nuestros sentires e interpretaciones. Veremos pues:

Autonarración 1: Daniela Aguirre Orozco

Autonarración 2: Sintia Catalina Jaramillo.

### ***Rutas de navegación en la misma embarcación.***

***Por: Daniela Aguirre Orozco***

*Desde hace vario tiempo escuché por voces cercanas la historia de un hombre que por azares de la vida se hizo maestro, por una suerte de epifanía encontró maneras de hacerse sujeto-maestro, fueron decisiones fortuitas frente a su proceder como maestro ignorante que lo llevaron a formular las más extrañas y novedosas reflexiones sobre la educación y la enseñanza. No llegué a conocer aquel maestro, más su historia se me hace familiar en muchos amigos y conocidos maestros.*

*La historia tuvo lugar en 1818 en Lovaina, se trata de Joseph Jacotot, más conocido como el maestro ignorante, referido así por Jacques Ranciere quien, posteriormente, relatada y escribe su historia en 1987. Jacotot, distinguido en muchos campos laborales y con una amplia trayectoria profesional, sin duda, con todo su currículo, pudo haber estado exento de las adversidades, o por lo menos, capaz de sobrellevar apuros penosos. Excepto, por la situación de exilio y por tanto, un cambio substancial de vida, lo puso de frente a una clase de estudiantes cuyo mínimo vínculo de comunicación estaba roto y disuelto, en tanto no*



## Facultad de Educación

*comprendían la misma lengua, Jacotot por su parte era francés, ignorante del holandés, lengua materna de sus estudiantes.*

*Jacotot se valió de su bagaje intelectual para alcanzar su propósito de enseñar francés a sus estudiantes y a la vez aprender holandés, su método se basó en el uso de un elemento en común que pudiera generar una conexión para la comunicación, se trataba de un vínculo con una función específica para la comprensión de símbolos entre ambas culturas, entre él y ellos. Un libro bilingüe de Telémaco más traducciones, escritos en francés, repeticiones, leer y palabrear, fue el método que lo encontró a él.*

*Es, entonces, la experiencia de Jacotot, el ejemplo de un maestro en crisis de frente a lo incierto ante el desconocimiento de la otredad que busca la manera de lograr un propósito común, desde una relación de iguales, esta condición implicó la ruptura del poder como figura de autoridad del maestro prototipo. Dota de valor la inteligencia de cada sujeto, capaz de aprender cuanto se proponga y exento de explicaciones o intermediarios. La enseñanza y el maestro no se reduce a dar la clave del aprendizaje, su función es libertaria y emancipadora.*

*Rememorar la historia de Jacotot resuena en mi relato pedagógico al acentuar mi experiencia personal, junto con otras más voces que narran sus experiencias sobre sus diferentes, incluso curiosas maneras de devenir maestro, de estar en la escuela y en especial de asumir la diversidad. Todas estas historias de cara a mi experiencia me generan, más que convicciones, son profundos cuestionamientos y reflexiones dubitativas que generan zozobras, no a manera de aflicciones, más si, de abrazar la incertidumbre.*

*Me surgen estas preguntas: ¿la enseñanza genera una suerte de aprendizaje?, o si se quiere al revés, ¿el aprendizaje genera una suerte de método de enseñanza? Y de ser posible cuestionar el método tradicional, cabe preguntar si ¿la relación de enseñanza-aprendizaje son interdependientes, condicionales o están dotadas de autonomía y conducen a la emancipación?*



## Facultad de Educación

Ahora, pensar en el Sujeto-Jacotot me alberga la pregunta por la configuración de los rostros magisteriales, ¿ser maestro es una decisión de vida y/o ser maestro es un hacerse en el tiempo? Al mismo tiempo sospecho de las certezas, de las victorias infalibles de quién posee rostro de maestro, tal vez y seguramente es probable que en los intersticios este el dolor, los desaciertos, las fisuras ¿qué tan fuerte es la soledad del maestro que se narra en minúscula, pero es la voz que susurra y estremece durante el quehacer cotidiano? ¿El maestro es intelectual de su saber pedagógico y así mismo, el estudiante es intelectual de su producción de conocimiento? De ser así, maestro y estudiante forjan una relación libertaria. Según Jacotot (1823) “en cada manifestación intelectual hay una totalidad de la inteligencia humana”.

Y en cuanto asumir ser el otro, será que para ¿superar las fronteras de la interculturalidad supone trazar formas tan diversas como lo es la diversidad de la otredad?, ¿estar de frente al otro en condición de enseñante supone un dominio del saber y propietario del poder? ¿Cuáles son mis cercanías y distancias con relación a la aceptación y convivir con la diversidad? ¿hasta dónde llega mis bordes de asumir al otro y lo otro diverso?

No se trata de establecer binarismo en las preguntas, ni mucho menos de ubicar las respuestas entre el sí o el no, es más, ninguna respuesta es esperada. Las preguntas me ayudan a insertar la posibilidad de ser lo uno y lo otro, o nada a la vez. Una sola historia crea una herida, muchas historias crean muchas heridas que representa numerosas curas a manera de aliento para caminar, decidir, resistirse, y poder habitar en la posibilidad. Se trata de abrir el debate siempre con la duda instaurada frente a lo que parece darse por natural.

Jacotot, más otras voces magisteriales que llegan, circulan, unas se van y otras se quedan con narrativas y secretos, hacen de mis preguntas y sospechas un mapa de rutas de ires y venires, es por eso que me voy a embarcar en dos mareas, dos rutas de navegación sobre el



*mismo barco. Esta metáfora como emblema de un proceso de formación que muta, tiene alteraciones y es variable.*

*El barco es aquello que es visible, está expuesto, pero a la vez, está cubierto, guarda reservas, soterradas y furtivas. El barco puede ser el cuerpo, el colegio, la universidad, el seminario de práctica. Las mareas representan los vaivenes de la formación, el devenir y el porvenir. La primera ruta de navegación explora **las encrucijadas de mi configuración como maestra en ejercicio y en formación**, facultada con un saber pedagógico y disciplinar que se ve envuelto en ciertas disposiciones corporales, materiales e imperativas. Y la segunda ruta de navegación devela mi espacio radial de interacciones con la alteridad, el cual lo nombre: **Mis fronteras con relación a la interculturalidad: cercanías y reservas**, centrando mi reflexión en las posibilidades y dificultades de la interculturalidad en el contexto escolar.*

***Las encrucijadas de mi configuración como maestra en ejercicio y en formación.***

*Desde el 2015 tengo la valiosa oportunidad de iniciar mi labor como docente de tiempo completo en la Institución Educativa Andrés Bello, de carácter público, en los grados cuarto y quinto con el área de Ciencias Sociales. Con miedos y temores ante la cotidianidad escolar que se dibujaba, decidí embarcarme en una aventura intelectual de la pedagogía, poco a poco empecé a reconocer el espacio como el territorio del cual podía habitar, estar cómoda y disfrutar de mi presencia junto con otros habitantes.*

*Con el tiempo me fui dando cuenta que era maestra, confieso que me agrada más el término profesora y me da aún más gusto escuchar, profe, acentuado y pronunciado por uno de mis estudiantes. Cada clase, día tras día, la enseñanza fue tomando sentido, cobró significado, asumí la enseñanza como un verdadero acontecimiento que posibilita el pensamiento. Hubo alteraciones en la práctica en cuanto me asumí como un sujeto de saber que hace y experimenta teoría sobre la práctica, saberme intelectual de la pedagogía, la didáctica y de*



## Facultad de Educación

*la escuela, en tanto produzco conocimiento de mis reflexiones y de la escritura de sí. Según Giroux, H (1990):*

*Está la necesidad de defender las escuelas como instituciones para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia y también para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos. (p. 172)*

*Los anteriores descubrimientos, variados y cambiantes no están aislados de las posibilidades de aprender en los espacios de la universidad, ser maestra en formación me permite dar a luz muchas de mis reflexiones sobre las disposiciones de estar en la escuela, participar y sentirme como profe.*

*Tal como Jacotot hizo las veces de partero en la universidad de Lovaina para dar a luz al aprendizaje de una lengua extranjera con su particular método, nombrado por el “enseñanza universal”, de igual manera significó para mí, haber llegado al seminario de práctica presentado como propuesta de investigación en pedagogía planetaria para la elaboración de trabajos de grado, liderado por profesores, muy parecidos a Jacotot, no por la ignorancia en el saber de enseñar, sino por la posibilidad de ser libertarios, asesores y parteros que me permiten dar a luz miradas otras, de conocer otras propuestas de enseñanza, basadas en la interculturalidad y en la educación para la ciudadanía global. Además de enfrentarme a otras maneras de hacer investigación, rompiendo con esquemas exigidos por el programa de carrera, también a manera de resistencia por el respeto de investigar en la escuela, que sea desde y para la escuela, más no, desde la academia para la escuela de orden imperativo.*

*Investigar en la escuela implica estar en la escuela, de allí que sea tan valioso que el proyecto de investigación sea paralelo y coterráneo con la práctica pedagógica en la Institución Educativa Héctor Abad. Durante la práctica pedagógica se alborotaron algunos de los fantasmas que estaban subrepticios en el barco durante la marea alta, tiempo en el que debía estar dedicada dos días completos, desde las 6 de la mañana hasta las 6 y media de la tarde*



## Facultad de Educación

*modo escuela, rondó por mi rostro fantasmas de desaliento y angustia por el alto consumo de energía que acaparaba la escuela. En la mañana estaba acompañada de mi estimado y admirado profesor cooperador Gustavo Zuluaga en los grados sexto y décimo en la I.E Héctor Abad y en la tarde era yo en la I. E Andrés Bello, siendo maestra en ejercicio con todas sus implicaciones (reuniones de profesores, clases, enseñanza, citación de padres, cuidar los descansos, llamados de atención, calificar, etc). Era de esperarse fantasmas que rondaban la noche junto con mis sueños en cuanto la marea subía, dado por un día pesado de peleas, reclamaciones, y gritos. Me encontraba diseccionada entre las demandas de cada Institución educativa.*

*Agradezco mi participación y acogida en la I.E Héctor Abad Gómez; las experiencias vividas, lo observado, las conversaciones de a pie, las historias escuchadas, los retos propuestos, angustias y risas entre líneas me ayudaron hacer frente al fantasma que me atemorizaba con llegar a hostigarme de la escuela, el temor a renunciar o a desbordar los límites de mis capacidades. Consentir mis fantasmas al interior del barco es la táctica, no para perpetuar los miedos y temores, más si, para hacer emerger avatares que logren reinventar mi ser como maestra, fue necesario desacomodarme de mi estado de comodidad y de aparente equilibrio, situarme en la crisis, para re-encontrarme con la escuela, los estudiantes y la enseñanza en clave de nuevos lentes de lectura, nuevos rostros pintados de interculturalidad, ciudadanía global, glocalidad, etc.*

*Deje de saberme una profesora en ejercicio con esquemas de procedimientos ya instalados, de concebir estudiantes ejemplares y clases bajo mi control con el esmero de mantener el orden. Sorpresas llenas de angustia al estar de cara con estudiantes de sexto de la I.E Héctor Abad quienes no concebían un salón en calma, a esto me refiero, ruido controlado, en orden el espacio, asumir la figura de maestro, estudiantes con disposición de escucha y atentos a la clase. La angustia aumentaba cuando llegaba a clase con el tema preparado, pensaba en juegos, dinámicas y canciones, ansiosa de implementarlo, de hacer una clase divertida. Para mí el respeto y el orden era connatural de una clase y de una maestra bien preparada.*



*Ninguna preparación salió impecable, de hecho, ninguna se dio. No hubo clase en la que todos los estudiantes estuvieran sentados, observando y escuchando. No hubo clase sin alguna pelea, insulto o resentimientos. No hubo clase en la cual alguien dejara de contarme una de sus historias. En ninguna de las clases que estuve se abordó un contenido del plan de estudios de ciencias sociales. Opté por ser una maestra cercana a ellos, hospitalaria desde la pregunta a largas conversaciones, desde risas y chistes entre el desorden aprendimos sobre resolución de conflictos, mediación y relajación con música instrumental. Este devenir maestro lo aprendí de Gustavo, mi profesor cooperador, pese a no tener título de licenciado, su formación en antropología y pasión por la educación lo salvó de optar por métodos disciplinarios y sistemáticos, Gustavo es una suerte de Jacotot que me acompañó de copiloto en mi barco.*

*Es a partir de la crisis, donde se instala mi formación, es el barco que navega de mareas tranquilas a turbulentos vientos, y aunque el barco está agitado y maltrecho, con capitán y tropa abordó, siempre dispuesto para sobrepasar nuevas y más fuertes mareas. La crisis es la condición de posibilidad para reinventar lo cotidiano en tanto implica rupturas de tensiones entre quien produce y aplica, quien posee y deposita. “De este modo, se abre la posibilidad de inventarnos un nuevo sujeto maestro, que transite por otras rutas y que comprenda sus actuales procesos de transformación como un devenir contemporáneo y no como un acomodamiento que responda con exactitud a las exigencias del sistema.” (Martínez, B. Unda, B. 2015, p. 96)*

***Mis fronteras con relación a la interculturalidad: Cercanías y reservas.***

*Advertir sobre mi espacio radial de interacciones con la alteridad es admitir que hay bordes en los cuales precisa de cercanías con la diversidad del otro y a la vez, también hay reservas frente a la acogida de la otredad, es decir, develar mis miedos frente al otro permite reconocer las fronteras de mi accionar pedagógico, no para situarme al interior de mi*



## Facultad de Educación

*radiar, sino para deconstruir representaciones viciadas y nocivas que permea la convivencia y el trato, para ello, es necesario abrazar el miedo a lo extraño como principio para la creación de tejidos sociales compactos que lleven a converger relaciones interculturales. Para Wulf (1996) “La transformación de nuestra comprensión de la realidad se traduce en una nueva visión de lo extraño y de lo otro” (p. 233).*

*En cuanto a las cercanías interculturales frente a las experiencias sentidas y vividas con los estudiantes, profesores y administrativos en el centro de práctica, aprendí que no es el saber el que determina el sentido de la formación, es el eco de mi expresión en el otro que teje lazos de humanidad, este es el verdadero sentido de la formación. Siguiendo a Wulf (1996), en líneas posteriores cita a Rimbaud:*

*La frase de Rimbaud de ‘yo es otro’, llama la atención sobre un nuevo aspecto: la dependencia del yo respecto del otro en virtud de la constitución del yo a través del otro. El yo y el otro no se enfrentan como dos entidades autocontenidas y aisladas entre sí. La complejidad de su relación proviene del hecho de que el otro interviene de múltiples maneras en la génesis del yo y se arraiga en él [...] El otro no está, pues, solamente fuera, sino también dentro del individuo. p. 229*

*Durante las clases se fueron tejiendo lazos que en ocasiones eran simbólicos y abstractos, o en otras ocasiones fueron la materialización de la enseñanza desde artefactos depositarios de saberes que circularon alrededor de narrativas e historias, sorprende que se pueda tejer historias alrededor de una peinilla como artefacto de lujo para mujeres, o también de objeto de juego para algunos niños. Desde la lana para tejer Ojos Huicholes como símbolo material de unidad de los Wixárikas en México, en clase fueron variados y múltiples los significados. Dotar de sentido aquellos objetos que están presentes en los relatos de los estudiantes para aportar al canasto intercultural como elemento representativo para la comprensión de las particularidades de la diversidad cultural.*



*En cuanto a mis reservas frente al otro desde su diversidad, implicó reconocer la existencia de un “pequeño colonizador” que habita en la relación con el otro para superar los prejuicios y estereotipos tanto en la relación pedagógica y en el trato como persona, concebir la relación con el otro y lo otro como un acontecimiento para la formación de un rostro magisterial intercultural, adoptando la metáfora de Echeverri, J. (2004), el cual define “en una palabra, los rostros magisteriales devienen alegría, tristeza, odio, sabiduría, erótica, mística, de acuerdo a las composiciones y descomposiciones por las que son envueltos” (p. 258).*

### **Autonarración 2.**

#### ***CAMINOS DE PRÁCTICA. RUTAS QUE SE CONFRONTAN***

***Por: Sintia Catalina Jaramillo Londoño***

*“La práctica pedagógica se concibe como un proceso de auto reflexión, que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica” Ley 115 de 1994*

*En el siguiente relato trato de plasmar mi experiencia personal como practicante de la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Institución Héctor Abad Gómez. En él quiero expresar mis sentimientos, reflexiones y confrontaciones que se presentaron en el camino de esta ruta.*

#### ***Caminos en “Y”***

*El primer día que me presentaba a la institución, ya estaba advertida de su contexto, chicos de allí y de allá...dificiles, con rebeldías, resabios y problemas, un terreno agrio. Con la curiosidad de mi lado caminé hasta llegar a aquel edificio de concreto, el corazón palpitante ya quería reposar en la mirada toda la singularidad imaginada de puertas para dentro. Quería ver la comunidad emberá en un contexto diferente a las estaciones del metro, quería*



*ver a los niños de fundaciones, quería conocer los maestros, mejor dicho, lo quería todo y ahora. Tan anhelado momento llegó.*

*De este primer impacto, el sentido que más se activo fue el del olfato, todo me olía mal, y más aún cuando decidí presentarme en uno de los grupos emberá, el olor no lo resistía, pero debía disimular. De allí mi primera confrontación, a estas alturas me cuestionaba si estaba segura de mi carrera. Aclaro que no era la primera vez en que me acercaba a una institución como practicante, pero si la primera, en generarme la duda. En cuestión de minutos sabía con certeza que no era con los grupos indígenas que quería hacer mi práctica.*

*Sentí que todos estos años de preparación y formación no me habían servido de nada, me sentí un tanto frustrada al ser una persona que proclama el derecho a la diversidad, y que de hecho me sentía poco prejuiciosa ante la diferencia, pero lo que acababa de hacer me dejaba llena de interrogantes. Luego intente justificarme en un olfato sensible, pero más allá de eso sabía que también rechazaba los actos de cercanía con ellos. Ahí me di cuenta que la educación es un acto selectivo, desde todos sus puntos de vista, de ahí me di cuenta que aunque nos formamos con un mismo propósito de enseñar, preferimos los caminos en “Y”.*

### **Caminos de concreto**

*Sentía los corredores demasiado fríos a pesar de días de sol, los salones sombríos pese a sus ventanales que iluminaban, creía estar enferma, pero noté que al salir de la práctica ya no sentía ese malestar, pasaron varios días y seguía analizando, hasta que por fin me di cuenta, que era la institución la que me producía esa impresión, eran sus muros grises, sus pasillos fríos, su restaurante poco agradable y sus baños enrejados. Sentía que faltaba color, naturaleza y aire a estos caminos de concreto.*

*Sin embargo, surge una esperanza en el cambio de sede. El primer día que conocí la institución de la nueva sede, fue cuando fuimos varios de mis compañeros, la profesora Hilda Mar y yo a preguntar por el coordinador de esta sede para exponerle nuestra situación como practicantes, ya que veníamos realizando la práctica en la sede Darío Londoño y que por cuestiones administrativas tomamos la decisión de iniciar practica en esta nueva sede para mí.*



## Facultad de Educación

*Lo primero que me impactó cuando llegué fue la reja de la entrada, la cual habría de forma circular, es decir por un lado salían y por otro entraban, claro está que con la supervisión de un vigilante. Luego de entrar esta la coordinación y un pasillo corto con butacas donde padres de familia, estudiantes o cualquier otra persona espera la oportunidad de hablar con el coordinador. Esta reja me hizo pensar en la imagen que tengo de las cárceles aun sin conocerlas por dentro. El color gris, sus hendidias, la restricción para entrar, las personas que esperan fuera y dentro de ella, sin embargo, pensé que después de esa segunda reja encontraría un paisaje más alentador, para mi sorpresa mis ilusiones fueron en vano, al cruzar esos barrotes solo encontré celdas de cemento, pasillos de circulación y espacios que por sí solos no cobraban ningún sentido. Recordé entonces si todo eso que veía hacía parte del currículo oculto del que tanto hablábamos en un curso anterior.*

*Con la inquietud causada en cuanto pude volví a retomar cierta lectura de Philip Jackson donde hablaba de este concepto, como el conjunto de reglas y normas que rigen la vida escolar, también lo relaciona con la capacidad de adaptación lo cual enmarca el éxito o el fracaso de los estudiantes. De ahí supe con claridad que todas las estructuras escolares estaban diseñadas bajo un currículo oculto, y que tal vez la pretensión del Estado es simular normas de comportamiento, disciplina y conducta cívica, pero que a mi modo de ver se aleja de espacios para el aprendizaje y la enseñanza.*

*Con el tiempo me fui adaptando a este espacio, con el tiempo le fui encontrando significados, con el tiempo la reja deja de ser reja y se convierte en la entrada al conocimiento, las cuatro paredes de las aulas se convierten en recintos sagrados, los baños rayados y sucios se convierten en muestras de resistencias, el patio que no es un patio se convierte en el lugar de recreación, danza y expresión corporal, las terrazas dejan de ser peligrosas y se convierten en miradores excepcionales de la ciudad. De ahí que ahora piense que las plantas físicas de las instituciones pasan a un tercer plano, cuando encontramos en ellas un mundo complejo lleno de diversidad, culturas y ritos. También entendí que la escuela existe no determinada por un lugar, ni espacio, sino por las relaciones que se tejen en ellas, la escuela trasciende a la estructura física y se dota de sentido con los símbolos, relaciones y transformaciones.*

*De acuerdo con Paz Abril, citando a Delval (2002) la escuela sólo cambiará en la medida en que seamos capaces de cambiar el papel del alumno y de la alumna en ella: “Ese cambio contribuirá a cambiar la escuela y la sociedad, pues de las escuelas saldrán otro tipo de alumnos, alumnos que entienden el mundo y que son capaces de pensar sobre él de forma autónoma, con ideas propias” (De Paz Abril, 2007). De allí que a pesar de todas las emociones y sensaciones que me pueda causar la planta física de una institución, seguiré alentada a que se den esos cambios y reflexiones en los estudiantes para así encontrar en cada día el verdadero significado de ella.*

### ***Huellas en el camino***

*Por fortuna hoy tengo el privilegio de hacer un contraste entre estos, mis dos profesores cooperadores, de cada uno he aprendido cosas que la universidad no me ha dado, de cada uno he recibido regalos para mi profesión docente y en cada uno de ellos he visto distintas formas de ser maestro.*

*Solo bastó el tono de voz con el que se acercó ese primer día que fuimos a la Institución, para darme cuenta que ella era la profesora que quería como mi maestra cooperadora y solo con desearlo se hizo realidad. El primer día que fui a la práctica me dio la bienvenida y me explicó cómo desarrollaba sus sesiones, me habló de los grupos y de la importancia del dominio del espacio, una vez ya estábamos en el salón de clase, me enseñó a borrar el tablero, el tono de voz adecuado, la postura y cómo observarlos a todos. Después de ese primer día de tantos aprendizajes nuevos para mí, la única sensación que me quedaba era como la de un enamoramiento, además que muy satisfecha por mi elección. Me sentí muy privilegiada porque en ella encontraba no solo a la maestra de Ciencias Sociales sino también a la maestra para la vida.*

*Debo admitir que, a pesar de todo mi encanto hacia ella, también me ha causado molestia el no contar con la autonomía suficiente para llevar a cabo la preparación de mis sesiones, y que lo poco que he logrado desarrollar ha sido más por la ausencia obligatoria de ella, que de su mismo ánimo para aplicar propuestas diferentes. No obstante, de ella tengo múltiples aprendizajes en especial, el trato amoroso con los estudiantes, la transversalidad*



## Facultad de Educación

*de sus clases con otras áreas principalmente con la artística. De igual modo admiro como combina su forma tradicional y a la misma vez está a la vanguardia tecnológica, del lenguaje y de las formas de ser de los estudiantes.*

*Ahora al momento de hacer un contraste, debo destacar que con el profesor de la nocturna he encontrado todo el apoyo para realizar las clases a mi modo, con un breve acompañamiento por su parte y apoyándome en la parte de la disciplina. Él es el típico profesor que no es licenciado, que de contenidos se queda corto, pero que tiene todo la vocación y discurso para hacer grandes reflexiones al interior del aula, su postura crítica y reflexiva, mantiene muy buena relación con los estudiantes y hace parte de movimiento políticos, de ahí que me ha permitido conocer sus posturas y sus críticas frente al sistema educativo, lo cual me ha permeado de una realidad que quizá desconocía o ignoraba.*

*En consecuencia, los docentes en su trabajo de enseñanza, objetivan su concepción de mundo, produciendo y/o apropiando prácticas y saberes que pueden o no reproducir la realidad social. De esta forma, rompen o pueden romper con “lo establecido”, con la continuidad alienada de la vida cotidiana escolar, jerarquizando y sintetizando sus distintas actividades en una unidad coherente con su concepción de mundo. (Salgueiro, A 1999)*

*Algo que no debo dejar escapar en esta corta narración de mi experiencia de práctica y que implica explícitamente a esos otros docentes que hacen parte de esta experiencia, es que sin lugar a dudas este gremio puede llegar a ser tan pesado como el gremio de la construcción, más grave aún ya que estamos hablando de un personal preparado académica y profesionalmente. Algunos de ellos han demostrado respeto por sus pares, por su labor y su compromiso, otros en cambio me han dejado el sinsabor de que exigen a los estudiantes lo que nunca dan, (el respeto y el ejemplo), además que al interior de la institución hay redes de poder, hay división, jerarquización y tristemente una rivalidad que nos fragmenta como comunidad docente.*



## Facultad de Educación

Salgueiro (1999) afirma que, “La práctica construida por los docentes en la cotidianidad escolar es histórica y social” de lo cual infiero que cada docente deja huella en los estudiantes, en las instituciones y en la sociedad misma.

Entendiendo la pedagogía desde una mirada de la pedagogía planetaria, es decir bajo las 3 dimensiones planteadas por Rodríguez y Yarza

- 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, de perspectivas de planetarización. Se trata de recuperar saberes gestados en el territorio, bajo las condiciones de lo propio. (Rodríguez y Yarza. 2016)

Seitz refiere que: “El aprendizaje global es la teoría de una práctica pedagógica alternativa, que debería hacerse fructificar para orientar la educación escolar y extraescolar hacia un nuevo rumbo.” Sin embargo, el autor hace énfasis a lo complejo que resulta entender el aprendizaje global, en el sentido de que, como nueva sociedad mundial, existen contradicciones dadas por la percepción en que nos ubiquemos, es decir si nos consideramos beneficiados dentro de la globalidad o si por el contrario somos perjudicados.

Es importante entender la educación holística como “la globalidad de la experiencia humana, en el significado, en la experiencia, en la democracia y en nutrir la globalidad de la persona, singularmente su dimensión espiritual, todo ellos desde una cosmovisión holística, que parte del principio de que todo está relacionado en una globalidad total que es superior a la suma de sus partes” (Yus Ramos, 2001)



### **Posibilidades y dificultades de la educación intercultural en el contexto escolar.**

En el análisis de nuestra propuesta encontramos varios puntos de vista que posibilita ampliar la perspectiva hacia una educación intercultural, considerando la escuela como un escenario que permite el cambio y la transformación. No obstante, en este recorrido encontramos dificultades con la finalidad de que sirvan para reflexiones futuras.

Las tensiones aquí expuestas se comprenden no como problemas u obstáculos, sino como realidades que se interconectan, se confrontan y confluyen en un mismo contexto, es decir, que las situaciones que pueden representar contrariedades, generan a su vez intersticios donde se da lugar a la resistencia, al cambio y principalmente a la creatividad.

Lo consignado en el siguiente análisis no pretende por ningún motivo hacer juicios, ni acusaciones totalizantes y hegemónicas, solo pretender la expresión abierta de nuestras experiencias en tiempo transcurrido en la institución. En el análisis se comprende las posibilidades y dificultades halladas desde las tensiones planteadas en el problema, y el logro de los propósitos a alcanzar. Recordemos que dichas tensiones son: la formación docente tomando como base nuestras experiencias narradas; la escuela desde su ámbito administrativo y curricular; y el marco legal que circunscribe las prácticas escolares.



TENSIONES	POSIBILIDADES	DIFICULTADES
<b>FORMACIÓN DOCENTE</b>	<p>La escritura de sí, aporta hacia reflexiones que enriquecen los métodos de enseñanza hacia una educación intercultural. Ya que a través de nuestras narraciones nos hacíamos una mirada de nosotras mismas como docentes, y las experiencias vividas en clase nos permitieron hacer otras formas dentro del aula.</p> <p>La cotidianidad es el espacio propicio para acoger la diversidad. Ya que en ella encontramos múltiples mundos y formas de existir. En la realización del tejido de cartas nos dimos cuenta que había estudiantes de muchos otros municipios y ciudades, y que cada una de esas partes tienen tradiciones y costumbres diferentes.</p> <p>El docente hace teoría en su propia práctica, es sujeto de saber y el intelectual de la pedagogía en la escuela.</p>	<p>Pensar que la interculturalidad es un tema de enseñanza con fines académicos, y no un proceso de voluntad propia. La mayoría de las personas piensan que hablar de interculturalidad en la escuela es hablar de un curso más, aún falta crear conciencia de que la interculturalidad es una postura que se asume para la formación personal.</p> <p>Por más que se advierte la aceptación a la diversidad, siempre hay una tendencia a hacer juicios bajo nuestros lentes.</p> <p>Al interior de cada sujeto puede habitar un pequeño colonizador que cree tener la verdad. Hablamos de este punto desde nuestra propia experiencia, en ocasiones caíamos en cuenta que estábamos tan sentadas en nuestra palabra que no había lugar para otras posturas y perspectivas.</p> <p>En la práctica de enseñar se corre el riesgo de contar una sola historia,</p>



<p><b>ESCUELA</b></p>	<p>En el proceso de enseñanza-aprendizaje se rescatan valores éticos.</p> <p>Se nos daba momentos de autonomía para encauzar la clase. Esto permitía llevar a cabo las actividades y los objetivos propuestos.</p> <p>Se aprende a manejar situaciones realidades de la vida escolar, que la universidad no enseña.</p> <p>El aula como generadora de vínculos afectivos. Los estudiantes consolidaban amistades y afectos luego de permitirse trabajar en grupos y escuchar sus experiencias de vida</p> <p>La diversidad nos permite dar y recibir otros conocimientos y otras formas de estar en el mundo.</p>	<p>invisibilizando otros saberes. El argumento para esta afirmación, es que la mayoría de estudiantes, tanto de sexto como de noveno, eran ajenos a esas otras historias de otras culturas, incluso ignoraban que existían, igualmente sucedió cuando realizamos los ojos huichol, este objeto era nuevo para ellos y no sabían nada sobre su significado y simbología. En el caso de los mándalas y los atrapasueños los conocían más por ser objetos del mercado que muchas veces lo utilizan con fines decorativos, más no por su historia y significado entre su cultura.</p> <p>Es necesario intervenir el sistema para llegar a una Educación intercultural, es necesario que los docentes tengan competencias interculturales y que sean ellos mismos los primeros en asumir dichas competencias.</p> <p>Se evidenció cierto temor a los cambios, lo cual restringía llevar a cabo nuevas propuestas</p>
-----------------------	---	---



<p><b>MARCO LEGAL</b></p>	<p>La institución Héctor Abad Gómez cuenta con una diversidad poblacional, especialmente de características socio-culturales.</p> <p>Los documentos legales son la luz a cuestionamientos y posibles cambios.</p> <p>Legitiman la igualdad de derechos de las minorías étnicas, sociales y culturales.</p> <p>Devela otros grupos sociales en el panorama educativo.</p>	<p>En la escuela se evidencian situaciones y actitudes de discriminación e intolerancia.</p> <p>Ausencia de colectivos académicos entre los docentes para el debate y la reflexión de las experiencias escolares. Es notable la ausencia por parte de los docentes, y tal vez no por falta de interés, consideramos más bien que son tantas sus ocupaciones administrativas que aprovechan al máximo cualquier momento para cumplir con ellas, esta situación conlleva a que permanezcan ausentes en las reflexiones y experiencias que se llevan al aula en calidad de practicantes.</p> <p>Ausencia de espacios para generar análisis y aprendizajes ante los ambientes de diversidad cultural.</p> <p>Pese a la diversidad escolar, se visibiliza la fragmentación por grupos.</p> <p>Resulta difícil integrar los profesores cooperadores en el proceso de investigación, por dos razones. La primera: prefieren</p>
---------------------------	--	--



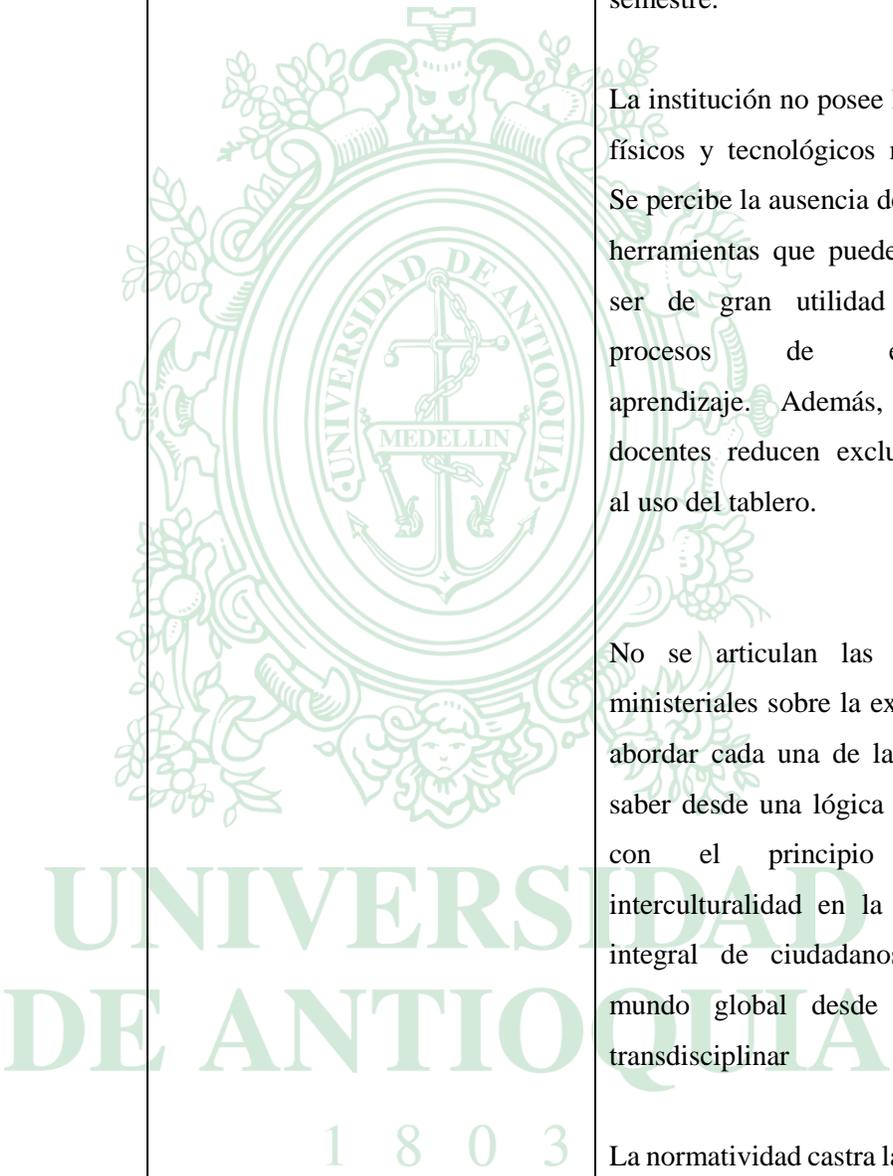
		<p>adelantar clase, cumplir una cita o adelantar informes. Segunda: Temen alterar los contenidos mínimos que deben lograr en el semestre.</p> <p>La institución no posee los medios físicos y tecnológicos necesarios. Se percibe la ausencia de medios y herramientas que pueden llegar a ser de gran utilidad para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, que los docentes reducen exclusivamente al uso del tablero.</p> <p>No se articulan las directrices ministeriales sobre la exigencia de abordar cada una de las áreas de saber desde una lógica disciplinar con el principio de la interculturalidad en la formación integral de ciudadanos para el mundo global desde la lógica transdisciplinar</p> <p>La normatividad castra la acción de algunos docentes, rigiéndolos al currículo y a los estándares.</p>
--	---	--

Grafico 13: Posibilidades y dificultades de la educación intercultural.



En el análisis anterior recogemos unos puntos de encuentro, otros no tanto, pero que al igual son parte de las experiencias de cada una, en él se exponen las posibilidades y dificultades que encontramos enmarcadas a las tensiones iniciales, y de acuerdo a las relaciones interculturales dadas y las futuras.

### **A manera de cierre: aún quedan muchos desafíos.**

Más que hacer una o muchas conclusiones de lo vivido en los procesos cambiantes de nuestro trabajo pedagógico, queremos dejar abierta una invitación a seguir tejiendo desde las voluntades de cada sujeto hacia la construcción de una ciudadanía que se piense lo planetario como una necesidad apremiante para los tiempos actuales. Lograr una conciencia cosmopolita va ayudar a cohesionar una comunidad humana que tenga por horizonte la búsqueda del bien universal desde un compromiso cimentado en la ética local, sabernos responsables y protagonistas de nuestro espacio cercano.

Esta propuesta tiene lugar en la lucha por la dignidad humana, el respeto a la diferencia, a creer que hay muchas, múltiples e infinitas historias. Develar el pequeño colonizador que ésta siempre presente al interior de nuestras subjetividades, romper los estereotipos e ir al encuentro fronterizo con el otro, permitir allí la conversación, aquella interacción justa y necesaria para reconocernos en el otro, no desde la condición de ser el otro sino desde la diversidad connatural de cada uno que nos une, nos integra en una humanidad interconectada.

La relación entre el yo y el otro manifiesta tensiones continuas y discontinuas, de atracción y distanciamientos, incluso de aceptación y anulación que se da por doble vía, tanto en la exploración al interior de sí, como en el descubrimiento de la otredad, es por ello que sea tan importante y necesario admitir, a manera de conquista personal, aquellos bordes extremos y limítrofes de mi tolerancia frente a las zonas de intersección con el otro, evidenciar esa línea y hacernos cargo de ella, que en ocasiones es delgada y frágil, pero en otras ocasiones aparece



como una acentuada brecha de separación, va posibilitar la autoformación orientada hacia la comprensión de una ética global considerando las posibilidades y dificultades de convivir en un mundo que respira diversidad.

Lo anterior, deja la educación en un lugar fundamental por encima de otras ciencias sociales por su tarea esencialmente humanizadora. Es por ello que, resulta urgente proponer una pedagogía fronteriza que ayude a sentar la bases teóricas y metodológicas de una formación intercultural desde los principios de la glocalidad y la planetariedad. Reconocer que, tanto en la escuela como en el proceso de formación docente circula a lo largo del devenir histórico la esperanza como elemento esencial para contemplar la posibilidad de una educación que cambia y se transforma.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arias, H., Yarza de los Ríos, V.A., y Echeverri, J.A. (2016). Tejiendo caminos en una pedagogía planetaria: acercamientos a la formación de maestros y maestras en competencias interculturales. Trabajo de grado. Licenciatura en educación básica en ciencias sociales. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Arco, I. (1999). Currículum y Educación Intercultural: Elaboración y aplicación de un programa de educación intercultural. Tesis doctoral. España.
- Aguada, T. (2005). La Educación Intercultural en la Practica Escolar. Investigación en el ámbito español. España.
- Angulo, L., y Aníbal, R. (2010). Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo. En: Educere. La revista venezolana de educación. Venezuela.
- Álvarez, A. (1997). Ciudad, Educación y Escuela en la historia. Educación y Ciudad. No.2 40-52
- Alcaldía de Medellín. Plan de desarrollo local, comuna 10. La candelaria. s.f



## Facultad de Educación

- Cuji, L. (2012). Diversidad Revista de Estudios Interculturales, Universidad Veracruzana, México, 2012.
- Castro, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. En: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe. Colombia.
- Chaves, A.L. (2001) Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista Educación 25(2):59-65.
- Congreso de Colombia. (2013). Ley 1620
- Constitución Política de Colombia. (1991)
- Corte Constitucional. Sentencia T-268 de 2003. Sala de Revisión Sexta. 27 de marzo de 2003.  
M.P.: Marco Gerardo Monroy Cabra.
- Decreto 1122. (1998). Cátedra de estudios afrocolombianos. Bogotá.
- Defensoría del pueblo. Defensoría delegada para la prevención de riesgos de violaciones de DDHH Y DIH. Sistema de alertas tempranas–SAT. Informe de riesgo N°008-13. marzo 6 de 2013.
- De Paz, D. (2007). Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora. Madrid: Intermon Oxfam Editorial. pp. 22-64
- Echeverri, J. A. (1996). Premisas conceptuales del dispositivo formativo comprensivo. Revista Educación y Pedagogía, Vol. 8(16), 71-105.
- Echeverri, J. A. (2004). Cartas a Clotilde. Revista colombiana de Educación, No. 47, 254-289.
- Espino, R. (2002). Educación Holista. OEI- Revista Iberoamericana de Educación
- Estrada, C., y Rodríguez, H. (2015) Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: Una propuesta para



## Facultad de Educación

la formación de maestros y maestras. Trabajo de grado. Licenciatura en educación básica en ciencias sociales. Medellín: Universidad de Antioquia.

Escobar, L. J., y Orlando, E. (2016). Tejiendo mundos: una apuesta por deconstruir las representaciones sociales sobre la diferencia cultural. Tesis de grado. Colombia.

Estrada, L.F (2011). La escuela como lugar de desencuentro intercultural. Pedagogía y Saberes. No. 34. Pp. 51 – 59

Formenti, L. (2009) Una metodología autonarrativa para el trabajo social y educativo. Universidad Milano Bicocca

Galeano, E. (2005). Patas arriba: la escuela del mundo al revés. Siglo XXI

Gadotti, M. (2000). Pedagogía de la Tierra y cultura de la sustentabilidad. Foro sobre Nuestros Retos Globales, San José (Costa Rica). Leído en <https://goo.gl/A562Pc> el 24 de septiembre de 2017.

García, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. A Parte Rei. 74

Ginestet, M., y Meschiany, T. (2016). Historia de la educación: Culturas escolares, saberes, disciplinamiento de los cuerpos. La Plata: Edulp. (Libros de Cátedra. Sociales). En Memoria Académica. Disponible en: <https://goo.gl/LXP78J>

Giroux, Henry. (1990) Los profesores como intelectuales, Piados: Barcelona. Pp. 171-178.

Institución Educativa Héctor abad Gómez. (2014). Manual de convivencia.

Institución Educativa Héctor abad Gómez. (2012). Proyecto Educativo Institucional.

Institución Educativa Héctor abad Gómez. (2017). Conversaciones con el docente de Ciencias Sociales, Gustavo.

Jacotot, J (2008). Lengua Materna: Enseñanza Universal. Buenos Aires. Editorial Cactus, junio.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. En: Separata Educación y pedagogía. Vol.18



## Facultad de Educación

Ley 387 de 1997 (Julio 18). Reglamentada Parcialmente por los Decretos Nacionales 951, 2562 y 2569 de 2001. Prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia.

Lefebvre. H. (2013). La producción del espacio. España: Capitán Swing Libros. S.L.

Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. (2017) Facultad de educación. Universidad de Antioquia.

Martínez. B., Unda, B. (2015). El maestro y su formación: del devenir moderno al devenir contemporáneo. Revista Educación y Ciudad, [S.l.], n. 5, p. 86-99, dic. 2015. ISSN 2357-6286]. Disponible en: <<http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/233>>

Martínez, A. (2011). Memorias de la escuela pública. Expedientes y planes de escuela en Colombia y Venezuela. 1774-1821. Universidad Industrial de Santander.

Martínez, M. (2009). Revista digital para profesionales de la Enseñanza. Los mándalas: esos grandes desconocidos. Andalucía- España. N. 3.

Manotas. M. (2009). Tubará, herencia de un mundo ancestral. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Arquitectura y Diseño. Bogotá.

McLaren, P. (1995). La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos. México: Siglo Veintiuno editores.

Melich, J.C. (1996). Antropología simbólica y acción educativa. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Estatuto de profesionalización docente.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Colombia aprende. Doc 20 Sentido de la Educación Inicial. Recuperado de <https://goo.gl/vM3ShD>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115



## Facultad de Educación

Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. Bogotá: Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos de lengua castellana. Bogotá: Magisterio.

Moreno, F., García, O., y Francisco, F. (2013). Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Análisis de experiencias educativas en Andalucía. Tesis doctoral. España.

Muñoz, A. (2000). Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos. Revista Complutense de Educación IS5N: 1130-2496 1998, vol. 9.

Neurath, J. y Pacheco, R. (2008). Atlas de culturas del Agua en América Latina y el Caribe. Pueblos indígenas de México y Agua: huicholes (Wixarika)

Osorno, P.A. (2015). Saberes ancestrales y prácticas de Formación Cofanes. “El conocimiento como recuerdo del olvido”. Tesis de maestría. Colombia.

Palacio, L.V., y Salinas, M. L. (1996). El campo aplicado Urdimbre para la formación de maestros. Revista Educación y pedagogía. Vol. 8. No. 16.

Paz Abril, D. (2007). Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora. Intermon Oxfam. Barcelona.

Pérez, G. (1994). Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes. Editorial la Muralla S.A. Madrid -España

Phenix, P.H. (1961). Education and the common good.

Paulo Freire. 2009. La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.

Rojas, A. L. (2014). A contraluz tejiendo. Aproximación crítica desde una perspectiva intercultural a otras formas de construir conocimiento. Tesis de maestría. Colombia.

Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. Sao Paulo, Brasil: Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación.



## Facultad de Educación

- Ruiz, M. (2004). Metodología para la formación en educación intercultural. Madrid: Catarata.
- Rodríguez, H. (2010). Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 58, septiembre-diciembre.
- Rodríguez, Hilda Mar. Yarza de los Ríos, Alexander. (2016). La Formación de educadores desde una pedagogía planetaria.
- Salgueiro, A. (1999). La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber. Investigación en la escuela. No. 31. Brasil.
- Secretaría de educación Medellín. (2014). Expedición currículo área de ciencias sociales. Tomado de: <https://goo.gl/266Yo8>
- Seitz, K. (2001). Aprendizaje global: desafíos con que se enfrenta la educación escolar y extraescolar. Educación de adultos y desarrollo.
- Trujillo, F. (2010). Educación para la ciudadanía. Los rituales escolares. Congreso Iberoamericano de Educación. Ponencia. México.
- Torres, J. (2006) Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Morata. Quinta edición.
- Viñao, A. (2008). La escuela y la escolaridad como objetos históricos. Facetas y problemas de la historia de la educación. Pelotas, V.12, n. 25, p. 9-54. Disponible en: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>
- Walsh, C. (2000). Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. Lima: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2005). “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad” Signo y pensamiento 46. V. XXIV
- Wulf, C. (1996). El otro. Perspectiva de la educación intercultural. En: Lo propio y lo ajeno: interculturalidad y sociedad multicultural. México. Encontrado en: <https://goo.gl/H5YKRu>



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

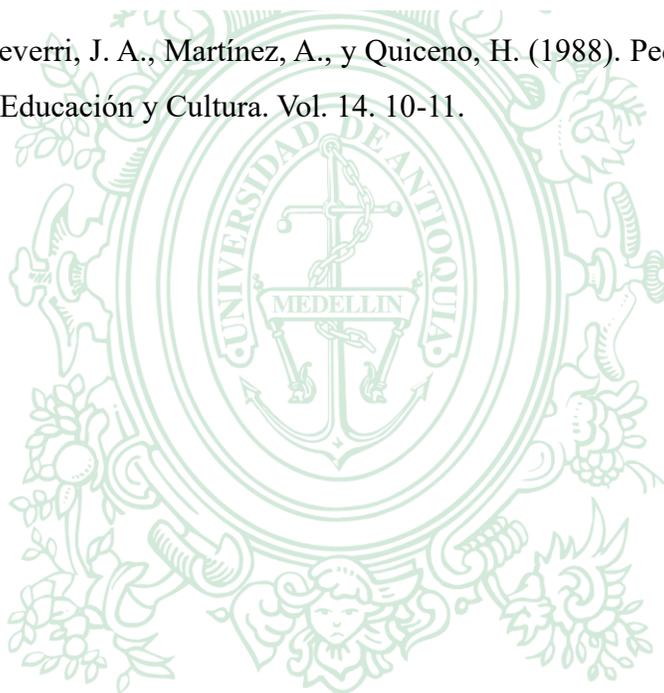
## Facultad de Educación

Zapata, V. V; y Ossa, A. F (2007). Nociones y conceptos de "escuela" en Colombia, en la sociedad republicana (1819-1880). Extraído de Revista Iberoamericana de Educación N° 45 2007.

Zapata, V., Marín, E., Ossa, A.F., y Ceballos. (2003). El concepto de escuela en los planes educativos de los siglos XIX y XX. Medellín: Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O.L. (1999) Pedagogía e historia. Medellín: Universidad de Antioquia

Zuluaga, O.L., Echeverri, J. A., Martínez, A., y Quiceno, H. (1988). Pedagogía, Didáctica y Enseñanza. Educación y Cultura. Vol. 14. 10-11.

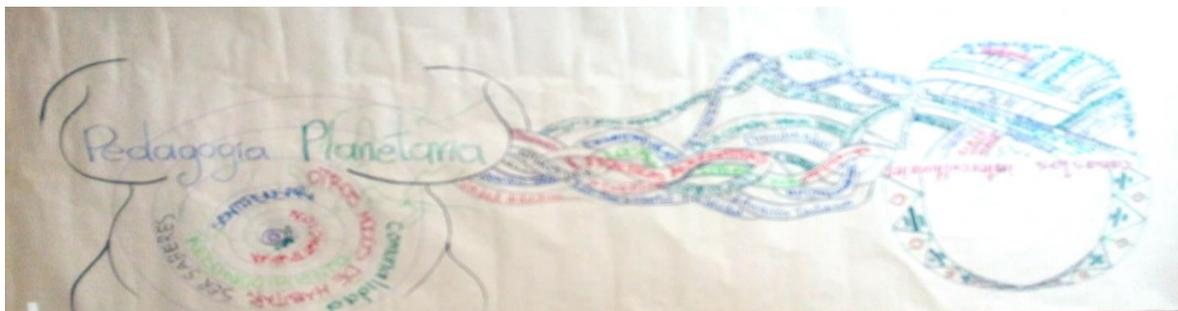


# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**Anexos.**



Anexo 1: Introducción a la pedagogía Planetaria desde el seminario de práctica

Febrero 2017

Tomada por: Sintia Jaramillo



Anexo 2: Ojo huichol. Canasto intercultural

Mayo 2017

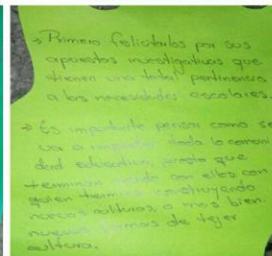
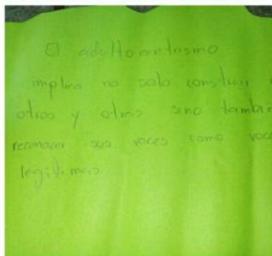
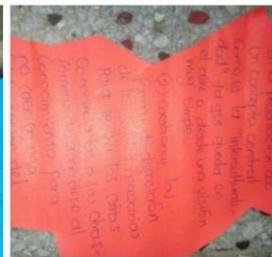
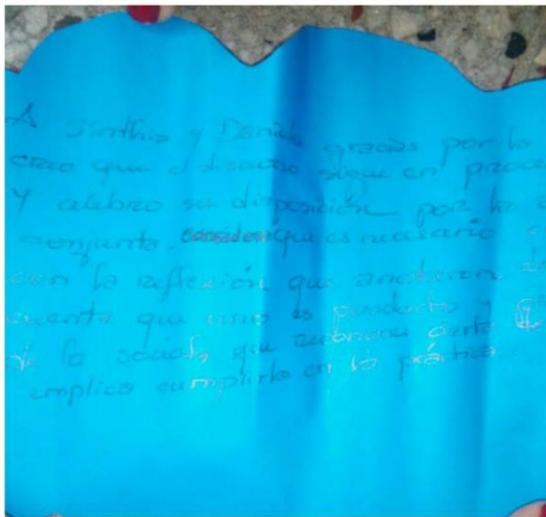
Tomad por: Sintia Jaramillo



### Anexo 3: Socialización Práctica II

Junio 13 de 2017

Tomad por: Raúl Valencia



### Anexo 4: Recomendaciones de la primera socialización

Junio 13 2017

Tomada por: Daniela  
Aguirre





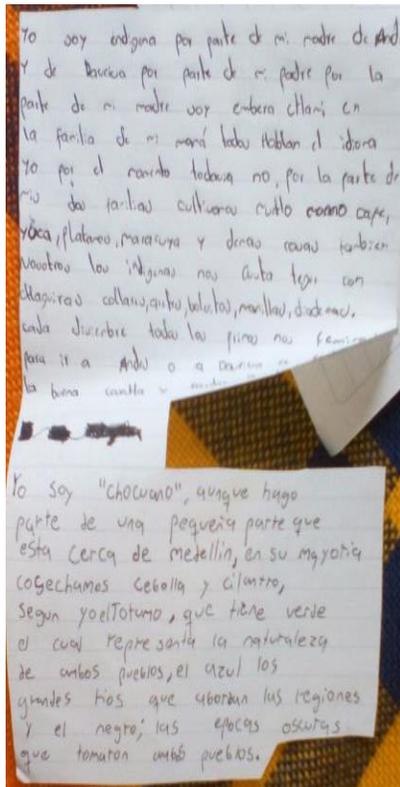
Anexo 5: Creando otras formas posibles

Julio 2017

Por: Sintia Jaramillo

DE ANTIOQUIA

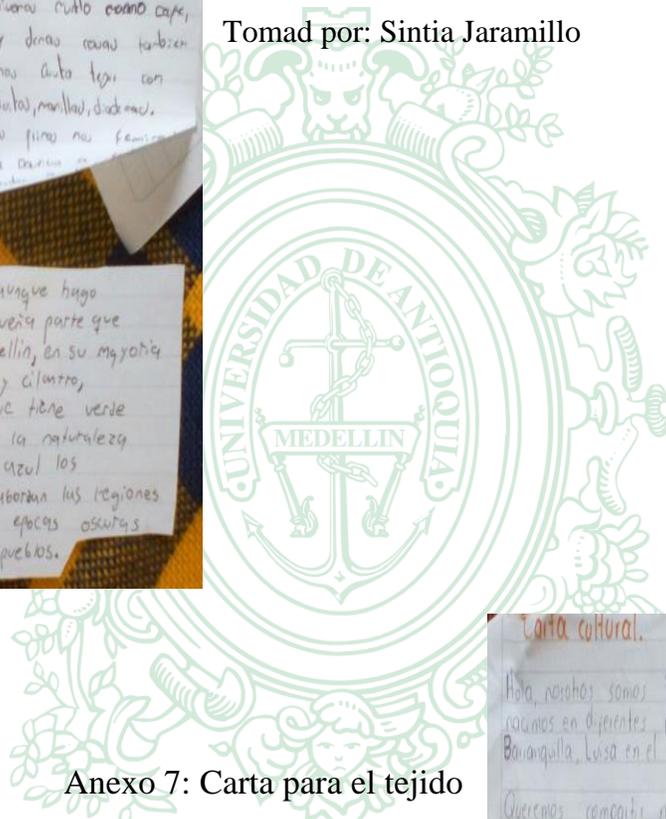
1 8 0 3



Anexo 6: Narraciones de dos estudiantes, uno indígena y otro chocoano

Agosto 2027

Tomad por: Sintia Jaramillo



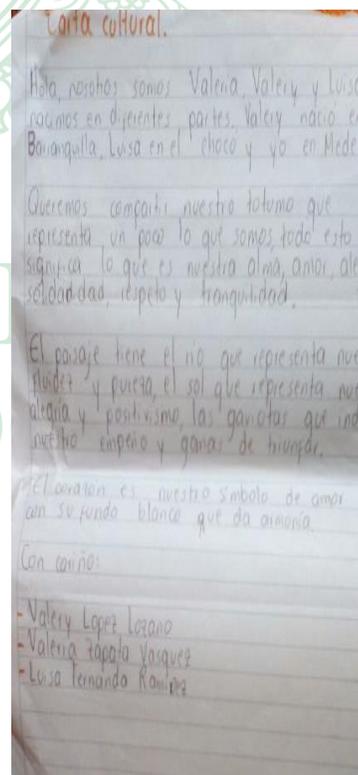
Anexo 7: Carta para el tejido

Agosto 2017

Tomad por: Daniela Aguirre

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3





Anexo 8: Rituales escolares en la I.E Héctor Abad Gómez

Febrero, mayo, Julio y Agosto 2017

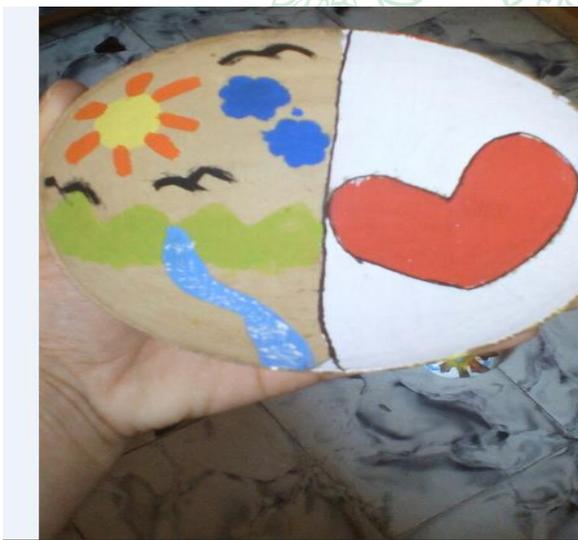
Tomadas por: Daniela Aguirre



Anexo 9. Elaboración de totumos. Un canasto propio

Septiembre 2017

Tomada por: Sintia Jaramillo



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

Anexo 10: Totumo terminado. Ritual  
de canastos

Septiembre 2017

Tomada por: Sintia Jaramillo



**Anexo 12: Canción en lengua indígena Náhuatl**

Makochi pitentsin  
manokoxteka pitelontsin  
makochi kochi noxokoyo  
manokoxteca noxokoyotsin  
manokoxteca nopitelontsin  
makochi kochi pitentsin  
manokoxteca pitelontsin  
manokoxteca noxokoyotsin  
makochi kochi pitelontsin

Traducción:

Que duerma mi niño  
que no despierte mi pequeñito  
mi niño, niño, mi niñoito  
Que no despierte mi pequeñito  
que no despierte del dulce sueño  
mi niño, niño, mi niñoito  
Que no despierte mi pequeñito  
que no despierte mi dulce dueño  
mi niño, niño, mi sueñoito.

Tomada de : <https://brainly.lat/tarea/2581274>



### Anexo 13: AMALIVACA

Cuando las grandes aguas del Orinoco, el río padre que devoró el mar, inundaron toda la tierra y ahogaron a todas las gentes, apareció Amalivaca con sus dos hijas y Vochi, su hermano.

Llegaron en una canoa y habitaron una cueva en lo alto de los tepuyes hasta donde no habían logrado llegar las grandes aguas.

Muy cerca en otro tepuy, habitaba una pareja, sobreviviente de la caída del Gran Árbol. Cerca de ellos estaba la Palmera o moriche de la vida. Amalivaca les sugirió que tomaran unas pocas semillas y las arrojaran por sobre los hombros. Asombrados, el hombre y la mujer, vieron como de aquellas semillas brotaban otros hombres y otras mujeres.

Quebró después Amalivaca las piernas a sus hijas, para que no pudieran ir de un lado para otro, y las casó con aquellos hombres. La tierra de abajo comenzó a poblarse nuevamente.

Antes de remontar las grandes aguas del río padre, previno Amalivaca a las nuevas gentes sobre unos destructivos y crueles y vengadores hombres barbados que habrían de llegar en el final de los tiempos en grandes canoas.



Y los Karibes se prepararon para recibirlos.

Narrador indígena de Cojedes

Tomado de: <http://letrasllaneras.blogspot.com.co/2014/10/wazaca-y-otros-cuentos-cortos-indigenas.html>



Anexo 14: KANAIMA

En todas partes habitaba Kanaima, el espíritu del mal. Los Karibes temen encontrarse con cualquiera de sus manifestaciones. Solo aquellos que van a morir pueden ver a Kanaima.

Obstinada de los maltratos físicos de Kevei, su marido, Iroraki esperó a que se durmiera, y con valentía, le asestó un fuerte garrotazo en la cabeza.

La siguiente mañana la encontraron los demás guerreros de rodillas ante el chinchorro del fallecido marido. Ella, sin contener su llanto, les dijo:

-Vino anoche, sigilosamente, y mientras dormíamos, con su gran garrote, Kanaima le aporreó el cráneo a mi dulce marido.

Narrador indígena de Cojedes

Tomado de: <http://letrasllaneras.blogspot.com.co/2014/10/wazaca-y-otros-cuentos-cortos-indigenas.html>



Anexo 15: WAZACÁ, EL ÁRBOL DEL MUNDO

Más allá del Gran Valle del Karoní, Más allá del Auyan-Tepuy. En los límites mismos con la espesura de la selva, se hallaba el gran Wazacá o Árbol del Mundo, que daba toda clase de frutos con los cuales se alimentaban los hijos de Kuay Mare.

Un día el orgulloso Ma Nápe quiso derribarlo para así no tener que subir más hasta lo alto de sus ramas en busca de los apetecidos frutos. Pese a las advertencias de su mujer, como pudo, logró derribar al gran árbol y éste, en su caída, destrozó buena parte de la tierra y levantó el inmenso cerro del Roraima y a todos los tepuyes, hasta donde huyeron unos pocos güaraos, y desvió las aguas del gran río que se tragaba al mar y éstas comenzaron a inundarlo todo.

Los hombres y las mujeres y los niños y los ancianos murieron ahogados. Sólo lograron salvarse los pocos que subieron hasta los tepuyes.

Desde entonces, como castigo del gran dios que habita en el Mar de Arriba, el gran árbol del mundo se perdió y los hombres y mujeres comenzaron a padecer un hambre infinita. Y por ello deben trabajar para alimentarse.

Narrador indígena de Cojedes

Tomado de: <http://letrasllaneras.blogspot.com.co/2014/10/wazaca-y-otros-cuentos-cortos-indigenas.html>





### Anexo 16: LA JOVEN TEJEDORA

Se despertaba cuando todavía estaba oscuro, como si pudiera oír al sol llegando por detrás de los márgenes de la noche. Luego, se sentaba al telar. Comenzaba el día con una hebra clara. Era un trazo delicado del color de la luz que iba pasando entre los hilos extendidos, mientras afuera la claridad de la mañana dibujaba el horizonte.

Después, lanas más vivaces, lanas calientes iban tejiendo hora tras hora un largo tapiz que no acababa nunca. Si el sol era demasiado fuerte y los pétalos se desvanecían en el jardín, la joven mujer ponía en la lanzadera gruesos hilos grisáceos del algodón más peludo. De la penumbra que traían las nubes, elegía rápidamente un hilo de plata que bordaba sobre el tejido con gruesos puntos. Entonces, la lluvia suave llegaba hasta la ventana a saludarla.

Pero si durante muchos días el viento y el frío peleaban con las hojas y espantaban los pájaros, bastaba con que la joven tejiera con sus bellos hilos dorados para que el sol volviera a apaciguara la naturaleza.

De esa manera, la muchacha pasaba sus días cruzando la lanzadera de un lado para el otro y llevando los grandes peines del telar para adelante y para atrás.

No le faltaba nada. Cuando tenía hambre, tejía un lindo pescado poniendo especial cuidado en las escamas. Y rápidamente el pescado estaba en la mesa esperando que lo comiese. Si tenía sed, entremezclaba en el tapiz una lana suave del color de la leche. Por la noche dormía tranquila después de pasar su hilo de oscuridad.

Tejer era todo lo que hacía. Tejer era todo lo que quería hacer.

Pero tejiendo y tejiendo ella misma trajo el tiempo en que se sintió sola. Y por primera vez pensó que sería bueno tener al lado un marido.



No esperó al día siguiente. Con el antojo de quien intenta hacer algo nuevo, comenzó a entre mezclar en el tapiz las lanas y los colores que le darían compañía. Poco a poco, su deseo fue apareciendo. Sombrero con plumas, rostro barbado, cuerpo armonioso, zapatos lustrados. Estaba justamente a punto de tramar el último hilo de la punta de los zapatos cuando llamaron a la puerta.

Ni siquiera fue preciso que abriera. El joven puso la mano en el picaporte, se quitó el sombrero y fue entrando en su vida.

Aquella noche, recostada sobre su hombro, pensó en los lindos hijos que tendría para que su felicidad fuera aún mayor y fue feliz por algún tiempo. Pero si el hombre había pensado en hijos, pronto lo olvidó. Una vez que descubrió el poder del telar, sólo pensó en todas las cosas que éste podía darle.

Necesitamos una casa mejor. Le dijo a su mujer. Y a ella le pareció justo, porque ahora eran dos. Le exigió que escogiera las más bellas lanas color ladrillo, hilos verdes para las puertas y las ventanas, y prisa para que la casa estuviera lista lo antes posible.

Pero una vez que la casa estuvo terminada, no le pareció suficiente.

¿Por qué tener una casa si podemos tener un palacio? preguntó. Sin esperar respuesta, ordenó inmediatamente que fuera de piedra con terminaciones de plata.

Días y días, semanas y meses trabajó la joven tejiendo techos y puertas, patios y escaleras y salones y pozos. Afuera caía la nieve, pero ella no tenía tiempo para llamar al sol. Cuando llegaba la noche, ella no tenía tiempo para rematar el día. Tejía y entristecía, mientras los peines batían sin parar al ritmo de la lanzadera.



## Facultad de Educación

Finalmente, el palacio quedó listo. Y entre tantos ambientes, el marido escogió para ella y su telar el cuarto más alto, en la torre más alta.

Es para que nadie sepa lo del tapiz

dijo. Y antes de poner llave a la puerta le advirtió:

Faltan los establos. ¡Y no olvides los caballos!

La mujer tejía sin descanso los caprichos de su marido, llenando el palacio de lujos, los cofres de monedas, las salas de criados. Tejer era todo lo que hacía. Tejer era todo lo que quería hacer y tejiendo y tejiendo, ella misma trajo el tiempo en que su tristeza le pareció más grande que el palacio, con riquezas y todo. Y por primera vez pensó que sería bueno estar sola nuevamente.

Sólo esperó a que llegara el anochecer. Se levantó mientras su marido dormía soñando con nuevas exigencias. Descalza, para no hacer ruido, subió la larga escalera de la torre y se sentó al telar.

Esta vez no necesitó elegir ningún hilo. Tomó la lanzadera del revés y, pasando velozmente de un lado para otro comenzó a destejer su tela. Destejió los caballos, los carruajes, los establos, los jardines. Luego destejió a los criados y al palacio con todas las maravillas que contenía. Y nuevamente se vio en su pequeña casa y sonrió mirando el jardín a través de la ventana.

La noche estaba terminando cuando el marido se despertó extrañado por la dureza de la cama. Espantado miró a su alrededor. No tuvo tiempo de levantarse. Ella ya había comenzado a deshacer el oscuro dibujo de sus zapatos y él vio desaparecer sus pies esfumarse sus piernas. Rápidamente la nada subió por el cuerpo. Tomó el pecho armonioso, el sombrero con plumas. Entonces como si hubiese percibido la llegada del sol, la muchacha eligió una hebra clara. Y fue pasándola lentamente entre los hilos como un delicado trazo de luz que la mañana repitió en la línea del horizonte.

Marina Colasanti.