



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Currículo centrado en la Tierra y en el corazón: visibilizar otras prácticas de cuidado desde las competencias interculturales.

Autoras

Carolina Betancur Osorio, Juliana Caro Montoya, Elizabeth Cristina Echavarría

López, Luz Marynella Vargas Araujo

Asesora

Elizabeth Builes

Mg en educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Pedagogía Infantil

Medellín

2017



Queremos destacar que este camino recorrido lleno de retos, aprendizajes y experiencias, no hubiese sido posible inicialmente sin la guía amorosa y el cuidado del maestro Alexander Yarza de los Ríos, quien con su paciencia y palabra dulce nos impulsó y enamoró de soñar y ver posible la interculturalidad en la escuela, así como de la posibilidad de pensar en un Currículo centrado en la Tierra y en el Corazón. Así mismo, queremos agradecer a los maestros y compañeros del Seminario con quienes estuvimos trenzando nuestros proyectos desde la interdisciplinariedad que cada saber propio a cada licenciatura pudo aportar y que transitamos y hilamos juntos este recorrido.

Por otro lado, nos sentimos agradecidas con nuestras maestras y maestros cooperadores y miembros de la comunidad educativa quienes nos acogieron y nos acompañaron en este proceso, de manera respetuosa y paciente. Así mismo, a los niños y a las niñas de la I.E Héctor Abad Gómez, sin los cuales no hubiera sido posible esta construcción.

Agradecemos a nuestras familias por su apoyo y paciencia en este recorrido, a quienes les debemos la vida y la posibilidad de formarnos afectiva y socialmente.

Gracias Universidad de Antioquia, Alma Mater de quienes caminan, sueñan, se cuestionan, buscan y encuentran sentidos profundos en sus existencias, porque en ella encontramos fueguitos que nos impulsan a arder y ser luz para otros.



Resumen

Este proyecto de investigación, que surge del semillero de investigación *Educación Global/Pedagogía Planetaria, una relación cooperativa en dos contextos nacionales: Suiza y Colombia*, es una apuesta por pensar y dar aportes para construir un currículo centrado en la Tierra y en el Corazón desde el cual, sea posible visibilizar otras prácticas de cuidado desde las competencias interculturales que incorporen la comunidad educativa de la I.E. Héctor Abad Gómez. Desde allí se valora la potencialidad de la escuela para pensar los asuntos que competen y afectan a todo el planeta, proponiendo una educación en la que su currículo se centre y sea pensado desde la Tierra y el Corazón, orientados por la Pedagogía Planetaria, el paradigma del cuidado y una interculturalidad crítica, vivida y metodologías decoloniales que permitan expandir la mirada hacia otras educaciones posibles y la posibilidad de ser maestros desde lugares distintos en esta nueva era ecozoica.

Palabras claves

Pedagogía Planetaria, competencias interculturales, educación/aprendizaje global, cuidado, currículo centrado en la Tierra y el Corazón.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Tabla de contenido

1. Introducción.....	3
2. Justificación.....	8
3. Contextualización/Planteamiento del problema	11
3.1 Contexto institucional	15
3.2 Antecedentes	19
3.3 Objetivo General	23
3.3.1 Objetivos Específicos	23
4. Marco Teórico.....	23
4.1 Educación/aprendizaje global	23
4.2 Caminando hacia el horizonte de una Pedagogía Planetaria.....	26
4.3 Multiculturalidad e interculturalidad en educación.....	29
4.4 El cuidado, un nuevo paradigma de convivencia.....	31
4.5 Currículo centrado en la Tierra y el Corazón.....	32
4.6 Canastos Interculturales	36
4.7 Competencias Interculturales	38
5. Camino recorrido	40
6. Resultados / Análisis por Categorías	50
6.1 Cuidado	50
6.1.1 Un reto a la apertura de prácticas de cuidado propias de los niños y las niñas.	50
6.1.2 Otras formas de cuidar existen y son posibles.....	57
6.1.3 Cuidar, no sólo el otro, también lo otro.....	65
6.2 Interculturalidad en la escuela.....	69
6.2.1 Negación de formas de ser, estar y coexistir en el mundo.	69
6.2.2 De las diferencias que nos separan a aquello que nos une.	76
6.2.3 Interculturalidad como posición ante el mundo.	78



Facultad de Educación

6.3 Competencias interculturales.	79
6.3.1 En los niños y las niñas.....	82
6.3.2 En nosotras como maestras.....	96



*“Bari bari baria
Ichi bari baria
Ewari ewari ewariduanuburu
Wa bari wa bari taibabari
Wa bari wa bari taibabari...”*

*Amaneció, amaneció, floreció;
¿Qué vamos a hacer?
Volemos como los pájaros
Aprendamos lo que nos comparta la vida”*

Canto èbera Chamí

Desarrollar la idea de un maestro investigador desde diversas perspectivas, especialmente cualitativa, decolonial, crítica e intercultural; explorar las dimensiones, desafíos y posibilidades de la formación de maestros en competencias interculturales, vivenciar diferentes experiencias educativas alternativas: convencionales y no convencionales, es hacia dónde se orientan los objetivos del semillero de investigación de Pedagogía Planetaria desde donde nace este proyecto de investigación, proyecto que ha significado la posibilidad de vivir numerosos aprendizajes y abrirnos a experiencias educativas que durante nuestra formación como maestras no pensamos ser posibles en un currículo que niega y silencia las diversas formas de ser y estar en la escuela. Este canto èbera, un canto a la vida que fue interpretado en varias ocasiones por los niños y niñas indígenas Emberas de la institución, ha significado una de las cosas más bellas y profundas que hemos escuchado en la vida, y nos hacen la invitación a tener un corazón sensible y abierto a las experiencias que la vida tiene por ofrecernos siempre.



El escenario educativo en que tuvo lugar este proyecto es en la Institución Educativa

Héctor Abad Gómez la cual es de carácter público, cuenta con dos sedes ubicadas una en la sede Darío Londoño Cardona en el sector de Niquitao y la otra es Placita de Flores en el centro de la ciudad, cuentan con las jornadas de mañana, tarde y noche (sólo sede Placita con el programa CLEI para adultos), comprende los grados, desde transición hasta once, además de dos programas especiales: procesos básicos y aceleración del aprendizaje. En la sede Darío Londoño, sus estudiantes están entre los 5 y 17 años de edad, algunos pertenecen a comunidades indígenas, otros son menores con medida de protección, trabajadores informales, entre otros. En su mayoría pertenecientes a estratos 1 y 2, provenientes de fundaciones, familias reconstruidas, extensas y monoparentales. Entre las viviendas que habitan predominan los inquilinatos, hoteles y las casas compartidas.

Durante el tiempo en que estuvimos en la institución aprendiendo a conocer el contexto y las dinámicas propias de dicha escuela, leímos en sus modos o maneras de relacionarse entre ellos (maestros-estudiantes, estudiantes-estudiantes indígenas), conductas desde nuestra percepción, son agresivas, de violencia verbal y no verbal y de poca conciencia frente al cuidado de sí mismos, del otro y lo otro. Con ello, comprendemos que la vida de los niños y las niñas que allí habitan son una expresión de lo que sucede en las realidades que vive cada uno, no siendo en este caso las más amorosas y de cuidado, como referentes propuestos desde el paradigma del cuidado de Leonardo Boff; denotando poco diálogo y vivencia intercultural en la escuela y haciendo emergente la vivencia de unas competencias interculturales. Ante ello surgen las preguntas: ¿Cómo construir y vivenciar un currículo centrado en la Tierra y en el Corazón que posibilite otras prácticas de cuidado desde las competencias interculturales en el horizonte de una



Pedagogía Planetaria? Y ¿Cómo fuimos vivenciando las competencias interculturales y qué reflexiones y aportes hacemos a la formación de pedagogos, pedagogas y educadores especiales?

Creemos que las causas de los encuentros y tensiones que se han percibido y sentido en la institución, tienen razones más profundas a las que de entrada podrían percibirse, si en las relaciones entre niños y niñas, entre ellos y sus maestros y de los maestros para con ellos hay poca presencia de relaciones amorosas, de cuidado, de interculturalidad vivida y, por el contrario, es de agresiones constantes, irrespeto ante la diferencia, poco acercamiento entre unos y otros y maneras no acertadas para resolver los conflictos presentes entre sí, ya que no los resuelve porque una de las partes no queda a gusto con la manera de proceder (la agresión física por ejemplo) es muestra evidente de que la escuela refleja la complejidad y crisis de lo que hoy día se vive en nuestra casa común, pese a las investigaciones, planes y estrategias implementadas ya en la institución.

Como parte de este tejido planetario, que busca romper con la lógica de la educación que pone el acento en la reproducción de las formas de poder, sometimiento y domesticación, esa educación bancaria que tanto denunciaba Freire, la Pedagogía Planetaria se abre paso también como una alternativa que surge de las reflexiones críticas sobre el discurso de la Modernidad y la globalización económica y desde el palpitar de la maestra Rodríguez Gómez y los maestros Echeverri Sánchez y Yarza de los Ríos (2014) nos dicen que:

Desde nuestras trayectorias y experiencias, la pedagogía planetaria tiene el potencial de visibilizar, desjerarquizar y redistribuir los saberes imperantes en la formación docente. En la medida que permite una relación distinta con el saber y los saberes ancestrales, diferenciados, siempre subyugados, cuando no invisibilizados o desaparecidos, por una suerte de saber disciplinario hegemónico, el cual desnaturaliza, desarraiga y destruye toda posibilidad de historicidad e identidad desde una episteme distinta. Así las cosas, con la pedagogía planetaria, en tanto metáfora, se pretende poner en juego para la formación de los maestros a otras pedagogías o configuraciones de la Pedagogía, tales como la pedagogía intercultural, las pedagogías alternativas, la pedagogía Waldorf, las pedagogías críticas, las pedagogías feministas, la pedagogía popular, la pedagogía ancestral, las pedagogías decoloniales, entre otras. (Citado en Estrada, C., 2015, p. 63).



Facultad de Educación

Desde aquí, la apuesta entonces por investigar en la escuela adquiere un matiz distinto a las maneras en que tradicionalmente nos han enseñado a hacer investigación educativa, en tanto bajo estas pedagogías contemporáneas, decoloniales e insurgentes en el ámbito educativo, permiten abrazar métodos y maneras de hacerlo sin “mirar al otro con la lupa con la que un científico mira a un insecto. Los que miran se dan el poder de definir” (Smith, 1999:91) atendiendo a ese llamado que nos hace la pedagogía planetaria de desjerarquizar y re-distribuir saberes que por mucho tiempo, han sido los encargados de determinar lo que desde la educación se debe seguir transmitiendo como legado histórico y cultural y que en palabras de Chimamanda Adichie (2011) caen en el peligro de contar una sola historia.

Es por ello, la metodología o el *camino recorrido* como la hemos decidido denominar, es un trenzado y cruce de varios métodos y rutas metodológicas. La razón de ellos es que creemos que los procesos de investigación deben trascender el paradigma de la investigación comprendida desde la linealidad y desde lo plano, para pensarla y reconstruirla desde un horizonte en espiral, que dé lugar al ir y venir, a las contradicciones y las dudas que enriquece dichos procesos, a partir del reflexionar constante sobre ellos. Este proyecto, se enmarca entonces en el enfoque cualitativo dentro del cual se vincula el método etnográfico, que ayuda a comprender el mundo social y las realidades subjetivas que construyen los individuos, además se tiene en cuenta el paradigma participativo para co-crear un currículo con las familias, la escuela y la comunidad. Igualmente se tiene en cuenta una metodología de-colonial que humaniza, visibiliza, transforma y legitima las dinámicas y saberes de un grupo en particular.

Caminamos entonces a través de dos senderos, como rutas metodológicas que contenían diversas técnicas y estrategias de investigación, posibilitaron no solo recolectar información, sino también la interactuar, trabajar y dialogar con los “otros”, haciendo de este proceso una



Facultad de Educación

construcción horizontal, donde el “investigado” se vuelve también investigador y co-creador. Así pues, el **primer sendero** recorrido buscaba propiciar experiencias educativas alternativas en armonía con la naturaleza y “nuestra casa común”, a su vez, indagamos por las competencias interculturales en los estudiantes, favorecer los encuentros y el diálogo con los otros.

De otro lado, caminamos a través de un **segundo sendero**, el cual se transitó desde la investigación biográfico-narrativa, que se enmarca dentro el paradigma histórico hermenéutico y se entiende como “proceso de constitución identitaria, desentrañando los marcos en los que se construye, las estrategias que se ponen en juego, los mecanismos sociales, culturales y políticos implicados, así como la propia construcción de significados”(Rivas 2010, p.4) Por este motivo, se realizaron relatos autobiográficos, los cuales permitieron hacer visible, y por tanto público, las vidas de los sujetos en sus contextos propios.

Después de transitar los senderos, realizamos un proceso de organización de la experiencia, con todos los relatos, imágenes, vídeos, entrevistas, diarios, pinturas, dibujos, etc.; de los cuales se extrajeron conceptos relevantes que están agrupados por categorías como el *cuidado*, la *interculturalidad en la escuela*, las *competencias interculturales en los niños, niñas y nosotras como maestras* y *currículo centrado en la Tierra y en el Corazón*.

A partir de éstas hacemos todo nuestro análisis y reflexión de este caminar por esta inolvidable experiencia que nos invita a apostar por un currículo centrado en Tierra y Corazón que permita tejer experiencias que nos conecten a esta gran Casa Común desde esas diversas formas de ser y estar en el mundo, en el que la vivencia de una interculturalidad crítica resulta ser imprescindible para vivenciar esas prácticas de cuidado que nos conlleven a construir una sociedad más justa y solidaria; y concluimos reconociendo que ante todo, este proceso ha



significado un llamado a no solo vivir la interculturalidad desde lo que hacemos en la escuela si no a vivirla en las relaciones que sostenemos a diario con *el otro* y con *lo otro*.

2. Justificación

Sentirse raza superior y ver el otro como amenaza para su grupo racial, es lo que lleva a cierta élite intelectual Alemana a querer exterminar los judíos, a quienes poco a poco fueron aislando, excluyendo y discriminando de las ciudades Alemanas en que habitaban, luego estos fueron llevados a los campos de concentración para ser finalmente exterminados, niños, niñas, mujeres, hombres, ancianos; ninguna condición se podía salvar ante lo que les esperaba y que según los nazis, era lo que merecían y debía hacerse, el problema era ¿qué hacer con los cuerpos?.

Es aquí donde se hace más alarmante este asunto de la razón humana, si ésta nos hace superiores a otras especies y nos permite reflexionar sobre nuestros actos, ¿por qué ocurrió algo así? Si bien la razón siempre estuvo presente, ésta ha de ser una razón instrumental, en la cual, ésta se dispone al servicio del poder y las personas se convierten en simples medios e instrumentos para alcanzar un fin determinado, que en este caso, todos los que hicieron parte del proyecto de exterminio a los judíos actuaron bajo este pensamiento, alimentados por la masa que seguía un líder, sin pensar si lo que hacían era o no correcto y su posibilidad o más bien responsabilidad de hacer algo diferente ante este hecho no fue asumida bajo el supuesto de cumplir una orden, que es lo que Hannah Arendt¹ llama banalidad del mal.

¹ La expresión **banalidad del mal** fue acuñada por **Hannah Arendt** (1906-1975) a fin de caracterizar una forma inédita de perversidad que ella vio encarnada en Adolf Eichmann y otros criminales nazis, en su libro *Eichmann en Jerusalén*, cuyo subtítulo es *Un informe sobre la banalidad del mal*.



Es entonces por esto, que lo ocurrido en Auschwitz hoy nos sigue habitando, cada que por la división de clases nos sentimos más que otros, por vivir en ciertos barrios y estudiar en ciertas escuelas costosas nos da lástima de quienes no, cuando no valoramos la comida, comodidades y cosas que tenemos sabiendo que hay tantos otros cercanos muriendo de hambre y sin techo anhelando tener lo que tenemos, y lo que hacemos es excluirlos y sacarlos de nuestra ciudad por vergüenza pública para cuando organismos internacionales visiten la ciudad.

En vez de detenernos a pensar por qué ello ocurre y de qué manera esto puede cambiar, nos conformamos con sentir lástima y decir que no hay nada que hacer, ya que es el mismo sistema social el que crea la brecha entre ricos y pobres, haciendo más productivos a quienes tienen riquezas y que van en aumento y restando oportunidades para los que en realidad lo necesitan, o cuando conocemos o vivimos una situación de abuso hacia la otra persona, el vecino por ejemplo y nos quedamos callados y sin actuar por miedo o por evitar problemas con el otro, estamos dejando de asumir lo que nos corresponde como seres humanos y ello es la defensa de la dignidad como *ser humano*.

Ante esta crisis en la modernidad, empiezan a haber quienes se hacen preguntas sobre ésta y la cuestionan, a tal punto de no sólo comprender y hacer una crítica a lo que sucede, si no de actuar, de no seguir la masa y salirse de ella, adentrándose en su decadencia para entenderla y a partir de allí, tener claro de qué tomar distancia y proponer alternativas. A esta actitud es a lo llamamos contemporaneidad, la cual se hace más comprensible desde la metáfora del anfibio, el cual habita entre dos tierras y sabe cómo se mueve, eso es a lo que debemos llegar como personas, que habitamos en muchas tierras y aguas en las cuales hay que saber caminar y navegar para avanzar.



Es allí donde van surgiendo las Pedagogías contemporáneas, en ellas se inscribe la *Pedagogía Planetaria* como noción teórica que se articula a la idea de Pedagogía, donde lo planetario no se opone a algo, sino que es una perspectiva política, ética, epistemológica y algo que urge o apremia en las comunidades y la Tierra, tejiéndose en diversas luchas desde el sur, quebrando el orden imperante y las lógicas positivistas y entrando de manera muy sutil, por esas grietas o fisuras que el mismo sistema pone en tensión. Desde ella se hace una defensa a la dignidad y a lo esencial de los seres humanos, a reconocer en aquellas cosas en las que vivimos a diario que pretendan oprimirnos y negarnos frente al otro, no se dejen pasar, porque solo así es posible tomar consciencia de la importancia de reconocimiento del otro y también de lo otro.

Dice Leonardo Boff, uno de los pensadores desde la teología de la liberación, la educación popular y referente teórico principal de este proyecto, a propósito de esto de tomar consciencia del reconocimiento de lo otro, que el gran pobre hoy es la Tierra, y es innegable que desde la formación recibida en todo nuestro periodo escolar e incluso, parte de la formación universitario, la mirada de responsabilidad social y ambiental es muy antropocéntrica y el mirar a la Gran Casa en la que habitamos todos, queda prácticamente invisible; y al conocer todas esta apuesta desde la planetariedad, nos es posible identificar que una de las crisis que tenemos es frente a la manera en cómo seguimos concibiendo nuestro planeta Tierra, ya que sigue siendo visto con ojos de extracción y aprovechamiento de sus recursos, más que como un ser vivo y latente, cuyo corazón se une al palpar del nuestro y por tanto, deberíamos ser más sensibles frente a nuestra incuestionable interdependencia o más bien, nuestra dependencia de nosotros a ella.

Con todo ello, no es ajeno a quienes habitan en Latinoamérica que esta es la realidad que se vive, la necesidad de un cambio urge de personas que actúen en pro de éste, la “Madre Tierra”



Facultad de Educación

como lo ha dicho el Papa Francisco (2015), necesita un cambio porque ya no aguanta. Es aquí donde es posible cuestionarse desde la educación por el tipo de sujetos que se están formando en las aulas y la escuela como ciudadanos de un planeta del que hacemos parte todos, haciendo apremiante la llamada a pensar desde la escuela asuntos planetarios propuestos desde un currículo que se centre en la tierra y el corazón, orientados por el paradigma del cuidado y una interculturalidad crítica, vivida y decolonial.

3. Contextualización/Planteamiento del problema

La presente propuesta de investigación se desarrolla en el horizonte de una Pedagogía Planetaria que orienta la formación de maestros y maestras, desde una perspectiva intercultural, crítica y decolonial, que propende por descentrar el conocimiento occidental colonial y su lógica monocultural (Sousa Santos, 2011); significando una posibilidad para el distanciamiento de los discursos totalizantes, hegemónicos, con pretensiones de universalidad que plantean la existencia de un mundo único donde no hay lugar para otras formas de ser, de pensar, de existir y de producir conocimiento.

Con la Pedagogía Planetaria es posible seguir replanteando las lógicas de dominación que se ejercen desde el Norte Global (supuestamente avanzado, moderno, desarrollado) hacia el Sur Global (aparentemente subdesarrollado, tercermundista, atrasado), para poder pensar la construcción de un mundo distinto, y avanzar, en palabras de Arturo Escobar (2015) en “la lucha por la construcción de un mundo donde quepan muchos mundos”, es decir: del reconocimiento y co-creación de pluriversos.

Por otro lado, es importante señalar que este proyecto hace parte de una práctica interdisciplinar que reúne cuatro licenciaturas de la facultad de la Facultad de Educación, entre



Facultad de Educación

las cuales se encuentran: la *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales*, *Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana*, *Licenciatura en Pedagogía infantil* y *Licenciatura en Educación Especial*. Esto con el fin de articular y favorecer el diálogo colaborativo e intercultural entre quienes nos estamos formando para ser futuras maestras y futuros maestros.

Del mismo modo, la propuesta surge también en conexión con los trabajos, aproximaciones teóricas, eventos académicos, lecturas, conversaciones con invitados, salidas pedagógicas, reflexiones y discusiones elaboradas dentro del semillero de investigación en *Educación Global/Pedagogía Planetaria*, el cual es un espacio que recoge las experiencias de los grupos de investigación DIVERSER e Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y viene funcionando desde agosto de 2015, en el marco del proyecto de investigación internacional Pedagogía planetaria en dos contextos nacionales: Suiza - Colombia (desarrollado entre la Universidad Pedagógica de Berna y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia).

Es importante anotar que el semillero de investigación tiene como propósito la formación-reflexión-acción-transformación del maestro y maestra, en sus desafíos en tiempos planetarios, desde las perspectivas interculturales, vividas y críticas frente a las prácticas, epistemes, instituciones y discursos que permitan erigir una manera de asumirnos como maestros desde los horizontes de una pedagogía planetaria. Por tanto, los objetivos que se plantea están enfocados en: desarrollar la idea de un maestro investigador desde diversas perspectivas, especialmente cualitativa, decolonial, crítica e intercultural; explorar las dimensiones, desafíos y posibilidades de la formación de maestros en competencias interculturales; explorar y vivenciar diferentes experiencias educativas alternativas: convencionales y no convencionales, desde expediciones pedagógicas territoriales.



Además, desde este espacio hemos trazado una ruta que nos orienta para pensar nuestra formación como maestros, a través del *sol de los vientos*, que como metáfora de la rosa de los rumbos nos permite poner en tensión asuntos que son afines al arte de enseñar y de aprender, así como interrogarnos por la formación, por los actores y factores que influyen y determinan los cambiantes contextos de la actualidad. De este modo, el sol de los vientos hace posible que podamos transitar entre puntos opuestos para saber de qué nos distanciamos y hacia donde deseamos continuar caminando.

Así, ubicando en el centro la *formación de maestros*, en el sentido norte/sur nos movemos entre la tensión global/planetario; en sentido oriente/occidente caminamos entre lo mono-cultural/inter-transcultural; en dirección Suroeste/noreste recorremos lo unidimensional/multidimensional; por último, en el trayecto noroeste/sureste transitamos lo convencional/alternativo. Cabe resaltar que rodeando nuestro Sol de los vientos se encuentran las *crisis, la investigación y la pedagogía planetaria*.

Aunado a lo anterior, creemos que es importante compartir que ha significado para nosotras ser parte del semillero de investigación *Educación Global/Pedagogía Planetaria*, al cual llegamos por la necesidad de pensar nuestra propia formación como maestras desde lugares distintos, desde una mirada diferente a la predominantemente monocultural que ha caracterizado nuestra formación en la facultad. Estos sentires respecto a la primacía de una sola forma de ver las cosas, es algo que desde nuestra experiencia formativa en las Licenciaturas en Pedagogía Infantil y Educación Especial hemos venido detectado y evidenciando en los cursos, la metodología que implementan en su desarrollo, en los contenidos, en las formas de evaluar y especialmente en la mirada sobre el *otro* que es considerado como un objeto a ser observado,



investigado e intervenido para “fines pedagógicos” que reduce poco a poco nuestra humanidad y por ende nuestra calidad de maestros.

Sin embargo, el tejido de experiencias proporcionadas por el semillero; van mucho más allá de un simple aprendizaje, pues ahora hacen parte de lo que somos, de nuestro ser, en tanto cada vivencia ha logrado atravesar nuestro cuerpo haciendo posible incorporarlas en nuestro interior; resaltan por habernos permitido trascender esa mirada única.

Desde entonces, hemos logrado poner en cuestión la concepción que durante toda nuestra vida, hemos tenido del planeta Tierra, visto como ese lugar que provee todo lo que se necesita para vivir y, por tanto, hay que explotar sus riquezas y lo que tiene para ofrecernos; comprendemos ahora que ello desencadena unos intereses económicos y de poder, que han determinado las relaciones entre los seres humanos y la Madre Tierra, donde solo unos pocos son los beneficiados y es el planeta el que más sufre, junto con los hermanos más desposeídos, excluidos e invisibles. Contrario a ello, ahora podemos Senti-pensar la existencia en una Casa Común y por tanto sentirnos como ciudadanos planetarios, como habitantes e integrantes de la Tierra, siendo conscientes que hay otras formas de ser, de estar y de habitarla y que ello requiere nuevas miradas y lugares como maestros y maestras.

Todo lo anterior, ha hecho posible que podamos ver la escuela con los lentes de una Pedagogía Planetaria, lo que significa devolvernos la esperanza como maestros y maestras para continuar creyendo en la escuela, y que desde ella es posible formar ciudadanos para la Gran Madre, que piensen en los asuntos que acontecen en nuestra Casa compartida y en que se trabaje juntos y con una voluntad apremiante a dar lo mejor como seres humanos y desde lo que podemos hacer, por proteger aquello que es nuestro y de todos. Es pensar que en definitiva, la “Escuela es todo lo que hay bajo el sol” (Maestra rural Frontino, citada por Fajardo, 2014). Así



que todos aquellos saberes que por años han sido deslegitimados bajo el imperio de otros, es hora que sean visibles, reconocidos y vividos por quienes habitamos en la Tierra, ya que éstos, desde sus particularidades nos ayudan a comprender y sentir la gran casa de la que somos parte.

3.1 Contexto institucional

La investigación que quisimos desarrollar tuvo en cuenta las prácticas pedagógicas que se realizaron en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, la cual es de carácter público y cuenta con dos sedes ubicadas una en la sede Darío Londoño Cardona en el sector de Niquitao y la otra es Placita de Flores ubicada en el centro de la ciudad de Medellín. La institución a partir del presente año implementaría la jornada única en una de sus sedes, pero por algunas dificultades no se ha podido llevar a cabo, mientras tanto la sede de Darío Londoño cuenta con una sola jornada en la mañana, mientras que la sede de Placita de Flores cuenta con las jornadas de mañana, tarde y noche.

Entre las dos sedes se comprenden los grados, desde preescolar hasta once el cual además se ofrece en el programa nocturno para adultos CLEI, además de dos programas especiales: procesos básicos y aceleración del aprendizaje; sus estudiantes están entre los 5 y 17 años de edad, algunos pertenecen a comunidades indígenas, otros son menores con medida de protección, trabajadores informales, entre otros. En su mayoría los niños y jóvenes son pertenecientes a estratos 1 y 2, provenientes de fundaciones, familias reconstruidas, extensas y monoparentales. Entre las viviendas que habitan predominan los inquilinatos, hoteles y las casas compartidas.

En cuanto al contexto, podemos decir que el sector de Niquitao es conocido por ser una zona de Medellín que ha sido notablemente afectada por la delincuencia, plazas de vicios e inquilinatos habitados por consumidores de alucinógenos, contaminación por el ruido que emiten



Facultad de Educación

la numerosa circulación de vehículos públicos y particulares en esa zona; también, hay allí presencia de población indígena que vive en inquilinatos y casi que en hacinamiento y su presencia en la ciudad se debe a los desplazamientos forzados o víctimas del conflicto armado de otras partes del departamento y del país.

Es así como pertenecientes a la comunidad Embera que puede extenderse a los chamí, katíos, dóbidas y eperara siapidaras, provenientes de los departamentos del Chocó, Caldas, Risaralda y Antioquia desplazados en su mayoría por la violencia del conflicto armado que sufren en sus territorios y llegan hasta esta ciudad buscando estancia temporal, en el caso de algunos, otros al llegar y conocer dinámicas de la ciudad, la ven como una posibilidad para tener otras oportunidades en un periodo de tiempo más prolongado del que inicialmente pensaron estar, sosteniéndose económicamente de las ventas que hacen en las calles de la ciudad en las que se destaca los collares que las mujeres indígenas tejen; pasan a hacer parte del contexto que rodea la institución en los que hay niños, niñas y jóvenes.

En vista de este hecho, la Alcaldía, el Inder² y la institución Héctor Abad en respuesta a atender esta población que se encuentra casi de manera permanente en la calle expuestos a los peligros que esto pueda conllevar y que los ubica en situación de vulneración ante riesgos como un accidente de tránsito, ser objeto de violación de un derecho por parte de adultos habitantes del sector, así que en una propuesta de educación Indígena o propia desde apuestas o iniciativas ya realizadas en la Universidad de Antioquia con el pregrado en Pedagogía de la Madre Tierra, como estos niños, niñas y adolescentes indígenas pasan a ser estudiantes de la institución contando con maestros que algunos son licenciados en Pedagogía de la Madre Tierra Argelia Toscón Ospina, Bertha L. Vélez Panchi y L. Jerónimo Toscón Certiga, ellos son parte de una de

² El Instituto de Deportes y Recreación de Medellín (INDER)



Facultad de Educación

estas comunidades, lo que les posibilita romper barreras lingüísticas entre la institución y los niños y niñas que aún no dominan totalmente el castellano.

Cabe señalar que no sólo por situaciones como éstas, dicha institución ha sido idónea para que varios estudiantes de la Universidad de Antioquía la eligieran como centro para la elaboración de sus prácticas pedagógicas y proyectos de grado ya que según José Nilson Lectamo, director de Etnias de Medellín, la inclusión de los indígenas en la institución tiene como fin “redignificarlos como seres humanos, alejarlos de la mendicidad, la delincuencia y hasta de la trata de personas”. Además, una de las experiencias más significativas que ha tenido la Institución Educativa es la propuesta de un Laboratorio Pedagógico (2009) conformado por un colectivo de docentes de la misma institución, el cual consiste en:

Reconstruir las prácticas pedagógicas de los y las maestras de la básica primaria, media vocacional y programas especiales de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sección Darío Londoño Cardona, a través de la investigación acción pedagógica como una apuesta por procesos formativos que den respuesta a las necesidades del entorno y que permitan la reflexión de la gestión académica planteada en el PEI (citado en Laboratorio Pedagógico Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona, 2012)

Ahora bien, la Institución Educativa Héctor Abad tiene como misión 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 equipo multidisciplinario, hacia la construcción de una ciudadanía activa y participativa, respetuosa del medio ambiente. En consecuencia, tiene como visión:

La Institución Educativa Héctor Abad para el año 2018 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” (Institución Educativa Héctor Abad Gómez, 2012)

En esta misma línea de formación, el perfil del estudiante es:

Un estudiante que tenga un alto sentido de compromiso y pertenencia a la institución; responsable de sus deberes académicos; respetuoso con todos los miembros de la comunidad educativa: que manifieste iniciativa y creatividad: que participe con alegría y entusiasmo en la realización de las actividades culturales, sociales y cívicas de la institución; que sea solidario frente a sus compañeros en situaciones de dolor, alegría o



Facultad de Educación

tragedia; que se identifique con los valores éticos, culturales, sociales y humanos que se promueven en el establecimiento; que esté dispuesto a colaborar en todas las actividades que programe la institución; que ejerza su derecho democrático de participación, exigencia de derechos y cumplimiento de deberes; que cumpla con la normatividad, según los parámetros establecidos en el manual de convivencia de la institución (Institución Educativa Héctor Abad Gómez, 2012)

En lo que respecta al modelo pedagógico, la institución se vale de bondades del modelo magistral tradicional sin desconocer el alcance del constructivismo, “dentro del marco de una estrategia dialogante, participativa, incluyente y crítica donde el ser humano prevalece”.

(Institución Educativa Héctor Abad Gómez, 2011). En lugar de colonizar la escuela al llegar a ella en un primer momento de este proyecto, entre agosto y octubre de 2016, vivimos un proceso de acogida en nuestros corazones con el cual pretendimos hacer parte de la institución para aprender de las dinámicas que se establecen en su cotidianidad y realidad como comunidad educativa, de sus relaciones pedagógicas internas y externas, conociendo sus espacios, sus estudiantes, profesores, directivos y las familias, donde cohabitan las diferentes formas de ser y estar en la escuela entre la comunidad educativa.

En el caso de los grupos de primaria en los que estuvimos presentes (1^o4, 1^o5, 2^o, aceleración, ludoteca y en el grupo de danza en el primer trimestre del proyecto, ya que el programa no tuvo continuidad por asuntos administrativos), durante la primera instancia en la escuela, leyendo en sus modos o maneras de relacionarse entre ellos, conductas a nuestro parecer agresivas, de violencia verbal y no verbal y de poca conciencia frente al cuidado del otro y de sí mismo, fueron indicios que nos fueron mostrando aquello que queríamos investigar.

Con todas esas dinámicas observadas en la institución, comprendemos que la vida de los niños y las niñas que allí habitan son una expresión de lo que sucede en las realidades que vive cada uno; los encuentros y desencuentros entre estudiantes y maestros, entre los mismos estudiantes y estos con el espacio físico, hacen visible lo caótico y diverso en las relaciones entre los seres humanos y la complejidad de las mismas, no siendo en este caso las más amorosas y de



cuidado entre los niños y niñas principalmente, pero que con nuestros días y vivencias en la institución nos abrieron a la posibilidad de reconocer otras formas de cuidar y ser cuidado.

3.2 Antecedentes

Con el fin de orientar y articular la intención que tenemos con la presente propuesta realizamos una búsqueda en las bases de datos de la biblioteca de la Universidad de Antioquia, el centro de documentación y la Biblioteca digital de la Facultad de Educación, sobre lo que otros han pensado acerca de los asuntos que aquí nos convocan, como es el caso de la interculturalidad, las competencias interculturales, el cuidado, y un currículo centrado en la Tierra y en el Corazón. de los resultados que obtuvimos luego del rastreo de los trabajos de grado de las Licenciaturas en Educación Especial y Pedagogía Infantil, publicados entre los años 2006 y 2016 podemos decir que:

De 61 trabajos de pregrado encontrados en el área de Educación Especial, en su mayoría hablan sobre discapacidad, vulnerabilidad, inclusión educativa, social y laboral; familia, maestros, habilidades sociales, convivencia escolar y propuestas de intervención; tan sólo uno, Roll et al. (2009), aborda o conversa de manera implícita con algunos de los temas de nuestro interés, lo que de entrada denota la ausencia en la Licenciatura por sentipensar una escuela que pueda responder a los desafíos planetarios, decoloniales e interculturales del presente.

Sin embargo, también se encontró un trabajo en el cual se aborda la interculturalidad desde la construcción de un espacio intercultural para personas Sordas en la universidad, (Ceballos, Giraldo, Ortiz y Zapata, 2008) y con ello se abre una mirada más profunda sobre ella, pues trasciende los diálogos e interrelaciones entre comunidad indígena y no indígena, y se pregunta por las poblaciones con y sin discapacidad. Entretanto, la unión entre ambos trabajos se da en lo instrumental por la diferencia en la lengua (lengua indígena, lengua de señas



Colombiana) y el ideal de estar inmersos en un pluralismo cultural en donde se dé el encuentro entre el otro, lo otro y un nosotros.

Respecto a lo encontrado en la Licenciatura en Pedagogía Infantil se encuentran entre los 53 trabajos de grado revisados para optar por el título de Licenciado en Pedagogía Infantil, dos proyectos que conversan desde el arte, el juego y la pedagogía como estrategias de diálogos y encuentros entre poblaciones de distintos orígenes étnicos, son trabajos realizados por Sinigüi (2006) y otro en Vélez et al (2010) los cuales involucran la participación de niños, niñas y jóvenes de distintos grupos étnicos del departamento de Antioquia.

La manera de generar encuentros y otros modos de relación entre niños, niñas y jóvenes pertenecientes a distintos grupos étnicos, es muestra de que esta es una iniciativa que ya se viene pensando desde la Licenciatura por lo menos desde hace 10 años como muestra el proyecto anteriormente mencionado, algo que pretende hacerse en este proyecto desde la propuesta de los canastos interculturales que no solo pretende quedarse en generar encuentros, sino que éstos permitan a quienes somos convocados acercarnos a las distintas formas de concebir el mundo que se construyen en nuestra casa común. Por esta razón será importante conocer y nutrir nuestros canastos con los distintos artefactos pensados para la educación de todos los lugares de nuestra Gran Madre, con el fin de ampliar nuestra mirada y comenzar a construir también los nuestros.

Con relación a los trabajos en los que se propone mejorar la convivencia escolar, se encuentra en ambas licenciaturas tres trabajos: de la Licenciatura en Educación Especial está el trabajo de Pulgarín et al. (2007) y de la Licenciatura en Pedagogía Infantil encontramos los de Restrepo, E. y Miranda, Y. (2014) y Castaño, J. y Cocomá, I. (2015). En estas propuestas los autores buscan, a través del aprendizaje o adquisición de habilidades sociales y



socioemocionales, ayudar a mejorar las relaciones con el otro con el fin de que los niños y las niñas puedan aprender a vivirlas con sus compañeros y con ello mejorar la convivencia en la escuela.

Por otro lado, como una manera distinta de ver la educación y una apuesta por resignificar la escuela, Diez et al, 2010, desde la Licenciatura en Pedagogía Infantil, adelantaron un trabajo cuyo propósito de investigación se encaminó a develar cuáles eran los aportes que desde el paradigma educativo-holístico se podían hacer a las prácticas pedagógicas que adelantan los maestros y maestras con los niños y las niñas de preescolar comprendiendo la importancia que tiene el pensar a los niños y niñas desde un todo, seres con alma, cuerpo y espíritu, y la necesidad de comenzar a hacerlo desde el trabajo con las infancias.

En relación con otras licenciaturas, en el año 2015, Camilo Estrada, desarrolló una investigación para optar el título de Licenciado en Ciencias Sociales, desde la cual se preguntó por la formación de los maestros y maestras que, en tiempos de globalización, construyen su práctica pedagógica “en contextos diversos con diferencias socioculturales, religiosas y nacionales” (p. 2). Así, desde un enfoque cualitativo y empleando como método el análisis crítico del discurso, logró avanzar en la conceptualización de seis competencias interculturales que incorporan y despliegan los maestros y maestras para la enseñanza de las ciencias sociales, pero que a nuestro modo ver pueden extenderse a las demás licenciaturas (con transformaciones y ampliaciones).

Queremos hacer énfasis en la sexta competencia, desde la cual Estrada propone *promover nuevas formas de relación con la Tierra*, que permitan desde la educación cuestionar las formas como nos estamos relacionando con la Gran Madre y, a partir de reflexiones profundas, replantear la lógica de *colonialidad* que ha prevalecido sobre la *naturaleza*. De este modo,



consideramos que esta competencia puede servir de base para comenzar a ahondar en la necesidad de construir un currículo centrado en la Tierra y en el corazón.

En 2016, la Licenciatura en Ciencias Sociales tuvo cierto énfasis en interculturalidad y diferencia cultural, permitiendo evidenciar que si bien ha sido un tema abordado desde diversas epistemologías y enfoques, no se establece un diálogo y una comunicación directa con un currículo centrado en la tierra y en el corazón, y es allí donde también radica la relevancia de nuestro trabajo en tanto se articula con otros saberes y otros trabajos que sirven de referente importante para nuestra investigación (Cartagena, 2016; Escobar & Atehortúa, 2016; Pastrana, Guizado y Ruiz, 2016).

Finalmente, en el marco del proyecto Pedagogía Planetaria en dos contextos nacionales, en el 2016 son presentados dos trabajos de grado sobre competencias interculturales, desde una autoetnografía crítica en Suiza, y los hitos y rostros magisteriales que se despliegan en el maestro planetario (Arias, 2016), y desde los sentidos que se visibilizan e invisibilizan sobre la interculturalidad y la diversidad cultural en la Licenciatura en Pedagogía Infantil (Patiño, 2016). Este trabajo de investigación, dialoga directamente con sus resultados, reflexiones, conclusiones y proyecciones.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, nos planteamos la siguiente pregunta orientadora de la investigación:

¿Cómo construir y vivenciar un currículo centrado en la Tierra y en el Corazón que posibilite otras prácticas de cuidado desde las competencias interculturales en el horizonte de una pedagogía planetaria?

¿Cómo fuimos vivenciando las competencias interculturales y qué reflexiones y aportes hacemos a la formación de pedagogos, pedagogas infantiles y educadores especiales?



3.3 Objetivo General

Visibilizar aportes para la construcción un currículo centrado en la Tierra y en el Corazón que posibilite otras prácticas de cuidado a partir de las competencias interculturales con los niños y las niñas de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez en el horizonte de una Pedagogía Planetaria.

3.3.1 Objetivos Específicos

- Reconocer las prácticas de cuidado presentes en los niños y niñas de primaria de la Institución Educativa.
- Diseñar y proponer distintas estrategias pedagógicas para co-construir otras prácticas de cuidado que pongan en el centro de la educación escolar el sentipensar con la Tierra y el Corazón.
- Identificar las competencias interculturales que incorporan y despliegan los niños y niñas de la Institución Educativa.
- Generar diversas reflexiones sobre competencias interculturales en la formación de maestros y maestras en pedagogía infantil y educación especial.

4. Marco Teórico

4.1 Educación/aprendizaje global

Los procesos de globalización que vive el mundo actualmente, regidos por las leyes de la economía del mercado, signados por la agresividad, competitividad, el consumismo desaforado y la acumulación desmedida y desigual, que desborda la capacidad del planeta Tierra para proveer los recursos necesarios para saciar la sed del capitalismo salvaje, han conducido de manera acelerada a una profunda crisis civilizatoria, pero también personal, política, social, pedagógica, que pone en riesgo nuestra existencia como especie humana y la de la Tierra misma y la de los



Facultad de Educación

demás seres con los que cohabitamos nuestra casa común. Aunque, hay que decirlo, la Tierra podrá vivir sin humanos, pero los humanos no sin su Gran Madre.

Para acentuar aún más la crisis, la escuela también ha sido presa de los discursos de la globalización económica, que se han instalado en el campo educativo, desviando su horizonte de apertura, liberación y emancipación de los sujetos, convirtiéndola en un instrumento de homogeneización que bajo las lógicas de la mercantilización educativa, ha insertado en los procesos formativos el paradigma de la competitividad, el individualismo y la rentabilidad, consiguiendo hacer de la escuela un aparato de reproducción, difusión y legitimación de las demandas del mercado global perpetuando la cultura de las clases dominantes y actuando de forma discriminatoria y excluyente en la medida en que niega e invisibiliza otras formas de ser, estar y hacer que coexisten en el mundo.

No obstante lo anterior, es importante reconocer que a la par de estos acontecimientos también se han generado discursos, propuestas y prácticas alternativas que buscan distanciarse y romper con las hegemonías neoliberales y movilizados por las injusticias sociales, epistémicas y contra la Madre Tierra, han encaminado sus esfuerzos hacia la transformación de las condiciones de exclusión, de desigualdad y de olvido en la que permanecen muchas comunidades, grupos étnicos y sociales en el mundo, reconociendo que la globalización no se agota en lo económico, sino que también nos pone de cara a todos y todas frente los problemas que afronta la humanidad y el planeta tierra.

Tal es el caso, dentro del contexto educativo, de Desiderio de Paz Abril (2007), quien propone *una educación para la ciudadanía global*, en el centro de la cual se encuentra la necesidad de formar desde la integralidad del ser, expresada en la conexión entre las dimensiones *corporal, intelectual, espiritual, emocional, ética y social*, que abra la posibilidad al despliegue



Facultad de Educación

de una mirada humanista en nuestro actual contexto global que desde perspectivas solidarias, justas, éticas y críticas nos ayuden a afrontar los desafíos y crisis a los que asiste el mundo hoy.

Desde este horizonte de formación el autor plantea tres *pilares indisociables*, a saber:

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. (Paz Abril, 2007, p. 29)

En esta misma línea de sentidos, Miguel Ardanaz Ibáñez (2015) desarrolla una “óptica del aprendizaje global”, que acompañada de doce pistas para abordar la dimensión global en las aulas de clase, desde donde plantea que la finalidad de la educación no puede ser otra que la de formar sujetos felices, sensibles, ³responsables y solidarios frente a las injusticias sociales; de este modo este autor también pone el acento en la necesidad de formar para una *ciudadanía global* que nos permita pensarnos a todos y todas como verdaderos ciudadanos del mundo partiendo del reconocimiento de la diversidad de personas, lugares y saberes.

³ Las doce pistas propuestas por Ardanáz (2015) son: 1. los contenidos, son como mucho, un elemento de partida, entre otros muchos, pero no un punto de llegad. 2. Se parte de afirmaciones y aun mejor, de preguntas, que generen pensamiento provocativo y sugerente. 3. Más que respuestas, el resultado de la sesión de aula son buenas preguntas. Por eso las metodologías que las producen son las más apropiadas. 4. Se abre el campo de percepción, se investiga sobre conexiones y realidades diferentes sobre la pregunta trada, a nivel local y global. 5. Se identifican ideas preconcebidas que tiene un falso soporte y que afectan nuestra manera de ver la realidad propia y mundial. 6. Se analiza la estructura de la realidad en sus diferentes niveles (social, económico, medio ambiental...), teniendo en cuenta la psicología evolutiva de cada persona y grupo de aula. con frecuencia se trabaja con contexto de aprendizaje de diferentes partes del mundo, otras realidades normalmente ocultas... 7. Se trabaja con pensamiento crítico, especialmente con enfoque de derechos humanos. Visibiliza la realidad oculta, destacando los procesos hacia la justicia social, la felicidad y el amor que están en marcha, así como denunciando lo contrario. 8. Se trabaja con pensamiento creativo, para imaginar cómo hacer que se pongan en marcha esos derechos y otros procesos positivos. 9. Se trabaja en clave utópica, para tener las capacidades y convencernos de que somos capaces de transformaciones sociales, así como para imaginar nuevos derechos y modelos sociales que están por descubrir. 10. Tiene más sentido en entornos de aprendizaje cooperativo así como en contacto con diferentes redes de personas y organizaciones. La manera de realizar agrupamientos y distribuir los espacios en el aula es un dato significativo: el trabajo en equipos y asambleario es una pista. 11. No tiene sentido ni coherencia si no se desarrolla en entornos inclusivos, donde todas las personas puedan acceder, participar y tener éxito en el aprendizaje, especialmente aquellas con más dificultades. Se nota que la diversidad es un elemento que ayuda, no algo que dificulta. 12. Un aula donde el aprendizaje global sucede no realiza un esfuerzo adicional, ni suma más trabajo al habitual,. Lo que hace es cambiar su manera de enfocar el proceso de enseñanza*aprendizaje. Aunque todos los cambios requieren esfuerzo e ilusión...



Del mismo modo, Yus Ramos (2001), comienza a trazar el camino que hace posible *educar para la aldea global*, lo que puede sintetizarse en la idea de “una nueva hermandad planetaria basada en valores como la solidaridad y la sostenibilidad, sin que ello signifique la desaparición de la diversidad de los pueblos” (p. 187). Esta propuesta tiene su asidero en la educación holística que aunque cuenta con múltiples propuestas, todas convergen en la necesidad de profundizar en la dimensión espiritual del ser como posibilidad a su vez de trascender a una conexión profunda con la naturaleza, que se traduzca en la comprensión de nosotros mismos como parte de ella, en dirección al distanciamiento o quiebre del antropocentrismo que heredamos de la ilustración y la modernidad occidental colonial.

En tanto hijas del proyecto de cooperación internacional “Educación/aprendizaje global, pedagogía planetaria y espacio social. Una relación colaborativa entre Suiza y Colombia”, estas aproximaciones críticas a la educación global, a la educación para la ciudadanía global y a la óptica del aprendizaje global, nos servirán para seguir caminando en un diálogo fecundo de saberes transatlánticos, al tiempo que orientarán la construcción de los canastos interculturales y las prácticas de cuidado con la comunidad educativa.

4.2 Caminando hacia el horizonte de una Pedagogía Planetaria

Como parte de este tejido planetario, que busca romper con la lógica de la educación que pone el acento en la reproducción de las formas de poder, sometimiento y domesticación, esa educación bancaria que tanto denunciaba Freire, la pedagogía planetaria se abre paso también como una alternativa que surge de las reflexiones críticas sobre el discurso de la Modernidad y la globalización económica. Es importante mencionar que los avances que se han dado en su conceptualización (proceso que aún se encuentra en construcción), han sido posibles gracias al diálogo de colaboración internacional entre la Facultad de Educación de la Universidad de



Antioquia y la Universidad Pedagógica de Berna (Suiza), y en el corazón del semillero de investigación *Educación Global/Pedagogía Planetaria*.

Acudimos aquí al palpitar de la maestra Rodríguez Gómez y los maestros Echeverri Sánchez y Yarza de los Ríos (2014) para ampliar la mirada de este horizonte de la pedagogía planetaria y sus contribuciones a la formación de maestros:

Desde nuestras trayectorias y experiencias, la pedagogía planetaria tiene el potencial de visibilizar, desjerarquizar y redistribuir los saberes imperantes en la formación docente. En la medida que permite una relación distinta con el saber y los saberes ancestrales, diferenciados, siempre subyugados, cuando no invisibilizados o desaparecidos, por una suerte de saber disciplinario hegemónico, el cual desnaturaliza, desarraiga y destruye toda posibilidad de historicidad e identidad desde una episteme distinta. Así las cosas, con la pedagogía planetaria, en tanto metáfora, se pretende poner en juego para la formación de los maestros a otras pedagogías o configuraciones de la Pedagogía, tales como la pedagogía intercultural, las pedagogías alternativas, la pedagogía Waldorf, las pedagogías críticas, las pedagogías feministas, la pedagogía popular, la pedagogía ancestral, las pedagogías decoloniales, entre otras. (Citado en Estrada, C., 2015, p. 63).

En este sentido holístico, la pedagogía planetaria también puede ser comprendida desde la idea de la *sustentabilidad* y de la mano del pedagogo brasileño Moacir Gadotti (2002), comprendemos que:

Lo sustentable es más que un calificativo del desarrollo. Va más allá de la preservación de los recursos naturales y de la viabilidad de un desarrollo sin agresión al medio ambiente. Implica un equilibrio del ser humano consigo mismo y, en consecuencia, con el planeta (y más aún, con el universo). La sustentabilidad que defendemos se refiere al propio sentido de lo que somos, de dónde venimos y hacia dónde vamos, como seres con sentido y dadores del sentido de todo lo que nos rodea. (Gadotti, 2002, p. 31)

Desde esta perspectiva, una educación sustentable es aquella que se extiende a través del tejido de experiencias que representan la vida comprendida en su totalidad, experiencias que configuran lo que somos, lo que sentimos, nuestro ser y condicionan la forma como nos relacionamos con el mundo; en esta medida significa también una forma distinta de concebir el planeta y relacionarnos con él, que permite establecer la creación de nuevas comunidades que reflejan respeto y cuidado por la naturaleza partiendo del reconocimiento de la Tierra, ya no como un “recurso” inagotable a disposición de los seres humanos, sino como memoria viva de lo



Facultad de Educación

que somos de nuestro transitar por este mundo, como supraorganismo consciente, Gaia, Madre, y especialmente como fuente y posibilidad de inagotables aprendizajes, logrando con ello un paso importante en la humanización de los procesos de globalización.

Para sintetizar lo que hasta aquí se ha dicho, nos unimos al palpitar de los maestros Rodríguez y Yarza (2016) quienes definen la pedagogía planetaria como:

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

Esta conceptualidad sobre la pedagogía planetaria dibuja un horizonte de formación, acción, reflexión y transformación, tanto de la formación de maestros, como de los procesos de educación convencional y no convencional, que nos genera las condiciones de posibilidad para continuar pensando las competencias interculturales en las Facultades de Educación y, también, en las instituciones escolares y sus conexiones con el espacio socio-pedagógico. La pedagogía planetaria es una expresión pedagógica de la vertiente de pensamiento crítico latinoamericano que se mueve con la Tierra (Escobar, 2015). Así mismo, asume como imperativo los desafíos del tránsito civilizatorio de una era antropocéntrica a una ecozoica o biocéntrica (Yus Ramos, 2001; Hathaway & Boff, 2014).



Facultad de Educación

Es también, una noción teórica que se articula a la idea de pedagogía como campo conceptual y narrativo desde donde se articulan, ubican y se tejen esos conceptos que van surgiendo a modo teórico, conceptual y práctico o experiencial y reconfiguran a diario la pedagogía contemporánea. Desde aquí, lo planetario no se opone a algo si no que es una perspectiva política, ética y epistemológica de las comunidades y la Tierra, se puede decir entonces que lo planetario es un legado, una herencia ya que en la historia ya existían prácticas milenarias de planetariedad, ubicadas desde la defensa de la tierra, las comunidades, el sur y que en la relación entre seres humanos y el planeta en todas sus esferas ambientales, sociales, culturales y educacionales que hace que su mirada no se reduzca a quedar en las dimensiones lo sustentable o ecológico.

Es de este modo, que en el seno de la pedagogía planetaria fue naciendo el sueño de co-crear y vivenciar un Currículo centrado en la Tierra y en el Corazón, desde la interculturalidad crítica y el nuevo paradigma de convivencia, el cuidado.

4.3 Multiculturalidad e interculturalidad en educación.

En esta dirección, y en conexión con lo anterior, la interculturalidad a la que aquí se hace referencia y con la que vibramos, es la interculturalidad crítica, la cual comprendemos como un “proyecto político, ético y epistémico” y social (Lopera, 2010, p. 14) que marca el punto de partida para dialogar con la alteridad; es una interculturalidad que se aleja de categorías asimilacionistas, y que por tanto va mucho más allá de las lógicas de la interculturalidad funcional que sirve de excusa a la institucionalidad para incluir a quienes se encuentran al margen de la cultura dominante, pero bajo el desconocimiento y negación del reconocimiento mutuo. Contrario a ello la interculturalidad crítica hace posible que podamos pensarnos desde la forma como nos relacionamos con nosotros mismos, con el Otro, y con lo



De este modo, es importante señalar que la interculturalidad crítica encuentra su origen en el contexto latinoamericano a partir de las luchas de los pueblos originarios, comunidades y grupos sociales en resistencia para quienes este concepto sirvió de artífice para romper con el orden social imperante, que niega e invisibiliza esas otras formas de ser, de pensar y de producir el conocimiento. Así comprendemos que desde la interculturalidad crítica, inmersa en el contexto educativo, es posible emprender la lucha por la justicia cognitiva que la episteme clásica se ha encargado de marcar, excluir y borrar.

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

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

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

Modelo Multiculturalista: se mueve entre los procesos de asimilación y de inclusión;



Facultad de Educación

profundiza un poco más en el respeto y tolerancia por la diferencia, pero desconociendo sus procesos de construcción.

Modelo Interculturalista: promueve el descentramiento cultural, diferencia, pero sin discriminar y posibilita el aprendizaje de elementos culturales de otros pueblos. Trasciende desde la escuela al análisis crítico de la diversidad. (p.27)

Para nuestro caso, seguiremos soñando con la vivencia cotidiana de la interculturalidad en la escuela y en la formación de maestros.

4.4 El cuidado, un nuevo paradigma de convivencia

Palpitando con lo anterior, y abriendo el camino hacia la transformación de las relaciones dañinas que sostenemos con los otros, nosotros y con nuestra casa común, acudimos al sentir de Leonardo Boff (2015) quien conecta la idea *sustentabilidad* con la de *cuidado*, el cual define como “una relación amorosa, no agresiva y protectora de los procesos vitales” (p.53). Esta afirmación pone en escena la necesidad de todos los seres humanos de asumir un compromiso ético, y de responsabilizarnos frente a las consecuencias de nuestro transitar por la Gran Madre para que, trabajando colectivamente, consigamos volcar esas relaciones perjudiciales que hasta el momento hemos construido, transformándolas en beneficiosas no solo para nosotros, sino para la vida comprendida en sus múltiples manifestaciones.

Queremos aquí rescatar los *cuatro grandes sentidos* del cuidado, *todos mutuamente implicados* que propone Leonardo Boff (2015), para profundizar en su comprensión como un nuevo paradigma de convivencia y, que la pedagogía planetaria abraza en su corazón:

Primero: el cuidado es una actitud de relación amorosa, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad personal, social y ambiental.

Segundo: el cuidado es todo tipo de preocupación, inquietud, desasosiego, estrés, temor e incluso miedo de cara a las personas y a las realidades con las que estamos afectivamente involucrados y que por ello nos resultan preciosas.



Facultad de Educación

Tercero: el cuidado es la vivencia de la relación entre la necesidad de ser cuidado y la voluntad y predisposición de cuidar, que crea un conjunto de apoyos y protecciones (holding) que hace posible esta relación indisociable, a nivel personal, social y con todos los seres vivientes.

Cuarto: El cuidado-precaución y el cuidado-prevención. (p. 53-54)

Como puede notarse, cuidar, involucra la naturaleza más profunda de los seres humanos y su deseo de estar en armonía con quienes habita, es de esto de lo que hay que hacer conciencia, el planeta tierra está caóticamente organizado, desde sus estructuras más internas hasta las más visibles y cualquier movimiento o acción genera un efecto en el otro y en lo otro, por esto debe ser siempre armoniosas y que no irrumpa esos procesos tan sabiamente auto organizados en nuestro planeta. Esta nueva era ecozoica que se abre en nuestros pies implica necesariamente entender que la educación existe en el cuidado, y a una escala planetaria, con nuestra Tierra y nuestros corazones.

4.5 Currículo centrado en la Tierra y el Corazón

Llegados a este punto y en cohesión con dicha dialéctica, creemos firmemente que una de las mayores e importantes tareas que debe tomarse en serio la escuela, es revisar su currículo y replantear aquello que debe ser cambiado o ampliado por otras fuentes de conocimiento que no sigan siendo aquellas que han venido reinando por siglos en los planes de estudio de la mayoría de las escuelas de nuestro país y el continente. No hay duda que en el contexto Colombiano, el currículo continúa invisibilizando y silenciando muchos saberes que hacen parte de nuestras culturas. Esto a pesar de los esfuerzos de la etnoeducación, la educación inclusiva, la educación propia, la pedagogía popular y campesina. No es ajeno para quienes desenvuelven su vida y su quehacer cotidiano en los contextos educativos escolares, percibir en los contenidos curriculares desde hace mucho tiempo hasta ahora, la prevalencia de una lógica monocultural (Sousa Santos, 2011) que privilegia y hace ver como únicos, valederos, universales, a ciertos saberes respecto a otros; entre esos otros cabe mencionar a las culturas ancestrales, populares, comunales, etc.



En contraposición a lo anterior, en el mundo ya han germinado algunas propuestas que caminan en dirección hacia la construcción de currículos distintos, que propenden por el despertar de una conciencia profunda sobre nosotros como totalidad y como parte de una totalidad que permita dar un salto del antropocentrismo al *biocentrismo*, desde el cual todos los seres (humanos y no humanos) que habitamos el planeta tierra tenemos los mismos derechos. En este sentido, David Hutchison (2000), desde su propuesta de la *ecopedagogía*, nos dice que “nuestra tarea para el futuro inmediato debe ser la de continuar articulando esa visión y la de construir un paradigma curricular para las escuelas que nos pueda ayudar, de la mejor forma posible, a recuperar un modo humano auténtico de relación con el mundo natural y a enfrentar de modo directo los desafíos ecológicos con los cuales nos enfrentamos actualmente” (Citado en Gadotti, 2002, p. 68)

También Yus Ramos (2001), nos acerca a la propuesta de Müller, quien plantea y articula cuatro temas para la construcción de un *Currículo centrado en el Mundo*. El primero de ellos, *Nuestro hogar planetario*, nos habla de los grandes progresos que la humanidad ha alcanzado en términos del conocimiento sobre nuestro planeta y el universo lo que debe encaminarnos hacia *una nueva moralidad mundial y una ética mundial* que ayude a las nuevas generaciones que educaremos a ser *controladores y cuidadores del bien mundial*. El segundo tema, *Nuestra familia humana*, propone *construir puentes de paz y armonía* entre todos los grupos humanos que co-habitan el planeta de modo que podamos evitar abusos de unos grupos hacia otros, así como el daño irreparable a nuestra casa común, el planeta tierra.

El tercer tema, *nuestro lugar en el tiempo*, nos invita a ir más allá de nuestra concepción existente de inmediatez en el espacio y el tiempo, para ser conscientes de nuestra herencia cultural, así como de la riqueza de la Tierra y de la huella que hemos dejado y dejaremos en ella,



Facultad de Educación

lo que nos exhorta a aumentar nuestra dimensión temporal interrelacionando el pasado con el futuro. En el cuarto tema, *El milagro de la vida humana individual*, nos enseña que la educación debe ir en dirección de comprender la vida como el gran milagro que es, alimentando así en los niños y las niñas la alegría de vivir. Y concluye con el siguiente aporte: “el conocimiento, la paz, la felicidad, la bondad y la consciencia plena, las vidas responsables, deben ser objetivos de la educación”. (Yus Ramos, 2001:205)

También, acogemos los *principios* que Gadotti plantea en su bellísima *Pedagogía de la Tierra* para pensar la construcción de un nuevo paradigma curricular en nuestra educación, que dialoga profundamente con los postulados de la Carta de la Tierra:

1. *El planeta como una única comunidad,*
2. *La Tierra como madre, organismo vivo y en evolución.*
3. *Una nueva conciencia que sabe lo que es sustentable, lo que es apropiado, lo que tiene sentido para nuestra existencia.*
4. *La ternura hacia esta casa. Nuestro hogar es la Tierra.*
5. *La justicia sociocósmica: la Tierra es un gran pobre, el mayor de todos los pobres.*
6. *Una pedagogía biófila (que promueva la vida): involucrarse, compartir, problematizar, relacionarse, entusiasmarse.*
7. *Una concepción del conocimiento que admite sólo ser integral cuando es compartido.*
8. *Un caminar con sentido (vida cotidiana).*
9. *Una racionalidad intuitiva y comunicativa: afectiva, no instrumental.*
10. *Nuevas actitudes: reeducar la mirada, el corazón.*
11. *Cultura de la sustentabilidad: ecoformación (ampliar nuestro punto de vista).*



Pero todo este andamiaje no estaría completo, si no ponemos el acento en la dimensión del buen corazón, la cual se constituye en un elemento clave para alcanzar, en palabras de Marquier (2015) una “*nueva Consciencia del amor y la unidad*” que no solo nos permita aliviar las crisis existentes, sino que nos movilice hacia la construcción de una nueva humanidad. Nos unimos al vibrar de Marquier y de su mano aclaramos que “no se trata ahora de establecer nuevos sistemas de creencias, sino de desarrollar la consciencia. Los jóvenes tienen mucha energía, y si les damos la oportunidad de conectarse a los valores supremos del corazón, se convertirán en un potente agente de cambio que conducirá al mundo a una regeneración completa” (Marquier, 2015, p. 308)

Desde esta perspectiva, aclaramos también que lo anterior no significa el rechazo de la razón o su sometimiento, al contrario, de lo que se trata, siguiendo la dulce palabra de Leonardo Boff (2015), es de “unir la razón fría y calculadora con el afecto cálido e irradiante. De esta amalgama nacerá (...) la voluntad de cuidar de todo cuanto está vivo y es frágil e importante para la vida humana y para la vida en el planeta Tierra”. (p. 12)

Es por esto que el tejido de sentidos que hasta aquí hemos venido trazando, nos conduce necesariamente a pensar en las posibilidades de transformar la escuela desde su interior y, de esta manera, a partir de los elementos conceptuales con los que contamos, así como de las experiencias vividas, sentipensar en que es posible construir juntos, comunidad educativa y maestras en formación, un Currículo centrado en la Tierra y en el Corazón, que ayude a la edificación de un mundo más humano, pleno, justo, solidario, sensible ante al sufrimiento del otro; lo que puede traducirse en un currículo que sirva de cimiento para la formación de alumnos y alumnas felices, con capacidad de agenciamiento para transformación de toda la Tierra desde



su lugar de existencia, viviendo y sintiendo una ciudadanía planetaria crítica, decolonizadora e intercultural.

4.6 Canastos Interculturales

En la propuesta formativa de la pedagogía planetaria de reconocer, volver y vivir lo propio, se entreteje como una alternativa de una educación *otra*⁴ posible la utilización del canasto intercultural como una metáfora de apertura al mundo.

Cuando pensamos en las posibilidades que tiene un canasto, vemos que puede usarse para guardar elementos que aún no tienen una función, implican un trabajo manual para su construcción o elaboración, son un elemento ancestral que guarda cosas, une, convoca y reúne en torno a él. Pensar en qué otros usos puede tener un canasto en el mundo, es lo que motiva a un par de investigadores (invitados a uno de los encuentros en el semillero de pedagogía planetaria) a descubrir desde la etnomatemática que en todas las culturas el canasto es aquel instrumento donde se guarda lo sagrado.

Hallando esta potencialidad en este elemento común a todas las culturas, el valor pedagógico que adquiere para la educación y para este proyecto es que permite expandir conciencia y desestructurar concepciones fijas de vida, nos acercan a otras posturas, permiten ver lo que tenemos y sabemos cómo cultura a la luz del reconocimiento de otras con quienes siempre es posible tejer diálogos, desde que la intención, el deseo y apertura estén presentes. Desde lo que los investigadores nos presentaron sobre el canasto, su definición se pluraliza al concebirlo como *instrumento, artefacto y material didáctico* que permite explicar la rotación de la tierra y

⁴ Este término utilizado en singular, es una invitación a pluralizar la educación desde otras miradas, otras alternativas, otros sentires alrededor de una cultura planetaria.



Facultad de Educación

evidenciar que desde la ciencia occidental, no es la única desde donde se puede dar una explicación válida a los fenómenos dados en el mundo.

Mambeando un poco más esta idea, y conceptualizándola a la luz de la Pedagogía Planetaria, el canasto puede entenderse como *dispositivo, artefacto y herramienta o instrumento*:

Como dispositivo: Su intención en este caso está dirigido a promover la producción pedagógica permitiendo capturar cosas disimiles que contribuyen a la formación de subjetividades, moldeando así gestos de conciencia de cuidado propio y conjunto a través de la transformación de relaciones. Cabe aclarar que este dispositivo solo hace parte de una red que no busca la transformación de sistema sino que se vincula con el sujeto directamente.

Se articula a distintos saberes, la interculturalidad es un punto de partida, el sujeto lo adopta como propio (lo cual genera una disposición distinta en el sujeto frente a algo) y permite transformaciones sobre el saber y el entorno.

Como artefacto: Aunque no hay una manera única de definirse, se comprende como un producto elaborado o producido por nuestros ancestros (humanos) por tanto son epocales (varían de acuerdo a la época), es de materia física y a su vez simbólica, potencian la capacidad humana al ser un apoyo en las funciones, siendo ésta su característica principal entendido desde aquí, se elabora para plantear un uso, diversas funciones a nivel pedagógico, de producción de subjetividades y regalarnos una visión cultural y amplia de la presencia de otros seres humanos, permitiéndonos tener una idea de la existencia del otro con el mundo desde la diversidad.

Como instrumento o herramienta: Responde al enfoque histórico-cultural de Vygotsky, se adopta como mediador entre el sujeto y el mundo y es un posibilitador de la transformación de las formas de pensar y sentir las diferentes concepciones que existen en



nuestra aldea global, teniendo en cuenta los diferentes contextos en particular y evidenciando las relaciones entre los sujetos en la realidad.

4.7 Competencias Interculturales

Por algunos motivos es complejo definir en este trabajo el concepto de competencia, primero porque se sabe que este está siendo utilizado en muchos contextos educativos como una exigencia de organismos internacionales, los cuales promueven este modelo de formación; este es el caso de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) que busca convencernos de la importancia de desarrollar competencias (el saber, el hacer y el saber hacer en contexto) en una sociedad globalizada como la actual. Es claro darse cuenta que esta organización tiene su mirada puesta en el desarrollo económico más que en la educación de los pueblos y por ello en algunos países se avanza poco en materia de educación.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional en los Estándares Básicos de Competencias dice que estas van a estar presentes en toda la vida de cada sujeto, no solo en lo académico. Este ha sido un discurso permanente en las instituciones que lo que ha logrado es reducir la formación del estudiante a una transmisión de conocimientos, los cuales no se saben aplicar en la vida cotidiana.

Ahora bien, como menciona Patiño (2016), “esta perspectiva, permite comprender que las competencias no se ubican solo en una dimensión cognitivista, sino que se movilizan también en una dimensión social que tiene en cuenta los diversos contextos y escenarios” (p.11). Además, las competencias según Perrenoud, 2003, (citado en Patiño 2016) son la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no



se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios”.

Después de delimitar el concepto de competencia que ha existido y el que proponen autores como Perrenoud, pretendemos complementar nuestro trabajo con la perspectiva de las *competencias interculturales* que según la construcción realizada por Estrada (2015) en su trabajo de grado:

No se forman ni se desarrollan, se incorporan y luego se despliegan en situaciones contextuales. En este sentido, incorporar implica pasar por el cuerpo, la mente y las emociones para así, hacerse doliente de la causa, comprometerse con la apuesta política de transformación de las condiciones de desigualdad, exclusión y racismo. Las competencias interculturales abogan por el reconocimiento del otro, su historia, sus conocimientos, saberes y su forma de relacionarse con el mundo artificial que como humanidad hemos creado, y con la Madre Tierra, de manera horizontal, dejando de lado los prejuicios y estereotipos, lo que permite entonces, tejer una conexión distinta de mutuo entendimiento y de construcción colectiva de una nueva realidad desde las experiencias que a cada quien le han dado algo que brindar. (p.100)

Con esta base conceptual proyectamos nuestra investigación, procurando implementar en el ámbito escolar y si es posible en el extraescolar estos saberes que se tejen desde el sentir y la construcción conceptual de algunos autores, como la propuesta de Estrada (2015), para concretar las competencias interculturales que sugiere el autor son:

1. Autonarrarse
2. Desoccidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo), aprender e investigar
3. Pensar desde la interseccionalidad
4. Interpretar de manera alternativa
5. Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana
6. Promover nuevas formas de relación con la tierra (p.102-120)

Además, queremos nutrir estas competencias con las propuestas por Delia Fajardo (2011), quien menciona que la “competencia intercultural constituye un conjunto específico de disposiciones y aptitudes necesarias para descubrir la otredad y gestionar adecuadamente una



relación con ésta". (pp.26-27). Vislumbramos en estas competencias la posibilidad de ser

también una guía para identificar algunas de éstas en los niños y niñas durante la construcción de nuestro sendero, que camina hacia visibilizar un currículo centrado en la tierra y en el corazón.

A continuación se presentan las competencias que plantea la autora:

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

5. Camino recorrido

*"Caminante, no hay camino. Se hace camino al andar."*⁵

⁵ Canción de Joan Manuel Serrat.



Facultad de Educación

Antes de dar inicio a la exposición de la metodología de nuestro proyecto, es importante aclarar que su construcción fue posible gracias al trenzado y cruce de varios métodos y rutas metodológicas. La razón de ellos es que creemos que los procesos de investigación deben trascender el paradigma de la investigación comprendida desde la linealidad y desde lo plano, para pensarla y reconstruirla desde un horizonte en espiral, que dé lugar al ir y venir, a las contradicciones y las dudas que enriquece dichos procesos, a partir del reflexionar constante sobre ellos.

Del mismo modo, reconocemos el valor de la dimensión ética que debe estar presente en cualquier enfoque investigativo y que parte del preguntarse: ¿qué es investigar? y ¿por qué y para qué se es investigador?, pues partir de estos interrogantes nos permitió ubicarnos en un lugar distinto en este proceso, en tanto “yo” sujeto investigador, me incluyo también dentro y no fuera del proceso de investigación, permitiendo el ser atravesados por el mismo, pues para que estos procesos tengan sentido y relevancia, deben partir de una motivación interna, de nuestro sentir y nuestro palpar...

En esta línea de sentidos, nos ubicamos inicialmente dentro del paradigma interpretativo, con el enfoque de investigación cualitativa, el cual de acuerdo con Give (2008) consiste en un conjunto de prácticas interpretativas que hacen que el mundo sea visible (p. 312). En este mismo sentido, para Hernández et al. (2006), se refiere a la interpretación de los significados y sentidos que las personas, en sus contextos o ambientes naturales le otorgan a sus propias realidades, es decir, estudia los comportamientos de los sujetos en su vida cotidiana. Este enfoque se interesa por estudiar los fenómenos en sus propios términos, para ello, se propone “describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de las percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (ibíd., p.12).



Facultad de Educación

Esto resalta la importancia de conocer las realidades subjetivas tal y como la construyen los individuos, entender el mundo social desde el punto de vista del “otro”, teniendo en cuenta sus valores, tradiciones y creencias. Además de examinar y reflexionar sobre las conductas, palabras, gestos, emociones, pensamientos e ideas que poseen, porque es producto del modo en que representan su mundo social. Cabe señalar que para ello nos alejamos de toda pretensión positivista, que conduce a las generalizaciones reduccionistas de las subjetividades de quienes participaron en la investigación.

Ahora bien, dentro del enfoque cualitativo vinculamos el método etnográfico, el cual se utilizó para la construcción de dicha propuesta. Dado que este procedimiento es de carácter “flexible, holístico, naturalista, amplio, subjetivo, inductivo y descriptivo. Este método trata de comprender la complejidad estructural de los fenómenos que viven y sienten las personas involucradas en los ejes problemáticos asociados a su cotidianidad, involucrándose como co-investigadores de su propia realidad y de su propio medio”. (Gutiérrez, 2005, p. 353) Desde esta perspectiva, se analizaron las dinámicas interculturales establecidas en la institución educativa y su espacio socio-pedagógico.

Cabe enunciar que; no pretendíamos crear pruebas estandarizadas, reproducir modelos pedagógicos o escalas numéricas con esta investigación, sino aportar elementos didácticos y conceptuales desde los cuales fuera posible transversalizar los problemas de la humanidad por medio de los saberes escolares, que posibilitaron elementos para la co-creación de un currículo centrado en la tierra y en el corazón con los diferentes integrantes de la comunidad educativa Héctor Abad Gómez.

Es importante aclarar que en el proceso de co-creación para esa idea de currículo, participaron diversos maestros de cada grado, estudiantes de comunidades indígenas y afros



Facultad de Educación

dando sus aportes o ideas de aquello que consideraban debía ser enseñado en la escuela. Así como estudiantes no indígenas de la institución. Además, teníamos planeado la vinculación con padres de los estudiantes dentro de este proyecto, sin embargo, no tuvimos la oportunidad de dialogar con estas familias porque la mayoría no se acercaban a la institución con frecuencia, se ausentaba y los hijos regresaban solos a sus casas. En este caso, comprendimos que para muchos padres el hecho de tener que ir al colegio por algún asunto de su hijo, lo asociaban a un aspecto negativo, regañaban al niño o tenían problemas con este. Entonces, en nuestro interés por posibilitar la participación de diferentes miembros de la comunidad educativa, observamos que ahí la etnografía tenía sus límites.

Por tanto, consideramos fundamental el paradigma participativo para este proceso de investigación, siendo este el otro monóculo que complementa al enfoque etnográfico, puesto que “se caracteriza por un conjunto de principios, normas y procedimientos metodológicos que permiten obtener conocimientos colectivos sobre una determinada realidad social” (De Miguel, 1989, 73); brindando una mejor comprensión del mundo, que llevó a la construcción de saberes a partir de un trabajo articulado con la escuela y los actores que interactuaron en ella.

En esa siembra de conocer y reconocernos parte de la investigación, comprendimos que este método etnográfico nos servía como un monóculo a las realidades circundantes en la vida escolar, sin embargo, las miradas, las vidas atravesadas en este proyecto requirió un complemento a la complejidad asumida desde los entornos, los seres y los sentires de quienes investigan y son investigados. En la escuela, la sorpresa insospechada se abraza cuando un niño o niña (con o sin pretensión) se convierte en investigador, el investigador en aprendiz y así sinérgicamente se manifiesta una investigación de vida; las relaciones cambian, el



Facultad de Educación

investigador no está formándose en una relación vertical, cambia, se desarrolla, se dispone y se indispone ante lo develado y es necesario hacerlo a partir de binóculos que permitan ver desde esos lentes de la planetariedad.

Cabe resaltar que también se caminó en dirección a una metodología de-colonial: que humaniza, visibiliza, transforma y legitima las dinámicas de una comunidad. En este sentido, para la construcción de la teoría se tuvo en cuenta las dinámicas socioeconómicas y políticas del contexto, la historia, los valores y las costumbres de los grupos sociales, de manera ética y respetuosa, sin juzgar, dominar, imponer o colonizar una forma de ser y saber. Aquí, es importante resaltar que la teoría:

Comprende los métodos para seleccionar y organizar, para priorizar y legitimar lo que vemos y hacemos. La teoría nos permite ocuparnos de las contradicciones y las incertidumbres. Tal vez aún más significativo es que nos da espacio para planear, desarrollar estrategias y tomar mayor control sobre nuestras resistencias. El lenguaje de la teoría también se puede usar como una manera de organizar y determinar las acciones (Smith, 1999, p.68)

En este punto, es necesario detenernos para resaltar esa posibilidad que ofrece el caminar desde lo decolonial, al permitir no sólo narrar tomando distancia de lo ocurrido, si no auto-narrarnos como sujetos involucrados en la investigación, hablar en primera persona desde donde es posible contar a la comunidad académica no sólo aquellos hallazgos y las sentidas y valiosas experiencias vividas, sino también, contar esas tensiones presentes a lo largo de la investigación, que nos hacen volver sobre esas incertidumbres y contradicciones que dentro del camino y en relación con los niños, niñas y maestros van apareciendo y permiten construir este camino de manera conjunta.

Caminamos entonces a través de dos senderos, como rutas metodológicas que contenían diversas técnicas y estrategias de investigación, posibilitaron no solo recolectar información, sino también la interactuar, trabajar y dialogar con los “otros”, haciendo de este proceso una construcción horizontal, donde el “investigado” se vuelve también investigador y co-creador.



Facultad de Educación

Así pues, el **primer sendero** recorrido buscaba propiciar experiencias educativas alternativas en armonía con la naturaleza y “nuestra casa común”, a su vez, indagamos por las competencias interculturales en los estudiantes, favorecer los encuentros y el diálogo con los otros. Para definir el tipo de experiencias a vivir con los niños y las niñas las cuales serían las actividades pensadas para co-construir el proyecto, era necesario partir de un reconocimiento a nivel institucional desde sus documentos legales, las voces de sus actores en contexto y su impacto a nivel local, por ello, antes de visitar la institución realizamos una indagación en los medios de comunicación (prensa, internet, programas de TV) sobre la institución educativa.

De esta forma, encontramos en los medios de comunicación de la ciudad que la escuela se destacaba por su apuesta a la inclusión y el reconocimiento a la diversidad. Precisamente esa diversidad que la habita es lo que iba a permitirnos como maestras en formación desde este proyecto, pensar que hay otras formas de ser y estar en la escuela, visibilizar distintas infancias que responden a distintas realidades, especular que como maestros se necesitan unas competencias para encontrar miradas y lugares que nos permitan ser y actuar distinto en medio contextos culturalmente diversos; escuchar e imaginar todo esto, era para nosotras tan insospechable que fue inevitable sentir cierto miedo a lo desconocido y a su vez una aceptación de un nuevo reto educativo.

Al llegar y conocer la institución, bastó con estar un solo día para darnos cuenta que realmente era una escuela donde había que trabajar más sobre la interculturalidad vivida, que tenía sus luchas diarias y pedagógicamente iba a resultar todo un reto estar allí, la sede Darío Londoño de la institución, ubicada en Niquitao (centro de Medellín), en cuanto a estructura física y distribución de espacios está muy bien diseñada y permite realizar múltiples



Facultad de Educación

actividades para aprovechar dichos espacios pese a haber pocas zonas verdes; habían en su momento tres grupos de niños y niñas indígenas, al interactuar con ellos la primera cosa con la que como maestras nos sentimos limitadas y que de allí surgió una primera reflexión del día, fue la comunicación de manera verbal y fluida con el otro.

El no poder comprenderles una palabra de lo que aquellos niños y niñas nos decían, fue algo muy frustrante en ese momento y más aún por el hecho de que siendo colombianos, estando en nuestra ciudad y ahora de la escuela en la que íbamos a compartir determinado periodo de tiempo, no saber ni si quiera algo de su historia y de la lengua que hablaban, es algo que nos invade de inmediato y nos lleva a pensar en ese instante que en Colombia no solo se habla el castellano, este idioma es el que figura como oficial en nuestra Constitución Política, pero desconocemos nuestras lenguas nativas y aun así nos sentimos motivados a aprender lenguas de otros países y lo que resulta más paradójico es que ante este desconocimiento, de momento puede surgir en nosotros una actitud colonialista a juzgar lo diferente y lo otro.

Aquí, es importante resaltar que según el Ministerio de Cultura (2016):

En Colombia se hablan 68 idiomas propios de las comunidades indígenas, afrocolombianas y romaníes. Además de ser una muestra de la inmensa diversidad cultural, cada una de estas lenguas muestra una forma particular de entender el mundo, el territorio, las relaciones con otras culturas y su identidad como pueblo en Colombia. (El Tiempo, 30 de septiembre de 2016).

Sabiendo esto sobre los idiomas en nuestro país, y teniendo presente que las palabras no podían ser el medio de establecimiento de un diálogo o por lo menos interacción con el otro, había que pensar otra manera de hacerlo, recordando las palabras del maestro Yarza, que las competencias interculturales nos deben permitir hacer otras cosas, es ahí cuando al recordar lo dicho en el primer encuentro sobre ir a la escuela y mirar desde lugares distintos, comprendemos que una sonrisa, una caricia, un gesto de amabilidad y un estar ahí, son el



Facultad de Educación

primer paso para mostrar nuestra humanidad ante el otro y que éste responda igual, dejando así de vernos como extraños.

Por todo ello, vimos necesario que dentro de este sendero se desarrollara una unidad didáctica que permitiera la construcción de otras formas de relaciones interpersonales, mediante prácticas de cuidado entre los estudiantes, en la medida que se valoran los conocimientos de los demás, los niños y las niñas con quienes en un primer momento de instancia en las aulas de clase era a partir de actividades planeadas bajo los indicadores de logros y planes de área, desde allí ellos nos fueron contando sus ideas, sentires y anhelos de aquellas cosas que querían realizar en su escuela y que veían necesario aprender, y fueron desde estas potencialidades, capacidades o elementos únicos que tiene cada ser y como nos aportaron a enriquecer la unidad didáctica para avanzar en el camino.

Cabe resaltar que dentro de esta unidad didáctica se tuvo en cuenta actividades como: talleres de tejidos, juegos simbólicos, estrategias que incluyeron el arte en sus diferentes expresiones, trabajos para valorar el nombre propio, salidas pedagógicas, círculos de palabras, cantos en ébera, lecturas en voz alta, reconocimiento de obras literarias creadas en comunidades afro-colombianas e indígenas, exploración cuentos y juegos infantiles en páginas interactivas propuestas por el Ministerio de Educación Nacional como: Maguaré, construcción de instrumentos musicales con material reciclable, siembra de frutos y alimentos, cartografías corporales para el reconocimiento del propio cuerpo, entre otras.

Ahora bien, es necesario mencionar que por diversas actividades académicas o administrativas en la institución, como la celebración de ciertas fechas clásicas en nuestro país, la semana Abadista, reuniones de los docentes, con los padres de familia de ciertos grados; en las aulas de clase y como respuesta a los planes de área a partir de los cuales se



Facultad de Educación

deben trabajar en cada grado, los maestros y maestras debían desarrollar ciertas actividades planeadas para el mismo día que íbamos a la institución. Entonces, atendiendo a la idea que la pedagogía planetaria no busca entrar a irrumpir o imponer procesos, si no a entrar por esas fisuras que va permitiendo el mismo sistema escolar, nuestra respuesta ante ello fue incorporarnos y participar de las actividades, intentando vincular las propuestas desde la unidad didáctica pero esto supone un caminar más lento de lo pensado o planeado de manera inicial.

Además, otro los obstáculos con los cuales nos enfrentamos para desarrollar las actividades planeadas dentro de la unidad didáctica fue el paro de maestros convocado por FECODE, entre el 11 de mayo y el 16 de junio de 2017, lo cual imposibilita la asistencia al colegio por parte de los estudiantes. Por esta razón, algunas de las actividades planteadas para la construcción de los canastos interculturales no se lograron realizar.

De otro lado, caminamos a través de un **segundo sendero**, el cual se transitó desde la investigación biográfico-narrativa, que se enmarca dentro el paradigma histórico hermenéutico y se entiende como “proceso de constitución identitaria, desentrañando los marcos en los que se construye, las estrategias que se ponen en juego, los mecanismos sociales, culturales y políticos implicados, así como la propia construcción de significados”(Rivas 2010, p.4) Por este motivo, se realizaron relatos autobiográficos, los cuales permitieron hacer visible, y por tanto público, las vidas de los sujetos en sus contextos propios.

De este modo es como se convierte en parte del proceso histórico de construcción de la realidad en un sistema de relaciones en el que individuo y colectivo se constituyen mutuamente (Ibíd. p.4), Además, buscó ser un proceso constante de narración escritural o de



Facultad de Educación

creación en diversos lenguajes sobre uno mismo, en lo que va aconteciendo con la investigación, en diferentes escenarios y con todos los actores. Los relatos nos ayudaron a reconocer las competencias interculturales que pudieron emerger en nosotros o en los demás, en situaciones específicas.

Cabe destacar que para este último sendero tuvimos a la mano cuadernos de notas, para realizar diarios pedagógicos que posibilitaron un registro constante del quehacer como maestros; como legado de las experiencias que se iban tejiendo en el transitar por las diferentes prácticas dentro de la institución. Para ello se hizo uso de diferentes herramientas como: audios, imágenes, fotografías, videos, pintura, organizadores gráficos, entre otros.

Adicionalmente, se continuó con los procesos de observación participante dos veces por semana dentro de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, para interactuar con el contexto, los sujetos y la comunidad, teniendo presente las experiencias diarias en este espacio educativo. Además, se tuvo en cuenta las observaciones y sugerencias que los maestros cooperadores y asesores realizaron al respecto.

Después de transitar los senderos, realizamos un proceso de organización de la experiencia, con todos los relatos, imágenes, vídeos, entrevistas, diarios, pinturas, dibujos, etc.; de los cuales se extrajeron conceptos relevantes que están agrupados por categorías como *el cuidado*, *la interculturalidad en la escuela*, *las competencias interculturales en los niños, niñas y nosotras como maestras y currículo centrado en la Tierra y en el Corazón* “en términos de propiedades y dimensiones” (Strauss & Corvina, 2002, 112). De esta manera procedimos a clasificar la información, de acuerdo a características o principios de igualdad o similitud de la información, para caminar después hacia un proceso de análisis e interpretación que condujo a los resultados de la investigación.



Aunado lo anterior, tuvimos en cuenta para este ejercicio de clasificación de la información, la codificación abierta, porque es un “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren los datos, propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2002, 110) de igual forma hicimos uso de la codificación axial, porque nos permite “relacionar las categorías a sus subcategorías, denominada “axial” porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (ibíd., p.134) Se organiza entonces la información en un cuadro que admite imágenes, fotografías, textos, fragmentos de voces y se categoriza según los objetivos específicos, desde los cuales nos fue posible responder al objetivo general y a la pregunta planteada.

Finalmente, es importante enunciar que los procedimientos analíticos e interpretativos elegidos, se enmarcaron en los paradigmas y métodos en los que ubicamos este estudio los cuales permitieron; alcanzar los objetivos establecidos y dar respuesta a la pregunta de investigación, para una posterior socialización y validación con la comunidad educativa.

6. Resultados / Análisis por Categorías

6.1 Cuidado

6.1.1 Un reto a la apertura de prácticas de cuidado propias de los niños y las niñas.

De manera muy especial, recordamos el inicio de este camino trezado por diversas experiencias que ha permitido transformaciones en cada una como maestras y que se van volviendo insumos para reflexiones a nivel personal y pedagógico, experiencias que pueden ser gratas y otras que no tanto, pero que se hace necesario nombrarlas para descubrir el fundamento de cada una y su pertinencia o no para seguir siendo parte de nuestro quehacer en el aula.



Facultad de Educación

En este sentido, recordamos un hecho ocurrido el primer día de visita a la institución, todas y todos los implicados en este nuevo viaje planetario que convocaba a varias licenciaturas de la Facultad de Educación, junto con los maestros que acompañaron este proceso, nos encontrábamos en las aulas que cada quien de manera previa ya había escogido y decidido estar; siendo ya un poco más de media jornada escolar, uno de los niños en su salón de clases en medio de sus compañeros y su maestra, se estaba defendiendo de otros para que no lo *caciqueen*⁶ situación que acontece en la fundación de la que hacía parte; la maestra, lo saca del salón, cierra la puerta con llave, el niño insiste en entrar dando golpes con puños y patadas a esta y la maestra decide abrir la puerta, el niño va directo a agredir a uno de sus compañeros cuando es la maestra quien se adelanta a tomarlo por el cuello y estrangularlo como llamado de atención.

Mientras esto ocurre, varios maestros en formación somos testigos de esta escena, incluyendo uno de los asesores acompañantes del proyecto quien entró a intervenir y sacar al niño del salón, hablar con él en un lugar de la institución en el que no estuviera a la vista de sus compañeros y como el niño estaba muy alterado, fue muy difícil que volviera a la calma, fue ‘sumamente desgastante- en palabras del asesor- el intentar calmarlo’. Este suceso, habiendo ocurrido el primer día de conocimiento y visita a la Institución Educativa en la que estaríamos durante tres semestres construyendo y realizando nuestro proyecto de grado, y que esta agresión o maltrato se ejercía por parte de una maestra, fue algo que ninguno esperaba y que dejó mucho por cuestionarse sobre el sentido de ser docente, los fines de la escuela y la educación, se puso en duda el estatus del docente como profesional en su área, fue imposible no emitir o pensar juicios de valor contra esa maestra por más que hubiéramos hecho ejercicios previos de disposición y apertura frente la realidad a encontrar en esta institución y se pensó ante todo, el “cuidado” que

⁶ Término empleado para referirse a no dejar que sus compañeros les hagan comentarios, bromas o ciertas acciones molestas, de manera constante.



Facultad de Educación

ofrece la escuela para los niños y las niñas que a ella asisten, fue en otras palabras un momento de crisis, y las crisis nos suscitan a movernos hacia lugares distintos.

Se comienza a pensar entonces que ante cualquier situación que ocurra en el aula, ninguna forma de violencia puede justificarse, ante las complejidades y crisis de nuestra casa común evidenciadas en la escuela a quien debemos estrangular es a ésta como sistema y no a nuestros niños y niñas, ya que no nos estrangulamos entre nosotros porque a lo que debemos aspirar es a cuidarnos mutuamente. A partir de aquí, nuestra mirada como investigadoras en la escuela, se empieza a agudizar y comienza a hacerse evidente maneras particulares de trato entre niños y niñas, y éstos y sus maestros, atravesados por palabras obscenas, vulgares, negativas, términos que escuchan en su cotidianidad para referirse al otro, esto a su vez desencadena el paso a la acción, entonces hay también numerosa presencia de agresiones físicas además de las verbales, y ocurren casi que en todo momento, en las aulas, en los descansos, en el restaurante, a la salida y empiezan a denotar una falta de cuidado entre ellos.

Partiendo de una definición básica de los términos “cuidado” o “cuidar” desde la Real Academia Española (RAE), sus términos se aproximan a la idea de asistir, guardar, conservar, poner diligencia, atención, solicitud y preocupación o temor en la ejecución de algo; haciendo un rastreo por estudios hechos a partir del trabajo y la ética del cuidado de autoras como Arango y Molinier (2011) se encuentra que al hablar de cuidado es una categoría que se asocia a algo que hacen las mujeres a lo largo de la historia, influenciado también por la posibilidad que sólo tienen ellas como seres humanos de dar a luz a nuevos seres, y que ante esta particularidad, investigaciones hechas por Joan Tronto (1993, citadas por Arango y Molinier, 2011:7) en contextos en los que las mujeres han de tomar decisiones, se evidencia la presencia de una ética del cuidado que basados en la preocupación por el otro permiten resolver asuntos cruciales para



las democracias, cualidad no identificada sólo en las mujeres si no en todos aquellos que se ocupan del trabajo con las personas (con el otro) y que estas nociones de cuidado se convierten en sus criterios relacionales y contextuales:

La voz de aquellos, y sobre todo de aquellas, cuya experiencia moral estaba basada en un trabajo específico: ocuparse de los demás. Es decir que la ética del cuidado no emana únicamente de las mujeres ni emana de «todas» las mujeres. Este punto es importante porque desnaturaliza la «voz diferente» doblemente: primero, al situar sin ambigüedades su surgimiento en una «actividad», el trabajo doméstico y de cuidado, y no en una pretendida «naturaleza» biológica (de las mujeres); segundo, al establecer divisiones sociales en el grupo de mujeres puesto que no todas estarían concernidas de la misma manera por las actividades de cuidado. (p.7)

Entender entonces que el cuidado no es un asunto biológico sino que las maneras de proteger, preocuparse y actuar frente al otro son distintas en cada cultura, nos conlleva a indagar otras concepciones sobre cuidado, es ahí donde nos encontramos a Leonardo Boff (2015) a quien nos unimos a su sentir sobre la idea de *cuidado* como “una relación amorosa, no agresiva y protectora de los procesos vitales” (p.53). Esta afirmación pone en escena la necesidad de todos los seres humanos de asumir un compromiso ético, y de responsabilizarnos frente a las consecuencias de nuestro transitar por la Gran Madre, en la que no sólo se nos hace el llamado a cuidar de sí mismos y al otro, sino también a eso otro con lo que convivimos, las demás especies (animales y plantas) mostrándonos que al *hacer* parte de la Tierra, lo *somos* también y cualquier daño generado a alguno de sus seres es a la Tierra misma.

Bajo esta concepción de cuidado, se buscó entonces descubrir en la institución qué prácticas amorosas, no agresivas, armónicas y de preocupación hay entre los niños y las niñas, ya que para nosotras es esto lo que significa cuidar, pero gran sorpresa la que nos llevamos al obligarnos a reconocer que cuidar para el otro no necesariamente debe significar una práctica amorosa y no agresiva, ya que incluso lo que concebimos sobre esto, son construcciones que de manera personal y social hemos elaborado a partir de la propia cultura, ya que habiendo



múltiples formas de demostrar el amor, no puede decirse que sus concepciones y manifestaciones son algo universal.

En concordancia con esto y en la obligación ética de asumirse bajo una interculturalidad crítica que nos invita a reconocer lo que el otro desde su particularidad y constitución como sujeto tiene por enseñarme, nos disponemos a generar una apertura a reconocer esas prácticas de protección, de preocupación y amorosidad que los niños y las niñas han logrado construir hasta el momento en su socialización con los otros, como maestras entendemos que “una persona «que cuida» es una persona atenta que se guía en su o sus juicios acerca de las prioridades por una preocupación por el bien de las personas, todas las personas, que toman parte en la situación” (Putnam, 1998: 4) es por ello y reconociendo a los niños y niñas con quienes trabajamos en este proyecto como sujetos de saber, que tienen por enseñarnos otras maneras de cuidarse, cuidar y ser cuidado.

Durante las distintas actividades realizadas con los grupos en los que estuvimos presentes, siempre fue persistente la sensación de un grado de agresividad muy alto, desde lo que concebimos por esta, que generaban un clima en el aula poco propicio para vivir valores como el respeto, la tolerancia, la comprensión de la diferencia y el reconocimiento de ésta como potencial para nuestra construcción como personas, en muchas ocasiones, las situaciones vividas nos remiten a la imagen del aula como un campo de batalla en el que se enfrentan maestro/estudiantes, estudiantes/estudiantes, relaciones de subordinación y opresión, discriminación y exclusión y de poco valor ante el trabajo del otro. Situaciones y diálogos entre niños diciendo cosas como las siguientes:



Facultad de Educación

(...) -Pedro⁷: cuando sea sicario le voy a pegar 20 tiros en la sien; -Juan: yo no llego a los 18...; Luis: 'Profe es que si yo lo respeto a él, todo el mundo me la va a montar', John: 'Yo voy a ser el jefe de la plaza cuando sea grande'.

Lucas: copie bien zorra, perra, cacorra, travesti, piroba; Ana: Lucas malparido quédate callado y deja de ser gay; Lucia: Lucas, marica, homosexual; Kevin: no sabes ni puta mierda es name/cusein no namecusellin; Leidy: tan conchuda, si vos sos de Marte y caíste de cara.

(Notas de campo, 26 abril 2017)

Estas expresiones sólo por ejemplificar algunas, las cuales no sólo eran dichas entre ellos como pares, sino que también en momentos de rabia o desacuerdo con el docente se dirigían hacia ellos de igual manera, denotando poco reconocimiento de la figura de autoridad y respeto ante quien asume la tarea de enseñarles a conocer visiones de mundo e insertarse en la sociedad y en la realidad por ésta construida, dando por entendido que es poca la conciencia frente a este rol a edades tan cortas como las que ellos se encuentran; dichos lenguajes expresados de manera oral, acompañados de la gestualidad y simbolismos que ellos manejan para dar a entender al otro aquello que desea ser transmitido, claramente son consideradas maneras de expresarse y dirigirse hacia el otro de manera violenta, agresiva y de maltrato, ya que su intención es ofender o responder de igual modo al otro según como lo hizo primero.

Cuando la intención con la que se dirige una ofensa (verbal o física) hacia el otro es a fin de defender a un compañero o amigo ante otro(s) que antes lo agredieron, ésta práctica se vuelve práctica de cuidado entre sí ya que es ésta la manera de hacerlo desde lo aprendido en su socialización primaria, definida desde Berger y Luckman como:

El proceso a partir del cual el sujeto consigue la internalización del mundo y de su realidad objetiva como medio para constituirse en miembro del conjunto social, o lo que equivale a la comprensión de la realidad social desde lo colectivo, hacia lo individual o subjetivo.

(Citado por Rengifo, 2003: 2)

La socialización primaria cuenta con la característica de ser un proceso con un carácter definitivo en lo que se refiere a la internalización del mundo y de la realidad objetiva que hace el

⁷ Los nombres utilizados para traer las voces de diálogos escuchados en los niños, niñas, maestras y maestros, registrados desde el trabajo de campo, se han cambiado por nombres ficticios para proteger su identidad.



Facultad de Educación

sujeto por medio de los significantes que inicialmente le han sido dados, cristalizando en la conciencia del mismo como *única*, es decir, el individuo toma el mundo de los padres literalmente como “el mundo”, dejando de lado la idea de que son posibles otros mundos o realidades y, en particular la construcción de una propia realidad subjetiva.

Teniendo desde sus padres o su hogar los primeros referentes para su concepción de mundo y su actuación en éste, es de donde aprende de qué manera se defiende a quien aprecia o con quien se relaciona a diario. También, muchos de sus hogares representan un lugar en el que la manera de resolver conflictos es a través de agresiones verbales y físicas, que al volverse costumbre el niño o niña ha de creer que en las relaciones interpersonales entre quienes se convive admite este tipo de prácticas para la convivencia a diario. Es aquí donde es necesario que la escuela tenga más claro que nunca su papel como institución socializadora que participa de esas construcciones de mundo que los niños, niñas y adolescentes que pasan por ella están construyendo, en las que caben otras posibilidades para cuidar y ser cuidado y que amplían la posibilidad de otros submundos distintos al concebido inicialmente como el único existente.

Si bien la socialización es un proceso que nunca termina, cuando salimos del ámbito familiar es cuando comienza a vivirse ese proceso de socialización secundaria, la cual es cualquier proceso posterior a la socialización primaria, a través del cual un individuo ya socializado se permite insertar en sectores del mundo objetivo de la sociedad de la que es parte, pudiéndose denominar estos sectores como “submundos” institucionales, a partir de los que se da la distribución social del conocimiento especializado o del conocimiento específico de roles sociales. Cabe entonces decir aquí, que los distintos modos de vida en lo social comienzan a ser reconocidos por los niños y las niñas, es ahí donde aprenden que cuidarse y cuidar al otro y lo que nos rodea puede extenderse a otras prácticas que propenden por el cuidado del cuerpo (desde



lo físico y estético), del espíritu (desde discursos religiosos y espirituales), pero también puede ver otros referentes que motiven a intervenirlos físicamente y en ocasiones a tal punto de hacerse daño.

Es el caso de otra situación presenciada en la escuela:

En un momento de una clase, tres niñas desaparecieron de sus salones de clase. Después de buscarlas por un tiempo, el psicólogo las encontró en un baño autolesionándose por medio de cortadas poco profundas en sus extremidades. Al preguntarles los motivos expresaron que se sentían tristes y que estaba de moda” (diario de campo: 13 de marzo)

Ante esto, es de relevante necesidad hablar de prácticas de cuidado en la escuela, siendo

ésta el lugar que para ellos debe significar la posibilidad de descubrir cuáles de todas esas prácticas adquieren sentido y bienestar personal/social y cuáles no, comprendiendo sus razones.

6.1.2 Otras formas de cuidar existen y son posibles.

“La capacidad de compartir la pasión del otro y con el otro. Se trata de salir del propio círculo y entrar en la galaxia del otro en cuanto otro, para sufrir con él, alegrarse con él, caminar junto a él y construir la vida en sinergia con él” (Boff, 2015:103)

Las experiencias en el mundo son tan diversas para cada ser desde su llegada a éste como su acogida e incorporación, en el caso de los animales por ejemplo, ya disponen de unas características e instintos que les permiten sobrevivir y adaptarse a su medio casi que de manera inmediata a su nacimiento, en el caso de los seres humanos, los instintos o disposiciones a la vida con las que nace, aún no le permiten sobrevivir en el mundo y para ser parte de la llamada humanidad, debe hacerlo desde una mediación cultural en interacción con otros, esos otros, son ya los seres humanos que han sido acogidos antes y que una vez adaptados a su medio natural y social, se dispone a recibir a otros desde una comunidad como lugar natural donde el ser humano



debe ser acogido y reconocido. Lluís Duch ha escrito sobre el ser humano como ser acogido, nos dice que:

Cuando nace, el hombre es un ser completamente desorientado, sin puntos de referencia fiables. Es evidente que se encuentra lanzado a un mundo que él mismo ni ha escogido ni ha previsto, en el cual tendrá que emprender la arriesgada misión, jamás definitivamente acabada, de “pasar del caos al cosmos”. Su paso por los caminos del mundo dependerán de manera importantísima de la acogida que experimente, de la orientación que se le proporcione, de la competencia gramatical que llegue a adquirir por mediación de los procesos pedagógicos, en los que deberá integrarse. Vistas las cosas desde otra perspectiva y en términos muy generales, puede afirmarse que la calidad del deseo con que es esperado cada ser humano concreto resulta determinante para la progresiva maduración y afirmación de su existencia en esta tierra. (p.15)

Vistas las cosas desde estos planteamientos de Duch, muestran lo importante e

imprescindible que resulta ser para cada ser humano su experiencia en el mundo a partir de aquello que le brinden quienes lo acogen, la escuela, se inscribe dentro de esas primeras instituciones en las que las personas en su paso por este planeta aprenden a habitarlo y convivir con otros, hacer recorridos y viajes que le permiten ampliar visiones de mundo y descubrir la infinidad de las cosas en cosas finitas como las personas, un lugar, una flor, algún objeto significativo del medio, y que son experiencias que perduran en el sujeto durante su existencia en el mundo.

Es por ello, que no hay duda del papel trascendental de la escuela en cada ser que pasa por ella, en nuestro paso por la institución Héctor Abad, en varias ocasiones sentimos en algunos maestros y las maestras el olvido de esta premisa y la tendencia a olvidarla nosotras también, por ello es necesaria hacerla evidente en acciones que nos permitan leer en los rostros y maneras de estar entre los niños y las niñas una incorporación no forzada, si no producto de procesos llevados a cabo, unas prácticas de cuidado en las que ampliar los modos de ser y habitar el planeta puede ser diversos y serán una opción o elección siempre.

Desde este proyecto de investigación, teniendo en cuenta las prácticas de cuidado manifestadas, observadas y vividas entre los niños, niñas y sus maestros en la escuela y aquellas



Facultad de Educación

que tienen lugar en el mundo y que las conocemos a partir de la experiencia personal, relación con los otros, desde la literatura que nos permite hacer viajes a otras realidades y conocer otras cosmogonías; quisimos vivir algunas prácticas de cuidado consigo mismo, con el otro y lo otro a fin de que las maneras de relacionarse con sus compañeros y compañeras no se limitara a aquellas que ellos ya conocen desde las vivencias en su familia, entre sus pares y su comunidad, lo que ven en la TV y en internet o en la calle, si no que éstas representaran un abanico de opciones para ellos, donde el cuidado sea el criterio para la elección de ciertas prácticas y el descarte de otras.

Se realizan entonces, desde los grupos en los que cada una de nosotras estuvo presente, actividades a partir de unas premisas sobre lo que implica el cuidado desde Leonardo Boff, como ya se ha mencionado antes, muchas de las actividades quedaron inconclusas, realizadas parcialmente o nutridas por nuevas ideas que modificaban las dinámicas planteadas inicialmente ya que por distintos factores como eventos académicos, culturales e institucionales, por la disponibilidad del tiempo y el espacio desde lo planeado por el maestro o maestra para ese día y por los estados de ánimo, atención, disposición de los niños y las niñas en su momento, siendo el tener hambre uno de los factores por lo que más decían ellos que se sentían desmotivados ya que cuando ocurre la extensión de jornada las expresiones escuchadas de su parte son: ‘ahora para el desayuno hay que esperar más tiempo, hasta la salida⁸’ fueron situaciones que aportaron a que este camino estuviese acompañado de tensiones que sabemos que se presentan en la vida escolar cotidiana y que como maestras en formación, hemos de saber a generar diálogos con ellas.

⁸ Cuando la jornada era de 7 a 12 del mediodía, los niños y niñas recibían el desayuno a las 9 de la mañana, con la ampliación de la jornada, ya no reciben desayuno si no almuerzo a las 12 pm.



Facultad de Educación

Se presentan entonces, algunas de las actividades realizadas con los niños y las niñas en la institución, en miras a vivenciar esas prácticas de cuidado desde referentes como Leonardo Boff y sus cuatro premisas para vivir el cuidado:

Primero: el cuidado es una actitud de relación amorosa, suave, amigable, armoniosa y protectora de la realidad personal, social y ambiental.

Reconociendo el cuerpo como primer territorio que habitan los seres humanos, es necesario generar el hábito por su cuidado permanente, desde lo fisiológico, lo físico, lo psicológico, espiritual y todas las dimensiones que involucran al ser que siendo cuidadas cada una, proporcionan el equilibrio que el ser humano necesita para su desempeño y relación consigo mismo en la vida cotidiana en la que sería ideal es que tengamos la capacidad de reflexión y autoconciencia frente a nuestras acciones. Es por ello, que se parte del cuidado del cuerpo desde la higiene, con el grupo de los niños, niñas y maestros indígenas, se habla acerca de sus prácticas de cuidado para escuchar y conocer esa otra mirada no occidental con la que nos han enseñado a cuidarnos, como el baño diario mínimo una vez, cepillarse los dientes, usar productos para la limpieza como shampoo, cremas, desodorante, jabones, entre otros que son de uso cotidiano.

En varios círculos de palabra en los que participaban estudiantes indígenas y no indígenas realizados en la institución, los maestros Embera compartían palabras de los mayores de su comunidad, donde les hablaban acerca de sus modos de vida y prácticas de cuidado realizadas en su territorio y comunidad. Nos comparten entonces como el río es el lugar de preferencia al que van a bañarse, tienen una especial conexión con éste al ser el fluir del agua el que les permite estar limpios al igual que la ropa que usan, pues es allí donde lavan ya que el río se lleva las cosas que no van a volver; los shampoos, desodorantes y productos para la limpieza o cuidado de la piel y contrarrestar olores que produce el cuerpo, son plantas y frutos que tienen estas



Facultad de Educación

funciones y otras a nivel personal, y se encuentran en el medio natural que habitan. “Hay una planta que llamamos *kerá*, esta es para tener buena energía y buena salud, tomamos su raíz, ya que huele muy rico y es como si fuera una loción y la usamos para que la persona que la usa sea amigable, amistosa, para que el niño sea humilde, no grosero con la mamá ni con los demás, la usamos más que todo para eso” (Tascón, 2017) contaba el profesor Jerónimo.

Pasando un poco del cuidado del cuerpo a nivel físico, se profundizan las reflexiones en torno a la importancia de reconocer quienes somos, los valores, las habilidades y actitudes que tenemos, producto de aquello que nos han enseñado hasta este momento de vida, aquellas virtudes⁹ que se han construido o adquirido y que puestas al servicio de los demás generan un tipo de relaciones que a la luz de cuidado, son favorables para seguir construyendo nociones de mundo más interculturales. Estas actividades, se encaminaban a un reconocimiento propio como seres que tenemos debilidades, cometemos errores, ofendemos al otro, pero a su vez tenemos mucho por dar y eso que se hace con la intención de cuidar, proteger, querer y hacer sentir bien al otro, nos ubica desde una mirada intercultural de reconocerse en el otro, pues si me gusta que me traten con respeto o que me reciban con una sonrisa, a mi compañero o amigo también y por ello lo hago, así los procesos y las relaciones generadas a lo largo del día tendrán una disposición y acogida distinta, y del mismo modo, se insistía en que es así como funciona en otros ámbitos y espacios sociales, en los que en nuestra relación con otras personas deben ser pensadas desde estas nociones de cuidado para poder tener una actitud de apertura hacia los diálogos que pueda construir y tejer con el otro.

⁹ Entiéndase como: disposición de la persona para obrar de acuerdo con determinados proyectos ideales como el bien, la verdad, la justicia y la belleza.



Segundo: el cuidado es todo tipo de preocupación, inquietud, desasosiego, estrés, temor e incluso miedo de cara a las personas y a las realidades con las que estamos afectivamente involucrados y que por ello nos resultan preciosas.

Podríamos decir, que esta manera de cuidar al otro desde mi preocupación por él, es exclusiva de los seres humanos, pues supera el instinto o el vínculo biológico y se abre paso a sentirse responsable del otro, con quien estamos afectivamente involucrados,

Lo que diferencia el cuidado como una especie particular de la atención es que se guía por una preocupación por el bien del otro, u otros, con quienes se es atento... su descripción del cuidado entre iguales, destaca tanto las dificultades especiales en el cuidado maternal como la posibilidad del cuidado en la esfera pública de la ciudadanía. Para clarificar las ideas, por tanto, digamos que una persona «que cuida» es una persona atenta que se guía en su o sus juicios acerca de las prioridades por una preocupación por el bien de las personas, todas las personas, que toman parte en la situación.

(Putnam, 1998: 4)

En este punto, es meritorio destacar la preocupación de los maestros y las maestras por ofrecer desde su salón de clase, desde su institución y desde su labor, un ambiente acogedor en el que los niños y las niñas que a ella asisten, se sientan seguros y en un espacio en el que van a aprender, desde sus distintas y particulares maneras y estrategias por dar a conocer sus saberes, los del mundo, los que la historia y la cultura ha seleccionado para seguir transmitiendo como legado y desde el trato y la concepción de niño o niña que cada uno tiene, lo que motiva a un encuentro a diario en este espacio llamado escuela, es la preocupación por el ideal de formación de todos los que a ella acuden, no siendo consciente de ello en los primeros grados de la educación infantil o primaria.

No podemos dejar de nombrar en este apartado, al personal administrativo, del aseo y la logística institucional, pues ellos que a diario están en cada pasillo, zonas verdes, las escalas y cada espacio de la institución contribuyendo al cuidado de las instalaciones y la estructura física, entran a ser partes de la realidad institucional y de las vidas de todos los actores que tienen protagonismo en una institución educativa (estudiantes-maestros), de manera silenciosa, sin dar



Facultad de Educación

sospecha y por las fisuras, tal como lo hace la Pedagogía Planetaria en los procesos y dinámicas del sistema en que se hace presente, y de esta forma, contribuyen también, con especial cariño y ternura, al cuidado de quienes comparten con ellos a diario y que hasta donde están sus posibilidades, son testigos de su formación y crecimiento en todas sus dimensiones como seres humanos, de quienes aprenden a diario.

En el caso de los niños y las niñas, veíamos como el preocuparse por el otro implicaba el hacerlo desde gestos como el preguntar ¿cómo estás?, ¿qué te pasó?, ¿por qué estás llorando?... hasta acciones violentas y de agresión verbal o física hacia el otro, con la intención de defender en medio de una pelea a su compañero o amigo. Los casos en los que eran más perceptibles manifestaciones de cuidado desde una caricia, la ternura¹⁰ y abrazarse o tomarse de la mano para dirigirse a ciertos lugares de la institución, eran entre niños y niñas que eran hermanos, primos o tenían algún tipo de vínculo familiar o amoroso, de éste último muy pocos casos en la sede Darío Londoño, por ser educación nivel primaria.

Tercero: el cuidado es la vivencia de la relación entre la necesidad de ser cuidado y la voluntad y predisposición de cuidar, que crea un conjunto de apoyos y protecciones (holding) que hace posible esta relación indisociable, a nivel personal, social y con todos los seres vivientes.

Una de las cosas que resulta más difícil para muchas personas en su relación con los otros, es dejarse cuidar, pues en el afán y el deseo de ser personas independientes o autosuficientes, pueden tender a caer en un individualismo que no sólo se refiere a no preocuparse por el otro, si no a no dejarme ayudar por quien se preocupa por mí y nos va incorporando en esos discursos de querer hacerlo todo, por méritos propios y sin la ayuda de

¹⁰ Definida desde Boff como: afecto que brindamos a las personas. (Citado por Álamo, 2011:249)



Facultad de Educación

nadie, cuando es un supuesto totalmente falso, ya que mientras vivamos en este planeta, siempre necesitamos de sus elementos vitales (como el aire, el agua) y de los demás para cualquier cosa que dentro de este sistema social, económico y ecológico queramos hacer.

En el caso de los niños y las niñas, podría decirse que debido a la concepción de infancia en Colombia, desde la Convención de Derechos del Niño (1989) como momento de la vida humana en el que aún no se ha alcanzado el total desarrollo de los procesos psíquicos y biológicos, necesita y merece una especial atención; al nacer en una sociedad que los concibe de esta manera, el dejarse cuidar es un proceso que se da por supuesto y se asimila sin problema, así que el trabajo sobre el cuidado de ellos, es más necesario para sus familias quienes deben ser entornos protectores, quienes desde su tarea y función de acogida, deben enseñar y contribuir de igual modo, esos procesos de acogida generacional y cuidado de los procesos vitales existentes en el mundo.

Una situación observada en la institución en la hora del descanso, es una oportuna reflexión para esta idea de dejarse cuidar, pues en nuestra condición de necesitar siempre del otro y lo otro para vivir, nos vemos sujetos a pasar por situaciones desde lo corporal y lo espiritual que nos hacen más vulnerables en ciertos momentos a necesitar la presencia o el cuidado del otro, y que es bien sabido por quienes hacen parte de esta estructura social, que son los pobres y excluidos socialmente quienes más necesitan de nuestra voluntad de cuidar:

En la mañana de la alegría, un par de niñas conversan y disfrutan de sus refrigerios (palito de queso y gaseosa), ambas ríen. Al instante un niño se coloca junto a ellas, ambas lo miran y le preguntan: ¿qué más?, el niño responde: bien... las niñas perciben que él mira atento sus refrigerios, una le dice ¿quieres palito? a lo que él responde afirmativamente. En mi creencia estaba que compartirían el mismo tentempié pero no fue así; ambas hurgaron sus bolsillos, hacían cuentas, nos falta tanto, no nos alcanza... alguien al ver la situación completó la cuenta. Las niñas querían que el niño tuviera algo propio. El niño con notable timidez, agradeció, sonrió y se fue. Extrañada les pregunté por el gesto de generosidad, una dice: “es que qué pesar, él es primo mío y no le dan plata pa’l algo. Yo prefiero a mi familia que la plata, a muchos les gusta la plata y no comparten”. La otra niña responde: “es que ella es mi amiguita y la quería ayudar”.

(Diario de campo 18 agosto 2017)



Situaciones como estas, son muestras de que en la cotidianidad y en cualquier contexto en el que haya presencia e interacción de seres humanos, sean cuales sean sus particularidades y características o condiciones del lugar, el cuidado como *modo de ser esencial del hombre* (Boff) está presente:

Es necesario que recuperemos el cuidado, para lo cual es imprescindible que el hombre vuelva sobre sí mismo. Y volver sobre nosotros mismos supone revisar esas definiciones que tratan de explicar cuál es nuestra esencia, qué es lo que nos caracteriza. Aquí Boff apelará no al logos o razón, sino a los lazos afectivos, que son aquellos que nos hacen capaces de hacer, tanto a personas como a situaciones, portadoras de valor. Y sólo cuando esto ocurre nos sentimos responsables de ellas, a partir de lo cual seremos capaces de dedicarles nuestro cuidado.

(Álamo, 2011:248)

Cuarto: El cuidado-precaución y el cuidado-prevención. (p. 53-54)

Sabiendo ya la importancia de cuidar y ser cuidado, es necesario que avancemos un paso a pensar que es posible que ese cuidado del otro y lo otro sea prevenible y precavido, desde ejemplos tan sencillos como pensar que sí sé que a mi amigo no le gusta que tome sus colores sin permiso, el ser precavido me lleva a pedir su aprobación para tomarlos. Llevándolo a dimensiones más globales, se realizaron actividades que propenden por nuevas formas de relación con la Tierra, sintiéndola como la Casa Común de la que absolutamente todas las especies que la habitan somos parte de ella, que es ésta la que nos provee el alimento, el aire, el agua, el fuego y nos sustenta en nuestro paso por ella, por tanto, lo que nosotros como beneficiarios de todo lo que nos brinda, debemos devolver con igual valor a como hemos recibido, los cuidados necesarios para que los procesos que tienen vida y lugar en ella, así se continúen desarrollando.

6.1.3 Cuidar, no sólo el otro, también lo otro.

“sólo cuidando podemos enseñar a nuestros hijos a cuidar, al tiempo que aprendemos de su cuidado; aprender a cuidar es una tarea sin fin”



Habiendo dedicado gran parte de los procesos y actividades desarrolladas desde la unidad didáctica con los niños y las niñas en los grupos en los que cada una estábamos, al cuidado de sí y del otro siendo ésta “una actitud fundamental, un modo-de-ser mediante el cual la persona sale de sí y se centra en el otro con desvelo y solicitud” (Álamo, 2011:247) es una preocupación, atención y sentido de responsabilidad y compromiso que debe extenderse a aquella totalidad de la que somos parte, la Madre Tierra o en palabras del Papa Francisco, la Casa Común, la cual, es también como una hermana, dicho desde Francisco de Asís, y nos invita a concebir el Planeta como fuente de vida, como organismo viviente que nos provee todo lo que necesitamos para vivir, incluso, los saberes que nos ayudan a darle sentido a la vida debido a esa conexión que como seres pertenecientes a ella, tenemos con ella.

Es por ello, que durante todo el tiempo que convivimos con los niños y las niñas, fue persistente la invitación a concebir la Tierra desde estas perspectivas, ya que algo que percibimos es que desde la institución educativa o desde las escuelas en general, es que siempre son insistentes en el sentido de la responsabilidad por el otro, sea entre los maestros, entre maestros y estudiantes y entre los estudiantes mismos, que luego se extiende en un deber como ciudadanos en lo social, pero casi nunca se hace lo mismo con el cuidado por el planeta, se educa para cuidar y mantener limpio los entornos donde nos movemos, a separar, reciclar y reutilizar, cuidar los árboles y las plantas, la importancia de cultivar y sembrarlos ya que son oxígeno y sostenibilidad ambiental para el planeta, pero digamos que son discursos a los que se le imprimen menos fuerza como al cuidado por los otros seres humanos, y a sentir la conexión que desde lo espiritual nos hace sentir parte del mismo, pero ello, responde a la visión antropocéntrica que maneja la escuela aún hoy.



Facultad de Educación

La diferencia, se halla cuando en los procesos vividos con el grupo de los niños y niñas indígenas, sus maestros hablándoles en castellano y en Embera, les hablan sobre sus formas de vida, sus concepciones del cosmos, del habitar en el mundo de una manera sumamente respetuosa y sensible al palpitar de la Tierra, aquí debemos decir que después de estar al menos un momento escuchando estos relatos, nuestra formación como maestras no es igual, desde sus cantos, sus pinturas en el rostro, aquello simbólico para ellos, su lengua, casi que todo lo que alcanzamos a conocer de su cultura como comunidad indígena, es de sumo respeto a los procesos vitales y a la Tierra, y ya ello nos ubica en maneras de aprender y enseñar distintos. Es comprender entonces que como cultura inspirada en los valores occidentales, nos hemos tardado siglos en entender que nuestras comunidades indígenas nos llevan la delantera en esta forma de asumir el Planeta, en ver que:

La Tierra como un “principio generativo” que engendra, da vida y, al mismo tiempo, acoge. De aquí arquetipos de diferentes culturas como los de Gran Madre o Pacha Mama. Pero, además, esta dimensión se reflejaría en nuestro sentimiento de formar parte de una compleja comunidad formada, no sólo por otros seres humanos, sino también por el resto de animales y seres vivos.

(Álamo, 2011:246)

Es valioso entonces, destacar algunos de los relatos contados por los maestros Embera en la institución, donde evidencian que sus prácticas de cuidado van de la mano del respeto por los tiempos y ritmos de la Tierra; nos contaban por ejemplo en los círculos de palabra, que cuando estaban en luna llena, para que el niño o niña no fuera perezoso, lo llevaban al río a eso de las 4 am y allí lo bañaban con plantas medicinales, así mismo, habían otros relatos como:

Dicen los mayores, que el río se lleva cosas que no queremos que vuelvan, ya que no hay cómo devolver, por eso cuando queremos que el niño sea cazador, pescador, que no tenga pereza, hay plantas para eso, entonces nosotros siempre utilizamos las fases lunares para los baños y los llevamos al río a que se lleve eso que no queremos que haya en el niño.

También, con la llamada hormiga fugonera, la echamos en alcohol, o hacemos picar al niño de ella y la usamos para que el niño sea avisado y camine más ligero.

Para ser fuertes y ser capaces de pasar el río, se hace un baño en el que a modo de ritual se le da un pescadito que se encuentra en ese río, es preparado por un sabio y médico tradicional, no lo hace cualquiera, y con este el niño aprende a nadar más fácil, puede pasar los ríos y nadar en medio de él, ser más fuerte y más resistente, pero, cuando hacen eso, a este niños no se le pueden



Facultad de Educación

dar carne de animales del río como pescados, tortuga ni nada que viva en él, ya que puede enfermarse e incluso morir.

(Relatos del maestro Embera Jerónimo, 2017)

Es por todo esto, que sentíamos que en la institución Héctor Abad que dice ser inclusiva pero no se están llevando verdaderos procesos de inclusión y de la vivencia de la interculturalidad en la escuela, tener población indígena es tener un tesoro y una expansión en posibilidades que otros niños, niñas y maestros de la ciudad no tienen desde la presencialidad; es por ello que una de nuestras preocupaciones fue generar diálogos entre unos niños (a) y otros, y estos mismos y la Tierra para que al generar el espacio, los tejidos y relaciones se fuesen dando de manera espontánea y se fuese entendiendo desde éstos procesos que:

El cuidado implica, por un lado, la convivencia con las cosas, perdiendo éstas su condición de meros objetos para pasar a basar nuestras relaciones en el mundo en vínculos sujeto-sujeto. Mediante el cuidado, por lo tanto, recuperamos el valor intrínseco de las cosas, desapareciendo su valor utilitarista, y haciendo así posible el surgimiento de la alteridad, el respeto o la reciprocidad.

(Álamo, 2011:247)

Desde la Pedagogía Planetaria, la cual abraza otras formas de ver la Tierra, nos hace volvernos conscientes que cualquier cosa que nos afecta aquí y ahora, repercute en otro lugar del mundo y puede afectarnos a todos, esto nos puede ayudar a ser mejores seres humanos, sintiendo la responsabilidad en todos los ámbitos de la vida en que tenemos acción, no sólo en lo ambiental, también está lo social, político, económico, comunitario, familiar y personal y sus consecuencias hacia el otro y lo otro,

La ética del cuidado eleva la atención, la responsabilidad y el mantenimiento de las relaciones interpersonales al estatus de una importancia moral fundacional. Pero no se queda únicamente al nivel privado, sino que rompiendo la dicotomía entre público y privado alcanza la reflexión política. Así, por ejemplo la teórica política Sevenhuijsen, siguiendo el trabajo de Joan Tronto y otras, propone el concepto de ciudadanía cuidadora y argumenta que el cuidado debe reconciliarse con la justicia y las preocupaciones democráticas, por ello propone el cuidado como un tema de ciudadanía con importantes implicaciones prácticas y políticas.

(Comins, I. 2015:161).



Es por ello, que todos nuestros esfuerzos como seres que habitamos el planeta y que tenemos la conciencia de sentir y reconocer la dimensionalidad de la que hacemos parte, deben centrarse en la preocupación y cuidado por la Casa Común, concepto que se promulga en la encíclica *Laudato Si'* en la que nos exhortan a proteger y cuidar el lugar donde vivimos:

Hemos crecido pensando que éramos sus propietarios y dominadores, autorizados a expoliarla. La violencia que hay en el corazón humano (...) también se manifiesta en los síntomas de enfermedad que advertimos en el suelo, en el agua, en el aire y en los seres vivientes. Por eso, entre los pobres más abandonados y maltratados, está nuestra oprimida y devastada tierra, que « gime y sufre dolores de parto » (Rm 8,22). Olvidamos que nosotros mismos somos tierra (cf. Gn 2,7). Nuestro propio cuerpo está constituido por los elementos del planeta, su aire es el que nos da el aliento y su agua nos vivifica y restaura.

(Papa Francisco, 2015:3)

Es con estas palabras, como queremos cerrar nuestras reflexiones frente al cuidado, a partir de lo vivido en este proyecto niñas y maestras de esta institución.

6.2 Interculturalidad en la escuela.

6.2.1 Negación de formas de ser, estar y coexistir en el mundo.

La Institución Educativa Héctor Abad Gómez es una de esas escuelas, como las que muestran en el cine educativo, en la que es evidente la gran diversidad y alta heterogeneidad en su comunidad educativa, principalmente en sus estudiantes, pues hay quienes proceden de unas situaciones muy vulnerables en su vida familiar y social, otros, pese a estar en una comunidad y un medio en el que hay factores como la pobreza, marginalidad, mendicidad y consumo de drogas, viven en familias que suplen sus necesidades básicas y les hacen sentir queridos, aceptados y apoyados; pero de manera general, podría decirse que los niños, niñas y jóvenes que a ella asisten, se enfrentan cada día a circunstancias como levantarse y no tener la certeza de que hay algo para alimentarse en el hogar, el trabajo infantil, la mendicidad, tener padres y madres que consumen y comercializan con sustancias psicoactivas, considerado algo ilegal en nuestro país, entre otros aspectos, que los posicionan en el lugar de los marginados, discriminados,



Facultad de Educación

excluidos, silenciados e invisibilizados de esta ciudad, y a ser reconocidos por estereotipos sociales, culturales y raciales que los denigra como personas y les va robando ideales para construir un proyecto de vida que se expanda en posibilidades distintas.

En el cine, cuando una escuela es mostrada bajo este panorama, al que se le suma que los maestros que allí enseñan no creen en la escuela ni en las posibilidades de transformación a partir de lo que pueden hacer desde el aula, aparece un maestro o maestra que va contra corriente y pese a lo que digan otros docentes, ante lo que les toque vivir y afrontar con sus estudiantes y sus difíciles situaciones de manera particular, este maestro no pierde la esperanza de la posibilidad de un cambio en ellos y en sí mismo, y pone en marcha un sin número de estrategias en las que poco a poco va conquistando la atención, la disposición, el aprecio de sus estudiantes y todo ello va generando una nueva actitud en ellos y dan como resultado al final de la película, mejoras increíbles y emocionantes a nivel académico, fruto de todo un proceso en el que el maestro no ha hecho más que “no cansarse nunca, de estar empezando siempre” (Morales, 1987)

Ahora bien, desde el cine, este final feliz resulta alentador para los maestros en formación que en ese proceso de constituirse como maestros futuros re-significadores de la educación y las escuelas de este siglo, ver testimonios reales en los que es posible obtener grandes logros en los estudiantes a partir de una buena labor como maestros, inspira y motiva a realizar acciones como estas. Cuando llega la hora de enfrentarnos a un contexto escolar con alta heterogeneidad como se describe al inicio, que es el caso de la I. E. Héctor Abad Gómez, el conocer y adentrarse a la realidad educativa de esta Institución, pensando además en estrategias, metodologías, métodos y alternativas de enseñanza y educación ante las necesidades que la comunidad educativa presenta, es algo para lo que ha de prepararse y que más que asustarse es pensar en que es posible hacer



grandes cosas como maestros y es algo de lo que no hay que olvidarse nunca, ya que el miedo nos invade y puede hacernos entrar en desesperanza.

Una de las primeras cosas que debe hacerse al comenzar a ser parte de una comunidad, en este caso educativa, es *reconocerla*, por ello, se hizo una revisión de los documentos institucionales de dicha institución, tales como el P.E.I, el Manual de Convivencia y los indicadores de logros de los grados en los que estuvimos (incluidos aceleración del aprendizaje y procesos básicos) a fin de estar enteradas desde la filosofía e ideales institucionales a qué le apuesta esta escuela, que tipos de estudiantes quiere formar y que requieren los maestros que allí están enseñando.

Algo que es percibido en la lectura de los distintos documentos, es la reiterativa apuesta que se hace por la inclusión, desde la presentación que se hace del Proyecto Educativo

Institucional se dice:

Nuestro P.E.I. se presenta a través de las diferentes gestiones de calidad, respetando y profundizando la filosofía Institucional, la filosofía de la inclusión, para lo que conjuntamente todos aportamos, cada uno a través de lo que vive y entiende, pero eso sí, respetando lo que el otro también vive y entiende, compartiendo y buscando puntos de entendimiento, donde ser diferente o pensar diferente, en lugar de crear barreras, abre nuevos horizontes, horizontes de aprendizaje, de entendimiento, de convivencia (2012:12)

Bajo esta mira, es evidente que la inclusión como concepto, está referida en este contexto a la *inclusión educativa* y no se limita de manera exclusiva a la población con discapacidad o algún grupo poblacional en particular si no desde esa perspectiva de procesos en los que se reconoce la presencia y participación de toda una comunidad educativa. Es de considerar entonces, que, para comenzar a hablar de inclusión educativa, es necesario partir del *reconocimiento* que nos lleva a pensar en el valor que tienen los otros y la necesidad de sentirse incluidos, según Puig et al, citado por Echeita:



Facultad de Educación

Entendemos que el reconocimiento es la condición básica para vencer la fragilidad humana y lograr la construcción como sujeto. Consiste en la aceptación de los demás de la singularidad y necesidades de cada individuo, junto con la invitación a que participe en las diversas formas de relación social. El reconocimiento como aceptación de singularidades e invitación a participar se concreta en ámbitos como el encuentro interpersonal o relación afectiva, el diálogo o relación comunicativa y a través de la relación de ayuda que surge de la participación en proyectos de trabajo conjunto para la intervención sobre la realidad, con objetivo de optimizarla.

(Puig et al, citado por Echeita, 2013: 105)

Podría decirse que la Institución, pareciera que desde su P.E.I da un reconocimiento a cada uno de los miembros de la comunidad educativa, pero al leer este y los otros documentos institucionales ya mencionados, es de notar que dentro del reconocer al otro, es necesario hacerlo en sus especificidades, una de ellas es reconocer que en la institución hay presencia de población indígena, no sólo en sus estudiantes sino también en sus profesores, y creemos que debería ser algo que debería aparecer implícito en sus documentos, pues es una característica y un matiz distinto que adquiere esta Institución Educativa en comparación de otras en Medellín, y que debería aparecer allí escrito en sus documentos como muestra de su real apertura y apuesta a la inclusión de todos los niños y las niñas desde esas particularidades culturales y sociales que cada uno presenta, y que desde el papel, posibilita extender desde sus letras el compromiso con la inclusión.

Es de pensar además, que el reconocimiento que se haga a la población indígena presente en la institución desde los escritos institucionales, más que ser un mostrar a nivel local que se hace una apuesta por la inclusión en sus procesos educativos en los que por lo general se excluye a unos (los que no estén dentro de la lógica de “normalidad” social) como lo son las comunidades indígenas, Afro y niños y niñas cuyas lógicas son distintas a las de crecer una ciudad (como es el caso de niños y niñas provenientes de áreas rurales o de otras regiones del país) que hacen presencia en la ciudad, sentimos que debe hacerse por esa deuda que tenemos



Facultad de Educación

todos como Colombianos y ciudadanos del mundo en acoger a estos hermanos con quienes compartimos territorio desde concepciones distintas, pero que habitamos el mismo espacio donde las desigualdades sociales y de poder hacen que el vivir para cada uno sea distinto, en este caso, los indígenas de nuestro continente desde la época de las grandes conquistas, les ha tocado la peor parte, tal como lo describe la UNESCO (2017):

Se calcula que existen en el mundo unos 370 millones de indígenas, que representan alrededor del cinco por ciento del total de la población mundial. Los pueblos indígenas hablan más de 5000 lenguas en más de 70 países de los seis continentes, es decir, casi el 75 por ciento de todos los idiomas conocidos. En muchos casos sus prácticas, sostenibles desde el punto de vista ecológico, protegen a una parte importante de la diversidad biológica mundial. Aunque ya han transcurrido dos Decenios de las Naciones Unidas consagrados a los pueblos indígenas, este grupo humano sigue padeciendo graves discriminaciones en lo relativo al acceso a los servicios sociales básicos, comprendidos los de salud y educación. Un gran número de estos pueblos se encuentran marginados y viven en condiciones precarias, que a menudo se deben al desarraigo forzoso y las repercusiones de la mundialización y el cambio climático.

(UNESCO, sitio oficial).

Ante esta realidad, es necesario creer en esta apuesta que desde un ideal educacional de esta institución se hace, no solo con la población indígena, sino también con la no indígena, pues de modo general, todos desde su voz tienen algo por aportar a ese proceso educativo que se construye a diario y que desde lo que Echeita (2013) reitera desde inclusión es que ésta es:

Un proceso de reestructuración escolar relativo a la puesta en marcha, precisamente de procesos de innovación y mejora que acerquen a los centros al objetivo de promover la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes de su localidad- incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión-, aprendiendo de esa forma a vivir con la diferencia y mejorar, precisamente, a esas mismas diferencias del alumnado (p. 108).

En este punto, en el que se ha puesto en diálogo la clara postura de la institución desde sus documentos institucionales a la inclusión y lo que varios autores como Echeita y otras fuentes opinan sobre la necesidad de vivir una inclusión educativa desde las aulas escolares, hace falta contar como en su cotidianidad esta institución vive este concepto, cuya definición no dicha hasta ahora, tomada desde los aportes de Delors, es que la inclusión es “uno de los principales



Facultad de Educación

medios disponibles para fomentar una forma más profunda y armoniosa del desarrollo humano y de ese modo, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra.” (Delors, 1996. Citado en PEI, 2012).

Los niños y las niñas Embera, son conocidos por los demás como “el grupo indígena”, con quienes pueden compartir en los descansos o en la hora de desayunar en el restaurante escolar pero los demás niños y niñas en su mayoría, los buscan para juegos bruscos, de constantes agresiones no solo verbales sino físicas, pero en lo que más incurren los estudiantes de primaria con estos niños y niñas, es en las prácticas de exclusión, discriminación e invisibilización de sus compañeros no indígenas. En las aulas de clase, en la que hay presencia de población indígena y no indígena, con un maestro de aula regular, los comentarios despectivos y discriminatorios para con ellos eran la constante en la jornada escolar, y pese a los diálogos y otras formas de tratarse entre todos que muestre el maestro o la maestra y de las estrategias y planes que la institución viene realizando desde hace varios años, ante ello es de pensar que aún el colonizador que todos llevamos dentro aparece en cualquier coyuntura o eventualidad y ante ello, quienes se ven afectados también responden igual y en cada oportunidad presentada se agreden unos con otros.

En este mismo sentido, también se evidenciaron casos donde los mismos niños pertenecientes a culturas indígenas y estaban cursando su grado escolar en un aula regular, de alguna manera sentían vergüenza reconocerse como indígenas por diferentes motivos, ya sea, como ellos lo mencionan, por el temor de perder el respeto de sus compañeros, recibir tratos que los hacen sentir “diferentes” y excluidos o simplemente porque ya se han dejado permear por las prácticas de una cultura que no es la suya y se sienten más acogidos si continúan en ella, adoptando desde las maneras de vestir hasta su prácticas y costumbres en la vida cotidiana.



De igual manera, es evidente como entre los niños y niñas que viven en fundaciones a cargo del Bienestar familiar y los niños que viven en sus casas y cerca de la institución, también vivencian situaciones similares a lo de los niños y niñas indígenas y en general, las particularidades que cada estudiante presenta, representan un reto para los maestros de esta Institución Educativa que más que vivir una inclusión, se mueve en procesos de integración, en una lógica asimilacionista como lo proponen las autoras Guido y del Castillo (2015) que deben caminar hacia este enfoque inclusivo, desde el cual, hay que hacer un reconocimiento a la labor del maestro, pues ante dicho panorama que resulta aterrador, los maestros necesitan reconocer y reconocerse con fortalezas y debilidades, con sus miedos pero sus deseos vivos por hacer un buen proceso educativo, maestros más conscientes del llamado a creerse el cuento de la inclusión educativa y no verla como algo utópico en la educación y sólo desde esta conciencia de ello, es posible comenzar a transformar desde el aula y a contagiar a los estudiantes el querer vivirla para ser más felices en su escuela, un propósito de vida según el budista Dalai Lama.

Quizás, en el fondo de toda esta situación, la inclusión como concepto, como medio, como camino o como proceso, cobra importancia y significado para cada uno de los miembros de la comunidad educativa en la medida en que sea llevada a la dimensión espiritual de cada uno, desde la cual, según el maestro espiritual Krishnamurti (citado por Yus Ramos, 2001) “En el núcleo de su enseñanza estaba la comprensión de que los cambios fundamentales de la sociedad podían tener lugar solo con la transformación de la conciencia individual” y es desde allí donde posible identificar que deben eliminarse las barreras que impidan vivir la inclusión, sintiendo esta como un llamado a salir del anonimato, de la soledad y el abandono por parte de otros, como una vez lo dijo la Madre Teresa de Calcuta que: “la mayor pobreza es la de carecer de amor y sentirse abandonado”, así que reconociéndonos parte de una comunidad educativa, se hace más



fácil comenzar a caminar y a tejer ese alternativas, rutas y senderos para que ese sueño de vivir la inclusión educativa no quede en el papel.

6.2.2 De las diferencias que nos separan a aquello que nos une.

Continuando con esta línea, es necesario mencionar algunas situaciones de notables desencuentros que conllevaron a actos de exclusión entre los estudiantes como de los mismos docentes, pero a su vez fueron situaciones que con el paso de los días se fueron reconstruyendo a partir de los espacios de diálogo creados con el objetivo de tejer, trenzar e intercambiar significados culturales.

Gran cantidad de los niños nacieron y se están formando en un contexto que poco conocimiento les ofrece de la diversidad que poseemos en nuestro propio país y esto trae serias implicaciones al momento que se enfrentan con otras prácticas culturales o como ellos mismos lo denominan “personas diferentes”, ya sea por sus rasgos biológicos, su lenguaje o sus formas de ser y estar en el mundo y es por esto que surgen comentarios excluyentes como:

Manuel: “Los niños creen que los indígenas no son Colombianos”; Sara: “Dicen que todos los “indios” huelen maluco o son muy “arrechos”; Andrés: “Los indígenas son extraterrestres y les gusta pedir limosnas en la calle”; Camilo: “Los indígenas no son de aquí, deben irse”.

(Nota de campo, Marzo de 2017)

Esto nos permite pensar que son varias las brechas que se pueden vivir dentro de una misma comunidad en especial educativa, la cual es la que debe trabajar para que estas diferencias sean las que nos permita conocer no solo del otro sino lo otro, lo que es necesario aprender desde espacios tan significativos como lo es la escuela, quien como se menciona en el seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial debe aprovechar que:

Las niñas y los niños centran su atención en lo que les atrae y les genera curiosidad. Cuando se propone alguna experiencia pedagógica, cada uno la asume de una manera particular, movidos por sus saberes, imaginarios, gustos, posibilidades y vivencias previas. Por lo tanto, las maestras, los maestros y los agentes educativos enfrentan un reto al plantear experiencias que respondan a esta diversidad, tan amplia, y variada, que cada una de las niñas y de los niños logre fascinarse y sentirse seducido frente a las propuestas.



Facultad de Educación

Las propuestas educativas y los proyectos pedagógicos requieren adecuarse a las características de las niñas y los niños, de tal forma que se promueva su curiosidad, su deseo de descubrir cómo funciona el mundo en el que se encuentran, su necesidad de comunicarse y expresarse a través de gran variedad de lenguajes, entre otros procesos más.

(MEN, 2014)

Estas propuestas son fundamentales a la hora de acoger las diferentes culturas y costumbres a dialogar a partir metodologías que permitieron participar a los niños y niñas de la institución, se reflejó esas diferencias que en un principio fue motivo de distanciamiento pero que al final fue aquello que les permitió estar juntos. Para que esto fuera posible nos fuimos permeando poco a poco de las rutinas de los niños y niñas, los y las docentes y toda la comunidad educativa en general hasta alcanzar relaciones de aceptación para luego ser parte de ellos e intercambiar conocimientos y saberes. Es ahí donde optamos por generar espacios donde los niños fueran los principales maestros a través de círculos de la palabra, creación de instrumentos ancestrales, danza, pintura, compartires, cuentos, conversaciones espontáneas, entre otros.

En estos espacios fuimos testigos de cómo a través de la creatividad y el compañerismo, los niños fueron desarrollando y fortaleciendo valores como solidaridad, tolerancia, carisma, entre otros, los cuales podemos nombrar como competencias interculturales. A partir de allí, pensamos que es necesario educar y formar desde y para la diversidad como eje transversal que nos posibilita a partir de las diferentes necesidades y saberes comprender la complejidad humana, desde el “bien pensar” entendido según Morín (1999) como: “el modo de pensar que permite aprehender en conjunto el texto y el contexto, el ser y su entorno, lo local y lo global, lo multidimensional, en resumen lo complejo, es decir las condiciones del comportamiento humano”. (p.55)



6.2.3 Interculturalidad como posición ante el mundo.

Ahora bien, es necesario dialogar sobre el papel del maestro como posibilitador de encuentros en los que se plasmen interacciones entre los niños y las niñas que concurren en la escuela, generando así conciencia de la importancia de reconocer, respetar, cuidar y aprender del otro como ser de conocimiento. Para llegar a esta construcción, nos dejamos envolver por las cotidianidades vividas por los niños y las niñas, donde al principio en su mayoría, reflejaban desencuentros los fueron narrados en uno de nuestros diarios de campo:

(...) y fue en ese momento en el que la mayoría de los chicos salieron al escuchar las palabras soeces de los estudiantes del salón continuo y por supuesto, yo también salí, en medio de la curiosidad, la impresión y temor observé como un par de estudiantes un poco más altos que yo se agredían con fuertes golpes mientras se insultaban. Pero mi mayor sorpresa fue la reacción de sus docentes que con un poco de vergüenza se disculparon conmigo por aquel suceso mientras trataban que sus estudiantes volvieran al salón, a su vez alegaban que esta agresión era asunto del coordinador ya que ellas no podían hacer nada porque no las respetaban. Aun así los chicos seguían agredándose y fue allí donde decidí no ser una espectadora más e intervine pero fue en vano, no sé de donde salió un puño que rozó mi cabeza y me dejó perpleja, a lo que una de las docentes me mira y dice “si ve, por eso uno no se puede meter ni hacer nada, porque si lo haces te matan”

(Notas de campo, 10 de Febrero de 2017)

Y es en este punto donde cuestionamos el importante papel del maestro no solo sujeto poseedor de un conocimiento en un área concreta sino como formador de sujeto ético, social y político que no solo se acepte así mismo sino también a la totalidad del otro posibilitando aprender a relacionarse con ideas alternativas de vivir y estar en el la casa común a través de una interculturalidad vivida. A pesar de la situación antes narrada, también debemos destacar espacios de encuentro y diálogo convocados por los mismos maestros, en especial uno dedicado la situación que se estaba viviendo en el país por aquellos días, el plebiscito por la paz y fue allí donde la escuela fue un lugar de formación y transformación suscitando sentimientos y sensaciones como este:

Es realmente increíble y a su vez fascinante presenciar en un aula de clases niños entre 10 y 13 años, debatiendo con total respeto y tolerancia sobre el plebiscito, los pro y contra de los acuerdos, retomando la historia de guerra del M19, discutiendo sobre la postura de Santos, Uribe,



Facultad de Educación

campesinos, ciudadanos y de Colombia en general, todo esto muy bien argumentado a partir de la lectura de los mismos acuerdos anteriormente en clase.

(Notas de campo, 3 de octubre de 2017)

Es así, que gracias a estos hechos vividos que nos permitimos apostar por una educación desde la interculturalidad crítica como lo argumenta Albán (Citado por Walsh, 2009) pensada como proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia -de vivir “con”- y de sociedad. A su vez, reafirmando la postura de Guido y Castillo (2015) sobre un modelo interculturalista que promueve la formación para una visión de mundo tanto individual como colectiva, está abierto a otras culturas, facilita la reconfiguración y descentración cultural, diferencia sin discriminar y combate el etnocentrismo para la construcción de nuevos esquemas de pensamiento.

Ubicamos al maestro como ser que puede llegar al reconocimiento de la diversidad como asunto propio, entendiendo y valorando las diferentes raíces, esencias, capacidades, habilidades y costumbres que en primer momento pueden parecer ajenas a él, pero en relación con esta puede llegar a comprenderlas y reconocerlas en sí mismo y desde esta postura, ya hace un aporte a la transformación de una escuela que sueña con vivir la interculturalidad de esta forma, en la que se convierta en un lugar que brinde educación de todos y para todos así como se planteó en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Jomtien en marzo de 1990, donde los países del mundo acordaron la Declaración Universal de Derechos humanos se comprometieron a que toda persona tuviera acceso al derecho de la educación, que por diferentes circunstancias y realidades que se viven en nuestro planeta, aún no se ha podido alcanzar.

6.3 Competencias interculturales.



En nuestro senti-pensar pedagógico, la formación como tarea inacabada se entrelaza con diversas cosmogonías que se disponen a ser escuchadas, sentidas y vivenciadas a través del gesto, la mirada, los silencios y las prácticas que se despliegan contextualmente; no siempre impera la misma forma de relacionarse con el otro y consigo mismo.

La escuela como espacio de conocimiento hacia lo otro, también reclama el lugar de la pregunta por nuestra “casa adentro”¹¹, el qué sucede en el infinito espacio-ser-tiempo que se da en la sombra del estudiante, del maestro, los directivos y la comunidad que se inscribe en una “glocalidad” transversal en la forma de ser y habitar el mundo.

Para nuestro tejido intercultural es imperante la necesidad de comprender las competencias no desde lo que el modelo económico-capitalista ha introducido para potenciar la producción y generar un olvido a la reflexión y una cierta renuncia a la vida, optamos así por una definición que no limite solo a un fragmento las formas de actuar en medio de la relación teórico-práctico, personal-colectivo, cognitivo-afectivo.

Ahora bien, como menciona Patiño (2016), “esta perspectiva, permite comprender que las competencias no se ubican solo en una dimensión cognitivista, sino que se movilizan también en una dimensión social que tiene en cuenta los diversos contextos y escenarios” (p.11). Además, las competencias según Perrenoud, 2003, (citado en Patiño 2016) son la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios”.

¹¹ Término acuñado por el profesor Juan Garcia. “Casa adentro” no solo lleva implícita una categoría territorial: se reconoce también, y quizás más profundamente, como un escenario de construcción de pensamiento propio que centra los debates acerca del deber ser de la educación en lo más íntimo, en lo que atañe a la ancestralidad, pero sobre todo en lo políticamente conveniente. (Rincón, 2011, p.2)



Dado lo anterior nos propusimos hablar de competencias transversales, las cuales

Sánchez (2008) explica como:

Las competencias transversales, también conocidas como genéricas, son un grupo de competencias que nacen de la intersección entre las diferentes disciplinas. Estas competencias no están directamente ligadas a ninguna disciplina, sino que pueden ser aplicadas a una variedad de áreas de materia y situaciones. (p.9).

Es decir, el conocimiento como sinergia, en el cual no se limita al fraccionamiento de este, no se instrumentaliza sino que se entreteje. Por ello, se encuentra una conexión directa con una de las competencias que Estrada (2015) propone en la formación de maestros y maestras el pensar desde la interseccionalidad; ambas competencias pueden ser concebidas desde un amplio espectro de posibilidades en relación con los saberes.

A su vez, Perrenoud (citado por Sánchez, 2008) enfatiza en que:

(..) Las competencias transversales son parte de las características generales de la acción humana, las que principalmente se describen sobre la “actuación comunicacional” y “la acción técnica”. (...) A partir de estas características generales de la acción humana, Perrenoud presenta tres calificativos para éstas:

- *Interactivas* (se relacionan con las normas sociales, relacionales y transaccionales),
- *Simbólicas* (uso del lenguaje y también sistemas de códigos e iconos),
- *No programadas* (requiere de la toma de decisión individual). (p. 9)

La competencia la concebimos desde una naturaleza abierta que se sustenta en la pluralidad que existe entre las disciplinas, los sujetos, los contextos y las redes de oportunidad de aprender y desaprender según las situaciones que emergen.

De manera complementaria, la competencia intercultural entendida como herramienta de acogida, elemento de protección a la diversidad y como una relación dialógica, da fuerza a una planetariedad que vincula la interculturalidad, no solo desde el lazo comunicativo con diversas culturas étnicas sino también una apertura a otras cosas que suceden y pueden ser posibles en el mundo. Las competencias interculturales centran el proceso formativo como un proyecto y una tarea propia.



Por lo anterior, pensamos en unas competencias interculturales que los niños desplegaran, retomando a Delia Fajardo, en las cuales el conocimiento parte de sí mismos, y aunque es un asunto complejo, se hace necesario tomar ese conocimiento encumbrado para interpretar la aldea global en un sentido de compromiso y respeto por lo que acontece y está fuera de nuestras percepciones colonizadas solo por un tipo de saber, el saber occidental.

6.3.1 En los niños y las niñas

¡Bienvenida a la escuela!

En un acto cívico realizado en la institución, me encuentro rodeada de muchos niños y niñas de los primeros grados (primero y segundo), en un momento fugaz un niño con esa sonrisa inquieta pregunta: “¿eres nueva, yo no te había visto?”, le respondí que no, que ya tenía algunos meses allí, el niño volvió a sonreír y lanzó su dulzura hecha palabra: - bueno no importa, ¡bienvenida a la escuela!” (Notas de campo, marzo 2017)

Como ya hemos planteado anteriormente, las competencias interculturales no solo se quedan o se despliegan en relación al dialogo entre diversidad étnica, dichas competencias tienen un sentido de lo propio y un sentido social en el cual se proclama un sistema de acogida en donde prevalece el reconocimiento y el cuidado del otro. Al respecto, Delia Fajardo (2011), menciona que la “competencia intercultural constituye un conjunto específico de disposiciones y aptitudes necesarias para descubrir la otredad y gestionar adecuadamente una relación con ésta”. (pp.26-27). Es necesario comprender ese descubrimiento de la otredad desde una gestión de sí mismo, una tarea personal en la cual se moviliza el pensamiento y las emociones; no es el descubrir para señalar o etiquetar el mundo y sus diversas culturas y sujetos desde lo exótico, desde lo anclado en el discurso y sus prácticas como “normal”, “anormal”. La competencia intercultural como una pregunta viva de sí mismo en relación con el mundo que se sueña.



A continuación se presentan las competencias que plantea la autora y las relaciones que se tejieron en relación a nuestros senderos vividos y construidos a través de las voces de los niños y niñas.

6.3.1.1 Trenzado intercultural... la unión de dos competencias.

1. El conocimiento, la percepción y la comprensión de la diversidad cultural, y 2.

Toma de conciencia del modo en que una cultura puede desfigurarse en estereotipos desde miradas externas.

Nadie es, si se prohíbe que otros sean. Paulo Freire.

En una actividad de socio drama que se orientó por medio de preguntas, se presentó lo siguiente:

Desde ese reconocimiento que se da en el espacio educativo en donde los niños y niñas tienen un referente multicultural, se empiezan a gestar diferentes percepciones a nivel individual y colectivo de la existencia de otras culturas:

-¿Conoces a un compañerito o compañerita indígena? ¿Dónde?

Martin, Leidy, Carlos: sí, en la escuela

Gabriela: en el colegio.

Edison: si, lo conozco en la institución Héctor Abad Gómez.

Lorenzo: si.

Varias voces: si, en nuestro colegio hay muchos.

Jaime: si, conozco dos: Antonio y Javier.

-¿Qué dicen tus papás, amigos o conocidos de las comunidades indígenas?

David: que son personas iguales a los otros.

Margarita: nada.

José: nada porque tienen vida como nosotros.

Robert: que ellos son muy buena gente y muy buenos amigos.

Vanessa: nada, que son normal.

Si bien en la escuela coexisten diversos grupos, la pregunta por la comunidad indígena se acentuó para comprender el por qué había tanta desconfianza en la interacción y en los vínculos para estar y compartir juntos; en conversaciones espontáneas dadas en tiempos distintos, se había



Facultad de Educación

develado por parte de los estudiantes no indígenas que la ausencia de contacto se daba porque:

“esos indios son muy arrechos; son muy morbosos”, “ellos huelen a orines”, “profe, ellos huelen todo maluco”, “esos indios le dan a uno todo duro cuando estamos jugando”. A su vez, los niños y las niñas indígenas debían el hecho a que los demás niños se burlaban de su lengua, su forma de vestir y establecer la relación con la tierra, exaltan que los veían como extraños y los calificaban como feos.

Contrariamente, al representar algunas preguntas del socio drama se presentaron sorpresas:

-¿Eres amigo o amiga de un niño o niña indígena? ¿Por qué?

Daniel: sí, porque me gusta jugar con ellos.

Iván: sí, porque son amables y cariñosos

Diego: sí.

Varios: si claro.

Jorge: si porque ellos son muy buena gente, son buenos amigos

Otras voces: no soy amigo de ninguno.

-¿Qué es ser indígena?

Camila: personalidad, diferente raza

Felipe: tener una buena etnia

Sara: una persona de diferente raza.

Mateo: ser indígena es otra cultura diferente pero ellos deben ser tratados como nosotros.

Sebastián: no sé.

Varias voces: Indígena es ser de otra cultura, otra raza.

Sol: no sé, porque nunca he estado con uno.

-¿En qué lengua hablan los indígenas?

Pedro: En indio.

Lucas, Kevin, Lucía: en lengua materna.

Mateo: no sé, porque algunos hablan español y otros su idioma.

John, Ana, Luis, John, Esteban, Sergio: no sé.

Felipe: como en inglés.

Descubrir por parte de los niños y niñas no indígenas, que en Colombia no sólo se habla el castellano, sino que en el país hay 65 lenguas, entre ellas el Embera y muchas otras lenguas nativas, permitió que ellos se preguntarán por qué no se conocen estas lenguas, se permitieron



Facultad de Educación

dudar de la veracidad de la información, refutarla pero aún más valioso su visión de mundo más cercano se movilizó, se desplazó; generaron conclusiones como que el inglés no sólo es la única lengua extranjera, está el portugués en nuestro continente y otros idiomas a nivel mundial. En la mediación pedagógica la literatura, ayudó a ampliar perspectivas de mundo.

En retrospectiva se observa que las ideas impuestas por las concepciones de raza, han quebrantado la visión global del ser humano, es decir, su totalidad queda reducida a sus características físicas, su vestuario o su lengua. Sin embargo, es importante resaltar que los niños y niñas van transitando por un camino más vasto de sentipensares alrededor de la otredad, van tomando una conciencia sobre la diversidad cultural, tienen elementos para comparar lo que nos diferencia pero también lo que nos une:

-¿Todos somos iguales? ¿Por qué?

Estefan: no, porque no pensamos igual.

Juan: no somos iguales, somos seres humanos diferentes. No tenemos el mismo carácter, ojos, ceja, pies y las características físicas.

Simón: todos somos iguales porque todos somos seres vivos.

Carlos: no, pero todos debemos ser tratados por igual aunque tengamos diferente personalidad.

Marcela: todos no somos iguales porque tenemos un aspecto diferente

Kevin: sí, porque tenemos los mismos derechos y deberes y somos hijos del mismo padre, Dios.

Martín: no puedo justificar porque somos creados por el mismo ser.

En las cosmovisiones mostradas podemos contrastar que si bien existen tensiones que coartan ese acercamiento con el otro, también se hace necesario interpretar esas transformaciones que se van dando al interior del concepto de “casa adentro”, en este, se traslada esa mirada totalizante y se ve al otro como alguien con quien compartir el juego, se incorporan síntesis axiológicas como la amabilidad, el cariño; ya no se radicaliza esa mirada de los otros “feos” y que “huelen mal” o los otros que maltratan, ya se nombran como amigos. Aunque el tema de la raza se establece como una huella que no tiende a desaparecer, también habrá que decir que esa diferenciación ha permitido en la escuela un reconocimiento a la existencia de otra cultura, una



Facultad de Educación

conciencia frente a otra lengua, una lengua natural diferente a la propia y la noción del bilingüismo en la comunidad indígena. Ya se empieza a vislumbrar cierta horizontalidad en las relaciones que acompañan la vida en la escuela.

Paralelamente, también habrá que decir que no toda la comunidad académica acoge esas nuevas percepciones de mundo, hay una parte que se rehúsa, ya sea porque no está en el lugar de su deseo, por sus creencias, sus temores u otros, que no se permiten el devenir de convivir juntos. Pero ello también se gesta como una posibilidad, es precisamente comprender que no se necesita una colonialidad sobre otra, es en palabras de Escobar (2015) “la construcción de un mundo donde quepan muchos mundos”:

Colombia es un territorio de gran diversidad cultural y étnica. ¿Conoces alguna población o grupos sociales que existen en nuestro país?

Amalia: que son grupos de los gitanos

Varias voces: ¿Qué son grupos sociales?

Joan: ninguno, porque no conocemos eso

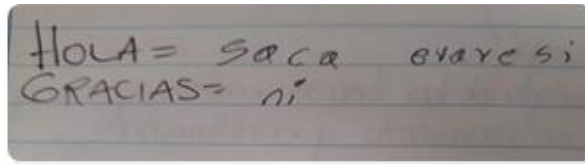
Pedro: ninguno.

Varias voces: yo no sé, ninguno.

En concordancia con las respuestas anteriores, rescatamos el valor que tiene hablar en las escuelas de la diversidad en su sentido extenso y profundo, hablar de cada uno y de todos es una meta en la cual se debe dirigir una comprensión planetaria. En los espacios de formación en básica primaria, se reclama de alguna manera esa comprensión, al argumentar que no se conoce la diversidad cultural y étnica del país y del mundo se expresa en un sentido implícito, el etnocentrismo, el eurocentrismo que ha prevalecido en nuestra sociedad, y es allí donde el maestro como sujeto político y como intelectual puede generar algunas transformaciones que se dan tal vez a través del nombrar, reconocer, acoger o simplemente que el estudiantado conozca que su cultura no es la única y no se apele a valorarla como la mejor poniéndola en el lugar del egocentrismo cultural.



imaginaria.



Fotografía 1. Encuentro de lenguas,
elaboración propia. 2017.

Luego de realizar diferentes actividades de acercamiento y acogida hacia la comunidad indígena y no indígena, un día un niño dijo: “Profe, dígame a Emilio que hable en Embera, ellos hablan todo bueno. Dígame que nos enseñe”. La mayoría de los niños entusiasmados, decidieron apoyar la idea. (Notas de campo, 11 agosto 2017).

Consecuentemente, en el encuentro siguiente un niño con cierta inquietud se acerca y enuncia: - profe: yo me quiero comunicar con los indígenas, pero tengo un problema, yo no soy indígena. Esta pregunta encierra dos paralelos, uno es la pregunta que mueve al niño por hablar, ser escuchado y sentido en una lengua diferente a su lengua materna, es la inmersión a querer ser parte de algo que aún desconoce. El segundo paralelo se da en correspondencia a aprender que no solo los indígenas pueden hablar lenguas nativas, otros como él, como parte del corazón latente que mueve a la Madre Tierra también pueden compartir la vida en diferentes dialectos. (Notas de campo, 18 agosto 2017).

En estas pequeñas notas, se retoma que el encuentro con el otro surgen en base a lo previsto por la autora: “disposiciones y aptitudes necesarias para descubrir la otredad y gestionar adecuadamente una relación con ésta”. Los niños y niñas como gestores de experiencias interculturales, donde ya no es el otro quien debe responsabilizarse de justificar su sentido de vida, sino que se hace una apuesta por conocer lo otro que ocurre desde el interior de sí para



desmitificar las verdades constituidas por medio de sociedades excluyentes y discriminatorias.

Asimismo, se resalta la influencia del entorno social puesto que la motivación intrínseca impacta la realidad subjetiva de la mayoría del grupo.

Además, en los recesos y espacios en donde se dio algún tipo de encuentro, los niños pedían a las maestras y maestro Embera que les enseñara palabras de cordialidad como hola, adiós, gracias, amigo (parcero) ¿cómo estás?, ¿cómo te llamas? ¿Todo bien? Los saludos se daban de manera verbal y también por medio de la unión de las manos. Ya se establece un vínculo diferente, se empezó a instaurar un tipo de relacionamiento el cual dio inicio a una mirada más heterogénea de la realidad vivida y asumida por los niños y las niñas, pues antes si bien había algunas pautas de convivencia juntos, los imaginarios alrededor de unos y otros, no permitía un estar juntos.

4. Conciencia de la relación entre el modelo de mundo propio y los otros modelos de mundo, contrastes y puntos en común.

El ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos. (Morin, 1999, p.2).

En los espacios se daban preguntas e interés de los niños y niñas de otros grados por sus compañeros indígenas, se establecía un reconocimiento de éstos ya no como extraterrestres sino como colombianos que comparten nuestro territorio, pero desde concepciones de mundo y vida



distintos a los nuestros. Las preguntas y las ideas convocaban a unas interrelaciones de ambas formas de coexistir:

René: “profe ¿los Embera por qué se mojan en la lluvia y a nosotros no nos dejan?”

Margarita: “profe ¿es verdad que la lluvia es un dios?”

Antoni: “yo no conocía un canasto, y los indígenas lo usan para cargar comida”.

Isabel: “en mi casa hay una cosa así¹², y lo usamos pa’ la ropa sucia”.

Natalia: “en la casa de mi abuelita hay muchos y guardan el mercao”.

(Notas de campo, 18 agosto 2017)

En los encuentros propiciados a partir de las prácticas pedagógicas, en el diálogo y la mediación de las maestras y maestro, se columbraron paisajes de la historia de la comunidad indígena dando como respuesta un estado de conciencia frente a lo que implica ver el mundo con unos ojos que han sido vedados pero en su interior se sigue salvaguardando otros colores de vida: es decir, otras apreciaciones y contemplaciones para vincularse a ella.

5. Capacidad de relativizar los parámetros de la propia cultura, valores, creencias, prácticas.

En este apartado, nos conectamos con la idea de relativizar ante todo la territorialidad desde el espacio que manifieste una identidad colectiva y personal, nos rodeamos en el reconocimiento a partir de cartografías y maquetas, el territorio y las formas de vida propias (con los niños indígenas) a fin de que lo vivido en la ciudad y las formas de socialización allí aprendidas, no sean concebidas como las únicas y no haya desconocimiento de su historicidad como pertenecientes a una comunidad indígena y como ciudadanos de la aldea global.

¹² Refiriéndose al canasto.



Fotografía 2. Pluriversos. Elaboración propia. 2017.

En la actividad del sociodrama, se presentó la siguiente premisa: las personas de todo el mundo son muy diferentes, eso puede verse en cómo son físicamente y según sus formas de ser y de pensar, seguidamente, se planteó la pregunta ¿cómo son las personas de tu país?:

Nicolás: “Amables, responsables, amorosas y compartidas”

Karen: “Algunos amigables, otras enojadas pero al fin y al cabo somos una comunidad”

Camilo: “Hay veces son muy raros y otros muy bella gente”.

Alejandro: “Somos orgullosos y honrados”.

Se concluyó que para los niños y niñas no fue imperante la condición de etnia, características físicas, étnicas o culturales; para ellos tiene más prevalencia los valores, el tacto, el cuidado que se expresa en las relaciones personales que como es sabido tiene extrapolaciones: hay símiles y disímiles, no todos contenemos las mismas nociones de cuidado, respeto, amor, justicia. No todos coincidimos con las mismas luces y sombras.



Facultad de Educación Igualmente, enlazando

la idea de territorialidad y cartografías, definimos el cuerpo como territorio y el conocimiento de este como forma de introspección, como un camino hacia la apropiación y percepción conexas del cosmos interior con el cosmos ulterior.



Fotografía 3. Personografía o Cartografía personal. Elaboración propia. 2017.



Fotografía 4. Personografía o Cartografía personal. Elaboración propia. 2017.



6. Capacidad de aprendizaje constante y flexibilidad para el enriquecimiento del modelo de mundo.

El aprender del otro y de lo otro que existe lleva consigo una riqueza personal, pues la conquista de un aprendizaje podrá conducir a un desaprender que constituya una nueva representación de algo que ya estaba establecido como una verdad unívoca de mundo:

En la actividad del carnaval de Barranquilla, entre grupo el Embera y el grado Segundo en el conocimiento de las formas de relación con la tierra de la comunidad Embera, el maestro Jerónimo les relata que ante el paso por ciertos lugares de la selva y antes de cortar un árbol, ellos piden permiso a la Madre Tierra, ante esto los niños y niñas se muestran sorprendidos, al igual que cuando escuchan a la maestra Argelia hablar de los significados de la pintura en el rostro.

(Notas de campo, 2017).

En lo anterior se denota que la sorpresa se atribuye como una forma de flexibilidad ante los nuevos saberes, esa acogida se resignifica cuando los niños y niñas sitúan estas prácticas en relación a lo que conocen y han vivido; nuestra relación con la tierra no ha sido de cuidado por el contrario, las acciones se ponen en favor de la destrucción del planeta. Un rostro pintado para la sociedad occidental, en general equivale a personificaciones artísticas o momentos de ocio; para otras comunidades, (en especial la indígena) representa el lienzo donde se produce la narración de historias atravesadas por significados propios de la cultura. Por ello en la escuela, en el ser con el otro, se antepone la novedad, la sorpresa al servicio de la deconstrucción.

7. Capacidad de desarrollar actitudes de respeto, tolerancia, confianza, cooperación.

Esta competencia intercultural tiene una espiral desencadenante en el paradigma del cuidado, en la Institución Educativa vivenciamos que estas actitudes de encuentro con el otro estaban marcadas por el contacto disarmónico a nivel verbal, físico y psicológico, de esto se desprende nuestra inquietud por dimensionar una triada dialógica entre las exigencias de la institución, los sentipensares de los y las estudiantes y los sentipensares de nosotras como maestras en formación.



Facultad de Educación

En esa dirección, resaltamos que dentro del P.E.I, el perfil del estudiante se encamina hacia una competencia intercultural cuando define que este: “(...) sea solidario frente a sus compañeros en situaciones de dolor, alegría o tragedia”; (Institución Educativa Héctor Abad Gómez, 2012). Allí ya se sitúa al estudiante como un ser no enajenado de la común –unidad.

En la voz de los estudiantes se recorría una especie de hastío hacia el proceso de enseñanza– aprendizaje, se reclaman espacios de convergencia musical, en general para las artes, el deporte y el compartir mediante cualquier excusa para celebrar la vida (los cumpleaños, ganar el torneo de fútbol, las nuevas amistades e incluso los nuevos amores “noviazgos”, entre otros.



En nuestra voz, en nuestra propuesta, decimos incidir mediante la escucha a las voces que reclaman un lugar distinto de la escuela frente a los procesos individuales y colectivos que se tejen; en la escuela también debe darse el espacio para hacer otras cosas posibles, de aquí partimos en que las acciones concretas suponen una interiorización, desde

una práctica espiritual que mueva a su vez otras cosas en quienes habitan y dan vida a la escuela. Por tal motivo, encausamos nuestro trabajo a partir de mandalas, espiral de flores, salidas y encuentros con la naturaleza en los espacios verdes del colegio, a fin de dialogar con diversas formas de espiritualidad que nos lleven a otro acercamiento con el otro, desde lugares y posiciones distintos. El importante mencionar, que el silencio como práctica espiritual permite escuchar no solo nuestro cuerpo como unidad fisiológica, permite establecer una conexión con aquello que no escuchamos cuando estamos en medio de las palabras.



Facultad de Educación

Pero ¿qué relación tiene todo esto con las actitudes de respeto, tolerancia, confianza, cooperación? la respuesta no es definitiva, pero consideramos que una práctica de cuidado, de amor propio, de conocimiento de sí mismo, facilita la incorporación de éstas y otras acciones, en síntesis, es movilizar a la persona y luego mover el mundo o viceversa.

. Una palabra para... reconocer en el otro su capacidad, su habilidad, su talento, sus valores.



Fotografía 6. Palabra dulce. Elaboración propia. 2017.

-El mandala humano como oportunidad para el acercamiento y como práctica espiritual y de consciencia.



Fotografía 7. Humandala. Elaboración propia.

8. Capacidad de desarrollar habilidades de aprendizaje y mediación lingüística, en especial para la negociación y conciliación.

La mediación del fútbol en el encuentro con el otro: los torneos de fútbol poco a poco dejaron de ser el lugar para enfrentarme con el otro, para demostrar quién era mejor, pasaron a ser



Facultad de Educación

un espacio que posibilitaba el juego, la recreación, el deporte para dar paso a un lugar para aprender de las habilidades de los otros y sobre todo el reconocimiento del otro como mi compañero. A partir de aquí, los espacios, los pasillos y corredores fueron siendo testigos de que los tratos entre indígenas y no indígenas no sólo eran para decirse cosas desagradables, ya había en sus relaciones amistad y complicidad. La manera y modos de nombrar cambian: “esos indios nos dieron duro profe” a transitar por “Los Embera juegan mucho, ganarles será muy difícil”, representa lo que la mente emancipadora hacia la otredad a alcanzado. Por esto la vida en el encuentro con el otro no solo se abastece de la comunicación, de la lengua, se abraza a las contingencias que configuran una realidad simbólica con lo otro.

La mente humana debe desconfiar de sus productos « de ideas » los cuales son al mismo tiempo vitalmente necesarios. Necesitamos un control permanente para evitar idealismo y racionalización. Necesitamos negociaciones y controles mutuos entre nuestras mentes y nuestras ideas. Necesitamos intercambios y comunicaciones entre las diferentes regiones de nuestra mente. Hay que tomar conciencia del *eso* y del *sé* que hablan a través del yo, y hay que estar alerta permanentemente para tratar de detectar la mentira a sí mismo. (Morin, 1999, p.21)

Vislumbramos en estas competencias la posibilidad de ser una guía para identificar algunas de estas en los niños y niñas durante la construcción de nuestro sendero, que camina hacia visibilizar un currículo centrado en la tierra y en el corazón.

6.3.2 En nosotras como maestras

Después de delimitar el concepto de competencia que ha existido y el que proponen autores como Perrenoud, pretendemos complementar nuestro trabajo con la perspectiva de las competencias interculturales que según la construcción realizada por Estrada (2015) en su trabajo de grado:



Facultad de Educación

No se forman ni se desarrollan, se incorporan y luego se despliegan en situaciones contextuales. En este sentido, incorporar implica pasar por el cuerpo, la mente y las emociones para así, hacerse doliente de la causa, comprometerse con la apuesta política de transformación de las condiciones de desigualdad, exclusión y racismo. Las competencias interculturales abogan por el reconocimiento del otro, su historia, sus conocimientos, saberes y su forma de relacionarse con el mundo artificial que como humanidad hemos creado, y con la Madre Tierra, de manera horizontal, dejando de lado los prejuicios y estereotipos, lo que permite entonces, tejer una conexión distinta de mutuo entendimiento y de construcción colectiva de una nueva realidad desde las experiencias que a cada quien le han dado algo que brindar. (p.100)

Con esta base conceptual proyectamos nuestra investigación, procurando implementar en el ámbito escolar y si es posible en el extraescolar estos saberes que se tejen desde el sentir y la construcción conceptual de autores como Estrada (2015) quien propone seis competencias interculturales en la formación de maestros y maestras que no solo a nuestro pensar se deben dar en el área de las Ciencias Sociales sino que tales competencias pueden incorporarse y desplegarse en cualquier maestro. En este tejido abordaremos cada concepto señalado por el autor y lo germinaremos con nuestra propia humanización¹³.

Autonarrarse: nacen de las voces polifónicas de los diarios de campo, la autoetnografía, el silencio como eco de las reflexiones y como una postura pedagógica planetaria. Como acto inicial, deseamos ser acogidas mediante nuestra palabra, nuestros sentires (el amor, el miedo, la esperanza, la desesperanza, el cuidado, la vida, la escuela...) aquí se entrega una parte del alma hecho palabra de las cuatro voces que caminaron y aprendieron a ser junto a otros.

6.3.2.1 Polifonía 1:

Al recorrer el camino este semestre en la Institución, he estado haciendo el proceso de acogerla desde mi corazón cada día que llego a ella, esas mañanas a veces lluviosas, otras soleadas y alegres, otras sin ánimo, otras con todo el ánimo del mundo, porque cada día es un nuevo comienzo, cada día siempre fue nuevo allí, nunca hubo uno igual, y siento que yo siempre

¹³ Nos referimos aquí a nuestras vivencias, nuestros aciertos, errores y sus concomitantes. Es en otras palabras, nuestras metamorfosis.



Facultad de Educación

llegaba distinta y salía aún más distinta. Conocer la institución fue conocer cada uno de sus integrantes, sobre todo los niños y las niñas cuando al llegar me daban un abrazo acogedor y cálido, el cual sentía como una caricia en mi alma, y un impulso a darlo todo con el mayor amor, sabiendo que ellos me necesitaban o mejor dicho más yo a ellos.

Pasaron días duros en los que me sentía incapaz y desilusionada, porque había momentos en que los chicos no estaban con la disposición, se formaban peleas por todo, se agredían constantemente tanto verbal como físicamente, no querían trabajar en las actividades, su atención estaba en las nubes, creía yo, y era lo que percibía, que no eran los mismos niños que la semana anterior habían llegado a la escuela. Esto sucedió en varias ocasiones, pero entendí con el tiempo que así era la realidad de aquel lugar y de aquellos niños, un contexto bastante problemático socialmente, unas familias con dificultades, rodeadas de prácticas dañinas y vicios, pero que a pesar de todo esto no debía perder la esperanza en los niños y las niñas, siempre se puede hacer algo más, ponerle más amor y hacer de la escuela un espacio agradable donde se aprenda a “ser más” humano, expresión tomada del pedagogo Paulo Freire, entendida, no como estar por encima de los demás sino, como la posibilidad de siempre hacer algo con eso que hicieron de mí, ir más allá y trabajar en el proyecto de nuestra vida.

Un gran apoyo y referente en todo el proceso, fue la maestra cooperadora, la profesora Yolida, de quien aprendí a tener paciencia, a guardar la calma, a saber esperar y a poner la mirada serena y confiada en cada uno de ellos revoloteando por el salón. No podía pretender que unos niños con tanta energía y deseos de jugar todo el tiempo, se quedaran quietos y atentos por largos periodos de tiempo, debía ser creativa para llamar su atención, y una canción acompañada de la guitarra siempre era el rayito de luz que alumbraba aquel momento oscuro en el que me



empezaba a desesperar. Cantos que erizaban la piel y que tocaban su corazón, las aprendieron con facilidad, ellos mismos las cantaban en cualquier momento del día.

De un modo especial, leyendo a Daniel Penac, en su texto *Mal de escuela*, entendí algo importante en relación a los sucesos que mencioné anteriormente en el espacio pedagógico, que consistía en ayudar a los estudiantes a instalarse en la clase. Él lo expresaba de la siguiente manera: “Una sola certeza, la presencia de mis alumnos depende estrechamente de la mía” (p. 109). Es decir, si yo no estoy, ellos tampoco lo estarán, si yo como maestra no intento poner todos mis sentidos, corazón y razón desde el momento en que inicia el viaje de la jornada escolar, será casi imposible que los estudiantes se instalen allí y se conecten con el proceso. Para el maestro la clase tiene que existir de inmediato (p. 112), solo de esta forma, se creará el vínculo por el cual se construyan los saberes y se den las experiencias significativas en el aula.

Por otro lado, hubo momentos en los que me sentí con pocas bases y sin saberes bien fundamentados al momento de abordar un tema, como la geometría, la matemática, la forma adecuada de enseñar a leer y escribir según los procesos particulares de cada estudiante; me vi floja en muchos momentos, había olvidado muchas cosas aprendidas en la carrera, y me sentí con la vergüenza de deberles a ellos un buen proceso de enseñanza, si yo no estaba bien formada y preparada en aquellos temas iba a confundirlos y a retrasar sus procesos. Fue con la ayuda de mi par y de la maestra cooperadora como pude sobrepasar esos momentos; y como reflexión quedó en mí, estar siempre en constante actualización y formación, también, que a la escuela no se va solo a aprender a conocer, sino también, y aún más importante, aprender a ser.

Otro de los aprendizajes adquiridos en este recorrido fue que los estudiantes tienen distintos ritmos de aprehensión de los conocimientos, esto de alguna manera yo lo sabía, y por fortuna lo vivencí allí. Vi necesario tener en cuenta el proceso cognitivo, emocional, y



Facultad de Educación

relacional de cada uno, lo cual fue difícil hacerlo, aún tengo dudas de cómo proceder, sin embargo, aprendí que hay que esforzarse por conócelos particularmente, y sobre todo entablar una conexión amorosa y/o afectiva con ellos, fue así como lo aprendí de mi maestra cooperadora, y entendí que es la mejor manera de empezar a ser maestra.

Otra de las cosas que quiero rescatar de ella fue su manera de intentar solucionar los conflictos, que casi nunca faltaban en lo cotidiano del día. Su manera era el diálogo y la escucha de cada uno de los involucrados, y también de los testigos; tomar las cosas en serio, dándoles la palabra y confiando en su veracidad, era la forma de que ellos y ellas fueran conscientes de su error y pudieran corregirlo. Con esto no quiero decir que ya todo quedaba como nuevo, y que todos se convertían de una vez y para siempre a la actitud pacífica y respetuosa, no, esto era un proceso de todos los días, de mucha paciencia y audacia para saber poner los respectivos correctivos o sanciones.

De igual manera ella intentaba involucrar a los padres de familia en aquellos sucesos, ya fueran académicos o de convivencia, para contar con su ayuda y participación. Era triste ver el poco interés de algunos de ellos, que evadían los llamados de la maestra; sin embargo, había otros que estaban ahí acompañando continuamente, aparentemente sin buenos resultados.

Con todo esto, para mí como maestra en formación poner la mirada en las relaciones pedagógicas es de lo más necesario en mi vida profesional, porque es el aspecto que más me movió y lo que más interrogantes generaron en mí mientras pasaban los días en la institución. Y viendo una conferencia de Graciela Frigerio (2012) llamada, Lo que se pone en juego en las relaciones pedagógicas, pude conseguir ciertas luces para reflexionar sobre esto. Primero hay que saber, según ella, que somos como extranjeros para los estudiantes, y pretendemos presentarles un mundo que no es el de ellos, y de esta manera, no se logre tan fácil conectarse



Facultad de Educación

con los niños y las niñas para construir conocimiento; por eso, ella propone que, “para dejar huellas fértiles”, ellos “necesitan de un gesto de reconocimiento”, es decir, sepan que existen para mí. Siendo así como se inicia el “magnífico oficio de transmitir, que conlleva volver disponible para el otro algo que para nosotros es valioso”, comenzando por la necesidad de “ignorar los prejuicios”, evitando poner etiquetas para no sesgar la mirada hacia el otro, por el contrario, verlo como un proyecto inacabado que puede ser perfectible.

6.3.2.2 Polifonía 2:

Muchas ocasiones de nuestras vidas hemos sentido miedo, miedo de cambiar nuestras realidades para sumergirnos en contextos que solo habíamos visto desde las diferentes teorías de la academia. En esta práctica pedagógica doy fe que he visto y vivido las verdades realidades de lo social, lo político y educativo en cuantos a procesos de enseñanza y gestiones se trata.

Es por lo anterior, que mi transitar por la Institución Educativa Héctor Abad Gómez en sus dos sedes ha sido una combinaciones, sentires y pensares desde su inicio a mediados del año 2016. Desde que inicié supe que era un reto personal por el contexto que se encuentra allí, era mi primera practicando con población vulnerable.

El primer día lo describo como tedioso, retante y real. Recuerdo que después de hacer la respectiva entrada y recorrido por la institución, nosotros (los practicantes) fuimos distribuidos a diferentes grupos y no sé si sea por algo de suerte o destino, me encontré con una profesora de la cual no deseo recordar su nombre. Ella desde un principio dejó que su mala energía me hiciera sentir débil y sin poder para relacionarme con los niños. Ella con su rostro envejecido por los años y su voz con timbre alto me hacía pensar que sus estudiantes no estaban de alguna forma felices en el aula



Y por supuesto, no me equivoqué, mi objetivo allí solo consistía en observar las conductas de los estudiantes frente a los métodos de enseñanza de su profesora, métodos que llegaron hasta la agresión física, definida por nuestro profesor –Alexander Yarza como un “estrangulamiento”, que ella profesora para corregir conductas violentas que se viven a diario en ese lugar, optó por coger con sus manos a uno de ellos por el cuello con tanta fuerza que su respiración era difícil. Aquel momento fue frustrante para mí, de alguna manera mi cuerpo y mente se paralizaron, no supe cómo reaccionar ante esta situación, no sabía si quedarme allí o salir a llorar de tanta impotencia que corría por mi cuerpo.

Luego, nos reunimos en una especie de círculo de la palabra donde expresamos aquellas sensaciones, sentires y pensares de lo que observamos y vivimos, cada compañero hizo un pequeño relato, la gran mayoría hablaban de las cosas bellas que habían podido apreciar mientras que yo en medio de mi voz quebrantada y el dolor que me invadía trataba de relatar una experiencia con la cual no deseo volver a encontrarme conmigo como protagonista.

Después de eso, los días fueron pasando y poco a poco me fui encariñando con los niños de 5°, grupo que escogí para hacer mi primera etapa de observación. Eran niños de aproximadamente entre 10 y 13 años, con miles de historias por contar y así fue como en medio de intercambio de narrativas fuimos creando un vínculo de respeto y admiración por ambas partes.

Recuerdo con alegría una exposición que tenía como tema la situación del país a lo que un grupo de 3 estudiantes generaron un debate con total respeto y tolerancia sobre el plebiscito, los pro y contra de los acuerdos, retomando la historia de guerra del M19, discutiendo sobre la postura del Presidente Santos, el ex Presidente Uribe, campesinos, ciudadanos y de Colombia en general, todo esto muy bien argumentado a partir de la lectura de los mismos acuerdos



Facultad de Educación

anteriormente en clase, esto me dio fe en la sociedad, en la escuela porque a pesar que hay niños que están creciendo en contextos vulnerables, rodeados de drogadicción y delincuencia hay infantes que se preocupan por las complejidades de nuestro país y llenan el futuro de esperanza o como lo define Savater (2014) “Es una cultura en contra del terrorismo, en busca de fórmulas pacíficas de convivencia.”

Esas dos experiencias fueron las más significativas durante el primer semestre de esta práctica y fueron permitiendo que mis aprendizajes aumentaran ya que la complejidad de la realidad de la escuela me estaba mostrando lo que solo pude apreciar superficialmente en la academia.

Después de un receso, se llegó el momento de reiniciar el tránsito por estos caminos de la educación en la apuesta de la comprensión de realidades sociales y educativas. Es allí cuando me encuentro con un nuevo cambio que por inconvenientes administrativos, estábamos en el deber de realizar. Así fue como llegué a un grupo de aceleración donde asistían chicos desde los 8 hasta los 15 años, los cuales me recibieron un poco esquivos solo por el miedo de ver en mí una persona en quien tal vez no debería confiar y es que como juzgarlos si vienen de un mundo donde el respeto y los buenos valores no se pueden ver reflejados, en donde la vida se trata de la supervivencia del más fuerte.

Lastimosamente, no pude seguir practicando con estos chicos tan llenos de vida, su poca disposición para aprender ya que sus intereses se concentraban en la búsqueda de experiencias un poco negativas, me impidieron seguir.

Pero como dice un viejo refrán “no hay mal que por bien no venga” y fue así como llegué al grupo 1°-3, un grupo de pequeños infantes llenos de energía, sonrisas por regalar y mucho amor por compartir y ni hablar de su mentora, la profesora Yesica, una mujer llena de vida y



Facultad de Educación

propuestas metodológicas basadas en el método Montessori. Gracias a ella se me ha sido más claro entender la gran mayoría de situaciones y realidades con las que me he encontrado en medio de este transitar.

Después de relatar algunas de mis experiencias significativas en este proceso de la práctica pedagógica, quiero dar paso a lo que son mis aprendizajes a nivel disciplinar y pedagógico.

Desde la licenciatura de educación especial se nos trata de acercar a diferentes contextos pero en mi proceso de aprendizaje fueron pocas las veces que me pude sumergir en las realidades sociales que se viven allí, es por eso que en estos momentos puedo decidir que la educación actual en nuestro país requiere de profesionales que estén más interesados y gustosos de enseñar desde la articulación de diferentes métodos o pedagogías que involucren el ser diverso desde los mismos ritmos de aprendizajes como las situaciones cotidianas que se puedan presentar dentro de un aula de clase y es que la realidad de la escuela se puede pensar como una oportunidad de transformación social, partiendo de las propias necesidades, la interculturalidad y el pensar en el otro, todo esto por un bien propio y común.

Esto partiendo de una formación para la diversidad, dirigida hacia:

- *La comprensión de los conceptos implicados en la diversidad cultural, la claridad de los supuestos (éticos, políticos, sociales), a la articulación de las ideas al respecto.*
- *La ética, el cuidado, el respeto y la justicia social que nos permitan reconocer a los demás como fuentes de saber.*



Facultad de Educación

- *Comprender la diversidad epistémica, de manera que nos permita superar los etnocentrismos, la exotización de los demás¹⁴.*

Y es por lo anterior que considero que el canasto, entendido como dispositivo, artefacto e instrumento ha sido una excelente opción que nos ha permitido capturar diferentes maneras de vincularnos con el otro como sujetos que no solo comparten una casa común sino la diversidad de las cosas, con lo cual se nos puede hacer posible la transformación de situaciones y relaciones en pro de la armonía y los aprendizajes significativos.

Estos aportes me han permitido explorar en la Pedagogía Planetaria entendiéndola cómo:

Una metáfora que pretende recoger experiencias pedagógicas alternativas que han sido invisibilizadas y subalternizadas, así como los conocimientos provenientes de grupos, comunidades, y movimientos sociales. Se propone así hablar de planetariedad en lugar de globalización, como una invitación a reconocer que aquello que nos une no son las redes artificiales de comunicación y transporte creadas por la humanidad, si no la relación con la tierra que se expresa en diversas formas de interacción con ella a nivel planetario¹⁵. (Notas de clase, Abril 2017)

Para terminar, quiero expresar lo agradecida que me siento por esta oportunidad que me regala la universidad y cada persona que ha sido participe de este proceso que me obliga hacer una construcción que mi qué hacer docente, reconstrucción de mis concepciones, descubrimiento de otros métodos y replantearme interrogantes a los que se les puede dar respuestas en la última etapa de la práctica, aunque es necesario entender que “la formación permanente del profesorado es una realidad que también se construye en el cotidiano quehacer escolar” (Salgueiro, 1999).

¹⁴ Rodríguez Gómez, Hilda Mar. Yarza de los Ríos, Víctor Alexander. Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. *Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural*. Artículos de Investigación Pedagogía y Saberes No. 45. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2016.

¹⁵ Estrada Chauta, Juan Camilo. *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*. (Tesis de grado). Universidad de Antioquía. Medellín. 2015.



6.3.2.3 Polifonía 3:

Recuerdo de manera muy especial el inicio de este camino, el proyecto de grado, compuesto por tres momentos, *el primero* de reconocimiento y acogida de la institución para crear la propuesta investigativa, *el segundo* para llevar a cabo el trabajo de campo y toda la parte metodológica descrita en la propuesta, un trabajo o más bien camino, que es posible de la mano de la comunidad educativa e institucional y que adquiere un sentido autopoietico en tanto se está en constante creación de propuestas, estrategias y modos de estar entre quienes vivimos en este proceso; y en el *tercer* momento se analiza y reflexiona sobre todo lo hecho de manera previa, para hacer aportes y conclusiones de lo que este tránsito ha dejado para cada uno de los que recorrimos este camino, de manera formal es lo que corresponde a la tesis o trabajo de grado.

Digo que este momento es especial por lo inolvidable que me resulta, la primera reunión o encuentro de todos los convocados desde distintas licenciaturas para dar inicio a esta aventura, como los mismos profesores la han llamado, se llevó a cabo el 2 de agosto de 2016, el día anterior, yo llegaba nuevamente a Medellín de una estadía de 7 meses en Brasil por un intercambio académico que estaba realizando, llegaba con muchas expectativas y con la credibilidad de haber vivido toda una experiencia en diversidad e interculturalidad por haber estado en otro país compartiendo con personas de muchos lugares del mundo, y que ello me iba a dar muchas luces o pautas para lo que pudiera vivir en este proyecto, olvidando que “nadie se baña dos veces en un mismo río” (Heráclito, siglo IV a.C.) y la riqueza de cada contexto emerge unas necesidades y habilidades distintas, siendo este, donde realmente aprendí lo que es vivir la interculturalidad y reconocer la diversidad que hay en nuestro propio país.

Cuando escuchaba todo lo que se decía de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, escenario donde tendría lugar este proyecto, es una institución que en los medios de comunicación de la ciudad ya era conocida por ser reconocida como una escuela que le hace



Facultad de Educación

apuesta a la inclusión y reconocimiento de la diversidad, que precisamente esa diversidad que la habita es lo que iba a permitirnos como maestros en formación desde este proyecto, pensar que hay otras formas de ser y estar en la escuela, visibilizar distintas infancias que responden a distintas realidades, especular que como maestros se necesitan unas competencias para encontrar miradas y lugares que nos permitan ser y actuar distinto en medio contextos culturalmente diversos; escuchar e imaginar todo esto, era para mí tan insospechable que me generaba hasta miedo y la pregunta ¿seré capaz con todo esto? Pero a su vez, era sentirme como en ese reate presentado por Caracol Televisión llamado *El Desafío* en el que luego de explicar el juego, internamente hay un deseo dispuesto a asumir ese reto.

Al llegar y conocer la institución, bastó con estar un solo día para darme cuenta que realmente es una escuela en la que hay mucho por hacer, que tiene sus luchas diarias y que pedagógicamente iba a resultar todo un reto estar allí, la sede Darío Londoño de la institución, ubicada en Niquitao (centro de Medellín), en cuanto a estructura física y distribución de espacios está muy bien diseñada y permite realizar múltiples actividades para aprovechar dichos espacios; estando en el salón con uno de los grupos de niños y niñas indígenas, que en su momento habían tres grupos.

La primera cosa con la que me sentí limitada y que de allí surgió mi primera reflexión del día, fue el comunicarme de manera verbal con el otro, el no poder decirles una palabra que pudieran entenderme esos niños y niñas o entenderles yo a ellos, fue algo muy frustrante y más aún por el hecho de que siendo colombianos, estando en mi ciudad y ahora de la escuela en la que íbamos a compartir determinado periodo de tiempo, no saber ni si quiera algo de su historia y de la lengua que hablaban, fue algo que me invadió de inmediato y fue reconocer en ese instante que en Colombia no solo se habla el castellano, este idioma es el que figura como oficial



en nuestra Constitución Política, pero desconocemos nuestras lenguas nativas y aun así nos sentimos motivados a aprender lenguas de otros países.

Según el Ministerio de Cultura (2016):

En Colombia se hablan 68 idiomas propios de las comunidades indígenas, afrocolombianas y romaníes. Además de ser una muestra de la inmensa diversidad cultural, cada una de estas lenguas muestra una forma particular de entender el mundo, el territorio, las relaciones con otras culturas y su identidad como pueblo en Colombia. (El Tiempo, 30 de septiembre de 2016.)
Sabido ya, que las palabras no podían ser el medio de establecimiento de un diálogo o

por lo menos interacción con el otro, había que pensar otra manera de hacerlo, recordando las palabras del maestro Yarza, de que las competencias interculturales nos deben permitir hacer otras cosas, es ahí cuando recuerdo lo dicho en el primer encuentro sobre ir a la escuela y mirar desde lugares distintos, caigo en la cuenta de que una sonrisa, una caricia, un gesto de amabilidad y un estar ahí, son el primer paso para mostrar mi humanidad ante el otro y que este responda igual, dejando así de vernos como extraños. Comencé a entender entonces que a este tener que actuar en contexto, es a lo que Camilo Estrada (2015) se refiere con competencias interculturales las cuales son “un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para actuar en contextos culturalmente diversos... estas se incorporan, pasan por el cuerpo, se sienten, piensan y se ponen en acción” sintiendo que estas no tienen un lugar y momento específico para ser desplegadas, sino que en el cualquier instante, así, de repente y sin avisar, es necesario que como maestros, las pongamos en acción.

Ante este panorama, puede decirse que la educación en nuestro país tiene grandes retos, que apremian una pronta actuación e intervención desde la escuela misma, basta con mirar lo que tenemos a nuestro alrededor, lo que es nuestro, lo que a lo largo de los años va construyendo nuestra identidad que poco a poco va teniendo menos valor social, cultural y político, la escuela es quien debe rescatar y resignificar todo ello y pensar en los tipos de ciudadanos a formar, los cuales posean la capacidad de leer su contexto, de apreciar la riqueza y diversidad cultural,



Facultad de Educación

epistémica e identitaria que no solo su país si no el mundo entero posee y que sepan utilizarlos a fin de habitar en un planeta que siendo habitado por todos, las formas y maneras de vivir, también estén determinadas por todos sus habitantes.

Es este un llamado que Desiderio de Paz Abril en su bello texto de *Escuelas y educación para la ciudadanía global: una mirada transformadora* nos hace a las escuelas,

Los centros educativos necesitan un nuevo modelo educativo, un modelo educativo “humanista” que potencie una visión integral del ciudadano y de la ciudadana y una visión global de la ciudadanía, sobre la base de una concepción interdependiente de las realidades mundiales (sociales, económicas, culturales...), desde una perspectiva de solidaridad y de justicia. (2008:29)
Apoyando esta *educación para la ciudadanía global*, en unos pilares, tales como la

educación global de la personalidad de las nuevas generaciones ciudadanas, una visión planetaria/ cosmopolita y una perspectiva global de solidaridad y justicia, siendo todos estos bases que nos conlleve al aprender para el cambio y la transformación de la realidad que habitamos, realidad que para la mayoría de los niños y niñas de la institución es de pobreza y muchas veces este puede ser un factor limitante para que ellos aspiren a ideales que los hagan avanzar hacia otros horizontes, es por ello, que Desiderio (2008:45) también nos dice algo sumamente importante y de lo que incluso, como ciudadanos del mundo no nos hemos dado cuenta, La pobreza no se mide sólo en términos monetarios, es algo que ya había apreciado una gran conocedora y una gran luchadora a favor de los más pobres de entre los pobres, la Madre Teresa:

Sabemos lo que significa pobreza; en primer lugar, tener hambre de pan, necesitar ropa y no tener un techo. Pero hay un tipo de pobreza mucho más grande, la de no ser deseado, la de carecer de amor y la de estar abandonado. Significa no tener a nadie a quien llamar. (1997: 123)

Es aquí donde se hace necesario, reconocer que la única pobreza en el mundo no es la económica y material que es la que como Sur nos ha cobijado y mostrado así ante el mundo e impiden el reconocimiento de la riqueza que en distintos ámbitos posee, el Norte tiene otras formas de pobreza como la cultural, en reconocimiento de diversidad y los distintos modos de



Facultad de Educación

vida, y esto es algo que hay que lograr que los niños y niñas vean en su realidad que habitan y que desde ella sean personas felices, ya que no podemos dejar que aquello que no se tiene sea la meta para poder ser felices, esta se construye con lo que tenemos y a quienes tenemos a nuestro lado. Y es aquí donde quiero traer la voz de Miguel Ardanaz (2015), cuando nos habla de que el propósito de la educación es formar sujetos felices:

Si nuestro deseo es que nuestras propuestas educativas ayuden a nuestro alumnado a ser felices, a comprometerse con su mundo (y las generaciones posteriores) y a sentirse capaces de soñar y pensar cómo hacer que sea mejor y más inclusivo... hay que proponer un proceso de enseñanza- aprendizaje con esas características. No vale la teoría. Ni vale con solo proponer valores. No es suficiente con recordar o hacernos conscientes de realidades al margen o de injusticia. Para que nuestras alumnas y alumnos perciban la importancia de mejorar su mundo, tienen que vernos transitar por esa “zona de riesgo” que es mejorar nuestro aprendizaje para toda la vida y, por tanto, nuestras propuestas educativas. Nos tienen que sentir a la intemperie. Y, aun así, con “convicciones claras y tenacidad” (p.69).

En este punto siento que personalmente, me faltó conciencia de este ideal en cada uno de los encuentros que tuve con los niños y las niñas, siento que debí estar más atenta a aquellas cosas que les gusta más, las actividades, la música, el juego, estilos de aprendizaje con los que más se divierten y son felices para desde allí articular las propuestas que les llevaba, pues en mi ideal de que conocieran otro tipo de música por ejemplo, música folclórica del país, instrumental, de las comunidades indígenas de Colombia, Perú y Ecuador (música Andina), no les pregunté a ellos que le gustaba escuchar, di por obvio que solo reggaetón o rap, y efectivamente en parte así es, pero de la manera en cómo transitamos en este proyecto, la primera pauta es no dar por obvio nada y pues si es eso lo que les gusta escuchar y es lo que constantemente va entrando por sus oídos a diario, estoy convencida de que generar una reflexión sobre el significado de eso que escuchan, hubiese sido una experiencia muy significativa para ver como la escuela se conecta con la sociedad.

Aquí, traigo la memoria de una de las actividades que realizamos con ellos, para descubrir talentos, consistía en que a quien quedara con el tingo, tango, debía recitar un poema,



Facultad de Educación

cantar una canción que le gustara, contar una historia corta, es decir, algo que les gustara mucho, en esas Miguel, uno de los niños que es de los que más agrede a sus compañeros, muchas veces con la sola intención de indisponer, fue su turno, los niños lo motivaban a cantar pero él se resistían, fue hasta que su amiguito llamado también Miguel le dijo *acuértese de aquella* y de inmediato, los ojos de Miguel se iluminaron y dijo, *¡Me pegué una traba!* Y comenzó a cantar este fragmento:

*Me pegue una traba con una crypa tan brava
No podía abrir los ojos la lengua se me trababa
No sabía quién era yo la cabeza vueltas me daba
Los panas asombrados por lo que les contaba
Una traba...*

Landa Freak, 2012. Efectos secundarios. Dream House Records.

Y literalmente, el niño dijo esto con ritmo de rap, sin parar y siendo fiel a la letra de la canción, todos quedamos sorprendidos, los niños y niñas por la capacidad de memoria de su compañerito al cantar todo este fragmento, y además porque tiene un ritmo pegajoso; y nosotras, las maestras en formación y la maestra del grupo, también nos sorprendimos por la misma razón que los niños y niñas y además por el contenido de la misma, pero fue reconocer que es eso lo que ellos están viendo y escuchando en su diario vivir, y ahí fue cuando caigo en cuenta de la negación que venía haciendo a darme la oportunidad de conocer eso que pasa por sus sentidos.

Es aquí donde definitivamente pienso que una de las maneras de idearse este reconocimiento y de conocer qué tiene el otro por aportar, es el canasto intercultural, pues como instrumento potente para formar y construir conocimiento de manera colaborativa y entendido como dispositivo, artefacto y herramienta, permite que su concepción sea posible de manera concreta o material, pero a su vez de forma simbólica, y que las cosas que allí estén depositadas también lo sean de ambas maneras, desde esta definición que se vale de tres concepciones, es posible configurar otras relaciones de sentir y pensar, en tanto puedo poner en tensión la manera en como yo pienso y concibo muchas cosas planetarias y cómo la sienten y la piensan los otros



Facultad de Educación

con los que me encuentro a diario, todo esto, desde la concepción cultural de canasto como herramienta, permitirá mediar las relaciones entre los sujetos y el mundo y desde allí generar otro tipo de transformaciones, un poco lo que ya nos han venido diciendo autores como Desiderio de Paz y el mismo Paulo Freire con su Pedagogía de la Esperanza.

Siguiendo con la reflexión de escuchar al otro, ya que fue lo que en este camino recorrido hasta el momento es lo que más eco me hace y me pone alerta para lo que falta, considero oportuno citar un fragmento de una carta que le escribe un padre Indígena al maestro de escuela de su hijo de cinco años:

Yo quiero que mi hijo triunfe en la escuela y en la vida. No quiero que abandone la escuela o que sea un delincuente juvenil, ni que termine en la droga o en el alcohol solo porque se sienta inferior o discriminado. Quiero que se sienta orgulloso de su *herencia y cultura*, y me gustaría que desarrollara las aptitudes necesarias para adaptarse y tener éxito en las dos culturas. Pero necesito su ayuda. Lo que usted diga o haga en el salón, lo que enseñe y la manera en que lo haga, y lo que no diga y lo que no enseñe tendrán un efecto potencial en el triunfo o fracaso de mi niño. Todo lo que pido es que usted trabaje conmigo, no contra mí, para educar a mi hijo de la mejor manera posible. (Padre Indígena de las tribus Seneca y Charolce, EE.UU. 2012)
Esta súplica, es sin duda un fragmento que debe conmover el corazón de cualquier

maestro al leerla, o por lo menos, en mi caso podría decir que no pude evitar sentirme tocada al leer en esta carta el llamado a reconocer al otro, a mostrarme que uno de los objetivos en la educación no se debe quedar en lo que entre buej y buegó (quien enseña y quien aprende en lengua ancestral Ye'pá mha'sã) se logre construir, sino que ante todo, en este bello y arduo camino de ir junto a otros seres humanos recorriendo la vida y haciéndole preguntas como lo es la Educación, no se debe olvidar “unir la razón fría y calculadora con el efecto cálido e irradiante del corazón. De esta amalgama nacerá espontáneamente una nueva voluntad de cuidar de todo cuanto está vivo y es frágil e importante para la vida humana y para la vida en el planeta Tierra” (Boff, 2015)

Finalmente, y siguiendo esta idea de cuidado, me quedo mambeando en el corazón que ha de tenerse mucho cuidado y resistencia frente a lo avasallador que resulta ser el modelo



asimilacionista en términos de Elizabeth del Castillo (2015), en cualquier escuela, como ya se ha dicho, esta institución también se rige bajo este modelo, que pese a darse procesos de educación propia dentro de ella, los niños y niñas indígenas no pueden evitar sentirse afectados y casi que obligados a ser parte de la monocultura que homogeniza sin piedad y que ciega a las demás personas que hacemos parte de la institución, a validar lo que no es lo legítimo de acuerdo a modelo curricular y concepción de este y que niega incluso, formas propias de sentipensar el mundo.

Indudablemente, como maestros debemos apuntar a una educación intercultural e inclusiva que posibilite celebrar, disfrutar, comprender y amar la diversidad, vinculando ideas de un currículo centrado en la Tierra y el corazón que giren en pro de una escuela pensada para todos los seres del planeta, una escuela que no segregue si no que incluya verdaderamente y de esta forma se reconozca que cada persona es quien debe vivir la diversidad como algo que está dentro de cada uno de nosotros y no como algo externo, que se vive cuando se sale del país, como yo lo pensaba, o cuando estamos ante personas que distan de nosotros en ciertos aspectos y que deben ser ellas las que deben comprendernos.

6.3.2.4 Polifonía 4: *Del ideal a lo real*

En el camino transitado en este primer semestre del año, he de confesar que he abandonado la palabra que llevó como consigna desde hace varios años; la esperanza. Ese abandono no ha sido total o permanente, simplemente en la práctica pedagógica han existido momentos de ruptura con esa idealización de la escuela que he construido a través de mis sueños, mis sentidos y mis deseos de entender y hacer de la educación un camino hacia sí mismo.

Muchos suspiros me he generado al pensar que el mundo si se puede cambiar, y efectivamente de alguna manera se puede cambiar el mundo que cohabita cada uno desde sus



Facultad de Educación

pensares, sentires y formas de hacer las cosas. Sin embargo, en la escuela he tropezado con realidades que coalicionan el mundo del ideal, las situaciones particulares que vive cada estudiante y que se reflejan en las formas de ser y estar con los otros, demandan una verdadera pedagogía de la esperanza.

Puede parecer contradictorio que primero me haya sumergido en la desesperanza para contar o expresar mi sentir alrededor de la práctica y luego desembocar en un sendero que lleva consigo una de las tareas Freileanas, pero en realidad esa confrontación me ha insertado en un lugar de reflexión – acción que establezco a nivel profesional y personal, ello me ha llevado a un trastrocamiento del ser.

La reflexión – acción ha generado esa nueva mirada hacia mi rol como futura maestra, ese rostro magisterial que sólo se había puesto en escena en la atención a las necesidades y potencialidades de sujetos con discapacidad o como se etiqueta tradicionalmente como los “anormales”. Ya ese rostro se ha configurado en un rostro aún más plural, he entendido que aquel tema de la inclusión no se delimita a un solo grupo poblacional o como jerárquicamente se conocen como minorías, la inclusión busca un lugar común para la diversidad.

Ese lugar, compromete el respeto, la corresponsabilidad y la sensibilidad ante los otros y lo otro. En mi carrera, este tema siempre aparece en los contenidos a destacar, es una fuente inagotable de debate, y si bien considero la inclusión como un eje transversal a la vida de cualquier sujeto, también como ejercicio personal he decidido apostar por una cosmogonía en relación a una educación, una vida más hospitalaria; a un acercamiento a un sistema de acogida que permite por medio de la calidez y el compromiso a nivel global, comprendernos dentro de nuestra complejidad y diversidad



Lo anterior es el producto de lo que podido reconstruir a partir del seminario y la práctica institucional. Todo se ha ido estableciendo desde tres aspectos nucleares: lo cognitivo, los aprendizajes, conceptualizaciones, ejercicios prácticos; lo situacional, la vida en la escuela encarnada de manera amorosa y a su vez violenta; y lo espiritual, las conexiones que establezco entre ello y cómo lo despojo de los sentimientos de rabia, angustia y tristeza, además de sentir también el estado de alegría, fe, amor y motivación que empujan las fuerzas hacia arriba.

Un poco de historia...En el aula de clase no solo se pone a disposición un saber específico sobre el cual se transcribirá del “sabio” libro de texto, el aula es un espacio físico y a su vez simbólico, es un campo de acción amplio en el cual se nos escapa muchas veces de ese ojo castigador que busca a toda costa apocar la realidad inminente (el ruido, la complicidad entre compañeros, las burlas, los chistes, la desmotivación para realizar actividades, la falta de escucha, la falta de atención), y olvidamos la importancia del gesto, la mirada y la voz de aquellos que reclaman algo diferente a lo que se les ha mostrado.

Los chicos y chicas en un porcentaje muy amplio, siempre llegan a la escuela con ganas de ser escuchados, quieren contar a sus pares o maestra que hicieron pocos minutos antes de ingresar a clase o el día anterior; quieren que su voz sea la herramienta para humanizar ese sistema que nos ha vuelto indiferentes a la vida que acontece, la vida cotidiana; y me pregunto: ¿qué pasaría si la primera hora de clase los escucháramos? Compartiéramos ese espacio como una forma de ritualizar la vida y quizás emanar de ello mejores formas de relacionarnos, pero saben cuál es la respuesta a esa apuesta dialógica, ¡hay que dar clase! La clase fría que busca la trasmisión de contenidos, el conocimiento en su forma instrumental, es la respuesta a una educación de calidad.



Facultad de Educación

Lastimosamente en nuestro país hemos entendido la calidad desde los estándares, la competencia en donde converge la eficiencia y la eficacia, las pruebas; se ha anulado la capacidad de humanizarnos mediante la educación. La calidad se retoma desde el mundo del mercado, que ha hecho de los seres humanos una mercancía más a tratar, ya no hablamos de talento humano sino como el ser humano como recurso. En esta medida la escuela moldea ese recurso a conveniencia de unas políticas reproductoras de desigualdad, de engaño hacia un pensamiento libertario.

Por ello, reclamo una pedagogía de la esperanza, que transite por un lugar donde los educandos, es decir, tanto todos y todas puedan hablar, mirarse, acercarse, construir y deconstruir sus ideas, pensamientos y acciones mediante el acto mismo de ser habitantes de la diversidad y de una ciudadanía global emancipadora.

Quizás allí de nuevo este en escena mi ideal de educación, pero me parece que el sueño de hacer las cosas posibles se debe a que alguna vez se pensó que era posible, y aunque en muchas de mis prácticas me cuestione y crea que nada funciona, una palabra, un mirada, una demostración de afecto por parte de las personas que redireccionan mi camino en el aula, hace que piense en el acto de enseñar y de aprender como una resistencia a un mundo caótico y maltratado por sujetos igual de violentados por todos los sistemas de opresión.

La educación requiere una resistencia y a su vez una renuncia. Esta última entendida como una forma de deshabitar ese cuerpo y esa mente que todo lo quiere controlar, a esa compulsión que tenemos los maestros; todo nos tiene que salir bien, los tiempos, las evaluaciones, los contenidos a desarrollar en esa linealidad. Nos esclavizamos del requerimiento institucional y del Estado, pero pocos conciben el “fracaso” como una nueva oportunidad para crear algo, que puede o no funcionar.



Algunas veces se piensa en hacer demasiadas cosas, y siempre se toman las variables negativas, esto o lo otro no se puede hacer porque a los estudiantes no les gusta, o es muy difícil de hacer, o no se puede; estos temores no permiten que el docente juegue con la incertidumbre y dejarse sorprender por lo que pase o lo que no.

Lo que puedo rescatar es que aunque parezca difícil la tarea que nos propongamos, no podemos dejar de hacerla al considerarla utópica, pues precisamente de ello se trata de asumirla, caminar hacia ella y devolvemos en el camino si es necesario para empezar otro.

Una sociedad no vive sin utopías, es decir, sin un sueño de dignidad, de respeto a la vida y de convivencia pacífica entre las personas y pueblos. Si no tenemos utopías nos empantanamos en los intereses individuales y grupales y perdemos el sentido del bien vivir en común. (Boff, 2008).

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

Esta competencia ha significado para nosotras una confrontación personal y profesional, pues si bien en nuestro discurso ha destacado esa crítica a ese mundo occidentalizado, a ese saber impuesto desde el socio centrismo, también en nuestro camino hemos comprendido que todo extremo racional lleva implícito la condena hacia su contrario y su función será invisibilizar y someter. Entendemos que la postura del autor no pretende tampoco eliminarla, pero nos parece coherente con nuestra línea del cuidado, interculturalidad y nuestro tránsito hacia la ciudadanía global, conocer



Fotografía 8. Elaboración propia. 2017.

Facultad de Educación

y reconocer esas otras formas de ser y habitar el mundo, pero reconocer que occidente también ha generado su propia filosofía de vida, en consecuencia no se trata de la eliminación o imposición de algún modelo mundo, es tener en cuenta la pluralidad de este. Teniendo esa diafanidad, nos permitimos utilizar el término desoccidentalizar para referirnos a una pluralidad.

Nuestros senderos fueron guiados por el tejido, el círculo de la palabra, el sembrado, la literatura, las canciones y tradiciones ancestrales, actividades de expresión. Nuestros senderos fueron guiados por el tejido, el círculo de la palabra, el sembrado, la literatura, las canciones y tradiciones ancestrales, actividades de expresión artística, en la procura del encuentro con el otro en el mismo ambiente de



Fotografía 9. Elaboración propia.

aprendizaje (las aulas, las canchas, los corredores, la tienda escolar), desoccidentalizamos esas formas de ser y estar haciendo posible otras cosas en la escuela.

6.3.3.1 Pensar desde la interseccionalidad

La interseccionalidad como categoría conceptual y metodológica permite pensar las relaciones de poder en diversos espacios donde se presentan asimetrías, discriminaciones y exclusiones basadas en las diferencias étnicas, sexuales, de clase, etc., lo que genera, relaciones de dominación en las cuales unos sujetos –considerados superiores por ciertos atributos- se ubican de manera jerárquica sobre otros sujetos subalternizados que cumplen con ciertas características a las cuales se les ha impuesto un sello negativo. (Estrada, 2015, p.112).



En este sentido, esta categoría permite entrever lo que ha significado la “la normalización” de una sociedad, el sometimiento a un ideal que pretende en toda su condición la homogeneización de los pluriversos; tal acto ha incidido en el señalamiento, el etiquetamiento e incluso la eliminación o exterminio hacia lo que se ha considerado en nuestra historia incluso como “impuro¹⁶”.



El pensar, como tarea intelectual se coloca en un proceso superior, este nos lleva también a la referencia de Kant, cuando afirma que la mayoría de edad se alcanza cuando el hombre es capaz de pensar por sí mismo. Desde lo intersectorial podremos decir que nuestras concepciones de mundo se dimensionan en interrelación con otras mayorías de edad, el tejido planetario nos invita a reafirmarnos en lo que somos y queremos ser, con la responsabilidad intelectual que conlleva tener unas posturas propias y el conocimiento de su adverso. En nuestros senderos

laboración

pedagógicos, la interseccionalidad es nuestro plano cartesiano, pues partimos de un origen (nuestra voz), se tiene cuadrantes (otras cosmogonías) y ejes en el cual la unión y la intersección de diversos puntos (norte, sur, oriente, occidente; y la convergencia de valores positivos y negativos) posibilitan unos encuentros que podrán ser regulares o irregulares, pero que se dan en una temporalidad y espacialidad que ofrece un lugar a cada figura.

¹⁶ Es una referencia a las concepciones de raza de que tenía en la Alemania nazi.



6.3.3.2 Interpretar de manera alternativa:

Esta competencia exige de los maestros y maestras una cierta sensibilidad y una apertura no racionalizada para recuperar su capacidad de asombro. En una de las actividades propuestas como la cartografía personal, una niña dibuja un ojo, la mayoría del grupo se traza su propio mapa territorial con la exposición de todo el cuerpo. Al preguntarle a la niña el por qué solo se inspiró en una parte de su cuerpo para cartografiarse, ella afirmó: “para que necesito todo mi cuerpo, si todo lo que quiero expresar se encuentra en mis ojos”. (Notas de campo, 10 agosto 2017).

Ante tal carga filosófica, la interpretación de la maestra no puede silenciar esa idea decolonial de la niña por representar su territorio a través no exclusivamente del ojo sino de su mirada. Pensar de manera alternativa no debe ser solo un privilegio docente, esa fuerza también ha de estar al servicio de todos. Lo alternativo cumple una función muy especial y es precisamente el cuestionarse por *lo otro* que acontece, por ese escape a lo ya dicho, pensado y sentido.

6.3.3.3 Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana.

La diversidad no es algo ajeno, alejado de nuestra integridad cósmica. La diversidad somos todos y cada uno. En esos tiempos en que se habla de inclusión se ha esquivado la mirada y se ha establecido que lo diverso son las poblaciones en situación de vulnerabilidad, y enfáticamente las personas con discapacidad; se ha utilizando este concepto para seguir apuntalando una mirada de extrañeza y un relacionamiento desde un modelo asistencialista. en concordancia se establecen como sinónimos tanto la o las diferencias como la diversidad, por esto es imprescindible que comprendamos que si bien lo diverso nos mueve a encontrar diferencias en lo que somos, el concepto no solo se queda enclaustrado en ello, la diversidad



podremos expresar, es una conjugación etérea entre lo que nos une y los que nos aleja. En lo diverso somos seres humanos, somos cultura, somos sentires, somos pensamiento vivo.

Movidas hacia ese camino, tomamos algunos postulados de Morin, (1999) y decidimos apostar a ellos:

La educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana, Estamos en la era planetaria; una aventura común se apodera de los humanos donde quiera que estén. Estos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano. Conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y a la vez separarlo de él. (p.23)
Las culturas y las sociedades más diversas tienen principios generadores u organizadores comunes. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano, es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno. La educación deberá ilustrar este principio de unidad/diversidad en todos los campos. (p.28)

Todos somos mundo, todos habitamos un mundo, somos vida y nuestra condición humana requiere, paradójicamente humanizarnos.

6.3.3.4 Promover nuevas formas de relación con la tierra.

Nuestra relación con la tierra ha sido de explotación y olvido, nuestra cultura occidental ha priorizado en el consumismo exacerbado que destruye sin ningún estado de conciencia nuestra Gran Madre. Como oposición a este dechado, las resistencias dadas en la escuela nos permiten registrar este fragmento en la historia escolar:

Nos sentamos a la sombra de uno de los árboles del patio y les sugerimos que cerraran los ojos e intentaran escuchar el sonido de algún pajarito, que ellos también nos hablan con su canto. Fue un bello momento, pues se lograron unos minutos de conexión con la naturaleza. Se dieron cuenta de que no están solos en la institución sino que hay otros seres que habitan allí y que también son importantes porque nos aportan vida. Como lo habíamos dicho el lunes anterior, sembraríamos una semilla a la que cuidaríamos y ayudaríamos a crecer. (Diario de campo, 27 de febrero 2017).

En nuestro camino, hemos dirigido nuestros pasos, hacia la visión planetaria de ser en el mundo. Esa existencia nos lleva a ese reconocimiento de nosotras como seres humanos, como



mujeres, como maestras, como estudiantes, como guardianas de la Tierra, entre aún más perfiles que establecemos en el mundo. La relación con la Tierra, siempre nos remitirá a nuestra propia historicidad y nuestra capacidad de volver a ella, volver al vientre planetario.

6.4 Currículo centrado en la Tierra y en el Corazón

Para iniciar el análisis en este eje fundamental de nuestro proyecto, el currículo, consideramos pertinente mencionar desde las resoluciones ministeriales (Artículo 76) con las cuales está regulada la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, lo que se entiende por este, se define como "...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local..." (p.2)

Esta es una pincelada de un panorama general y una visión reducida sobre lo que es el currículo en la escuela, sabiendo que también es eje orientador de la educación y a la vez un punto crítico en el proceso de construcción de una educación de calidad por ser desde donde se define el ideal de estudiante a formar. Podemos decir que al delimitarse el currículo como plan de estudio, criterios y metodologías, se está instrumentalizando la función de éste dentro de las realidades socioeducativas las cuales desbordan las fronteras de las aulas, además, si se piensa en una formación integral se debe concebir el currículo desde adentro y por fuera de las instituciones educativas.

Para continuar con esta reflexión nos apoyamos en los aportes del profesor Correa de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (1996) quien afirma que:

La función de la escuela es educar es decir conducir, traer fuera de, extraer de dentro y si la educación tiene como fin la formación integral del estudiante propiciando su autorrealización como individuo, entonces ésta tendrá como compromiso descubrir el velo que empaña la realidad y percatarse del sentido que reviste el cosmos. (p.115)



Es por ello, que desde la formación recibida en Pedagogía Planetaria, se nos dice que es necesario mirar la realidad desde los lentes de la Planetariedad, realidad escolar que siendo vista con estos (lentes) puestos, nos permite tener una mirada no reducida si no amplia, de las dinámicas, contextos, situaciones, espacios, modos de aprender y enseñar los conocimientos y saberes que transitan en la escuela y como los sujetos desde sus maneras de ser y estar, participan en la construcción de ellos, en los que es perceptible la monocultura en los saberes que se ciñen al canon de occidente, desde donde hay mucho por hacer desde una idea de decolonizar a partir de las realidades educativas en las que participamos a diario.

6.4.1 Un currículo que niega y silencia.

Hay que reconocer que la escuela ha sido presa de los discursos de la globalización económica haciendo que su horizonte emancipador y abierto se vea opacado por el paradigma de la individualidad, competitividad y rentabilidad, en donde los sujetos son homogeneizados y privados de una verdadera educación liberadora, de vida. Para lograr el objetivo genuino de la educación y que ésta sea realmente de calidad, el currículo, como eje fundamental, en vez de ser obstáculo tiene que ser el medio eficaz y contextualizado por el cual la escuela interviene. Este, ha de ser como lo menciona Correa (1996) pertinente, flexible, en el que haya participación, que tenga un enfoque social, investigativo, que evidencie practicidad, interdisciplinariedad y finalmente totalidad.

En nuestro paso por la I. E. Héctor Abad Gómez pudimos vivenciar de manera cercana su currículo, materializado en su plan de estudios (PEI), manual de convivencia, y principios Abadistas allí establecidos que se evidencian en las estrategias y metodologías empleadas por los docentes. Como aspecto importante a resaltar, dentro de la filosofía Abadista se promueve el uso



Facultad de Educación

de palabra como herramienta para la solución de conflictos, el trabajo en equipo, reconocer el conflicto como posibilidad de cambios personales e institucionales, el aprender a tomar decisiones y hacerse responsable de sus implicaciones. Todo en relación a su modelo pedagógico que responde al modelo holístico.

En este modelo se hace énfasis en la metodología dialogante, comunicativa, participativa y toma fuerza el modelo constructivista, en el que el alumno construye el conocimiento a partir del análisis y la cimentación de procesos, con aprendizajes que son significativos para él, mediante el establecimiento de redes conceptuales. Buscando que niños, niñas, adolescentes y adultos participen de manera responsable y constructiva en los diferentes ámbitos en los que se encuentran; comprendiendo que la pluralidad, la inclusión y el conocimiento, forman parte de las oportunidades y riquezas del ser humano; posibilitando así la construcción de un sujeto crítico, creativo, autónomo, responsable, con conciencia ética y social, capaz de relacionarse y desempeñarse de manera asertiva en todos los espacios donde interactúa. (P.E.I, 2012).

Todo lo anterior planteado sinérgicamente entre el Manual para la Convivencia Escolar y el Proyecto Educativo Institucional, dan una mirada desde el ideal, el deber ser y el querer ser, pero desde las prácticas educativas revelan que aún hay que construir y reafirmar su modelo pedagógico, puesto que se evidencia mayor relevancia en la educación tradicional, y no necesariamente hay que eliminarla, sino más bien, darle coherencia a las leyes generales, normas institucionales y la relevancia en lo humano, es comprender el todo, desde la integralidad desde el holismo. Feuerstein proyecta en su teoría de la modificabilidad cognitiva estructural que el ser humano es un organismo abierto al cambio, con una inteligencia dinámica, flexible y receptora a la intervención positiva de otro ser humano. (Latorre, 2011).



Facultad de Educación

Al definir una formación integral para el ser humano, se extiende la visión de una educación para todos, en donde confluyen otras formas de ser, aprender, desaprender vivir y convivir juntos; es aquí donde nos encontramos un camino hacia la inclusión, punto álgido en la institucionalidad. De acuerdo a las disposiciones legales e institucionales se resalta una educación acorde a diferencias culturales, cognitivas, emocionales y físicas.

En las consideraciones del Manual de Convivencia, se plantea que cada niño, niña, adolescente, joven y adulto(a), estudiante se considera un ser humano único e irrepetible y su proceso formativo está orientado hacia el ejercicio de la libertad y el desarrollo de la autonomía. Es indispensable pensar en autonomía y discapacidad, ya que socialmente se tiene el imaginario que las personas con discapacidad no poseen la capacidad para desarrollarla, se cree que son sujetos sin autonomía. Sin embargo, desde los principios de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad se promueve: “El respeto de la dignidad inherente y reconociendo la importancia que para las personas con discapacidad reviste su autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones”. (ONU, 2007).

A su vez desde la institucionalidad se plantea: “el pensar juntos como comunidad educativa el proceso de la inclusión, conjugando saberes, vivencias, sueños, ideas y proyectos nos pone a todos en el mismo camino y nos motiva a construir, a continuar construyendo mejores posibilidades para los estudiantes a través del Ideario Abadista y de las teorías emanadas por la UNESCO y de muchas personas y entidades interesadas en que la inclusión sea una realidad en la práctica, más que en el papel”. (P.E.I, 2012).

De esta manera pensar desde las inclusiones, permite que sea un proceso para todos independiente de los diagnósticos médicos, los imaginarios sociales, las concepciones familiares



Facultad de Educación

y las representaciones que se tengan de sí mismo. Pensar la escuela desde la acogida y no desde la obligatoriedad de contenidos, amplía una mirada fría e incluso invariable de la escuela:

Disfrutar del sistema educativo sin prácticas discriminatorias o excluyentes y sin sanciones que conlleven maltrato, humillación o escarnio o que menoscaben la dignidad e integridad. Los mismos derechos tienen los niños, las niñas, adolescentes y adultos(as) en situación de discapacidad, con necesidades educativas especiales o talentos excepcionales (Institución Educativa Héctor Abad Gómez, 2015).

Pero, ¿qué implica pensar la inclusión? Requiere pensar en formas y fondos, en recursos materiales, espacios físicos y simbólicos, en talento humano, en motivación. En la institución se dispone de **espacios de apoyo** pedagógico para avanzar en el proceso académico de los estudiantes que presentan dificultades. Sin embargo, el aula de apoyo sólo realiza trabajo dos días por semana, se hace necesario la figura del maestro de apoyo en la institución, para fortalecer el equipo interdisciplinario, proporcionar otras formas de enseñar mediante las adaptaciones o flexibilizaciones al currículo y visibilizar otras formas de ver el mundo y de relacionarse con él. Se hace necesario un proceso concienzudo.

La inclusión es una manera de enriquecer la vida institucional, una forma de ser y estar en el mundo, por eso se piensa, y se reflexiona en el colectivo, la necesidad de la integración curricular evidenciada en las prácticas pedagógicas de la Comunidad Educativa. (Institución Educativa Héctor Abad Gómez, 2012).

Otra de las prácticas institucionales que se ha ido convirtiendo en cultura inclusiva es que en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez todos los años en las primeras cuatro semanas del año escolar se identifica a los estudiantes que han presentado dificultades académicas para determinar los tipos y niveles de acompañamiento que requieren, pero esto no resulta suficiente, la evaluación y acompañamiento debe ser continuo, en donde se rescaten las potencialidades y se trabajen las dificultades. Además, hay expresiones como “hay que cumplir con las actividades de los módulos”, “¿por qué a nosotros no nos dan clases de música?”¹⁷. De manera sutil el currículo

¹⁷ (Notas de campo. Grado: Aceleración del Aprendizaje)



Facultad de Educación

va limitado y/o cerrando posibilidades de formar sujetos críticos y reflexivos, porque muchas veces ‘no hay tiempo’ o ‘no es posible’ transformar, hacer algo diferente, contextualizado.

Sucede que en el discurso, la cátedra responde a los principios de inclusión, pero en la práctica es importante re-pensar si se habla de una educación integral, ¿por qué solo se ve esta cátedra en el área de ética y valores? ¿Por qué no se da una transversalidad con las otras áreas de conocimiento? ¿Por qué se da el mismo fenómeno en la promoción, difusión y garantía de derechos, que queda atribuida al área de ciencias sociales, preestableciendo que se impartirán los conocimientos? Hay una segmentación y no se evidencia un diálogo, un entramado, un tejido de acción-reflexión.

Por otro lado, hay algunas disonancias en la dinámica y en el proceso de la vida escolar, así como en el verdadero sentido de la educación, de esta forma lo describe claramente desde su experiencia Torres Santomé (1993), la escuela se viene asemejando a:

Una cadena de montaje de una gran fábrica; así, el alumnado se coloca fijo permanentemente en un pupitre y delante de él van pasando distintas asignaturas y profesores y profesoras a un determinado ritmo; los estudiantes lo único que aspiran es acabar cuanto antes sus deberes y de este modo conseguir una recompensa extrínseca cómo es una determinada calificación o nota; lo de menos es el sentido, utilidad y dominio real de lo que deben aprender (p. 60).

Ésta es una parte de la realidad latente en la escuela, y es evidente que el maestro tiene la profunda responsabilidad de autoreflexionar sobre la misma, y ayudar al estudiante a hacer lo mismo, además debe priorizar los contenidos culturales, las estrategias de enseñanza - aprendizaje y evaluación para llevar a cabo concienzudamente su misión. También, es necesario mencionar que el contexto siempre influye en todo proceso y aún más si el proceso es educativo; es por esto que los modos de vida de las infancias y juventudes son de gran relevancia. En el caso de los estudiantes de la I.E Héctor Abad Gómez, se sabe que viven en un ambiente hostil,



de cierto modo nocivo, por sus dinámicas sociales y comunidad notablemente afectada por la delincuencia, plazas de vicios e inquilinatos habitados por consumidores de alucinógenos.

Con todo esto se podría decir con certeza que el interés y forma de estar en la escuela se ve atravesado por la realidad que enfrentan a diario los niños, las niñas y los adolescentes de este sector, y esto sin lugar a duda es una posibilidad de trabajo en el aula, el intento por conectar esa cultura y realidad de la comunidad ha de ser constante, cada día y desde todas las disciplinas, para que de esta manera se construyan significados, se refuercen y se conformen intereses sociales, formas de poder, experiencias (Torres, 2008), que tienen siempre lugar en la vida de los niños y las niñas protagonistas.

Es así como encontramos algunas brechas entre lo que se dice o está escrito y lo que se hace; aunque existe la intención de tener un currículo emancipador, no se llega a su plena consecución. De cierto modo sucede lo que plantea Torres Santomé (2008) “cuando un profesor o una profesora se detiene a pensar qué otros contenidos se podrían incorporar para trabajar en las aulas, encuentra dificultad para pensar en otros diferentes a los tradicionales” (p. 2). Por nuestra parte nos dimos la tarea de generar algunos aportes para construir un currículo, pero que éste sea centrado en el corazón y que posibilite otras formas de relación con la Madre Tierra:

Entendido el currículo como un acontecer, como algo dinámico, participativo, crítico, creativo e investigativo, que se materializa cuando el agente educativo se enfrenta a su ambiente escolar y desarrolla un universo significativo para él, en relación con sus aspiraciones, con la de los diferentes grupos sociales y con la sociedad en su conjunto, propiciando situaciones de equilibrio y transformación entre uno y otro... (Correa 1996).

6.4.2 Pedagogía Planetaria, posibilidad para co-crear y vivenciar un Currículo centrado en la Tierra y en el Corazón.

“El servicio realizado a la luz del Corazón crea coherencia, con todos los beneficios que eso conlleva.”

(ANNIE MARQUIER, El maestro del Corazón)



Reconocemos que hay una llamada apremiante a pensar desde el interior de la escuela los asuntos que afectan a todo el planeta, porque cada acto, cada palabra, cada relación tiene resonancia en toda nuestra Casa, porque es Común, de todos, y a todos demanda compromiso. Proponer un currículo centrado en la Tierra y en el corazón, desde un paradigma de cuidado es el reto y objetivo que nos propusimos desde la Pedagogía Planetaria en este proyecto de investigación para reconocer y llevar a la escuela los discursos que se distancian de hegemonías neoliberales, injustas y contra la Madre Tierra y nos ponen de cara a todos frente a problemas que afronta la humanidad.

Como ya se ha mencionado en nuestro marco teórico, se han venido trenzando propuestas para la construcción de currículos distintos, los cuales nos sirvieron de apoyo para construir nuestros aportes. Es importante aclarar que no pretendemos proponer algo nuevo, insospechado o algo nunca antes visto, lo que queremos es retomar los aspectos que hemos dejado en el olvido y que llevamos en lo más profundo del corazón, los cuales dejamos atrás por la presencia de las lógicas imperantes, hegemónicas que nos coartan la libertad y nos roban la esperanza. La esperanza de que sí es posible una educación desde el corazón, que nos libere, nos ayude a ser verdaderamente humanos y a construir una nueva relación con el prójimo, con lo otro y con la Tierra, casa de todos.

En primer lugar, y como primer aporte al currículo situamos a la escuela como institución socializadora que participa en esas construcciones de mundo que los niños y las niñas hacen, proponiendo asiduamente la posibilidad de cuidar y ser cuidado, desde el *paradigma de cuidado*, el cual consideramos valioso y necesario para empezar a abrir el corazón y con-moverse con el sufrimiento y el acontecer en la vida del otro. Generando conexiones y lazos desde lo espiritual entre la comunidad educativa y el mundo alrededor para sentirnos parte del mismo latido de la



Facultad de Educación

Tierra. De esta manera se logrará que ninguna forma de violencia sea justificada ante cualquier situación que se pudiera presentar en el transcurrir de la vida institucional y así mismo en la vida familiar y social de cada persona que pase por la escuela.

En un segundo momento, proponemos con fuerza y convencimiento la necesidad de asumir un compromiso ético ante la responsabilidad inminente que tenemos frente a las consecuencias de nuestro transitar por la Gran Madre Tierra; y este compromiso ético va tomando fuerza a medida que la escuela acoge y cuida de quienes la habitan, porque ésta es pista de aterrizaje pero también de despegue porque allí llegamos a formarnos, pero con la misión de coger vuelo aplicando lo aprendido y transmitiéndolo a otros con transparencia y recta intención de buscar el bien común. Un bien que incluya no solo a los otros seres humanos, sino a lo otro y a los otros seres vivos que cohabitan nuestra Gran Casa, especies de animales y plantas, y recursos naturales como el agua y demás minerales.

Como un tercer aporte, incluimos con amor y respeto los saberes propios y ancestrales en la construcción de un nuevo currículo, y con ellos a las comunidades Indígenas predecesoras y conservadoras de la cultura que nos pertenece desde mucho tiempo atrás. Ellos nos llevan la delantera en esta manera de asumir y relacionarse con la Tierra, por eso los círculos de palabra y momentos de interacción con estas comunidades se convierten en momentos que enriquecen nuestro ser para luego guiar nuestro actuar. No quedarse solo en buscar información en los medios alternativos, sino en el contacto directo con los grupos, para que de esta forma se creen vínculos que hagan sentirnos parte de una misma familia y comunidad, todos tan distintos, pero con riquezas que aportar.

En un cuarto momento, queremos referirnos a un tema crucial en la conformación de un nuevo currículo. Ya se habló en los puntos anteriores del currículo centrado en la Tierra y la



Facultad de Educación

relación con ésta, ahora lo centramos en el corazón y la necesidad de cuidarlo y nutrirlo para que de él emane la voluntad de actuar por un bien común. Porque en el corazón, como dice Marquier (2010) reside un Maestro, un maestro silencioso que sí se sabe escuchar va a despertar en nosotros la “inteligencia superior, sabiduría, compasión, inspiración, etc...” y con esto se podrá vivir en “un estado de plenitud, creatividad, fortaleza y amor que nada ni nadie podría alterar. Se estaría en condiciones de hacer frente a las dificultades y desafíos de la vida con sabiduría, inteligencia, serenidad y equilibrio” (p. 10). Poder leer estas palabras trae un aire de esperanza, porque estamos seguras del potencial que existe en cada ser humano para optar por el bien y la libertad. Y es ahí donde la escuela y el maestro deben hacer hincapié.

Como un quinto aporte al currículo retomamos la diversidad desde la interculturalidad, que posibilite acercarnos y comprender la complejidad humana no como un obstáculo sino por el contrario, como una riqueza que permite construir camino en el devenir de la escuela, aprender del otro y a la vez, mostrarle con respeto el punto de vista.

Por último, está la necesidad de abrirse a nuevas posibilidades, intentar otras formas de proceder en la escuela, precisamente en el aula. Desde lo vivido en la institución aprendimos que no siempre las actividades que promueven la participación y la voz del estudiante toman relevancia en los grupos de manera inicial, hay factores personales y contextuales que implican otro tipo de actividades, a veces el plan que se tiene no funciona y el maestro se ve en la obligación de salir de sí mismo y con responsabilidad experimentar otras opciones; porque no siempre los modelos constructivista, cultural o humanista son la respuesta a situaciones que desbordan el sentipensar del maestro. No se trata de rechazar ninguna propuesta pedagógica, sino de transformarlas y aplicarlas según el contexto y la situación que surge espontáneamente. Así de impredecible como muchas veces somos los seres humanos.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



En este proyecto atravesado por preguntas, cuestionamientos, confrontaciones y continuas reflexiones que trascienden los saberes pedagógicos y se extiende en una reconfiguración del ser, hemos transitado y movilizado algunas posturas de nuestra propia concepción de mundo y la vida, por ello nuestras conclusiones comprendieron:

- Un descentramiento cultural y epistémico desde el cual se abre la mirada hacia el aprendizaje de elementos culturales de otros pueblos y saberes que surgen como posibilidad para ser acogidos en la escuela a partir del análisis crítico que se hace de la diversidad.
- La práctica educativa conlleva entre otras cosas una resistencia (a lo que desconocemos o conocemos y no comprendemos ni aceptamos) o una renuncia (el desaprender, el olvido necesario para la transformación) a algo. En las dinámicas observadas en la institución, entendimos que la vida de los niños y las niñas que allí habitan son una expresión de lo que sucede en las realidades que vive cada uno; los encuentros y desencuentros entre pares, maestros y el espacio físico, hacen visible la diversidad existente entre las relaciones en los seres humanos y la complejidad de las mismas, cuyas formas y maneras de expresarse tienen matices distintos de acuerdo a sus concepciones, como es el caso de las prácticas amorosas y de cuidado entre los niños y niñas principalmente, que nos abrieron a la posibilidad de reconocer otras formas de cuidar y ser cuidado distintas a las concebidas por nosotras, existen.



Facultad de Educación

- Escuchar el llamado de la humanidad: como parte del tejido planetario, que busca romper con la lógica de la educación que pone el acento en la reproducción de las formas de poder, sometimiento y domesticación, esa educación bancaria que tanto denunciaba Freire, la pedagogía planetaria se abre paso también como una alternativa que surge de las reflexiones críticas sobre el discurso de la Modernidad y la globalización. Por ello, emerge la necesidad que desde la academia se plantee un giro decolonial a las metodologías de investigación y a las maneras de enseñar que invisibilizan y niegan al otro.
- La tarea genuina: pensar en ser maestros posibilitadores de espacios para el encuentro en los que se puedan generar y fortalecer competencias interculturales que se despliegan y se incorporan desde una red de significaciones interculturales que admiten también la posibilidad de pensar en otros modos de relación y conexión con la Tierra y en un mundo de y para todos. No es criticar, ni olvidar el saber dominante, es ponerlo en tensión con otros asuntos que ocurren en el mundo.



Facultad de Educación

- La palabra dulce: nuestro camino nos develó el miedo a olvidar la huella que la Pedagogía Planetaria ha dejado en nuestra formación, ya que sentimos que el sistema y las exigencias estatales pueden hacernos sumergir en esas lógicas dominantes que aquí hemos cuestionado. Y es precisamente de ese sentir que optamos por la alternativa esperanzadora: pensar la formación desde el contexto global o ciudadanía global en donde se acogen perspectivas solidarias, justas y éticas que buscan una humanidad sensible ante las injusticias sociales. En un estilo sencillo, se busca una práctica de cuidado hacia el otro, para esto Leonardo Boff (2015) nos invita a: “unir la razón fría y calculadora con el afecto cálido e irradiante del corazón. De esta amalgama nacerá (...) la voluntad de cuidar de todo cuanto está vivo y es frágil e importante para la vida humana y para la vida en el planeta Tierra”. (p. 12).
- El currículo centrado en Tierra y Corazón es una propuesta y apuesta desde la escuela como escenario que teje una fuerza espiritual, socio-pedagógica y política, de conocimiento que toca y trastoca las epistemes y las formas de sentipensar, el cuerpo, la vida, el mundo, la aldea global.

8. Recomendaciones

En relación dialógica con nuestro proyecto y en retrospectiva a nuestros pasos recorridos en la escuela, queremos invitar a la comunidad educativa a hacer y a hacerse parte del encuentro con el otro de manera hospitalaria, mediante un sistema de acogida. Paralelamente, extendemos nuestra palabra para que la institución se piense o enfoque su misión en el paradigma del cuidado, en un acto de correspondencia planetaria.



Es importante que los maestros y las maestras podamos apropiarnos de las competencias interculturales para incorporarlas y desplegarlas, no con el fin último de ponernos en una posición transmisionista del conocimiento, sino como una posibilidad y una mediación ante la heterogeneidad que circunda no solo la escuela, también los espacios sociopedagógicos.

Se hace pertinente la permanencia durante toda la jornada tanto de la maestra de apoyo como del psicólogo, puesto que la vida escolar muchas veces se desborda y no se evidencian de manera clara las acciones para llevar un proceso responsable de los atenuantes que confluyen; las acciones se dan para mitigar la vejación del momento, pero no se hace un seguimiento y evaluación de lo que pasa y por qué pasa en nuestra escuela. En esta línea se proponemos que se debe articular no solo el equipo interdisciplinario (maestras y maestros, personal directivo, psicólogo y otros) se hace indispensable el trabajo en equipo.

La diversidad en todo este análisis, reconocida como diferencias de culturas externas pero invisibilizada como inherencia del ser humano que se vive desde lo propio y que también se comparte a través de las relaciones que se establezcan en los diferentes contextos y situaciones con las personas, en este caso, entre las compañeras

Nos parece importante, que la Institución Educativa le pueda ofrecer al estudiantado alternativas en la construcción de un conocimiento para todos, aunque reconocemos que las diversas actividades que realizan como los actos cívicos, las jornadas deportivas, culturales y artísticas inciden en la integración y en la facilitación de algunas prácticas y saberes, consideramos necesario que la voz del estudiante sea escuchada y se generen otras posibilidades, otras acciones encaminadas sistemáticamente para que el quehacer docente y el quehacer del estudiante no quede reducido a una sola praxis.



Posteriores investigaciones, pueden diseñar, implementar y crear, estrategias, propuestas y apuestas a la generación de encuentros y espacios para vivir la interculturalidad en la escuela, de la mano de las familias y la comunidad de la que hacen parte los niños, niñas y jóvenes que son parte de la institución; ello constituirá un aporte a la co-creación de ese currículo centrado en la Tierra y el Corazón y que continuará nutriendo ese canasto intercultural que puede ser parte de la cultura escolar y permita seguir visibilizando aquello que aún permanece oculto, negado y silenciado en la escuela y merece un valor y reconocimiento por parte de quienes habitamos contextos escolares y la vida misma.

9. Referencias bibliográficas

Adichie, C. (2010). El peligro de una sola historia. *Arcadia*, 56, 24-25.

Álamo, M. (2011) La idea de cuidado en Leonardo Boff. *Revista Tales*, N° 4, 2011, pp. 243-253. Disponible en: https://revistatales.files.wordpress.com/2012/05/243_nro4nro-4.pdf
<http://www.graduats.org/curso2005-2006/cuidado.pdf>

Arango, L. G., & Molinier, P. (2011). El cuidado como ética y como trabajo. *El trabajo y la ética del cuidado*, 15-22.

Arias, H. (2016) Tejiendo caminos en una Pedagogía Planetaria: acercamientos a la formación de maestros y maestras en competencias interculturales. Licenciatura en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia. Medellín.

Ardanaz, M. (2015). El aula como espacio para el aprendizaje global. El mundo como aula para el aprendizaje transformador: doce pistas y una óptica. *Revista internacional sobre investigación en educación global y para el desarrollo*. No. 7. pp. 68.87

Berger, P., y Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Boff, L. (2015). *Derechos del corazón. Una inteligencia cordial*. Madrid. Trotta.



- Boff, L. (2008). Clarín.com. Obtenido de <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2008/08/24/z-01744891.htm>
- Boff, L. & Hathaway, M. (2014). *El Tao de la liberación. Una ecología de la transformación*. Madrid. Trotta.
- Cartagena, M. (2016). *Educación como medicina: Tejiendo pensamiento, espíritu y memoria Iku: A la construcción de una educación intercultural para la preservación de las identidades indígenas Iku – Arhuaca*. Trabajo de grado. Licenciatura en Educación básica con énfasis en ciencias sociales. Medellín. Universidad de Antioquia. Disponible en: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2157/1/EB0044_cartagenamaritza_educacionmedicina.pdf
- Castillo, E., & Guido, S. (2015). Interculturalidad. *Revista Colombiana de Educación*, (69), 17–44.
- Castaño, J. & Cocomá, I. (2016) *Aprendiendo a vivir juntas y juntos*. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad de Antioquia. Medellín. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/2048>
- Ceballo, ., Giraldo, L., Ortiz, I., Zapata, P. (2008). *Curso bilingüe para personas Sordas: hacia la construcción de un espacio intercultural en la Universidad de Antioquia*. Trabajo de grado. Licenciatura en Educación en Educación Especial. Medellín. Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1108/1/D0213.pdf>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Santafé de Bogotá, D.C.
- Comins, I. (2015). La ética del cuidado en sociedades globalizadas: hacia una ciudadanía cosmopolita. *THÉMATA. Revista de Filosofía* N°52, Julio-diciembre (2015) pp.: 159-178. Disponible en <http://institucional.us.es/revistas/themata/52/9.%20Irene%20Comins.pdf>
- Correa, S. (1996). Educación de calidad, escuela y currículo. *Revista Educación y Pedagogía*, (12-13), 112–131.



Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid.

De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Madrid: Intermón Oxlam Editorial.

De Sousa Santos, B. (2011). *Para descolonizar el occidente. Más allá del pensamiento abismal*. San Cristobal de las Casas, Chiapas: Editorial Cideci Unitierra.

Diez, I; Valle, M; Montoya, R; Rengifo, X; Zapata, Y. (2010). Aportes del paradigma educativo holístico a las prácticas pedagógicas en el nivel preescolar. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad de Antioquia. Medellín. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/932>

Duch, L., & Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*.

Escobar, A. (2015). Desde abajo, por la izquierda y con la tierra. Disponible en: <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2016/01/desde-abajo-por-la-izquierda-y-con-la-tierra.html>.

Escobar, L., Atehortúa, É. (2016). Tejiendo mundos: una apuesta por de-construir las representaciones sociales sobre la diferencia cultural. Trabajo de grado. Licenciatura en Educación básica con énfasis en ciencias sociales. Medellín. Universidad de Antioquia. Disponible en: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2206/1/LA0261_leidy_emerson_representacionessociales.pdf

Estrada, C. (2015). Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras. Trabajo de grado. Licenciatura en Educación básica con énfasis en ciencias sociales. Universidad de Antioquia. Medellín.

Fajardo, D (2011). De la competencia comunicativa a la competencia intercultural: una propuesta teórica y didáctica para la educación intercultural en Latinoamérica.. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 6(12), 5-38.

Fajardo, S. (2014) *Cumbre Nacional de Educación: Los territorios cuentan*. Medellín. Colombia.



Frigerio, G. (2012). Conferencia: Lo que se pone un juego en las relaciones pedagógicas. Ser con derechos. Recuperado de <https://vimeo.com/50711875>

Gadotti, M. (2002). Pedagogía de la Tierra. México. Siglo XXI.

Castillo Guzmán, E., & Guido Guevara, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 17-44.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. McGraw-Hill (Eds.). *Metodología de la Investigación*. (pp. 03 - 30). México: McGraw-Hill.

Institución Educativa Héctor Abad Gómez. (2015). Manual de Convivencia. Obtenido de [http://master2000.net/recursos/menu/98/193/mper_arch_24698_MANUAL%20PARA%20LA%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR%20\(1\)%20ACTUALIZADO.pdf](http://master2000.net/recursos/menu/98/193/mper_arch_24698_MANUAL%20PARA%20LA%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR%20(1)%20ACTUALIZADO.pdf)

Laboratorio Pedagógico. Institución Educativa Héctor Abad Gómez, S. D. (Agosto de 2012). *Corporación región*. Disponible en: http://www.region.org.co/images/publicamos/libros/Laboratorio_pedagogico%202012.pdf

Latorre, D. (27 de noviembre de 2011). Conciencia Educativa. Obtenido de <http://concienciaeducativaatorred.blogspot.com.co/2011/11/reuven-feuerstein-teoria-de-la.html>

Lopera, H. (2010). El giro decolonial, interculturalidad y diferencia colonial *, (2000), 1–20.

López, C. (25 de Abril de 2016). *En Medellín se enseña y se aprende en Emberá*. Disponible en ElMundo.com: http://www.elmundo.com/movil/noticia_detalle.php?idx=274203&

Maldonado, A. B. (05 de Mayo de 2016). *Indígenas estudian como los kapunías*. Disponible en Centrópolis.com: <http://www.centropolismedellin.com/ediciones-anteriores/edicion-208/indigenas-estudian-como-los-kapunias/>

Manual de investigación. (2016). Método de recolección de datos. Recuperado de <http://fis.sb-10.org/doc/7309/index.html?page=11>



Marquier, A. (2015). *El maestro del corazón*. Barcelona, España. Editorial Luciernaga.

Ministerio de Educación Nacional (1994). *Ley 115: Ley General de Educación*.

Ministerios de Educación Nacional (1997) “Lineamientos pedagógicos para la educación inicial”. Documento de trabajo. Santafé de Bogotá.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.

ONU. (30 de marzo de 2007). CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Obtenido de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Papa Francisco (2015). Discurso Papa Francisco en Bolivia, viaje por Latinoamérica. Disponible en: <https://www.aciprensa.com/noticias/texto-discurso-del-papa-el-encuentro-con-los-movimientos-populares-en-bolivia-80606/>

Papa Francisco. (2015). Carta Encíclica *Laudati Si'* sobre el cuidado de la Casa Común. Disponible en: http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html

Pastrana, C., Guizado, M., Ruiz, Y. (2016). *El viaje de Alicia entre el País de las Maravillas y la escuela: Una lectura de la violencia simbólica y la educación intercultural*. Trabajo de grado. Licenciatura en Educación básica con énfasis en ciencias sociales. Medellín. Universidad de Antioquia. disponible en: http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2213/1/PB0751_clara_fernanda_yudy_viajealiciaescuela.pdf

Patiño, N. (2016). *Sentipensando la formación inicial de pedagogas y pedagogos infantiles en el horizonte de una pedagogía planetaria: Contribuciones desde el concepto de competencias interculturales y la diversidad cultural*. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad de Antioquia. Medellín.



Facultad de Educación

Paz, C. & Estrada, L. (2017). La competencia genérica de reconocimiento y aprecio por la diversidad humana:

Evaluación en la formación inicial de docentes. Recuperado de:
<http://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/7907/11689>

Pennac, D. (2012). Mal de escuela. LITERATURA RANDOM HOUSE.

Pulgarín, J; González, D; Asprilla, O; Bermúdez, M; Gómez, A; López, S; Muñoz, D. (2007) EL APRENDIZAJE Y LA APROPIACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES: Punto de partida hacia la transformación de la convivencia escolar de los niños y las niñas en situación de vulnerabilidad. Licenciatura en Educación Especial. Universidad de Antioquia. Medellín.

Putnam, A. (1998). Revista de Libros segunda época. RdL. ESTUDIOS CULTURALES/HISTORIA DE LAS IDEAS n° 14 | 01/02/1998. Disponible en: <http://www.revistadelibros.com/articulos/la-etica-del-cuidado>

Española, R. A. (1952). *Real academia española*. Perlado, Páez.

Rincón, J. (2011). La Etnoeducación Afro “Casa Adentro”: Un modelo político-pedagógico en el Pacífico Colombiano. *Pedagogía y Saberes*, 117 - 121.

Rivas, J., Méndez, A., González, P., García, M., & Arcos, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones Identity configuration in school experience. Settings, individuals and regulations. *Revista de Educación*, 353, 187-209.

Rodríguez, H. y Yarza A. (2016) Formación de educadores desde una pedagogía planetaria. *Revista Magisterio. Educación y Pedagogía*. Nro. 78. pp. 60.64.

Rodríguez, H., Yarza, A. Echeverri, J. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. *Artículos de Investigación Pedagogía y Saberes* No. 45. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación.

Roll, A., Ortiz, C., Osorio, D., Vera, D., Zuluaga, D., Salazar, I., Botero, M., Ramírez, Y. (2009) Retos y perspectivas del encuentro entre educación especial y educación indígena: ¿narraciones interculturales? Trabajo de grado. Licenciatura en Educación en Educación Especial. Medellín.



Restrepo. E., Miranda. Y. (2014) La educación de la competencia socioemocional -CSE- y la nueva convivencia escolar en niños y niñas de segundo de educación básica primaria de la Institución Educativa Atanasio Girardot - Sede La Nueva en el municipio de de Girardota. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad de Antioquia. Medellín. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1175>

Salgueiro, A. (1999). La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber.

Sánchez, A. (2008). Competencias transversales: Una mirada actual. Revista CoLearn, 1(1), 8-10. Recuperado de: Sánchez, A. (2008). Competencias transversales: Una mirada actual. Revista CoLearn, 1(1), 8-10. Recuperado de: http://www.open.edu/openlearnworks/pluginfile.php/54151/mod_resource/content/1/REVISTA_COLEARN_1.pdf

SANTOMÉ, J. T. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículo. *Cadernos de Pedagogía*, (217), 60-66.

Savater, F. (2014). (Y. Amat, Entrevistador) Ver en: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-14808941>

Smith, L. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed books.

Sinigüi, S. (2006) Aprendiendo alrededor del fuego, diálogo, juego y arte como alternativas para la construcción de saber desde una perspectiva intercultural con niños, niñas y jóvenes de diverso origen étnico en la ciudad de Medellín. Pequeño Proyecto. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia. Medellín. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/615>

Tascón, J. (2017). *Relatos de maestros*.

UNESCO. (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*.



Facultad de Educación

UNICEF. (1989). Convención sobre los derechos de los niños.

Vélez, D; Yagarí, E; Ardila, L; Piedrahita, L; Quiroz, L; Vinasco, N; Castaño, P; & Quintero, S. (2010)

Expresiones artísticas y simbólicas desde una perspectiva intercultural con niños y niñas de diverso origen étnico. Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad de Antioquia. Medellín. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2072/1/EB0242.pdf>

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96.

Yus, R. (2001). Educación integral. Educar para la aldea global. Bilbao, Desclée de Brower. pp. 187.213.