



Rubén Bravo / Sebastián Granda / Ana María Narváez
(Coordinadores)

Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad

V Congreso Internacional de Etnografía y Educación



Universidad Politécnica Salesiana



PRÁCTICAS EDUCATIVAS, PEDAGOGÍA E INTERCULTURALIDAD

V Congreso Internacional de Etnografía y Educación

Julio de 2020
Modalidad virtual

Rubén Bravo, Sebastián Granda y Ana María Narváez
(Coordinadores)

PRÁCTICAS EDUCATIVAS, PEDAGOGÍA E INTERCULTURALIDAD

V Congreso Internacional de Etnografía y Educación

Julio de 2020

Modalidad virtual



**ABYA
YALA | UPS**

2022

**PRÁCTICAS EDUCATIVAS, PEDAGOGÍA E INTERCULTURALIDAD
V CONGRESO INTERNACIONAL DE ETNOGRAFÍA Y EDUCACIÓN
JULIO DE 2020. MODALIDAD VIRTUAL**

© *Rubén Bravo, Sebastián Granda y Ana María Narváez (Coordinadores)*

Ira edición: Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE ANTROPOLOGÍA
CARRERA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
CARRERA DE PEDAGOGÍA
Grupo de Investigación Estudios de la Cultura

ISBN impreso: 978-9978-10-634-1
ISBN digital: 978-9978-10-636-5

Edición, diseño,
diagramación
e impresión Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, mayo de 2022

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores





Índice

| | |
|--------------------|---|
| Presentación | 9 |
|--------------------|---|

PONENCIAS MAGISTRALES

| | |
|---|----|
| ¿Más lenguas indígenas, pero menos hablantes? Una mirada etnográfica sobre la lengua toba/qom en la Educación Intercultural Bilingüe del Chaco <i>Ana Carolina Hecht</i> | 15 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| Educación con calidad y pertinencia identitaria para los afrodescendientes en Ecuador, propuesta de políticas públicas <i>John Antón Sánchez y Katty Valencia Caicedo</i> | 27 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| Notas para una relectura de las perspectivas colaborativas y horizontales en el campo de la investigación etnográfica educativa: miradas desde México <i>Gabriela Czarny</i> | 45 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| <i>Hacer trabajo de «campo» en casa. Etnografía, formación docente y pandemia</i> <i>María Verónica Di Caudo</i> | 61 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| Investigación visible, problemas invisibles: un balance crítico de los aportes de la etnografía educativa en Cataluña (España) <i>Silvia Carrasco Pons y Jordi Pàmies Rovira</i> | 83 |
|---|----|

EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y POLÍTICA

| | |
|--|----|
| Investigación en las políticas educativas de formación docente de Cochabamba, Bolivia <i>Delia Gutiérrez Villca</i> | 97 |
|--|----|

| | |
|--|-----|
| La escuela multigrado mexicana en la relación Estado-sociedad rural <i>Carlos Guillermo Rossainz Méndez</i> | 113 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Educación contrahegemónica: lo político y la política <i>Valeria Elizabeth Córdova</i> | 127 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Interculturalidad, formación docente y políticas públicas en Argentina. Un análisis de experiencias formativas indígenas en la provincia de Santa Fe, Argentina <i>María Claudia Villareal</i> | 137 |
|---|-----|

| | |
|---|-----|
| Tensiones y posibilidades de reconfiguración de subjetividades en escenarios educativos subalternizante e inferiorizantes, de estudiantes migrantes <i>Carlos Bustos Reyes</i> | 153 |
| Resistencia y apropiación de la escuela pública. Estrategias político-educativas de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en México <i>Alberto Colin Huizar</i> | 167 |
| Pertinencia del modelo pedagógico de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) para el programa de profesionalización en la Amazonía ecuatoriana <i>Darwin Ítalo Chicaiza Aucapiña</i> | 181 |
| La forma pedagógica del experimento socioeducativo <i>Clelia Teresa Valdez y Mercedes Barischetti</i> | 195 |
| Organizaciones de la sociedad civil y educación básica en Tepic, Nayarit, México <i>Regina Ascencio Ibáñez</i> | 209 |
| Programa Voces Originarias: presentando una nueva «pedagogía de la ancestralidad» <i>Mirta Millan y Pamela E. Degele</i> | 225 |
| La formación de una cultura ambiental en estudiantes universitarios de México en contextos de diversidad <i>Jessica Gloria Rocío del Socorro Rayas Prince</i> | 237 |
| Experiencia estética y narrativas audiovisuales con niños y niñas de la vereda El Charquito (Soacha-Cundinamarca) <i>Adriana Pérez Rincón</i> | 251 |
| ESCUELA, DIVERSIDADES Y EXCLUSIONES | |
| Aspectos interculturales sobre las prácticas educativas de la infancia nahua con discapacidad: el caso de los Centros de Atención Múltiple de la Huasteca Potosina <i>Andrea Cristina Moctezuma Balderas</i> | 271 |
| Sonidos, disonancias, silencios. Relato de una experiencia de abordaje intercultural <i>Stella María García, María Cristina Garriga, María Julia Tur e Isabel Orellano</i> | 293 |
| La geografía sagrada, una propuesta otra para aprender el territorio <i>Yenyfer Juliana Flórez Albino</i> | 309 |
| Pedagogía en espiral: seres, saberes y territorios en <i>re-existencia</i> <i>Leidy Daniela Alfonso Cárdenas y Andrés Felipe Martínez Soriano</i> | 321 |
| Conocimiento del bosque y en el bosque: miradas de niños <i>Valeria Vasconcelos y Haydée Oliveira</i> | 339 |

| | |
|--|-----|
| La construcción del saber pedagógico de docentes de primaria desde la reflexión sobre la práctica <i>Daniela Campos S., Marcela Suckel G., Gonzalo Sáez N. y Guillermo Rodríguez M.</i> | 355 |
| Pedagogía planetaria y justicia curricular <i>Hilda Mar Rodríguez Gómez, Juan Camilo Estrada Chauta y Juan Carlos Vásquez García</i> | 369 |
| Entretejiendo la identidad raizal. Aporte teórico desde el Colegio San Bernardino en territorio ancestral de Bosa <i>Jhon Edinson López Garzón</i> | 383 |
| Análisis etnográfico sobre el uso del aprendizaje móvil en clases de educación física a través de la gamificación <i>Francisco Galindo-Agustín, Ángel Torres-Toukoumidis y Blas Garzón-Vera</i> | 399 |
| Estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una persona sorda en la educación superior <i>Miriam Bernarda Gallego Condoy y María José Merino Poslígua</i> | 411 |
| Aprendizajes sobre violencia de género durante la formación universitaria en Psicología: ¿Se practica un modelo «ecológico»? <i>Manuel Andres Capella Palacio.....</i> | 425 |
| Prácticas pedagógicas para la inclusión: análisis de caso de estudiantes haitianos en una escuela de Santiago de Chile <i>Karen Ibáñez.....</i> | 437 |
| La «lesson study». Un reto metodológico para la profesionalización desde la Universidad Nacional de Educación en el contexto de la Amazonía <i>Dilida Luengo, Nidia Jaramillo, Mariana Salomé Bonito y Walter García.....</i> | 449 |
| Marginación y analfabetismo en la Región Purépecha de los Once Pueblos, Michoacán, México <i>Agustina Ortiz Soriano.....</i> | 463 |
| La escuela como espacio de exclusión a la diversidad cultural. Estudio de caso: CECIB IKA <i>Geomar Hidalgo, Sofía Yépez y María Eugenia Mejía.....</i> | 473 |
| Una aproximación al proceso de consulta previa al Proyecto: Estatuto de Profesionalización Docente de los Etnoeducadores de las Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras <i>David Augusto López Rodríguez.....</i> | 485 |

| | |
|--|-----|
| Los estilos de enseñanza y la diversidad cultural en la Educación Inicial <i>María José Carranza Chávez</i> | 499 |
| Enseñanza colectiva de instrumentos musicales desde una perspectiva no colonial: reflexiones iniciales de una investigación doctoral en curso <i>Marta Macedo Brietzke</i> | 513 |
| Análisis en torno a la noción de cultura e identidad en los estudiantes de la Residencia Universitaria Intercultural Don Bosco de la Universidad Politécnica Salesiana <i>Cecilia Bravo M., Jaime Chela Chimborazo y Frank Viteri Bazante, Ph. D.</i> | 529 |
| Los videos musicales en quichua: educar la sensibilidad lingüística <i>Fernando Garcés V.</i> | 547 |

AVANCES TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN EDUCACIÓN

| | |
|--|-----|
| Formación técnica-productiva, jóvenes de origen campesino-quechua y construcción de valoraciones en torno al <i>desarrollo</i> en los Andes peruanos <i>Esteban Escalante Solano</i> | 567 |
| La etnografía colaborativa, más que un método una oportunidad de reconocimiento <i>Claudia Alvarado, Karina Bautista y Migdalia Bermúdez</i> | 581 |
| Del <i>OFF</i> al <i>ON</i> . Reflexividad en la investigación de la experiencia educativa urbana <i>Cecilia Pereda</i> | 591 |



Pedagogía planetaria y justicia curricular

Hilda Mar Rodríguez Gómez¹

Juan Camilo Estrada Chauta²

Juan Carlos Vásquez García³

El presente trabajo deviene del proyecto de investigación internacional *Educación global/Pedagogía planetaria y espacio social. Una relación colaborativa entre Suiza y Colombia* que desde el año 2013 desarrollan en conjunto la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica de Berna. Su objetivo, aunque flexible a lo largo de los siete años de implementación, se ha centrado en comprender los desafíos de la profesión docente en un contexto de cooperación internacional, a partir del estudio comparado de las políticas públicas de los dos países para la formación de maestros, con relación a la atención educativa de grupos diversos/población vulnerable. La autora y los autores de este texto participamos como investigadora principal y coinvestigadores respectivamente.

Inicialmente, presentamos la noción de pedagogía planetaria para relacionarla luego con la idea de justicia curricular o la visibilización de saberes subalternos en el currículo. Posteriormente, exponemos una experiencia para mostrar qué forma adquiere la pedagogía planetaria en la práctica educativa y las dos modalidades en que esta se ha vinculado a la formación de maestros y maestras en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

-
- 1 Universidad de Antioquia, Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Licenciada en educación preescolar y magíster en educación. Integrante del Grupo de Investigación Diverser en las líneas formación de maestros en perspectivas interculturales. Email: hilda.rodriguez@udea.edu.co.
 - 2 Universidad de Antioquia, Docente de cátedra de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales, magíster en educación y derechos humanos. Integrante del Grupo de Investigación Diverser en las líneas de educación y género, formación de maestros en perspectivas interculturales y formación en cultura investigativa. Email: juanc.estrada@udea.edu.co.
 - 3 Universidad de Antioquia, Licenciado en lenguas extranjeras, magíster en educación y actualmente estudiante de Filosofía. Se ha desempeñado como docente de cátedra de la Facultad de Educación y la Escuela de Idiomas en la Universidad de Antioquia. Integrante del Semillero de Investigación de Pedagogía Planetaria adscrito al Grupo de Investigación Diverser y al proyecto de cooperación internacional entre la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica de Berna (PHBern), *Educación Global/Pedagogía Planetaria y Espacio Social*. Email: jcarlos.vasquez@udea.edu.co.

¿Por qué una pedagogía planetaria?

La noción de pedagogía planetaria (Rodríguez y Yarza, 2016) funciona como herramienta analítica para comprender las dinámicas escolares a partir de fenómenos migratorios que develan las tensiones interculturales que ocurren y que dan origen a conflictos cognitivos, epistémicos y sociales en el seno de prácticas pedagógicas excluyentes (Fernández, 2008; Téllez y Skliar, 2008).

La pedagogía planetaria como metáfora provisional rescata los aportes de diversas propuestas educativas y pedagógicas que respondan a una de las formas en que se manifiesta la crisis de la escuela o la crisis de la sociedad, que resulta de la sospecha actual en torno a:

Los valores sobre los cuales la sociedad se constituyó [...] valores que se suponía regían o debían regir la vida de la sociedad nos parecen dudosos, el propio sentido de las instituciones que se irguieron en torno de los mismos es destruido. (Do Valle, 2006, p. 19)

Tal sospecha, que pone en tensión las prácticas y discursos defendidos como parte de la historia y la tradición propia de los grupos sociales, se da gracias al avance de propuestas críticas feministas, antirracistas, comunitarias, entre otras, que han cuestionado el funcionamiento de estructuras sociales sexistas, clasistas, racistas, individualistas y demás formas de relacionamiento que se sustentan en formas de opresión. En este sentido, la pedagogía planetaria se nutre de la interculturalidad entendida como «proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación sociohistórica» (Castillo y Guido, 2015, p. 19).

El desmantelamiento de dichas formas de opresión requiere una revisión de los currículos convencionales que hacen de la escuela una fábrica de normalización:

La educación se impone el deber de hacer de cada uno de nosotros alguien; alguien con una identidad bien definida por los cánones de la normalidad, los cánones que marcan aquello que debe ser habitual, repetido, recto, en cada uno de nosotros. (Pérez, 2001, p. 293)

Para este propósito resulta menester volver sobre la formación de maestros y maestras para incorporar en ella las preguntas por la diversidad, la diferencia y las identidades de manera que cobren relevancia en el oficio de la enseñanza sin sucumbir ante lo que Dietz (2012) identifica como un prejuicio pedagógico. Esto es, suponer que existen áreas del saber escolar en las cuales se materializan más fácilmente los fenómenos relacionados con la diversidad cultural, ignorando completamente otros y aportando con ello a la fragmentación del conocimiento.

Así, decimos pedagogía planetaria para abrir caminos de comprensión, rutas de indagación, formas de revisar los problemas, avanzar en diversos análisis para la formación de maestros y maestras. Decimos pedagogía planetaria, para referirnos a (otros) modos de estar en múltiples espacios educativos, de ser maestro o maestra, de vincularnos a los contextos, de leer las realidades. En fin, decimos planetaria para abrir fisuras y producir quiebres; decimos planetaria como sinónimo de *crisis* (Echeverri, 2009). Las posibilidades de una pedagogía planetaria ofrecen herramientas para cartografiar y profundizar aquello que, como diría Blanchot sobre el espacio literario, es abismal, limítrofe, brecha, fisura, grieta.

Justicia curricular

En este caso se trata de usar la noción de pedagogía planetaria para develar lo que una noción de cultura escolar sujeta a realidades ahistóricas (Gimeno y Pérez, 1995), como las que denuncia (Rockwell, 2018), produce en el currículo en tanto recorrido, orden y regulación y control de lo que se enseña y cómo se enseña. Pues lo que ocurre en las aulas con los contenidos escolares, nos permite afirmar que el currículo es un plan elaborado para ordenar la distribución de conocimientos en las instituciones educativas, de acuerdo con lineamientos de la cultura.

De manera que sería irresponsable concebir la creación del currículo como una práctica neutra ya que, como lo expresa Apple (2006), en primer lugar, las escuelas sirven a los intereses de diversos individuos al mismo tiempo que actúan como espacios para la reproducción económica y cultural de las relaciones de estratificadas de clase. En segundo lugar, ese conocimiento que llega al plan de estudio escolar es solo una pequeña parte de un universo más grande de conocimientos y principios sociales. Entonces es una forma de capital cultural que, a menudo, refleja las pretensiones de determinados colectivos, privilegiando en consecuencia el conocimiento, las capacidades y perspectivas de dichos grupos sociales, que son finalmente los mismos que definen los estándares educativos (Kumashiro, 2006).

Así, no es solo un plan que se expresa, sino un espíritu que se transmite, una forma de socialización de que compone y ofrece condiciones para la socialización, la comprensión de las relaciones (cognitivas e intelectuales) y las formas de actuar en el espacio (roles y estereotipos).

Para paliar estos efectos y dar cuenta de la atención a la diversidad, el currículo ha empleado dos modelos (Aguado, 2003). De un lado, un modelo *compensatorio*, basado en el déficit de las comunidades y minorías étnicas; desde el cual se establece una conexión entre las diferencias culturales y las situaciones-fenómenos de injusticia social, de manera que muchas propuestas educativas compensatorias que se articulan en nombre de la diversidad cultural, tienen en el fondo una trabazón de orden

económica, política y social. A esta educación compensatoria subyacen algunas ideas que, señala Connell (2006), son la base de las políticas públicas y las inversiones en educación. Estas ideas hacen referencia a que las «desigualdades educativas son un problema de minorías desfavorecidas»; a que los *pobres* son diferentes culturalmente y que la reforma educativa que se requiere es del orden técnico (pp. 34-36), con lo cual:

Los modelos educativos compensatorios intentan hacer frente a los modelos educativos selectivos, definidos por valores que no reconocen la diversidad humana o que la definen en términos jerárquicos en los que unas formas de pensar, hacer o ser son superiores a otras. (Aguado, 2003, p. 10)

En segundo lugar, el otro enfoque desde el cual se han adelantado prácticas educativas de atención a la diversidad es el modelo basado en la *diferencia*, que tiene como base ontológica la comprensión de esta como asunto constitutivo de los seres humanos. Por tanto, trabajar sobre ella para potencializar, valorar y obtener beneficios colectivos e individuales, sería la apuesta de una educación que tome como base la diferencia, no como dificultad, sino como potencialidad, en tanto asume que «(...) toda actuación educativa debería considerar las diferencias entre grupos y personas con referentes culturales diferentes como manifestaciones diversas de procesos de adaptación y comprensión del mundo» (Aguado, 2003, p. 11).

Estos dos modelos que expone Aguado (2003) y los nueve paradigmas en que condensa la atención a las diferencias culturales en educación (pp. 6-7) nos llevan a afirmar de la mano de Connell que:

El currículo es hegemónico en las escuelas en el sentido de que: a) margina otras formas de organización del conocimiento; b) está integrado en la estructura de poder de las instituciones educativas, y c) ocupa todo el espacio cultural al definir las ideas sobre lo que debe ser el aprendizaje que el sentido común dicta a la mayoría de las personas. (2006, p. 56)

Para ampliar la perspectiva de análisis de estos modelos, hacemos uso del término justicia curricular (Connell, 2006; Torres, 2011) para ilustrar las maneras en que el currículo puede representar de manera parcial los intereses y conocimientos de algunos grupos en detrimento de otros; es una propuesta que recoge algunos de los elementos de la discusión que Fraser y Honneth (2006) sobre justicia social y sus tres alternativas, a saber: redistribución, reconocimiento, participación. Además, esta perspectiva nos permite señalar que la relación entre escuela y justicia está referida a que la educación es un bien público de trascendencia para el presente y el futuro y la educación (Connell, 2006, pp. 15-29).

La distribución hace referencia a *distribución* de bienes como los derechos, las oportunidades, la riqueza y el respeto. La justicia como reconocimiento parte de la

idea de que la jerarquización de la sociedad responde a la utilización de modelos hegemónicos, que debe ser reemplazada por modelos y estructuras que *reconozcan* a los grupos y lógicas que han sido excluidas lo que nos permitiría acercarnos a ser una sociedad inclusiva y abierta a la diversidad. En cuanto a la justicia como participación, lo que procura es crear condiciones para que aquellos que han sido excluidos tengan ocasión de participar en la toma de decisiones. Estos tres elementos en relación con la justicia curricular parte de la comprensión de la educación como una empresa moral (Connell, 2003) y se sintetizan en esquema que presentamos en la Tabla 1, siguiendo la discusión entre Fraser y Honneth (2006), de cada una de las modalidades de justicia y su expresión en el currículo.

Tabla 1
Modalidades de justicia en el currículo

| Noción de justicia | Énfasis en | Concepto |
|--------------------|--|----------------------|
| Redistribución | Saberes que contribuyan el <i>desarrollo humano</i> | Igualdad |
| Reconocimiento | Estrategias alternativas para ampliar las experiencias | Equidad |
| Participación | Generación de condiciones para la toma de decisiones | Valores democráticos |

Fuente: Elaboración propia a partir de lo expuesto en Fraser y Honneth (2006)

Con base en esto, la justicia curricular desnuda la existencia de algunos currículos injustos que desconocen saberes, estandarizan los logros y limitan las posibilidades de participación. Estas modalidades de la justicia deben repercutir en una real representación de todos y todas en el currículo para que deje de ser un espacio de privilegio y exclusión de ciertas identidades que al no estar representadas son invisibles para el ejercicio de la justicia (Fraser, 2010). En este sentido, el currículo debe ser un reflejo de lo que somos como sociedad, un variopinto de manifestaciones culturales e identitarias en el orden de lo étnico-racial, sexual, de género, (dis)capacidad, filiación religiosa, entre otras categorías que históricamente han sido andamio de relaciones de opresión normalizadas y naturalizadas en una lógica de asimilación a la cultura o al grupo hegemónico (que no siempre es el mayoritario).

¿Qué forma adquiere la pedagogía planetaria en la práctica educativa?

«(...) Hay un tiempo para la fidelidad. Tiempo fuerte o débil.
Toda subversión reclama, primero nuestra plena adhesión.

(...) La subversión odia el desorden. Es, en sí misma,
orden virtuoso opuesto a un orden reaccionario.

(...) El conocimiento tropieza contra la fría superficie de la ignorancia, como los rayos de sol en el espejo del mar cuya profundidad los deja estupefactos». (Edmond Jabés, 2008, p. 22-23)

Las líneas anteriores hacen parte del poema con el cual Jabés nos invita a navegar su colección de poemas. La subversión, tal y como el poeta nos indica, no es producto de la ignorancia ni es reaccionaria; es decir, la subversión, al contrario de la creencia de las masas, es producto de una *praxis crítica* que se materializa en un ciclo infinito de reflexión-acción-reflexión cuyo motor es el conocimiento. En otras palabras, la *episteme* y el *logos* mas no la *doxa*. En este sentido, quien sea etiquetado con el adjetivo de *subversivo* no es terrorista; por el contrario, una persona *subversiva* nunca optará por la violencia y el terror destructivo de las armas, ya que esta es reaccionaria, visceral, desesperada, totalmente emocional y carente de razón. Tampoco practicará la demagogia que incite al odio o la confrontación violenta entre dos o más partes cuyo instrumento será el discurso.

De acuerdo con el diccionario virtual *Defniciona* (s. f.) el término '*subvertir*' significa «trastocar, perturbar, alterar, agitar, trastornar, o turbar, de manera especialmente el orden establecido». El mismo término, según el diccionario virtual de etimologías (s.f.), proviene del latín *subvertere* que significa «volver hacia abajo lo que puede estar arriba». La acepción del término que Jabés nos quiere ayudar a construir a lo largo del poema implica, entre muchas posibilidades más, que la subversión es producto de la fidelidad a una idea y que esta siempre es antecedida por una plena devoción mediada por el conocimiento que siempre será generadora de orden más nunca de comportamientos reaccionarios. La subversión aparece cuando hay una deferencia por el conocimiento que nace al reconocer que se está rodeado de un mar de ignorancia. La subversión misma desemboca en un ciclo continuo de adhesión, cuestionamiento, búsqueda, análisis e implementación del conocimiento.

En relación con lo anterior, la noción de pedagogía planetaria bebe de la *praxis crítica* (Rodríguez y Yarza, 2016) de las corrientes críticas de la pedagogía y de la historicidad de estas para hacer de la diversidad epistémica y de la pedagogía su eje conceptual y práctico central. La pedagogía planetaria concibe a maestras y maestros como guardianes encargados de cuidar, estudiar y transmitir tradiciones culturales y epistémicas diversas. Con el aprendizaje y apropiación de los conocimientos legados por las historias de la humanidad procura que la verdad nunca sea un hecho dado y estático, sino una búsqueda permanente.

La pedagogía planetaria es plural en el centro debido a que bebe de los conocimientos producidos en las márgenes geográficas y epistémicas ubicadas a lo largo y ancho de la casa común, el planeta Tierra. Ella intenta dar respuesta a la homogeneización cultural progresiva cuya causa la ubica en la globalización de la economía

que impone una única lógica de administrar la vida a través de su mercantilización y la *financiarización* de la economía proveniente del norte global. Por esto, ella concibe la formación como la apropiación de un conocimiento que es plural en tanto es producto de prácticas culturales diversas, cuya producción responde a problemas locales en conexión con asuntos globales.

Para ello, apunta a preparar futuros y futuras maestras al igual que a quienes ya están en ejercicio para identificar y buscar fuentes de conocimiento que muestran cómo la diversidad epistémica responde a la cultura que la produce y esta, a su vez, al territorio y el contexto. Aquí, el vocablo *contexto* adquiere la connotación de una situación localizada geográficamente en conexión con otra/s situación/es y lugar/es con los cuales hay un intercambio permanente de información. La palabra *contexto* no se refiere a situaciones aisladas, desconectadas; por el contrario, responde a su origen etimológico proveniente del latín *contexere* que significa ‘entrelazar’ que alude a una situación entera que se conecta o entrelaza con sus partes (Cole, 2003).

Así, el conocimiento y la instrucción, adquieren un sentido de *totalidad* (Boff, 2015) en contraposición a la noción soterrada de totalitarización de los mismos que impulsan a nivel global los sistemas educativos al promover la idea de una educación que debe responder solo a las demandas del mercado en cuya práctica se erige la idea de que se estudia para el futuro, echando al cajón del olvido la noción de que el conocimiento siempre ha sido construido para sortear los del día a día, en el «aquí y el ahora». El concepto de pedagogía planetaria es permeado por la idea de qué se enseña y se aprende para resolver problemas del presente, en el presente. Pero para hacer esto de manera efectiva se debe recurrir al pasado, a la tradición, al legado dejado por otros para crear, pues no se crea en el vacío, de la nada; por el contrario, la capacidad de crear y de resolver problemas se adquiere sobre la base de la tradición.

La pedagogía planetaria, entonces, apunta a conocer una situación-fenómeno en relación con su historia para entender el presente y hacer futuro de la mano de ambos. En ella surgen preguntas como: ¿Qué se aprende y se enseña? ¿Quién legitima los contenidos? ¿Por qué? ¿Cuáles son los intereses que subyacen a la imposición de contenidos y prácticas de enseñanza y evaluativas? ¿Quién diseña los currículos y qué lugar ocupa en la jerarquía que toma decisiones a nivel (g)local? ¿De dónde vienen y cómo surgen las ideas y prácticas hegemónicas que sobre el currículo existen? ¿Cuáles son las consecuencias que dichas ideas y prácticas sobre educación tienen sobre la organización social, política y cultural de quienes las reciben? ¿Cómo podemos develar y subvertir el impacto que dichas ideas y prácticas educativas hegemónicas tienen sobre las maneras que optamos para relacionamos?

Un ejemplo para ilustrar la materialización de esta propuesta sucedió en un curso de inglés de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) en 2019. Allí, al analizar el plan de estudios de los cursos de in-

glés se deduce que el objetivo principal es preparar a sus asistentes para aplicar a universidades y programas de becas internacionales para realizar estudios de posgrado, pasantías de investigación, intercambios estudiantiles, publicar en revistas indexadas, entre otras. El mismo plan de estudio aplica a todos los programas de pregrado de la universidad. La concepción de enseñanza y aprendizaje de una lengua es utilitaria en tanto responde a las demandas actuales del mercado turístico y laboral, que contribuye a una fuga de cerebros.

Como vehículo de conocimiento, una lengua configura la realidad psíquica personal y colectiva, sea ella nativa o extranjera. La lengua que aprendamos a hablar servirá como mediador entre creencias y actos. Así lo manifiestan Ngugi wa Thiong'o (1986, 1993) y Toni Morrison (1993), quienes coinciden en que una lengua no solo comunica, sino que también transmite valores, actitudes, estereotipos, prejuicios. En otras palabras, los códigos lingüísticos legan cultura. ¿Qué tipo de cultura transmite y qué tipo de conocimiento acerca de sí está transmitiendo el plan de estudios de los cursos de inglés en la universidad tal y cómo está diseñado? La respuesta a esta pregunta quedará a discreción de quien lea.

Siendo el lenguaje vehículo de conocimiento y los currículos mediadores entre lenguaje, imaginarios, realidad y verdad, tal y como se ha mencionado antes, la posterior revisión de varios de los planes de estudios de los pregrados a quienes iba dirigido el curso, se concluyó que cursos acerca de la filosofía de la ciencia o historia de la ciencia estaban completamente ausentes. Se procedió a organizar los contenidos y cronograma del curso en torno a estos dos temas, adaptando, por supuesto, los objetivos de aprendizaje lingüísticos del curso a las actividades formativas y evaluativas del mismo. Uno de los contenidos abordados fue un *TED-Talk* de Chika Ezeanya-Esiobu (2017), en él, la ponente explica cómo los trabajadores de grandes corporaciones financieras hacen uso del complejo de inferioridad de regiones como el continente africano, legado de la colonización y neocolonización, para imponer su voluntad, en contraposición a algunos países asiáticos que negocian siempre con el objetivo de obtener los mejores tratos para su gente.

Dicho complejo de inferioridad ha llevado a la adopción de modelos eurocéntricos de la ciencia. Su reflexión empieza, precisamente, cuando se da cuenta del tipo de contenidos con los cuales su hija, y ella misma, aprendieron inglés: «A is for apple», cuando en su experiencia no recuerda haber visto un solo árbol de manzanas. Aquí, se hace evidente que aprender una lengua extranjera conduce a aprender a nombrar el mundo con las palabras de otros y a observar la realidad propia como *Otro*. Además, ella tuvo la posibilidad de vivir en carne propia como asesora del Banco Mundial para la región de África las dinámicas que allí se fraguan para hacer negocios con los países pobres, por ello se ha empeñado en encontrar formas locales de hacer ciencia. El método científico puede adquirir tantos usos como usuarios tenga.

En su labor investigativa se ha topado con dos formas de conocimiento ancestral que han probado ser más eficientes, efectivas y baratas que las producidas en Occidente. La primera es una técnica de irrigación llamada *tassa*, la cual consiste en cavar hoyos de 20 a 30 centímetros de ancho por 20 a 30 centímetros de profundidad con un pequeño embalse alrededor de terreno donde se desea cultivar. Este logró producir cientos de kilos de alimentos más que el método de riego occidental con el cual se produjo una incipiente cifra en el mismo período en que ambas técnicas fueron implementadas. La segunda de es el sistema judicial tradicional de Ruanda llamado *gacaca*. Este sistema no necesita jueces ni abogados, sino que se acude a la comunidad, en la cual se escoge un concejo de hombres y mujeres con integridad comprobada. Este método tradicional permitió procesar cientos de miles de casos del genocidio ruandés. Un sistema que se fundamenta en la reconciliación y la reintegración más no en el castigo y la explotación económica.

Del *TED-Talk* mencionado se derivaron tareas comunicativas que se ajustaron a los objetivos y contenidos lingüísticos. Una de las tareas diseñadas pedía a los estudiantes reportar oralmente lo que en el video la ponente presentaba utilizando reglas del *Reported Speech* y utilizar, cuando fuera necesario, el *Past Simple* y *Sentence connectors*. Los temas y materiales abordados se prestaron para discutir y dialogar acerca del método científico y la posibilidad de un amplio uso de este de acuerdo al lugar y sus pobladores.

Es indispensable manifestar que la planeación de un curso con estas características demanda tiempo y energía. Los materiales pueden llegar a ser escasos, empero, en el marco de la pedagogía planetaria, aquí expuesto. Una vez que se observan las consecuencias de la exposición a conocimientos que legitiman solo un tipo de contenidos y con ello solo una cultura, entre ellas, la baja autoestima y pérdida progresiva de la identidad culturales, no se hace necesario, sino imperativo, el intentar conectar el conocimiento con el territorio y la población que en él habitan para empezar a vislumbrar nuestro lugar en las dinámicas (g)locales del conocimiento y la economía para empezar a tomar decisiones pertinentes respecto de ellas.

La pedagogía planetaria en la formación de maestras y maestros

Hemos descrito hasta ahora los elementos constitutivos de la pedagogía planetaria, los propósitos y sentidos que desde el proyecto de investigación se han elaborado, su relación con la noción de justicia curricular, e incluso, presentamos una experiencia que muestra cómo es posible poner en práctica este conjunto de ideas.

Ahora bien, al ser esta una propuesta para la formación de maestros y maestras no podría estar ausente la enunciación de la experiencia que en estos siete años de relación colaborativa se ha configurado en torno a la noción de pedagogía planetaria.

Dos han sido las modalidades a través de las cuales la propuesta de pedagogía planetaria ha incursionado en los programas de formación en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

La primera es el Semillero de Investigación en Educación Global/Pedagogía Planetaria creado en el 2015, en él se recogen las experiencias de los grupos de investigación DIVERSER (Pedagogía y diversidad cultural) e Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. El propósito del Semillero (extracurricular y de participación voluntaria) ha sido la elaboración de un espacio para la reflexión del maestro y la maestra, en torno a sus desafíos, a la formación intercultural y al desarrollo de una postura crítica frente a las prácticas, epistemes y discursos que nos permitan erigir una manera de asumirnos como maestros en una pedagogía planetaria.

Asimismo, el Semillero asume un ejercicio de investigación donde los futuros maestros y maestras trabajan sobre aquellas preguntas que, desde sus intereses personales y académicos, son ejes que movilizan y cuestionan la práctica pedagógica. Del mismo modo desde una mirada grupal nos cuestionamos respecto a la formación de maestros en perspectivas interculturales que permiten ir desarrollando y definiendo los sentidos posibles de una pedagogía planetaria.

El Semillero de Investigación, en sus dos cohortes (2015 y 2018), de las que han participado al menos treinta estudiantes de diferentes programas de pregrado en educación, se ha consolidado como una apuesta para integrar en la formación de futuros maestros y maestras. Preguntas, teorías, conceptos y metodologías que están ausentes de los planes de estudio de sus programas académicos, pero que resultan esenciales a la luz de una sociedad multicultural donde los conflictos culturales y políticos son cada vez más complejos, mismos que se trasladan a los espacios educativos (formales y no formales) y requieren de una perspectiva intercultural para ser tramitados.

Es en este sentido que uno de los ejes centrales del espacio ha sido la incorporación en la formación de *competencias interculturales*, entendidas como:

Una potencial capacidad genérica de utilizar competencias sociales o cognitivas (así como sus subsecuentes actitudes) en el contacto con la diversidad que existe aquí y ahora; se trata de competencias que permiten gestionar la heterogeneidad de la sociedad de forma variada, según el contexto en cuestión, pero siempre con el objetivo de lograr una gestión creativa y enriquecedora [...] el contenido de la competencia intercultural será siempre relativo porque en todo momento deberá relacionarse con el contexto en cuyo seno interviene y con la persona el conjunto de personas que la define. (Soenen *et al.*, 1999; como se citaron en Dietz, 2012, p. 205)

Gestadas en el marco de la pedagogía planetaria como una de sus formas de materialización, propusimos un primer referencial de competencias interculturales (Estrada, 2015): autonarrarse; desoccidentalizar las formas de enseñar, aprender e

investigar; pensar desde la interseccionalidad; interpretar de manera alternativa; reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana; y, promover otras formas de relación con la tierra. Este no es un referencial definitivo o acabado, sino que ha servido precisamente como base para avanzar en comprensiones propias sobre la pedagogía planetaria a través de la segunda modalidad en la que esta ha incurrido en la formación de maestros y maestras, la elaboración de trabajos de grado en la modalidad de investigación.

Desde el año 2015 se han realizado seis trabajos de grado en diferentes programas académicos que vinculan la pedagogía planetaria y la pregunta por las competencias interculturales necesarias para el oficio de la enseñanza. La Tabla 2 muestra estos trabajos de investigación con su respectivo objetivo general. Los dos primeros se gestaron durante el intercambio académico que realizaron los estudiantes en la Universidad Pedagógica de Berna, como parte del convenio existente entre las dos instituciones. Los cuatro restantes son resultado de la vinculación de las estudiantes al Semillero de Investigación.

Tabla 2
Trabajos de grado realizados por maestras y maestros en formación
en el marco del proyecto de investigación

| Año | Autoría | Nombre | Objetivo principal |
|------|-----------------------|---|--|
| 2015 | Juan Camilo Estrada | 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. | Avanzar en la comprensión de la formación de maestros y maestras con respecto a las competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales en contextos diversos con diferencias socioculturales, religiosas y nacionales. |
| 2016 | Hamilton Arias | Tejiendo caminos en una pedagogía planetaria: acercamientos a la formación de maestros y maestras en competencias interculturales. | Analizar las implicaciones del uso del concepto de competencias interculturales para la formación de maestros y maestras en el contexto colombiano, en el horizonte de una pedagogía planetaria. |
| 2016 | Natalia Andrea Patiño | <i>Sentipensando</i> 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. | Contribuir a la conceptualización sobre competencias interculturales en la formación inicial de pedagogas y pedagogos infantiles para continuar enriqueciendo las experiencias pedagógicas en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad en el horizonte de una pedagogía planetaria. |

| | | | |
|------|---|---|---|
| 2017 | Paula Andrea Flórez, Mónica Marín, Estefanía Osorio | Enseñanza de la lengua y la literatura desde la perspectiva de una pedagogía planetaria: una posibilidad de diálogo entre áreas de saber a partir de la literatura y otros sistemas simbólicos. | Analizar las posibilidades y tensiones de una mirada de la enseñanza de la lengua y la literatura desde un horizonte de la pedagogía planetaria en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez. |
| 2017 | Daniela Aguirre Orozco, Sintia Catalina Jaramillo Londoño | Rituales que tejen caminos hacia la interculturalidad desde la pedagogía planetaria. | Analizar las posibilidades y dificultades de la educación intercultural en el contexto escolar de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Placita de Flórez, teniendo como base nuestro proceso de autoformación en el marco de la pedagogía planetaria. |
| 2017 | Laura Melissa Ríos | La ludopedagogía en el contexto escolar. Tejiendo imaginarios desde una pedagogía planetaria. | Explorar la posibilidad que contienen la ludopedagogía y la pedagogía planetaria como facilitadoras de la visibilización de otros discursos y prácticas en el contexto escolar. |

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Hemos expuesto de manera sintética la noción de pedagogía planetaria en tanto metáfora útil para identificar saberes excluidos de la formación de maestros y maestras. «Para hacerlos notar, subrayarlos, ponerlos de presente y develar la manera cómo actúan, los espacios que copan, los lenguajes que inauguran y las acciones que promueven» (Rodríguez *et al.*, 2016, p. 27). Estableciendo así conexión con la idea de justicia curricular. Conexión que nos permita no solamente pensar un nuevo mapa de formación para el oficio de la enseñanza, sino la transformación del oficio en sí mismo por medio de la vinculación al currículo escolar de elementos como preguntas, historias y conceptos que posibiliten la visibilización y el reconocimiento de la diversidad cultural, opacada por las desigualdades que se han producido en una historia del poder que usa las diferencias para erigir jerarquías que constituyen relaciones de opresión y dominación.

La *pedagogía planetaria* es subversiva hemos dicho. Con ella se busca inquietar y trastocar, con los textos abordados en la escuela, las lógicas de conocimiento imperantes mostrando otras lógicas que responden. Deben responder a los grupos sociales olvidados, cuya experiencia con el conocimiento, es decir, con las formas culturales de *episteme* que han desarrollado en su historia propia, responden a sus necesidades y contingencias. De otro modo, una educación para la comprensión, el respeto, la igualdad y la equidad entre los pueblos nunca llegará a suceder. En ella, el libro y su

polimorfismo son cruciales. Tal y como lo escribe Jabès «al cuerpo, al espíritu, el libro les impone su ritmo. Libre es, por tanto, el campo de la subversión» (2008, p. 21).

En el marco de esta propuesta pedagógica, el libro no se presenta solo en su forma impresa, sino también en formas orales, en los cuerpos e historias de abuelos y abuelas, visuales, táctiles, musicales, entre otras. El conocimiento se ha transmitido de diferentes formas a lo largo de la existencia de la humanidad y proponerlas para su uso e implementación para educar e instruir en un momento en que debido a las formas estandarizadas de evaluar, en las que el lápiz, el papel y el borrador son las únicas protagonistas, al parecer, es trastocar el orden establecido.

Referencias bibliográficas

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Mc Graw-Hill.
- Apple, M. (2006). *Ideology and curriculum*. RoutledgeFalmer.
- Boff, L. (2015). *Derechos del corazón. Una inteligencia cordial*. Editorial Trotta, S. A.
- Castillo, E., & Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? En *Revista Colombiana de Educación*, (69), pp. 17-43.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Morata.
- Connell, R. (2006). *Escuela y justicia social*. Morata.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Do Valle, L. (2006). *La escuela imaginaria*. Miño y Dávila.
- Echeverri, J. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución*. [Tesis doctoral]. Universidad del Valle, Cali.
- Estrada, J. (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 presentado para optar al título de licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales]. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ezeanya-Esiobu, C. (2017, August). *How Africa can use its traditional knowledge to make progress* [Archivo de video]. https://www.ted.com/talks/chika_ezeanya_esiobu_how_africa_can_use_its_traditional_knowledge_to_make_progress
- Fraser, N. (2010). *Scales of justice*. Columbia University Press.
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.
- Gimeno, J., & Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Fernández, M. (2008). Hacia una pedagogía de las diferencias desde los aportes de la propuesta de Paulo Freire. En M. Gadotti, M. Gómez, J. Mafra y A. Fernandes (comps). *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*, pp. 341-348. CLACSO.
- Jabès, E. (2008). *El pequeño libro de la subversión fuera de sospecha*. Editorial Trotta, S. A.
- Kumashiro, K. (2006). Detraction, fear and assimilation. Race, sexuality and education reform post-9/11. In M. Apple, & K. Buras (eds.). *The Subaltern Speak. Curriculum, Power and Educational Struggles*, pp. 163-176. Routledge.

- Morrison, T. (1993). *Nobel Lecture*. <https://www.nobelprize.org/prizes/literature/1993/morrison/lecture/>
- Pérez, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En J. Larrosa y C. Skliar (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, pp. 291-316. Laertes.
- Rockwell, E. (2018). La dinámica cultural en la escuela. En N. Arata, J. Escalante y A. Padawer (comps.). *Elsie Rockwell. Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*, pp. 305-330. CLACSO.
- Rodríguez, H., & Yarza, A. (2016). Formación de educadores desde una pedagogía planetaria. En *Revista Internacional Magisterio*, (78), pp. 60-64.
- Rodríguez, H., Yarza, V. y Echeverri, J. (2016). Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural. En *Pedagogía y Saberes*, (45), pp. 23-30.
- Subversión. (s. f.). En *definiciona.com*. <https://definiciona.com/subversion/>
- Subvertir. (s. f.). En *etimologias.dechile.net*. <http://etimologias.dechile.net/?subvertir>.
- Téllez, M., & Skliar, C. (2008). *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc.
- Thiong'o, N. wa (1986). *Decolonising the mind. The politics of language in African literature*. Zimbabwe Publishing House Ltd.
- _____. (1993). *Moving the centre: The struggle for cultural freedoms*. East African Educational Publishers Ltd.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Morata.



Carrera de Antropología
Carrera de Educación Intercultural Bilingüe
Carrera de Pedagogía

Estas páginas constituyen las *Memorias del V Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad (2020)* convocado por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

En el Congreso participaron investigadores, docentes y estudiantes de México, Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Antillas, Estados Unidos, Canadá, Italia, Francia y España con ponencias sobre tres ejes temáticos: Educación, sociedad y política; Escuela, diversidades y exclusiones; y Avances teóricos y metodológicos de la investigación etnográfica en educación.

Más de 60 trabajos que amplían las reflexiones y que abren la discusión, desde la antropología y la pedagogía, hacia la construcción de una educación intercultural.



ISBN: 978-9978-10-634-1



9 789978 106341

