



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

**Canastos interculturales:**

**Herramienta didáctica para la construcción de un Currículo Centrado en la Tierra y en el  
Corazón desde el horizonte de una Pedagogía Planetaria**

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

**MARISABEL GOEZ ACEVEDO**

**CAROLINA LÓPEZ RIVERA**

**Asesor**

**Elizabeth Builes**

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL**

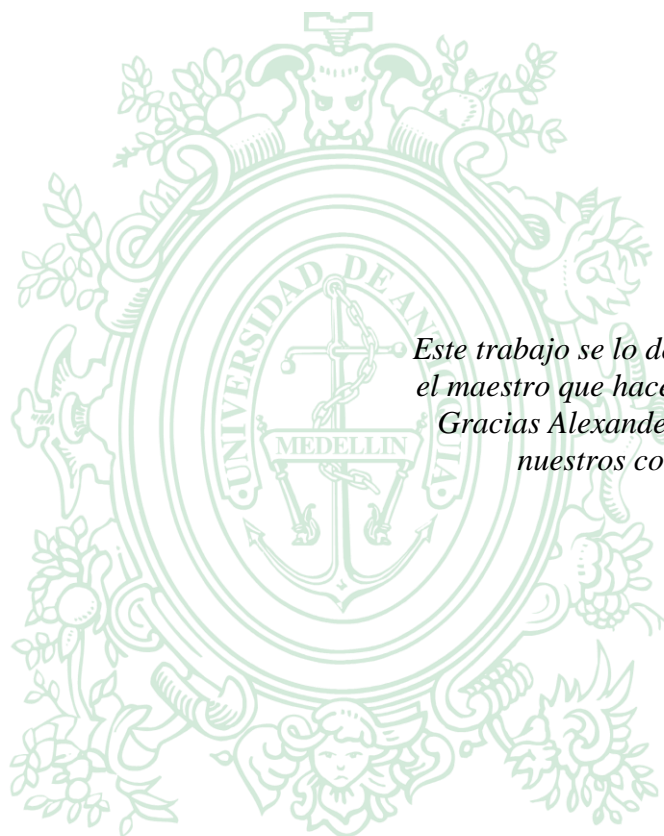
**MEDELLÍN**

**2017**



UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación



*Este trabajo se lo dedicamos a Komuyama,  
el maestro que hace crecer mientras crece.  
Gracias Alexander Yarza por sembrar en  
nuestros corazones la semilla de la  
planetariedad.*

Ñujuju

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



### **QUEREMOS AGRADECER**

Al gran Espíritu creador por acompañarnos todo el tiempo, guiando nuestras mentes y corazones durante el camino recorrido.

A nuestros maestros; Alexander Yarza, Hilda Mar Rodríguez y Elizabeth Builes por las palabras dulces que orientaron nuestro proceso investigativo, invitándonos a soñar, reflexionar y “sentipensar” la formación integral en la primera infancia, a través de referentes teóricos, viajes y expediciones, mapeando nuestro territorio para conocer prácticas educativas alternativas.

A la Madre Tierra por transmitirnos toda su sabiduría y brindarnos los recursos necesarios para llevar a cabo nuestro trabajo. De igual manera, agradecemos a las comunidades indígenas que nos enseñaron a tejer, cantar y bailar en diferentes sentidos, con la ayuda de sus abuelos.

Al semillero de investigación: Pedagogía Planetaria; por abrir un horizonte de posibilidades en la formación de maestros, mostrando la esperanza de una educación más humana, intercultural y global, no solo desde lo conceptual sino también desde la vivencia en diferentes contextos, escenarios y espacios académicos que ofrecen múltiples caminos para los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo cual, nos motiva a ser maestras investigadoras desde la praxis pedagógica.

A los miembros de la comunidad educativa; Héctor Abad Gómez, por la disposición y ayuda en la co-creación de un currículo centrado en la tierra y el corazón, principalmente a nuestros maestros cooperadores: Argelia Toscón Ospina, Bertha L. Vélez Panchi y L. Jerónimo Toscón Certiga, por el tejido de conocimientos y diálogo de saberes establecidos, además de



acogernos con amabilidad dentro de la institución donde desarrollamos nuestras prácticas pedagógicas.

Al equipo de trabajo en la Pädagogische Hochschule Bern: las profesoras Ángela Stienen y Kathrin Oester, las tutoras; Karin Jungen y Carola Dautzenberg por las discusiones, debates y conversatorios realizados en Suiza durante el módulo de Educación Global/ Pedagogía Planetaria.

De forma especial a nuestras familias y amigos que incidieron en nuestros procesos formativos, apoyando y animando nuestro transitar en la cotidianidad.

**ARAKÎRUMA**



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## **RESUMEN**

El presente trabajo de grado hace parte de un proceso investigación que surgió en el corazón del semillero de investigación en *Educación Global/Pedagogía Planetaria y Espacio Social*, en el marco del proyecto de colaboración internacional en dos contextos nacionales: Suiza - Colombia (desarrollado entre la Universidad Pedagógica de Berna y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia). Con ella buscamos favorecer la creación de diálogos de saberes y fortalecer el tejido de relaciones interculturales entre quienes hacen parte de la comunidad educativa de la I.E. Héctor Abad Gómez en sus dos sedes (Placita de Flores y Darío Londoño), esto por medio de canastos interculturales, que comprendidos como artefactos didácticos, nos acercan a las distintas formas de concebir el mundo y de construir conocimiento que coexisten en nuestra casa común, siendo posible desde ellos realizar aportes a la construcción conjunta de un Currículo centrado en la Tierra y en el Corazón desde el horizonte de una Pedagogía Planetaria. Además, desde nuestra experiencia personal en la escuela, nuestro propósito es también aportar a la reflexión en torno a la formación de pedagogos y pedagogas infantiles en relación a la diversidad cultural, la educación intercultural y el despliegue de las competencias interculturales en contextos diversos.

**Conceptos clave:** Pedagogía planetaria, interculturalidad, canastos interculturales, currículo, competencias interculturales, educación/aprendizaje global, cuidado, formación de maestros.



## **INTRODUCCIÓN**

El presente trabajo de grado hace parte de un proceso investigación que surgió en el corazón del semillero de investigación en *Educación Global/Pedagogía Planetaria y Espacio Social*, en el marco del proyecto de colaboración internacional en dos contextos nacionales: Suiza - Colombia (desarrollado entre la Universidad Pedagógica de Berna y la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia).

Con esta propuesta buscamos favorecer la creación de diálogos de saberes y fortalecer el tejido de relaciones interculturales entre quienes hacen parte de la comunidad educativa de la I.E. Héctor Abad Gómez en sus dos sedes (Placita de Flores y Darío Londoño), esto por medio de canastos interculturales, que comprendidos como artefactos didácticos, nos acercan a las distintas formas de concebir el mundo y de construir conocimiento que coexisten en nuestra casa común, siendo posible desde ellos realizar aportes a la construcción de un currículo centrado en la Tierra y en el Corazón desde el horizonte de una Pedagogía Planetaria.

Para ello, nos ubicamos inicialmente dentro un paradigma interpretativo de la investigación, que desde un enfoque cualitativo nos permitió acercarnos y comprender los sentidos y significados que tejen día a día quienes hacen parte de la comunidad educativa; también fue importante transitar por un paradigma participativo, para pensar en la construcción colectiva y colaborativa del currículo con el que soñamos; del mismo modo, nos acercamos a un enfoque decolonial el cual nos permitió visibilizar otras prácticas y saberes que han permanecido a la sombra de las que se han posicionado socialmente como únicas y verdaderas, negando la posibilidad de existencia a otras formas de habitar el mundo.



Además, desde nuestra experiencia personal en la escuela y a partir de un enfoque biográfico narrativo, nuestro propósito es también aportar a la reflexión en torno a la formación de pedagogos y pedagogas infantiles en relación a la diversidad cultural, la educación intercultural y el despliegue de las competencias interculturales en contextos diversos.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



**TABLA DE CONTENIDO**

<b>CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN</b> .....	10
1.1. Contexto de la investigación.....	10
1.2. Semillero de investigación: travesía hacia la interculturalidad vivida.....	12
1.3. Contexto institucional y problematización.....	15
1.4. Antecedentes.....	21
1.5. Justificación.....	26
1.6. Objetivos.....	28
<b>CAPÍTULO II: HORIZONTE CONCEPTUAL</b> .....	29
2.1. Educación/aprendizaje global.....	29
2.2. Caminando hacia el horizonte de una pedagogía planetaria.....	33
2.3. Multiculturalidad e interculturalidad en educación.....	36
2.4. Competencias interculturales, pensando la formación de los y las maestras desde senderos pedagógicos distintos.....	37
2.5. Canastos interculturales, una apuesta por la ruptura epistémica en la escuela.....	41
2.6. El cuidado, un nuevo paradigma de convivencia.....	43
2.7. Currículo centrado en la tierra y el corazón.....	45
<b>CAPÍTULO III: TEJIDO METODOLÓGICO</b> .....	49
<b>CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS</b> .....	59
4.1. Sentipesar desde lugares distintos la investigación en la escuela.....	59
4.2. Sobre la I.E. Héctor Abad Gómez: población e ideales de formación.....	61
4.2.1. ¿Por qué está institución?.....	65
4.3. Categorías:.....	66
Miradas, sentires, comprensiones y análisis de la información.....	66
4.4. Diálogos de saberes:.....	67
Tejiendo nuevas relaciones.....	67
4.4.2. Caminar otros caminos: escuchar la voz de los ancestros.....	74
4.5. Aportes para la construcción de un currículo centrado en la tierra y en el corazón.....	88
4.6. Cotidianidad en la escuela:.....	100
Posibilidades y limitaciones.....	100
4.7. Formación de maestros.....	104
4.7.1. Ser Maestro.....	105
4.7.2. Saber Pedagógico.....	108





**Facultad de Educación**

4.7.3. Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil ..... 111

4.7.4. Los maestros de la institución..... 116

4.7.5. Narrar la experiencia desde las competencias interculturales..... 117

4.7.6. Una mirada a la formación de maestros y maestras desde el contexto Suizo..... 124

CAPÍTULO V: RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES..... 132

BIBLIOGRAFÍA ..... 138

ANEXOS ..... 144



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

## **CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZACIÓN**

### **1.1. Contexto de la investigación**

Nuestra 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 siguiendo la palabra de Cairo y Bringel (2010), 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 nuestro trabajo hace parte de una práctica interdisciplinar que reúne cuatro licenciaturas de la facultad de la Facultad de Educación, entre 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*. Lo que dio lugar a la posibilidad de



articular y favorecer el diálogo colaborativo e intercultural entre quienes nos estamos formando para ser futuros maestros y maestras.

Del mismo modo, esta investigación 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 *Educación Global/Pedagogía Planetaria y Espacio Social*, que a su vez 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 cooperación internacional 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 de maestros y maestras, en sus desafíos en tiempos planetarios, desde la interculturalidad crítica y vivida, lo que permite poner en tensión las prácticas, epistemes, instituciones y discursos que plantean la idea de “mundo único”, logrando con ello erigir diversas maneras de asumirnos como maestros desde los horizontes de una pedagogía planetaria.

Por tanto, los objetivos que se plantea el semillero 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.

Así, desde este espacio hemos trazado una ruta que nos orienta para pensar nuestra propia formación como maestros, a través del *sol de los vientos*, que como metáfora de la rosa de los

rumbos nos permite problematizar asuntos que son afines al arte de enseñar y de aprender, así como interrogarnos por la formación, por los actores (maestros, alumnos y comunidad educativa en general) y factores (históricos, políticos, socioeconómicos, ambientales) que influyen y determinan los cambiantes contextos educativos, especialmente, en nuestro país y ciudad. 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.

De este modo, 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-multicultural/inter-transcultural; en dirección Suroeste/noreste recorreremos 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*.

## **1.2. Semillero de investigación: travesía hacia la interculturalidad vivida**

Aunado a lo anterior, creemos que es importante compartir que ha significado para nosotras ser parte del semillero de investigación, 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 la Licenciatura en Pedagogía Infantil 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”. Y todo conlleva a un

instrumentalismo que reduce poco a poco nuestra humanidad y por ende nuestra calidad de maestros.

En oposición a lo anterior, el tejido de experiencias proporcionadas por el semillero; que 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. De tales experiencias queremos de manera especial destacar dos de ellas: por un lado está la participación en el Temazcal, ritual de sanación ancestral, que desde nuestro sentir sobresale por haber sido emocional y racionalmente significativa, ya que nos ha ayudado en gran medida a encontrarnos, conectarnos con nosotros mismo y redescubrirnos, al tiempo que nos ha permitido también conectarnos con nuestra Madre Tierra y tener una conciencia diferente sobre ella, comprendiéndola como el gran ser que es. Ha significado también, una nueva posibilidad para sentipensarla, para estar y habitar en y con ella.

Desde entonces, hemos logrado poner en cuestión la concepción que ha predominado sobre el planeta Tierra, desde la cual es 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 Sentipensar 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.



La segunda experiencia que queremos compartir, es la participación en el “1er Diálogo de saberes sobre niñez afro y Etnoeducación”, que tuvo lugar en Villarrica, Cauca, en marzo de 2016, liderado por el Centro de Memorias Étnicas de la Universidad del Cauca y que congregó a diferentes universidades del país en torno a la defensa de la Casita de niños. Para nosotras, dentro de este intercambio de saberes, fue realmente inspirador conocer y compartir con esas maestras afrocolombianas que lo dan todo día a día a cambio de nada, ellas, esas heroínas, porque no podrían llamarse de otra manera, que nos hacen soñar que otra idea de desarrollo es posible, una cuyo centro sea la felicidad y no el tener. Por esta y muchas otras razones más estas maestras con sus prácticas pedagógicas se convierten en un claro ejemplo de esos pequeños, pero significativos cambios educativos que transforman el mundo. En definitiva, son el reflejo de aquellas pequeñas acciones que contagian y ayudan a reproducir y multiplicar el cambio generando ambientes de esperanza y optimismo.

Estas experiencias han sido fundamentales, en tanto nos han permitido asumarnos como maestras investigadoras desde diferentes ópticas y perspectivas, haciendo 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.

### **1.3. Contexto institucional y problematización**

Bajo esta lógica, la investigación que aquí desarrollamos tiene en cuenta las prácticas pedagógicas que se realizan en las dos sedes de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez: Darío Londoño Cardona y Placita de Flores, las cuales son de carácter público, y se encuentran ubicada en el sector de Niquitao y Boston respectivamente, en la zona centro de la ciudad de Medellín. Tal y como lo señala el PEI de la institución, ambas secciones son el resultado de la fusión de varias Instituciones (INDEM del CENTRO (COA) José María Córdoba, Colegio Vicenta María, las escuelas Simón Bolívar, República del Brasil, República Argentina y Estanislao Gómez Barrientos).

La sede Darío Londoño cuenta con dos jornadas, mañana y tarde y comprenden los grados desde preescolar hasta noveno, además de dos programas especiales: procesos básicos y aceleración del aprendizaje; sus estudiantes están entre los 5 y 17 años de edad, en su mayoría pertenecientes a estratos 1 y 2 y provienen de fundaciones, familias reconstruidas, extensas y monoparentales. Algunos estudiantes pertenecen a comunidades indígenas, otros son menores con medida de protección, trabajadores informales, entre otros.

La sede Placita de Flores, ofrece jornadas de estudio de pre-escolar a undécimo grado contando con jornadas en la mañana, tarde y el programa CLEI en la noche. Cabe resaltar que el sector en el cual se encuentra ubicada es estrato 3 y se caracteriza por ser una zona donde confluyen varias vías importantes de la ciudad de Medellín, hay presencia de venteros ambulantes, habitantes de calle, locales de comercio, apartamentos y viviendas.



## Facultad de Educación

En cuanto al entorno próximo de ambas sedes, podemos decir que tanto el barrio Boston como la calle Niquitao son zonas de Medellín que han sido notablemente afectadas por la delincuencia y plazas de vicio. En esta última es notable la presencia de los inquilinatos, los cuales son habitados en mayor medida por población indígena de otras partes del departamento y del país y que en los últimos años va en aumento en la ciudad, a causa de desplazamientos forzados y del conflicto armado que ha tenido lugar en sus territorios.

Cabe señalar, que la institución 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:

Para el año 2.018 ser reconocida como espacio formativo integral que promueve la Educación como un derecho-deber y ser 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 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).

Aunado a lo anterior, y tras una revisión a profundidad del PEI (2012) y el Manual de Convivencia (2014) de la institución, vemos que ambos documentos coinciden en el gran énfasis





que hacen sobre la importancia del reconocimiento de la heterogeneidad que caracteriza la población que acoge la institución en sus diferentes jornadas, así como de sus condiciones sociales, económicas y culturales, lo que los motiva a optar y centrar sus esfuerzos en la búsqueda de rutas que les permita desde este espacio ofrecer a sus estudiantes una atención sustentada en la inclusión.

Desde la mirada que nos ofrece el PEI (2012) la inclusión es comprendida como “uno de los principales 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”. (p.16); a su vez ésta se constituye en “una manera de enriquecer la vida institucional, una forma de ser y estar en el mundo”. Es pues, por estas razones principalmente, que la institución define y dirige su actuar pedagógico a partir de la inclusión.

Hasta este punto, encontramos afinidad entre los ideales de formación que plantea la institución y nuestras intenciones con la presente investigación. Pero, al momento de contrastar estos documentos con los planes de área, indicadores de logro y planes de mejoramiento (la manera como están ordenados y los temas, actividades y competencias que buscan desarrollar), éstos últimos dan cuenta de una mirada operativa de la enseñanza y aprendizaje que no tiene en cuenta, o no lo deja ver claramente, las particularidades del contexto y las diferencias socioculturales de los estudiantes que acoge.

Más bien, lo que se percibe es que hay saberes que se privilegian y predominan (los occidentales) por encima de otros saberes como los saberes ancestrales, la lengua indígena, sus legados culturales y sus prácticas educativas propias, esto a propósito de la iniciativa Educación Indígena<sup>1</sup> y sobre la que no aparece información en ninguno de los planes e indicadores

---

<sup>1</sup> El programa de Educación Indígena tiene lugar en la Institución Educativa desde el año 2016, aunque es importante aclarar que desde antes de este año los estudiantes ébera eran acogidos en las aulas de clases regulares.

revisados. De este modo, vemos que es más importante la enseñanza del inglés, por ejemplo, que buscar acercarse a esa otra lengua que circula y se escucha en los diferentes espacios de la institución y con ella a todo el universo simbólico que la acompaña.

Lo anterior, puede deberse al hecho de que los documentos no estén actualizados, lo que llevaría a pensar que hay métodos y prácticas que desarrollan los docentes en su cotidianidad en la escuela que pueden aportar positivamente a ese ideal de formación que plantean y se están quedando por fuera. Sin embargo, es importante tener presente que el hecho de recibir estudiantes provenientes de diferentes culturas y con características sociales distintas no es suficiente para definirse como una institución incluyente, ya que hace falta emprender procesos y desarrollar proyectos que propicien espacios de relación, de interacción y de intercambios que conduzcan al respeto mutuo y que abran el camino hacia una interculturalidad vivida.

En esta línea de sentidos, queremos resaltar la iniciativa que desde hace varios años emprendieron los maestros y maestras de la institución, bajo un reconocimiento de su lugar como sujetos de saber y sujetos políticos: el Laboratorio Pedagógico, con este espacio buscan esencialmente:

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 generar 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)



Desde esta mirada, pensamos que la experiencia del Laboratorio Pedagógico, desde la cual maestros y maestras trabajan de manera articulada en el mejoramiento de las prácticas a través del reflexionar sobre la cotidianidad de su quehacer, tiene la potencialidad de hacer visibles esas otras prácticas y métodos que aportan al reconocimiento mutuo y que tejen el camino hacia un verdadero acogimiento de la pluralidad de estudiantes que habita la institución, aportando desde allí a la reestructuración y enriquecimiento de los documentos ya mencionados para que exista una verdadera consonancia entre sus ideales y la realidad institucional.

Cabe resaltar además, que dentro de lo que hemos logrado vivenciar en la institución, hace falta un mayor reconocimiento de los saberes ancestrales, los legados, la cultura y la lengua indígena. Por lo cual, en algunas ocasiones se tiende a discriminar, subvalorar o invisibilizar al Otro, porque tiene aspecto, ideas, prácticas, pensamientos y opiniones diferentes. Todo esto puede verse reflejado en los comentarios que hacen los mismos estudiantes como: “Los indígenas no son de Colombia, ellos vienen de otro país”, “Con ellos no me junto”, “No quiero estar con ellos”, entre otros. Desde este punto de vista sobre la importancia del reconocimiento mutuo, es necesario entonces afirmar que:

Para que la escuela pueda convertirse en una institución que se proyecta hacia otros escenarios y entabla diálogos, es indispensable que los y las maestras, como sujetos productores de saber pedagógico, estén preparados y preparadas para asumir el reto que implica la diversidad de personas, historias, saberes, prácticas y representaciones que convergen allí, para lo cual es necesario transversalizar la perspectiva intercultural en la formación de futuros maestros y maestras, generar preguntas y aportar elementos desde posturas críticas, decoloniales y de género que buscan transformar las estructuras tradicionales de producción y movilización del conocimiento. (Estrada, C. 2015, p.14)



En este horizonte de comprensión, hemos llegado a concluir que la Institución Educativa es de carácter multicultural, dado que en este espacio convergen diferentes culturas y poblaciones, pero no hay un acercamiento e interacción entre ellas. De este modo, los desencuentros en las relaciones, que observamos constantemente en las agresiones físicas, y el trato mucha veces hostil que establecían los estudiantes entre sí, evidenciado en el lenguaje utilizado para referirse al otro, como: apodos, sobre nombres, palabras despectivas e incluso groseras. Esto puede explicarse a partir del funcionamiento imperante de la multiculturalidad, la cual según Hegoa (2003):

Constata la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social. Sin embargo estas culturas cohabitan pero influyen poco las unas sobre las otras y no suelen ser permeables a las demás. (...) La sociedad de acogida suele ser hegemónica y suele establecer jerarquías legales y sociales que colocan a los otros grupos en inferioridad de condiciones, lo que lleva al conflicto, al menosprecio, a la creación de estereotipos y prejuicios dificultando la convivencia social, siempre en detrimento de los grupos más débiles.

A su vez, consideramos que la institución se mueve también dentro de una lógica asimilacionista que “no asume las diferencias culturales para la enseñanza. (...), se perciben como un obstáculo para la integración escolar” (Guido y Castillo, 2015, p.21). Además este modelo propende por llevar a cabo procesos de aculturación, donde la población minoritaria se ve obligada por la cultura dominante al abandono de su cultura de origen, lo que conduce a continuar reproduciendo y ampliando la brecha de desigualdad social.



Frente a este panorama que nos presenta la institución, reafirmamos la intención que tenemos con nuestro trabajo, que desde las posibilidades que nos ofrece la Pedagogía Planetaria y la educación intercultural, nos permite encontrar las fisuras o puntos de quiebre (pero no de separación), por donde puedan emerger otros elementos que den lugar a otras lecturas sobre la escuela como oportunidad para transformar su sentido y aportar desde ella a la edificación de un mundo más humano, pleno, justo, solidario y sensible ante el sufrimiento del otro evidenciado cada día en nuestra casa común, a través de las noticias y de las formas agresivas como nos relacionamos entre nosotros y con nuestro entorno. Del mismo modo, cabe subrayar que nuestro principal propósito es favorecer el tejido de relaciones amorosas, cuidadosas y armoniosas, así como la apertura al diálogo y el reconocimiento mutuo entre quienes hacen parte de la comunidad educativa de la I.E. Héctor Abad Gómez.

### 1.4. Antecedentes

Con el fin de orientar y articular la intención que tenemos con la presente investigación 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 diversidad, 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 114 trabajos de pregrado consultados en ambas licenciaturas, se pudo evidenciar que son escasos los que se preguntan sobre los temas enunciados en el párrafo anterior, y de los

pocos que de manera implícita o explícita lo hacen coinciden en su interés por la interculturalidad y otras formas alternativas de educación como es el caso de la educación holística y aquellas que buscan formar desde las diversas experiencias y expresiones artísticas, siendo todas estas las propuestas más recientes.

De este modo, en el caso particular del área de Educación Especial, de 61 informes revisados, encontramos que la mayoría centran su atención en temas relacionados a la discapacidad, vulnerabilidad, inclusión educativa, social y laboral; la familia, los maestros, las habilidades sociales y la convivencia escolar.

Tan solo en dos de ellos pudimos establecer una relación con uno de los temas que guían la presente propuesta: la interculturalidad. Por un lado está el trabajo de Ceballos et al. (2008) que aborda la construcción de un espacio intercultural para personas Sordas en la universidad, con el cual se trasciende la mirada sobre los procesos interculturales comprendidos desde las interacciones entre diferentes culturas, para ampliarla a la vinculación de la población con discapacidad. Por otro lado se encuentra el de Roll et al. (2009), que de manera implícita, nos conduce a preguntarnos por el pluralismo en términos culturales y las relaciones y encuentros que se dan con el Otro, lo Otro y nosotros mismos.

Para el caso de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, se revisaron 53 trabajo de grado, de los cuales destacamos dos informes: el de Sinigüi (2006) y Vélez et al (2010), los cuales representan un esfuerzo por buscar alternativas para generar encuentros y favorecer otros modos de relación entre diferentes grupos étnicos que habitan el territorio de Antioquia, esto a partir de la creación de proyectos pedagógicos, donde el juego y el arte tiene un lugar protagónico para la creación de lazos entre los niño, niñas y jóvenes pertenecientes a diferentes grupos culturales.



Desde nuestra mirada, estas propuestas, si bien no abordan de manera explícita los conceptos de nuestro interés, si nos permiten ver que desde hace varios años algunas estudiantes de la Licenciatura han buscado acercarse y vivir experiencias de interacción con otras culturas, lo que abre la posibilidad de ampliar nuestro margen de comprensión sobre el mundo, permitiéndonos reconocer que existen múltiples modos de ser, de percibir el mundo y de relacionarse con él que pueden hallarse en un mismo espacio geográfico.

Por otro lado, como una manera distinta de ver la educación y una apuesta por resignificar la escuela, encontramos el trabajo de grado de Diez et al, 2010, 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 una mirada integral del ser, desde donde se da igual importancia al conjunto de las dimensiones del ser humano. Esta propuesta es también el reflejo de un proceso alternativo de resistencia que desde la escuela busca romper con la idea de “mundo único” que ha instaurado el pensamiento occidental positivista y los movimientos de globalización neoliberal, para abrirse paso hacia el reconocimiento de la multiplicidad de formas de ser y la pluralidad cultural que enriquecen nuestra existencia en el mundo.

Lo anterior dialoga también con las intenciones que tenemos con nuestro proyecto, pues desde la propuesta de los canastos interculturales, no sólo pretendemos generar encuentros, sino que los soñamos como esa herramienta didáctica y educativa que llenaremos de sentido para acercar a los estudiantes a las distintas formas de concebir el mundo y de construir el conocimiento que se construyen en nuestra casa común. Por esta razón será importante conocer y nutrir nuestros canastos con diferentes propuestas y artefactos pensados para la educación de

todos los lugares de nuestra Gran Madre, con el fin de romper con la insularidad, ampliar nuestra mirada y comenzar a construir también los nuestros.

Ahora bien, en relación con otras Licenciaturas, logramos evidenciar que entre el año 2015 y 2016 la Licenciatura en Ciencia Sociales, tuvo cierto énfasis en temas como la interculturalidad y diferencia cultural. Consideramos que los 5 trabajos de grado revisados sirven de referente importante para nuestra investigación. Por un lado, Pastrana, Guizado y Ruiz (2016) se interesaron por develar las formas de violencia simbólica que hacen parte de las instituciones educativas femeninas que se han naturalizado e incluso han llegado en muchos casos a institucionalizarse, consiguiendo con ello silenciar las voces de las estudiantes como una forma de negación del reconocimiento del otro, pero que al ser puestas en confrontación con la educación intercultural, se ponen en evidencia las formas sutiles en las que opera el poder que da lugar a estas violencias y les devuelve la voz a quienes son los protagonistas reales en los procesos educativos de estas instituciones.

En esta línea de sentidos, el trabajo de Escobar & Atehortúa (2016) se apoyó en la pedagogía decolonial para hacer visibles las *historias, prácticas y saberes* “otros” que circulan en el espacio escolar, pero que han permanecido subyugados o inferiorizados por la hegemonía de un saber “único”, logrando a través de diferentes estrategias modificar las representaciones sociales que los y las estudiantes han construido sobre la diversidad cultural, con la intención de pensar en la posibilidad de aportar desde allí a la edificación escuelas interculturales.

En este horizonte de la educación intercultural, encontramos también el bello trabajo de Maritza Cartagena (2016) quien plantea la idea de la educación como medicina, allí expone las tensiones y resistencias que tienen los conocimientos coloniales y ancestrales dentro del proceso de construcción identitaria, analizado en un contexto rural con población indígena Iku.





Además, establece propuestas interculturales y prácticas decoloniales en la enseñanza - aprendizajes con personas diversas.

Los dos trabajos restantes, se desarrollaron en el marco del proyecto Pedagogía planetaria en dos contextos nacionales. Uno de ellos es el de Camilo Estrada (2015), quien adelantó 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.

El otro informe, que también hace parte del proyecto mencionado en líneas anteriores, es el de Arias (2016), desde el cual él profundiza en las reflexiones sobre competencias interculturales, desde una auto-etnografía crítica en Suiza, y los hitos y rostros magisteriales que se despliegan en el maestro planetario. Cabe aquí destacar también el trabajo de Patiño (2016), que desde la Licenciatura en Pedagogía infantil y articulada al sentipensar de Arias se preguntó



por los sentidos que se visibilizan e invisibilizan sobre la interculturalidad y la diversidad cultural en su programa académico. Del mismo modo, nuestro trabajo de investigación dialogará directamente con sus resultados, reflexiones, conclusiones y proyecciones.

Finalmente, el acercarnos a cada uno de estos informes nos permite evidenciar que, si bien temas como la interculturalidad y la diversidad cultural han sido abordados desde diferentes 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.

### 1.5. Justificación

Educar en la actual era planetaria es un compromiso social y global, donde todos estamos llamados a participar, mediante acciones que posibiliten nuevas y buenas relaciones con el planeta tierra, de manera especial entre los seres que habitamos en ella. Por esto, creemos importante repensar algunas formas tradicionales de enseñar, visibilizar experiencias educativas alternativas en la escuela, brindar elementos conceptuales y didácticos para la construcción de un currículo centrado en la tierra y en el corazón.

Ahora bien, es conveniente enunciar que el presente trabajo investigativo se planteó debido a múltiples factores. En primer lugar, porque como sujetos políticos y reflexivos consideramos que hay una desigualdad económica y social, donde urge la realización de pequeños actos para permitir grandes cambios, la posibilidad de una cultura de paz, justa e igual. En segundo lugar, como maestras en formación hemos percibido que en la escuela prevalecen saberes imperantes que invisibilizan otras formas de concebir el mundo que, parafraseando a Leonardo Boff (2015), privilegian el uso de la memoria y la razón por encima de la



espiritualidad y el corazón. En tercer lugar, como ciudadanos de la tierra, debemos valorar su riqueza, comprendiendo que el desarrollo no se limita a la explotación de recursos naturales, sino por el contrario, al grado de conciencia que tengamos para cuidar de ella.

Además de esto, recordamos el discurso realizado por el Papa Francisco en Bolivia 2015, donde cuestiona y pregunta:

¿Reconocemos que las cosas no andan bien en un mundo donde hay tantos campesinos sin tierra, tantas familias sin techo, tantos trabajadores sin derechos, tantas personas heridas en su dignidad?, ¿Reconocemos que las cosas no andan bien cuando estallan tantas guerras sin sentido y la violencia fratricida se adueña hasta de nuestros barrios? ¿Reconocemos que las cosas no andan bien cuando el suelo, el agua, el aire y todos los seres de la creación están bajo permanente amenaza? (2015)

No es ajeno a quienes habitamos Latinoamérica que esta es la realidad que se vive. La necesidad de un cambio urge, y de personas que actúen en pro de éste, pues como bien no lo recuerda el Papa: la “Madre Tierra ya no aguanta más. Es aquí donde es posible cuestionarse desde la educación por el tipo de sujetos que se están formando en las aulas y la función que están cumpliendo nuestras escuelas, en relación al propósito de educar ciudadanos conscientes de su lugar de existencia en el mundo. Conectándonos de nuevo con las palabras del Sumo Pontífice:

Queremos un cambio en nuestras vidas, en nuestros barrios, en el pago chico, en nuestra realidad más cercana; también un cambio que toque al mundo entero porque hoy la interdependencia planetaria requiere respuestas globales a los problemas locales. La globalización de la esperanza, que nace de los Pueblos y crece entre los pobres, debe sustituir esta globalización de la exclusión y la indiferencia. (Papa Francisco, 2015).



Estas palabras nos mostraron entonces, la apremiante llamada a pensar desde la escuela los asuntos que competen a todo el planeta y la necesidad proponer, desde la formación de las nuevas generaciones que comienzan a habitar la Tierra, una educación en la que su currículo se centre en la tierra y el corazón, orientados por el paradigma del cuidado y una interculturalidad crítica, vivida y decolonial.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, nos planteamos las siguientes preguntas orientadoras de la investigación:

*¿De qué manera los canastos interculturales, desde una pedagogía planetaria, favorecen la construcción de un currículo centrado en la Tierra y en el Corazón y el tejido de diálogos de saberes entre grupos y comunidades diversas y plurales?*

*¿Cómo evidenciamos en el desarrollo de la práctica la vivencia e la incorporación de las competencias interculturales y qué reflexiones y aportes hacemos a la formación de pedagogos y pedagogas infantiles?*

## **1.6. Objetivos**

### **1.6.1 Objetivo general**

Favorecer el diálogo de saberes y el tejido de relaciones entre grupos de estudiantes diversos (grupos étnicos, con discapacidad, vulnerables) que hacen parte de la comunidad educativa de la Institución Héctor Abad Gómez, en sus dos secciones (sede Darío Londoño y Plaza de flores), a partir de la creación de canastos interculturales, comprendidos como

herramientas didácticas que aportan a la construcción conjunta de un Currículo centrado en la Tierra y en el Corazón, desde el horizonte de una pedagogía planetaria.

### **1.6.2. Objetivos específicos**

- Identificar los elementos de las dinámicas del contexto escolar que dificultan o favorecen el tejido de diálogos, intercambios y relaciones entre la comunidad educativa.
- Diseñar e implementar distintas mediaciones pedagógicas y artefactos didácticos que pongan en el centro de la educación escolar el sentipensar con la Tierra y el Corazón.
- Generar diversas reflexiones sobre competencias interculturales en la formación de maestros y maestras en pedagogía infantil y educación especial.

## **CAPÍTULO II: HORIZONTE CONCEPTUAL**

En este capítulo pretendemos presentar el horizonte conceptual que nos sirvió de guía o lente para articular las categorías que anudan el tejido de la presente Investigación.

### **2.1. 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

(Gadotti, 2002), que pone en riesgo nuestra existencia como especie humana, la de la Tierra misma y la de los demás seres con los que cohabitamos nuestra casa común (Boff, 2015).

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 movilizadas 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 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<sup>2</sup> para abordar la dimensión global en las

<sup>2</sup> Las doce pistas propuestas por Ardanaz (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



aulas de clase, desde donde plantea que la finalidad de la educación no puede ser otra que la de formar sujetos felices, sensibles, responsables 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.

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.

---

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...



## **2.2. 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 a ese 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



**Facultad de Educación**

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 que somos de nuestro transitar por este mundo, como superorganismo 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. (p. 62)*

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 y Boff, 2014). De igual modo, en el seno de la pedagogía planetaria viene naciendo el sueño de co-crear y vivenciar un Currículo centrado en la Tierra y en el Corazón, desde la interculturalidad crítica y el paradigma del cuidado.

### **2.3. 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 Otro, la totalidad de la que hacemos parte.

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; 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.

#### **2.4. Competencias interculturales, pensando la formación de los y las maestras desde senderos pedagógicos distintos**

Aunado a lo anterior, del mismo modo que ocurre con el concepto de interculturalidad, sabemos que son múltiples las definiciones y funciones sobre competencias que circulan en el campo educativo, algunas de ellas permeadas por el fenómeno de la globalización económica de la cual subrayamos buscamos distanciarnos. Por tal motivo es importante aclarar aquí desde que

lugar nos ubicamos para comprender este concepto y su incidencia en la formación de maestros y maestras.

De acuerdo con Perrenoud (2003), “la competencia es como una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero no se reduce a ellos. Para enfrentar una situación de la mejor manera posible, generalmente debemos hacer uso y asociar varios recursos cognitivos complementarios”. (p. 51). De este modo, es posible comprender que esa capacidad de actuar frente situaciones que nos resultan nuevas o inesperadas no es algo que se pueda limitar al aprendizaje o desarrollo de habilidades, sino que también brotan o emergen en medio de la interacción con el Otro.

En este horizonte de sentido, nos unimos al palpitar de Camilo Estrada (2015) para ampliar y complementar nuestro trabajo con la mira que nos presenta sobre *competencias interculturales*, la cual se teje también en el sendero de la pedagogía planetaria como una opción para pensar la formación de maestros y maestras desde otros lugares y perspectivas. Así, comprendemos que las competencias interculturales:

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



**Facultad de Educación**

mutuo entendimiento y de construcción colectiva de una nueva realidad desde las experiencias que a cada quien le han dado algo que brindar. (Estrada, 2015, p. 100).

A Continuación, presentamos una breve resumen de las 6 competencias interculturales que logra conceptualizar Camilo Estrada en su informe y que nos permitieron pensarnos a la luz de ellas en nuestra experiencia en la escuela y aportar así a la reflexión sobre cómo hemos vivido nuestro propios procesos de formación como maestras en la Facultad en relación a los aciertos, desaciertos, vacíos, necesidades...

<b>Competencias</b>	<b>Características</b>
<b>Autonarrarse</b>	Es pasarnos por las letras, escribir sobre sí mismo/a desde la propia experiencia de vida
<b>Desoccidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo), aprender e investigar</b>	Se encamina a re-significar las formas que hemos adoptado para enseñar, aprender e investigar, desligar estos procesos de la matriz moderna del conocimiento cimentado en la racionalidad occidental que niega y desvaloriza otras producciones y lógicas que surgen en contextos locales de nuestros territorios.
<b>Pensar desde la interseccionalidad</b>	Permitiría a maestros y maestras luchar para transformar las relaciones de opresión basadas en prácticas racistas, discriminatorias y de exclusión al interior de las instituciones educativas que involucran a todos los actores que en ellas se integran, desde directivos, profesorado, estudiantes, personal de servicio y padres de familia; en aras a lograr una transformación estructural de las relaciones para la consecución de un ambiente educativo más respetuoso, solidario, donde los acuerdos sean posibles desde el reconocimiento del otro como igual a mí en todas dimensiones.



<p><b>Interpretar de manera alternativa</b></p>	<p>Básicamente, es ver el mundo con otros ojos, mirar de manera alterna a lo que la educación formal, los medios de comunicación y otros espacios de socialización nos han mostrado con respecto al otro diferente, una idea que generalmente tiene una connotación negativa y que se ha instalado en nuestro imaginario condicionando así nuestros modos de relación a partir de un fuerte sesgo cultural basado en estereotipos y prejuicios, producto del etnocentrismo inflexible y que conllevan por ende, a procesos de discriminación.</p>
<p><b>Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana</b></p>	<p>La formación de maestros y maestras debe integrar la interculturalidad como una pregunta que atraviese los currículos e impacte las prácticas pedagógicas en los diferentes escenarios educativos, desplegando allí los elementos constitutivos de las competencias interculturales anteriores, que apunten integrar la enseñanza de la diversidad cultural como eje transversal de la labor educativa, especialmente en la escuela.</p>
<p><b>Promover nuevas formas de relación con la tierra</b></p>	<p>Una educación pensada desde la interculturalidad debe, entre sus propósitos esenciales, pensarse las formas actuales de relación con la tierra, con el planeta que es nuestra gran casa. Esta reflexión es aún más importante en el contexto regional latinoamericano que se ha constituido históricamente –al igual que el continente africano- en territorio de intrusión con fines extractivos por parte de las compañías multinacionales extranjeras, llegando incluso a penetrar en territorios habitados por los pueblos ancestrales que se supone, desde el plano constitucional, están protegidas; este panorama evidencia la existencia de una colonialidad de la naturaleza.</p>



## **2.5. Canastos interculturales, una apuesta por la ruptura epistémica en la escuela<sup>3</sup>**

En primer lugar, es importante aclarar que hasta el momento no se ha hecho una conceptualización sobre los canastos interculturales que podamos referenciar, sin embargo las reflexiones y discusiones que al respecto se han dado al interior del seminario de práctica y el semillero de investigación (siendo este último espacio donde nace esta bella idea), nos permitieron abonar el camino hacia dicha conceptualización, al tiempo que nos llevó a comprender la potencialidad que tienen como parte integral de la educación intercultural.

Los canastos, resultan ser instrumentos que es posible hallar en muchos lugares del mundo en diferentes culturas y sus usos suelen ser diversos, dentro de ellos destacamos su función de guardar o conservar aquello que se considera preciado. Aludiendo a esta idea y desde un sentido metafórico, comprendemos los canastos interculturales como un elemento planetario para la preservación de saberes, al tiempo que es un instrumento potente para construir conocimiento, pero de manera colaborativa, razón por la cual no son instrumentos prefabricados, sino que se construyen y emergen con las comunidades.

La conexión que tienen con la pedagogía planetaria, se encuentra sustancialmente en su actitud de apertura, pues cabe subrayar que el canasto no es grafocéntrico, todo lo contrario, en él caben múltiples sistemas de representación simbólica (sonidos, cantos, danzas, tejidos...). Por esta razón los canastos interculturales tienen la potencialidad de descentrar el conocimiento, haciendo visibles e integrando otros saberes, dando con ello un lugar a todos, creando un espacio donde todos quepamos. Lo anterior convierte a esta herramienta didáctica en una bonita posibilidad para romper con la fragmentación curricular y con la insularidad en la medida en que

---

<sup>3</sup> Es importante aclarar que lo expuesto en este apartado recoge las palabras, pensamientos y sentires compartidos por nuestros maestros Hilda Mar Rodríguez y Alexander Yarza durante los encuentros del semillero, seminario de práctica y espacios de asesoría.



reconoce otras tradiciones científicas como las ancestrales, comunales y populares, por mencionar solo algunas de ellas.

Cabe resaltar ahora que; dentro del semillero de investigación “pedagogía planetaria” hemos abordado y comprendido los canastos interculturales desde tres categorías de análisis, como:

- **ARTEFACTO:** Material concreto, producto humano, construcción específica o máquina para potenciar la capacidad humana. En esta línea, Bruner, retomando a Borges afirma que la mayor producción del hombre como artefacto son los libros. En sus palabras: “De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio, el telescopio, son extensiones de su vista; el teléfono, de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: es una extensión de la memoria y de la imaginación.” (Borges, 1998, p. 4) En cuanto a la función del artefacto, está dada por el uso y los planos de acción cultural que tenga una sociedad determinada. Permite la configuración de la concepción de la diversidad, son de orden simbólico, epocales y contextuales.

- **DISPOSITIVO:** Desde Foucault el dispositivo permite capturar elementos personales y produce efectos en la subjetividad. Además, permite moldear gestos en las personas. El dispositivo funciona en redes y recoge discursos, filosofías, ideas, pensamientos. En esta medida puede entenderse como una producción simbólica para abordar los saberes ancestrales, la cultura del cuidado, las cosmogonías culturales y la diversidad social. Puede, además, transformar las relaciones- maestro alumno y alumno-alumno.



- **INSTRUMENTO:** Según Vygotsky estos son de carácter cognitivo y posibilitan mediar la realidad con el individuo, posibilita el desarrollo del lenguaje y el pensamiento. En este sentido, pasar de la zona de desarrollo próximo a la zona de desarrollo real, Permitiendo de esta forma la transformación de la memoria. Los instrumentos en gran medida son entonces de carácter cultural y están mediados por la sociedad.

Ahora bien, para aclarar por qué los concebimos como herramienta acudimos al enfoque histórico cultural de Vigotsky (1979) para explicar que desde esta mirada los canastos interculturales comprendidos como instrumentos/herramientas son culturales en la medida en que son validados en un contexto particular; son sociales porque permiten la interacción y el intercambio y son cognitivos en tanto abren la posibilidad de transformar los modos de pensar. En este sentido, sirven como mediadores en la relación/interacción entre el sujeto y el mundo, y para nuestro caso en particular, sirven para relacionarnos con la diversidad, la diferencia y la alteridad.

Así las cosas, los canastos interculturales están guiados por unos pilares metodológicos que integran los métodos participativos-colaborativos (Guba y Lincoln, 1994), una perspectiva decolonial de las metodologías (Tuhiwai, 1999) la interculturalidad crítica (Guido y Castillo, 2105), así como el enfoque histórico cultural (Vigotsky, 1979) para la enseñanza y el aprendizaje. En esta medida, esta herramienta didáctica tiene la intención de producir transformaciones pedagógicas y de las relaciones (palabras, gestos, miradas, actitudes) al interior de la escuela desde el sentido del cuidado.

## **2.6. 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.*

*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 autoorganizados 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.

### **2.7. 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.



Un ejemplo de lo anterior, lo encontramos en el análisis que hace Estrada (2015) sobre los saberes que se continúan privilegiando en la mayoría de nuestras escuelas, como se muestra a continuación:

(...) la escuela juega un rol muy importante al reproducir estos estereotipos basados en la mirada esencialista y racista del otro, los reproduce a través de libros de texto, los currículos especialmente de las áreas de ciencias sociales y español, a través de la literatura; en la escuela se celebra ‘el día del idioma’ pero solo del idioma castellano, se le rinde homenaje a Miguel de Cervantes Saavedra, así se normaliza que el día de la lengua haga referencia a la legua castellana que pareciera ser la única (...) (pp.49)

Ahora bien, queremos también destacar aquí, que 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-habitemos 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, 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, p. 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 biofila (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 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 permite 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, descolonizadora e intercultural.

### **CAPÍTULO III: TEJIDO METODOLÓGICO**

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 ello, 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 ál. (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).

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 el currículo participaron diversos maestros de cada grado, estudiantes de comunidades indígenas y afros. Así como estudiantes no indígenas de la institución. Además, teníamos planeado la vinculación con padres de los estudiantes no indígenas 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 éste. 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 enfoque 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 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, pp. 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.

Así pues, el **primer sendero** recorrido buscaba propiciar experiencias educativas alternativas en armonía con la naturaleza y “nuestra casa común”, además de abrir espacios que potencien el tejido de nuevas relaciones que emerjan y nos conecten con la dimensión del corazón desde el sentido del cuidado, para favorecer los encuentros, intercambios 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 el tema de 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 actividades para aprovechar dichos espacios; 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 en la escuela en la que íbamos a compartir determinado periodo de



tiempo, no sabemos 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, y aun así continuamos desconociendo nuestras lenguas nativas, lo que se refleja también en nuestras motivaciones para aprender lenguas de otros países. 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, quien nos dice 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 primer paso para mostrar nuestra humanidad ante el otro y que éste responda igual, dejando así de vernos como extraños.

Es por todo ello, que vimos la necesidad de desarrollar dentro de este sendero una unidad didáctica que permitiera la construcción de otras formas de relaciones interpersonales,

protegiendo el corazón mediante prácticas de cuidado entre los estudiantes, en la medida que se valoran los conocimientos de los demás, de esas potencialidades, capacidades o elementos únicos que tiene cada ser y nos pueden enriquecer o aportar para crecer.

Cabe resaltar que dentro de la 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 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 propuestas 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” (Ibid. p. 4). Además, buscó ser un proceso constante de narración escritural o de 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.

Es importante aquí subrayar que las técnicas que utilizamos fueron principalmente la observación participante entrevista o conversaciones espontaneas y grupos de discusión, acompañadas de instrumentos como diarios de campo, guías de observación o como preferimos llamarlas guías de los sentidos. Además tuvimos siempre en cuenta las sugerencias y aportes que los maestros cooperadores y asesores hacían 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 “en términos de propiedades y dimensiones” (Strauss & Corvina, 2002, p. 112). De esta manera procedimos a clasificar la información, de acuerdo a características o principios de igualdad, 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, p. 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).

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.

## **CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS**

### **4.1. Sentipesar desde lugares distintos la investigación en la escuela**

Como parte de nuestro transitar por la Institución Educativa con la mente y el corazón abiertos para acogerla, sentirla y vivirla, participando activamente de su cotidianidad y de las dinámicas escolares que allí se construyen, nos fue posible desde el inicio ubicarnos en un lugar distinto con nuestra investigación, con la cual cabe nuevamente destacar que nuestro objetivo nunca fue el de “colonizar” la escuela, yendo simplemente a “observar” para explicarla, para mirar al Otro, convertirlo en “objeto” de estudio y darnos el poder de hablar de él y por él. Nos distanciamos de esa manera esencialista de hacer investigación desde la cual, como lo denuncia Merata Mita: (...) *los que miran se dan el poder de definir*. (Citado en Tuhiwai, 1999, p. 91)

Contrario a ello, nuestro deseo de estar allí siempre estuvo guiado por la intención de comprender la escuela; de ser nosotras también parte del relato que se teje con las demás narrativas que emergen en el espacio escolar (de allí la necesidad de escribir en primera persona nuestro informe). Para que ello fuera posible fue necesario suspender los juicios de todo orden y antes de definir el camino a seguir o de trazar nuestra metodología fue necesario pensar primero en el Otro junto a quien íbamos a investigar (profesores, estudiantes, padres de familia), como parte del presupuesto ético, político, epistémico y pedagógico que hiciera posible establecer una relación horizontal que diera lugar a las transformaciones o afectaciones mutuas.



De este modo, conociendo el contexto institucional y su condición de acogimiento a la diversidad, tuvimos siempre claro que no íbamos allí a ver qué no hacen los maestros o qué problemas tienen los procesos educativos que adelantan. Todo lo contrario, un poco a modo de lo que aprendimos de los maestros expedicionarios, nuestra intención también giraba en torno al hecho de poder acercarnos a las distintas formas de ser maestro que pueden erguirse en contextos diversos y así poder conocer, recuperar y hacer visibles aquellas prácticas pedagógicas que se construyen desde abajo, con las poblaciones, grupos sociales y comunidades subalternizadas; lo que desde el sentir de la Expedición Pedagógica nacional implica “poner en discusión nuestras miradas, descentrar nuestros puntos de vista, atrevemos a mirar de una manera diferente y desde lugares y propósitos diferentes.”(Rojas y otros, 2003, p. 57)

En esta línea de sentidos esta fue una maravillosa oportunidad de acercarnos a diferentes *rostros magisteriales* en la institución, de compartir un tiempo valioso con maestros de carne y hueso que se construyen y reinventan cada día en medio de su quehacer y de la relación pedagógica que establecen con sus estudiantes. Tener la oportunidad de aprender de ellos de sus prácticas, sus reflexiones, sus sentires, sus historias y sus experiencias nos permitió conectarnos profundamente con la realidad escolar que habitan y articularnos a ella, abriéndonos también a la posibilidad de ser miradas por ellos.

Para vivir este proceso tuvimos la fortuna de ser acogidas por la maestra Lucía del grado 1-2, y los maestros Jerónimo, Argelia y Berta a cargo de los 3 grupos ébora que hacen parte de la sede de Niquitao. Del mismo modo también participamos en la construcción del proyecto:

“*Lectura del mundo, un viaje planetario*” que tuvo lugar en la biblioteca de la sede Placita de Flórez y fue desarrollado en conjunto con nuestras compañeras de la Licenciatura en Lengua Castellana.



Queremos señalar que en cada uno de estos espacios contamos con la apertura de los maestros cooperadores para vivir otras experiencias y propuestas de enseñanza-aprendizaje, que desde los canastos interculturales posibilitaron ampliar la mirada sobre nuestra realidad a partir del acercamiento a otras formas de ver y entender el mundo, así como de construir el conocimiento que enriquecen nuestra existencia en el planeta. En el mismo sentido, cada maestro y maestra desde sus experiencias, prácticas y métodos realizaron bellos aportes a nuestra propuesta, lo que nos permitió continuar nutriendo la unidad didáctica para así desde ella realizar aportes a la construcción un Currículo centrado en la Tierra y en el Corazón.

Ahora bien, una de las razones por las cuales optamos por otras formas de relación con la escuela y quienes la habitan, puede decirse que estuvo también animada por las ideas e imaginarios que varios de los docentes han ido construyendo sobre los y las practicantes, pues si bien fuimos afortunados al ser bien recibidos por nuestros maestros, a muchos otros docentes de esta institución nuestra presencia les generó una tensión, ya que consideraban que solo estábamos allí con la intención de juzgar sus prácticas y como lo oímos decir a una maestra: para “meterlos en problemas”. Esperamos que nuestro transitar en la institución haya servido un poco para transformar ese imaginario.

#### **4.2. Sobre la I.E. Héctor Abad Gómez: población e ideales de formación.**

La Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño, o San Lorenzo, nombre que le dan los habitantes de la zona y que fue reemplazado por la administración de la ciudad desconociendo las opiniones y el sentir de sus pobladores, está ubicada en el barrio Niquitao, comuna 10 de la ciudad de Medellín. Se construyó durante la administración de Sergio Fajardo y está en funcionamiento desde al año 2009 como parte de su estrategia “Medellín, la



más educada”, y de acuerdo con lo expresado por el equipo docente que conforma el Laboratorio pedagógico<sup>4</sup> de ésta sede, encontramos que su construcción se llevó a cabo con el deseo de:

Transformar el barrio Colón y generar impacto en los barrios cercanos San Diego y Las Palmas; es decir, se trata de un espacio pensado con la intención de generar ambientes de aprendizaje y prácticas pedagógicas tendientes a enfrentar la marginalidad, el desfase cultural y social, y la vulnerabilidad social que afecta a la población que habita esta parte del corazón de la ciudad. (p. 10)

En este sentido la Institución se abrió como un nuevo puente de esperanza para un sector de la población que se considera altamente vulnerable, lo que acudiendo nuevamente al sentir de las y los maestros de la institución se refiere a:

Cuando hablamos de la alta vulnerabilidad social que afecta a nuestra comunidad educativa, hacemos referencia a una situación que es producto de la desigualdad que por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (...) les impide aprovechar las riquezas del desarrollo humano. En tal sentido, muchos estudiantes de la institución y sus familias se ubican dentro de esta categoría de población, ya que son desplazados, población afrodescendiente que tuvo que abandonar sus tierras, población indígena, niños y niñas trabajadores, en riesgo de vida de calle, consumo de psicoactivos, explotación sexual, y de abuso y maltrato. (p. 10-11)

---

<sup>4</sup> Para más información sobre el laboratorio Pedagógico de la Institución consultar el siguiente enlace: [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_756.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_756.pdf)

Lo anterior permite comprender por qué los documentos institucionales, específicamente el PEI y el Manual para la convivencia escolar, ponen el acento sobre la **inclusión**, pues es alrededor de este concepto, comprendido como el eje central del proyecto educativo, que la institución busca transversalizar y articular todas las dinámicas de la vida escolar como una apuesta por el bienestar de toda la comunidad educativa; la razón de ser de esta elección, se justifica entonces a partir de la importancia del reconocimiento a la diversidad que caracteriza la población, así como de las complejas condiciones socioeconómicas en las que viven gran parte de los estudiantes y sus familias.

Gracias a esta apuesta de Educación Inclusiva, la Institución ha sido reconocida y elogiada por su labor en diferentes notas periodísticas de la ciudad. Así encontramos un artículo de Centrópolis<sup>5</sup>, donde el director del Núcleo Educativo 928 La Candelaria, Geovany Metaute Correa, con motivo del inicio de la experiencia de Educación Indígena a comienzos del año 2016, afirma que: *“nosotros tenemos la institución educativa más comprometida en la ciudad con un modelo de educación incluyente, que acoge poblaciones especiales y diversas”*.

Aunque en esa misma nota destacan la iniciativa de educación indígena en un entorno urbano como la primera a nivel nacional, es importante aclarar que ya en Bogotá para el año 2011 se había publicado una cartilla con los *Lineamiento pedagógico para la educación inicial indígena*<sup>6</sup> que se desarrolló en el marco de la política de inclusión de la Alcaldía de Bogotá y que buscó hacer de la ciudad un espacio para vivir la interculturalidad, con el fin de garantizar el bienestar y el reconocimiento de los derechos, en este caso en particular, de los niños y las niñas

---

<sup>5</sup> Para más información sobre la noticia visitar el siguiente enlace: <https://www.centropolismedellin.com/indigenas-estudian-los-kapunias/>

<sup>6</sup> En el siguiente enlace se puede consultar la cartilla Lineamientos Pedagógicos para la Educación inicial Indígena: [https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias\\_cartillas\\_y\\_anexos/anexo\\_lineamiento\\_pedagogico\\_para\\_la\\_educacion\\_indigena\\_inicial.pdf](https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/sites/default/files/convocatorias_cartillas_y_anexos/anexo_lineamiento_pedagogico_para_la_educacion_indigena_inicial.pdf)



pertenecientes a comunidades indígenas que también habitan la ciudad y han llegado a ella a causa del desplazamientos forzado de su territorios de origen.

Cabe destacar que para la construcción de estos lineamientos pedagógicos se contó con la colaboración y participación de comunidades indígenas como los *Nasa, Misak, Embera Katio, Kuankuamo, Kubeo, Wayuu, Muisca, Ambiká Pijao, Kichwa, Inga, Huitoto, Tubu, Coreguaje, Kamtsa, Eperara, Waunan*, buscando responder a la apuesta del Estado de brindar una atención integral de carácter diferencial a los niños y las niñas, reconociendo que no existe una, sino múltiples maneras de concebir el mundo.

Ahora bien, volviendo a la experiencia de Educación Indígena en la institución, es importante mencionar hace parte del esfuerzo de un conjunto de entes oficiales (Secretarías de salud, educación e inclusión), de organizaciones como la OIA (Organización Indígena de Antioquia), el INDER y la Universidad de Antioquia, quien ofreció su apoyo desde el programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, para dar una respuesta a la situación de olvido en la que permanecen muchas familias indígenas (en su mayoría provenientes de las comunidades Êbera Chamí y Êbera Eyabida) que han llegado a la ciudad de Medellín como consecuencia del desplazamiento forzado y que se han ubicado en los inquilinatos aledaños a la Institución Educativa; por esta razón y por su enfoque de inclusión la institución fue invitada a participar de esta nueva iniciativa en la ciudad.

En tal sentido, esta experiencia se destaca en la medida en que busca resaltar el valor de la educación propia de las comunidades ancestrales, aportando a la conservación de sus tradiciones culturales y su lengua, aspectos que se ponen en riesgo con la llegada de las familias indígenas a las ciudades, espacios hostiles que los obligan a adaptarse como puedan a la cultura y la lengua dominante en detrimento de las propias. Por ello la institución cuenta con 3 Char



(maestros) ébera, dos de ellos egresados de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, para acompañar los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños, niñas y algunos adultos de dichas comunidades.

#### **4.2.1. ¿Por qué está institución?**

Desde el comienzo de nuestra práctica desarrollada en el horizonte de una pedagogía planetaria, siempre ha estado latente, palpitando en nuestros corazones la pregunta por nuestra formación como maestros y maestras en relación a la diversidad, ya que sentimos cada vez con mayor preocupación que nuestros programas académicos, especialmente los cursos obligatorios, o bien han dejado de lado este aspecto o no se aborda con la atención y la importancia que merece. Cabe aclarar aquí que sobre este aspecto profundizaremos más adelante en una de las categorías que emergieron del análisis de la información recolectada en devenir de nuestra práctica.

Desde esta mirada, consideramos importante tener la posibilidad (como lo conversamos en repetidas ocasiones con nuestros maestros en el seminario) de pensar nuestra formación *para la diversidad* (desde una comprensión conceptual, histórica, de las implicaciones éticas, políticas, sociales, epistémicas, pedagógicas) y *desde la diversidad* (partiendo de la reflexión-acción pedagógica, del compromiso, que desde diversos encuentros y diálogos pueda dar lugar a múltiples enfoques y perspectivas de formación) (Rodríguez et., 2016).

Ahora bien, como se hace evidente en líneas anteriores, la I.E. Héctor Abad Gómez se caracteriza no solo por acoger en sus espacios una población altamente diversa, sino especialmente por el ideal de formación que han trazado, al menos desde el plano de la discursividad, a partir de los sus documentos institucionales. De este modo desde el PEI por

ejemplo se retoman la visión de Freire que permite comprender “la educación como práctica de la libertad” (citado en el PEI, p.17). Además reconocen que sus esfuerzos apuntan hacia la construcción de una *cultura inclusiva* que desde su sentir “permite la coexistencia de diferentes formas de socialización, de entendimiento del mundo, y de generación de patrones de relación diferentes, de libertad y diversos valores”. (p. 17)

Es de este modo como logran articular su “propuesta pedagógica fundamentada en la inclusión, en la que se fomente el respeto a la diferencia, la equidad, la cooperación, el compromiso y la solidaridad, desde las lógicas cotidianas”. (p. 18). Con ello dejan claro que esta institución tiene sus *puertas abiertas para todos*<sup>7</sup>. Es por todo lo anterior, que encontramos en ella la oportunidad de vivir como maestras en formación una experiencia intercultural con la cual logramos desplegar desde nuestro ser, de nuestro interior, otras posibilidades de encuentro desde lo que nos ofrece la diversidad para abrirnos a la posibilidad de reconocimiento de otras formas de ser maestros y maestras.

#### **4.3. Categorías:**

##### **Miradas, sentires, comprensiones y análisis de la información**

Hechas estas aclaraciones, nos proponemos presentar a continuación el análisis de la información que recogimos durante la experiencia en la escuela a través de la observación, entrevistas, conversaciones espontáneas, técnicas interactivas, diarios de campo, fotografías, audios, vídeos y el material producto de algunas actividades realizadas por niños y las niñas de los grupos con los que compartimos. Para ello, como expresamos en la metodología dentro del

---

<sup>7</sup> Palabras expresadas por el Señor Octavio Díaz Serna, uno de los Rectores que ha tenido la Institución Educativa Héctor Abad Gómez. Aparece en el PEI, página 16.



primer sendero, utilizamos el análisis categorial con el fin de conectar la experiencia con los objetivos y preguntas planteadas para desarrollar la presente investigación.

De este modo las categorías macro sobre las cuales anudamos nuestra investigación son las siguientes:

1. Diálogos de saberes / Tejido de relaciones
2. Currículo centrado en la Tierra y en el Corazón
3. Cotidianidad en la escuela
4. Formación de maestros

#### **4.4. Diálogos de saberes: Tejiendo nuevas relaciones**

##### **4.4.1. Diversidad: ¿potencia o problema?**

*La diversidad se reconoce como algo positivo y necesario, como una potencia; en la práctica nos encontramos con denominaciones que la ponen del lado de lo problemático; a veces se la señala como el origen de algunos males escolares, como el fracaso, las dificultades en la convivencia o las limitaciones para el aprendizaje.*

**Rodríguez, Yarza y Echeverry**

Decidimos iniciar el análisis de nuestra primera categoría con este epígrafe, ya que a nuestro modo de ver retrata muy bien lo que sentimos y percibimos al interior de la institución. Como hemos evidenciado en apartados anteriores, es claro que allí se reconoce desde la discursividad el potencial de la diversidad en tanto desde ella es posible construir nuevas formas de relación basadas en el reconocimiento mutuo de nuestras diferencias, lo que hace mucho más rica la experiencia nos solo en la escuela, sino en la vida en general.



Pero la realidad escolar refleja otra mirada y otras comprensiones sobre la diversidad.

Para muchos de los docentes esta es la principal razón por la cual no es posible avanzar en los temas y contenidos de sus clases, además de ser la principal causa de los problemas de convivencia tanto en las clases como en los espacios de la cotidianidad que comparten los estudiantes en la institución. No obstante lo anterior, recordando las palabras de la profesora Yólida<sup>8</sup>, es posible de igual forma reconocer que “en la institución se esfuerzan mucho cada día para que todos los estudiantes se sientan acogidos, felices cuidados y queridos, para que prefieran estar allí”. Si bien esta afirmación no hace parte del sentir de todos los maestros, sí podríamos afirmar que la mayoría hace todo lo que puede con lo que mejor que tienen para que así sea.

Quizás, la raíz de todo esto pueda hallarse en el hecho de que temas tan importantes como este no logra trascender del discurso a las acciones; queda la sensación de que a los maestros nadie los prepara teórica, conceptual, práctica ni metodológicamente para pensar y construir su práctica pedagógica *desde y para* la diversidad. Todas las acciones que se han tomado para cambiar estas situaciones son producto de las reflexiones surgidas al interior del laboratorio pedagógico, es decir desde los mismo maestros, pero cabe subrayar que no todos están dispuestos a abrirse a nuevas experiencias o asumir nuevos retos que no respondan a las demandas del sistema, sino que vayan de la mano de las necesidades reales de los estudiantes.

Pero el asunto no se agota allí, antes de profundizar en nuestro análisis, hay otro aspecto que es fundamental abordar y tiene que ver con la población indígena que hace también parte de la institución y que han llegado a la ciudad como consecuencia de un hecho de desafortunado: el desplazamiento forzado. Como se mencionó en líneas anteriores, las familias que allí

---

<sup>8</sup> Palabras expresadas por la maestra durante un encuentro del seminario Práctica Pedagógica I el 2 de agosto/2016, como parte de la contextualización sobre la I.E. Héctor Abad Gómez - “San Lorenzo”.



encontramos son Ébera Chamí y Eyabida, provenientes de las comunidades de: *las playas, Bichi Warra, Puria, Pescadito, la 90 y Carmen de Atrato* que hacen parte de los departamentos de Chocó, Caldas y Antioquia.

En este punto, consideramos importante, para tener mayor claridad sobre la problemática a la que se ven enfrentadas estas poblaciones, mencionar que como lo destaca el CNMH<sup>9</sup> “más de cien comunidades indígenas habitan diversas zonas de Colombia. Muchas de ellas aún conservan sus propias lenguas, sus prácticas y cosmologías tradicionales. Se trata en general de una población que se asienta generalmente en zonas de frontera agrícola, que muchas veces coincide con las regiones más impactadas por la guerra”.

Al respecto Myriam Hernández, investigadora también del CNMH<sup>10</sup> (Centro Nacional de Memoria Histórica), nos ayuda a comprender que:

La posición geoestratégica de la región y las riquezas del subsuelo han dado lugar a la confluencia de intereses legales e ilegales, a los que concurren actores armados con presencia histórica en la región y otros emergentes así como organizaciones criminales vinculadas con estructuras ilegales transnacionales, que se disputan el control de los territorios y el dominio de sus pobladores. Uno de los efectos más dramáticos de esta situación es el incremento del desplazamiento forzado que además de producirse de las áreas rurales a los cascos urbanos, ha ocasionado el incremento del desplazamiento intraurbano, de escaso reconocimiento y visibilidad.

---

<sup>9</sup> Centro Nacional de Memoria Histórica. Ver noticia completa en el siguiente enlace:

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/en/noticias/noticias-cmh/tag/Resistencia%20ind%C3%ADgena?s>

<sup>10</sup> Para consultar noticia completa visitar el siguiente enlace:

<http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/en/noticias/noticias-cmh/indigenas-del-choco-fuera-de-su-tierra-en-su-dia>



Esta situación, en la que todos tenemos parte de responsabilidad, en la medida en que nuestra indiferencia nos hace cómplices, pues con ella legitimamos el horror de la guerra y toda forma de violencia contra nuestras comunidades, no deja otra salida a los pueblos indígenas más que abandonar sus tierras por el riesgo inminente que tienen de perder sus vidas. Y tras su partida hacia los centros urbanos pierden todo lo que tienen, no solo lo material, también y más preocupante aún, sus formas de vida, de relación con el entorno, el rol que ejercen al interior de sus comunidades y sus familias, sus prácticas culturales, su lengua... Para sintetizar lo que hasta que aquí se ha dicho y enlazándolo con la función que cumple la escuela frente a este panorama retomamos las palabras Estrada (2015) que nos permiten comprender que:

(...) el conflicto armado ha impulsado las migraciones internas de población campesina, indígena y afrocolombiana de sus territorios hacia las grandes ciudades, espacios a los que deben integrarse, lo que implica acceder a la educación formal que no está preparada desde la infraestructura ni desde el profesorado para atender a esta población que resulta asimilándose al sistema, un sistema que les niega toda posibilidad de fortalecer su cultura, historia, lengua y cosmogonía, por el contrario, les hace sentirse avergonzados/as de su identidad. (p. 109)

Lo anterior deja ver cómo al llegar a las ciudades, otros peligros o riesgos emergen para estas comunidades, en tanto las violencias de las que eran víctimas en sus territorios, no solo se prolongan, sino que además se agregan otras como la violencia simbólica y epistémica que se esconde tras los procesos de aculturación a los que se ven sometidos tanto en el nuevo espacio social de acogida, como al interior de las escuelas.



Con todo ello son los niños y niñas los más vulnerables, pues en su afán de encajar, de no sentirse discriminados, rápidamente adoptan los modos de vida y prácticas sociales de la cultura dominante. Se ven envueltos en un nuevo contexto social y cultural que al tiempo que los atrae también los aleja, lo que sin lugar a dudas genera una tensión constante entre sus comunidades de origen y la sociedad occidental. Este pequeño, pero diciente panorama que tratamos de mostrar, nos conduce necesariamente hacia la reflexión sobre las formas de colonialidad que aún hoy todavía persisten y tiene una fuerte presencia en el espacio escolar. Nos referimos con esto a la triple dimensión de la colonialidad: *colonialidad del poder, del saber y del ser*.

Acudimos al sentir de Maritza Cartagena (2016) para explicar cómo operan y comprender la relación de interdependencia que establecen. Así:

La **colonialidad del poder** se refiere al control económico, político y del conocimiento. Ese control de la producción del conocimiento es la **colonialidad del saber**; un saber hegemónico, en este caso el científico, que hace prevalecer la visión del mundo de aquel que se encuentra en la cúspide jerárquica. Dichos procesos influyen en **el ser**, en este caso desde una violencia física, conceptual y espiritual sobre los pueblos para destruir su identidad (De Souza, 2008). (p. 32)

Lo anterior implica poner en tensión y cuestionar desde el interior de la escuela los lugares de poder desde donde se reproduce y legitima toda representación de lo que puede ser reconocido como conocimiento y lo que se excluye y se niega como consecuencia de la naturalización de ese lugar único de existencia, perpetuando así el rechazo e invisibilización de otros saberes y otras formas de ser y vivir (Guido y Castillo, 2015), que para el caso particular de



esta institución, estaría afectando de manera significativa los indígenas estudiantes. En esta línea de sentidos y de la mano nuevamente de Cartagena (2016) podemos afirmar que:

La colonialidad, en la escuela entonces puede reproducir una discriminación, que puede llevar a la desaparición o pérdida de la identidad cultural indígena. De este modo cuando la colonialidad del saber se reproduce a través del currículo y del proceso de enseñanza aprendizaje, paralelamente se reproduce una colonialidad del ser, que puede influenciar a los niños y niñas indígenas respecto a sus conocimientos ancestrales, su identidad cultural y sus comunidades de origen. (p. 13-14)

En este horizonte comprensión, es posible reconocer el olvido y desconocimiento que por largos años ha habido sobre la sabiduría de los pueblos ancestrales al interior de nuestro sistema educativo en todos los niveles. Aunque la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, específicamente en su sede “San Lorenzo” ha dado un paso importante con su vinculación a la propuesta de *educación indígena*, para la cual se contó con la participación de 3 docentes también indígenas (Êbera Chamí) que enseñan a los niñas y niños en su lengua materna, a partir del compartir de la palabra de los mayores que guardan en sus corazones, es importante también reconocer que esta experiencia difícilmente logra traspasar los muros de sus aulas de clase.

Al respecto, el maestro Jerónimo que acompaña uno de los grupos Êbera afirma que: “Hemos tenido experiencia en educación indígena, con nuestra lengua y en el marco de nuestra cultura, pero siempre en nuestras comunidades ancestrales y no fuera de ellas, por eso esto ha sido un reto grande para los niños, sus papás, el colegio, los otros profesores y nosotros



mismos”<sup>11</sup>. De otro lado, desde el sentir de los demás maestros de la institución sobre a la integración de ambas comunidades, reconocen que no ha sido una tarea fácil y destacan las barreras del lenguaje y las resistencias culturales que ejercen tanto los estudiantes indígenas como los no-indígenas como las principales causas.

Por esta razón, a pesar de que los estudiantes mestizos y ébera comparten el mismo espacio escolar, son pocos los lugares que han encontrado para establecer intercambios, para el diálogo y la interacción, sobre todo en relación a los saberes que se construyen en ambas poblaciones. Esto explica por qué los demás niños saben poco o nada sobre los indígenas, por lo que es usual escuchar comentarios como *“ellos no son de Colombia, hablan inglés y nadie les entiende”*, *“no son de este planeta, son extraterrestres”*<sup>12</sup>. Uno de los comentarios más preocupantes lo escuchamos de un estudiante del grado primero, quien preguntaba a su maestra si su compañera de clase, que es indígena, *“es un animalito”* y *“no un ser humano”* como él.

Estos comentarios de los niños y niñas de la institución sugieren claramente que la colonización no ha llegado a su fin, que continúa viva en los imaginarios que reproducimos sobre el Otro, en la prolongación de esa mira única sobre el mundo que se ha instalado en nosotros y que nuestras escuelas han ayudado a legitimar y perpetuar. De allí la necesidad urgente de descolonizar nuestros pensamientos y nuestros corazones. Siguiendo las bellas palabras de Zibechi (2015), con las cuales realiza la presentación de su libro *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*, hacemos el siguiente llamado:

---

<sup>11</sup> Tomado de Centrópolis. Noticia: Indígenas estudian como los kapunías. Para más información consultar el siguiente enlace: <https://www.centropolismedellin.com/indigenas-estudian-los-kapunias/>

<sup>12</sup> Expresiones recuperadas de nuestros diarios de campo.



La única salida para que los colonizados no repitan, una y otra vez, la terrible historia que los coloca en el lugar del colono, es la creación de algo nuevo, del mundo nuevo. Es el camino en el que los dominados pueden dejar de referenciarse en el dominante, desear su riqueza y su poder, perseguir su lugar en el mundo. En ese camino pueden superar la inferiorización en la que los instaló el colonialismo. No podrán superar ese lugar peleando por repartirse lo que existe, que es el lugar del dominador, sino creando algo nuevo: clínicas, escuelas, caracoles, músicas y danzas; hacer ese mundo otro con sus propias manos, poniendo en juego su imaginación y sus sueños; con modos diferentes de hacer, que no son calco y copia de la sociedad dominante, sino creaciones auténticas, adecuadas al nosotros en movimiento. Creaciones que no tienen nada que envidiarle al mundo del colono. En ese movimiento colectivo de caminar, también tendremos las condiciones para descolonizar el pensamiento crítico.

#### 4.4.2. Caminar otros caminos: escuchar la voz de los ancestros.

*<sup>13</sup>Barî, barî Barîa,  
ichi bari barîa  
Ebari, ebari dainuburo  
Wambari wambari Taibabari.*

La posibilidad que tuvimos de compartir con el grupo de estudiantes y maestros de la comunidad êbera, nos permitió entonces comprender cómo las sociedades dominantes con sus prácticas y discursos, en su afán de homogeneizar y acabar con las diferencias, son para muchas personas una suerte de enemigo que niega, invisibiliza o incluso borra otras formas de ser, de pensar, de hacer, de relacionarse con el mundo.

---

<sup>13</sup> Este canto que compartimos con los niños lo aprendimos con la maestra del curso de Multilingüa Êbera Chamí, Lida Yagarí, en un taller de tejido. No tiene una traducción literal, pero una aproximación es: *Amaneció, amaneció, floreció ¿qué vamos a hacer? Volemos como los pájaros, aprendamos lo que nos comparta la vida.*



Lo más importante, luego de este camino que hemos venido trazando hasta ahora, es que podamos hacerlas conscientes para poder emprender una lucha por denunciarlas y atacarlas, destituyendo de nuestro lugar del ser y del saber esas formas de colonialidad y discriminación frente a los Otros, consiguiendo con ello despojarnos del poder de las monoculturas que denuncia Boaventura de Sousa Santos (2011).

Ahora bien, queremos compartir aquí, lo que significó para nosotras no solo como maestras en formación, sino también desde el ámbito personal, compartir durante este corto, pero significativo tiempo con los estudiantes y maestros Ébera. Aprender de sus historias, sus experiencias, sus sentires y sus saberes, nos permitió comprender que existen otras formas de ser maestros, otros métodos, otras prácticas y otros conocimientos que son igual de valiosos a los occidentales hegemónicos.

De ellos aprendimos por ejemplo, que para los pueblos originarios la tierra está en el centro de la educación. Para estas comunidades su saber proviene de la relación con la naturaleza y tienen una idea de tiempo que dista de la occidental, de la linealidad, para ellos el tiempo es circular, como un espiral, lo que lleva a pensar en un sincretismo entre el pasado, el presente y el futuro. Además dentro de sus formas de educación el silencio aparece como categoría máxima para el aprendizaje y es por ello que se da mucha importancia a la oralidad en sus procesos de enseñanza.

Desde esta mirada, creemos que la institución tiene una gran oportunidad de enriquecer su realidad con la apertura a esas otras formas y métodos de enseñanza-aprendizaje consiguiendo descentrar el conocimiento, reconociendo que el maestro no es el único que educa, que el entorno y todo lo que nos rodea también lo hace y que, como nos enseñan los niños, niñas y

maestros ébera, a través del compartir de sus historias de vida y sus experiencias, de la madre tierra podemos aprender todo lo que necesitamos para vivir en armonía.

Pero eso no va ser posible si solo comparten un espacio físico, sin intenciones de realizar intercambios entre ambas comunidades, es necesario dar un paso adelante hacia el reconocimiento mutuo de las posibilidades, potencialidades y limitaciones que pueden mediar en sus relaciones con el fin de enriquecer y pluralizar las experiencias de quienes habitan esta escuela.

#### **4.4.3. Canastos interculturales: sueños que se tejen**

El sendero por el que caminamos durante nuestra estancia en esta institución, nos ha hecho soñar con la idea de otra educación posible, que pueda ser pensada desde el lugar de la diversidad epistémica, y desde una enseñanza que sea cuidadosa, amorosa, dirigida al corazón de los niños y las niñas, como bien nos los enseña Leonardo Boff; una educación desde la cual sea posible cultivar en los estudiantes la sensibilidad y la consciencia que nos conecta con todas las formas de existencia, con los seres vivos y no vivos para poder *sentipensar con la Tierra* (Escobar, 2015)

De manera especial, quisimos aportar a la construcción de un nuevo tejido de relaciones y al diálogo de saberes entre quienes habitan este lugar y cuyos comportamientos y formas de interacción, a veces bastante fuertes y hostiles, entre las que sobresalen las agresiones físicas entre los estudiantes y ofensas verbales, pueden ser comprendidas de algún modo como un síntoma del caos que vive nuestro planeta hoy. De este modo, lo que hasta aquí hemos expuesto nos motivó a emprender una búsqueda por aportar a la construcción de una nueva cultura

material en la institución, desde la indagación a su vez por los distintos artefactos que han sido pensados para la educación en diferentes lugares de nuestra casa común, sin desconocer los que ya existen allí y que pudieran contribuir a los fines planteados.

Es así, como aparece en primer lugar la idea los canastos interculturales, sobre la cual articulamos inicialmente nuestra propuesta y que nos acompañó durante el tiempo que duró este viaje a la escuela. Los canastos son de uso universal, existen casi todas las culturas del mundo y se emplean para usos muy variados, como recoger las cosechas, guardar alimentos, para guardar la ropa y otros elementos del hogar o inclusive también se usan para poner allí y preservar aquello que consideramos preciado.

Del mismo modo, para nuestro caso, los canastos interculturales no tiene una sino varias finalidades dentro de las cuales destacamos la posibilidad de integrar saberes plurales, con lo cual es posible desestabilizar y tensionar la hegemonía del conocimiento occidental/colonial, también los concebimos como una herramienta experiencial, que posibilita otro tipo de encuentros entre las personas y entre las personas y el conocimiento, lo que da cabida a pensar en un currículo escolar ya no fragmentado, sino tejido desde un sentido profundo del bienestar y la felicidad de los estudiantes, así como armonización de nuestra relación con el entorno y la Tierra y que transversaliza las dinámicas escolares.

Para sintetizar esta idea, podemos decir, como bellamente lo expresa el profesor Alexander Yarza, que los canastos interculturales son un *instrumento planetario para la preservación de saberes*. A continuación abriremos entonces nuestro canasto para compartir los artefactos, materiales didácticos y experiencias que vivimos con los niños y que dieron lugar a otro tipo de encuentros:

#### **4.4.3.1. Literatura infantil y Juvenil: historias que salvan vidas**

Dentro del mar de posibilidades que podríamos considerar, queremos destacar en principio la potencialidad de la literatura infantil para abrazar en nuestros corazones la diversidad cultural, ya que a través de ella podemos aproximar a los niños y niñas a las diferentes tradiciones, costumbres y modos de vida, ampliando así su comprensión sobre el mundo y aportando a la transformación de los imaginarios que hasta el momento han construido sobre los Otros, permitiendo el fortalecimiento de una actitud crítica, participativa y reflexiva, por medio de la creación de espacios para el encuentro, para el diálogo y el intercambio de experiencias.

Por lo tanto, en el ámbito escolar resulta de vital importancia propiciar espacios para la conversación ya que es a través de ella que los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre realidad y resignificarla por medio de las palabras. Como lo expresan Cuervo y Flórez (1993) “es únicamente a través de la conversación hablada, que los niños pueden negociar los significados y construir conocimiento” (p. 11).

De igual modo, parafraseando a Posada (1997), la literatura desarrolla y potencia aspectos como la construcción de la identidad, puesto que, es una de las mejores herramientas para transmitir la herencia cultural de la sociedad; además a través de ella podemos transparentar las emociones, reconocer las dificultades y encontrar soluciones a los diversos problemas. Allí este autor también retoma las palabras del escritor colombiano Hernando García Mejía, quien afirma que “la literatura infantil y juvenil enseña alegría, ensoñación, poesía, espíritu aventurero, ánimo heroico, talante visionario, fe, constancia, capacidad de búsqueda y, lo que es más importante en la actualidad, enseña a derrotar los espectros de la violencia, de la sangre y de la injusticia”. (p. 2-3)



Encontramos entonces en la literatura infantil, no solo una oportunidad para enseñar contenidos y apuntar hacia el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas de la institución; en las lecturas hechas y las historias compartidas hallamos también una bella posibilidad de suavizar y armonizar las relaciones entre ellos, evidenciado en la disminución de los comportamientos hostiles (agresiones físicas y verbales) que suelen tener lugar entre los estudiantes de los grupos con lo que compartimos. De este modo, quisiéramos aquí destacar algunos de los libros álbum y las historias que compartimos y que nos permitieron poco a poco evidenciar cómo empezaban a emerger otras palabras más cálidas en reemplazo de los apodosos discriminantes. Éstos son: *Por cuatro esquinitas*, *El hombre de color*, *Orejas de Mariposa*, *Tito y Pepita*, *Jacinto y María José*, *El nombre de la Ballena*, *Números pares, impares e idiotas* y *Elmer*, por mencionar algunos de ellos.

Aun cuando sabemos que queda mucho camino por recorrer y mucho por hacer y que no íbamos a conseguirlo todo en unos pocos meses de asistir a la institución, nos alegra el corazón y nos llena de esperanza ver cómo con estas historias alumbramos algunos caminos. Como el de Heidi, una de las niñas del grado primero, quien era rechazada por su aspecto físico y al llegar a su salón de clase permanecía en la puerta un instante, evidentemente no quería entrar, pues al hacerlo comenzaban las burlas. Pero con estas actividades de lectura, si bien no logramos transformar en un 100% estas actitudes por parte de los demás compañeros, al menos podemos decir que se redujeron, y lo más importante aún, sirvieron para mejorar su autoestima y ayudarle a tener una mirada diferente sobre sí misma, pues como se hizo visible en nuestros encuentros semanales, con el pasar de los días Heidi ya no se escondía para no entrara a su salón, de hecho



observamos<sup>14</sup> que llegaba muy animada y siempre con una gran sonrisa, lo que denotaba más confianza y seguridad en sí misma.

Por otro lado, también queremos destacar el acercamiento que tuvimos con los estudiantes a otras historias y otras voces que no han tenido hasta ahora un lugar en la escuela, pero que sin duda resultan necesarias para ofrecer otras miradas, explicaciones y descripciones de las realidades diversas que también habitan la institución. Nos referimos con ello a los relatos de origen de las comunidades indígenas ébera como el Dachi Êbera Ûrubena Nêburu (Origen del mundo Êbera), compartido por los maestros de esta comunidad (Jerónimo, Argelia y Berta) y a las voces poéticas de los pueblos afrocolombianos, estas últimas de la mano principalmente de la maestra, escritora y poeta de Buenaventura Mary Grueso Romero, destacando su libro *la muñeca negra*.

Sin embargo, cabe anotar que en ambos casos nos fue imposible conseguir material físico para la lectura, por la ausencia de los mismos en las bibliotecas y centros de documentación de la Universidad, por lo que acudimos al uso de material virtual disponible principalmente en la página de Maguared<sup>15</sup> y del Centro de Memorias Étnicas<sup>16</sup>. Con estas lecturas conseguimos poner a circular en la institución otros tipo de saberes, ampliar el sentido de la realidad que habitan a los estudiantes mestizos, reforzar la identidad afro e indígena de los demás estudiantes y armonizar un poco más las relaciones que han ido tejiendo entre todas estas poblaciones.

---

<sup>14</sup> Estas observaciones las recuperamos de los registros hechos en nuestros diarios de campo, en los cuales aparece en diferentes momentos comentarios relacionados con el proceso evidenciado en Heidi a partir de la utilización de diversos recursos literarios.

<sup>15</sup> Para más información sobre el contenido visitar el siguiente enlace: <http://maguared.gov.co/cinco-libros-para-celebrar-con-los-ninos-la-diversidad-humana-de-colombia/>

<sup>16</sup> Para más información sobre el contenido visitar el siguiente enlace: <https://www.centromemoriasetnicas.org/literatura-%C3%A9tnica-para-la-infancia/>



#### **4.4.3.2. Proyecto biblioteca escolar: “Lectura del mundo, un viaje planetario”**

Al respecto sobre literatura infantil y juvenil, es fundamental referenciar el proyecto de biblioteca escolar “*Lectura del Mundo, un Viaje Planetario*” desarrollado en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, sede Placita de Flórez. Dentro del cual, participaron estudiantes de diferentes grados; entre preescolar y quinto de primaria. Además, para la ejecución del mismo, contamos con la ayuda de diferentes profesores, algunos estudiantes del grado 11 que realizaban sus prácticas de alfabetización y el bibliotecólogo de la Institución.

Por cierto, esta propuesta de lectura de mundo fue un trabajo elaborado y tejido en compañía de: Paula Andrea Flórez Franco, Estefanía Osorio Sepúlveda y Mónica Marín Arbeláez. Estudiantes de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Antioquia. La vinculación y articulación con este programa de educación, fue una experiencia enriquecedora porque nos permitió establecer un cruce de sentidos y miradas sobre la diversidad e interculturalidad, además de ampliar nuestros referentes conceptuales.

Cabe señalar que el proyecto de biblioteca escolar tenía como objetivo: invitar a los estudiantes a realizar una lectura del mundo, esto a través del abordaje de diversas literaturas, géneros, textualidades y otros sistemas simbólicos que permitiera un diálogo intercultural donde fuera posible conjugar voces, tradiciones y maneras de ver el mundo. Todo esto, a partir de una serie de talleres y actividades realizados una vez por semana.

En este sentido sobre las actividades, es importante aclarar que estaban divididas en dos clases, por un lado, se encontraban las “actividades macro” que integraban; concursos literarios, el periódico mural (mensual), programas de radio, construcción del canasto. Por otro lado, se encontraban las “actividades permanentes”, las cuales involucraron: lecturas en voz alta, lecturas

dramáticas, lecturas desde los sentidos, relaciones entre el arte, el cine y la literatura, círculos de la palabra, encuentro con invitados, cine foro, lectura a la carta, exposición de libros en la biblioteca.

A su vez, cada actividad estaba orientada al conocimiento de un país, retomando los aspectos más importantes de cada uno, como: ubicación, gastronomía, fauna, flora, arquitectura, población, personajes destacados, lugares especiales y formas literarias. Para la selección de los países tuvimos presente no solo del continente europeo sino también los de América, África, Asia, Antártida y Oceanía. Una vez seleccionado los lugares, empezamos su abordaje a partir de los países más cercanos a nuestro contexto latinoamericano, con el fin de descentralizar los saberes occidentales y conocer primero los nuestro, los más cercanos y familiares.

Dentro de los grupos de trabajo que participaron en el proyecto, se encontraban niños de diferentes comunidades; afros e indígenas. Lo cual, motivó a los estudiantes no indígenas a conocer e indagar por otras culturas y estilos de vida diferente a la propia. Algunos estudiante por ejemplo manifestaron ideas como: “quiero ir a ese lugar”, “que rico probar esa comida”, “que lindos animalitos”, “un día vi un señor vestido así” entre otras.

Por otro lado, en los momentos de indagación por los saberes previos que poseían sobre el lugar en el cual vivimos, algunos solían confundir la ciudad o municipio con el departamento y el país. Además, explorando las ideas y concepciones que tenían sobre las personas indígenas en nuestro país, expresaban: “los indígenas son extraterrestres”, “ellos vienen de otro país, no son de Colombia”, “ellos son muy pobres porque siempre están descalzos”, “los indígenas hablan inglés o en chino, porque no se les entiende”. La literatura entonces, posibilitó en este sentido, abordar las concepciones que traían los estudiantes y mostrarles nuevas formas de ver al



mundo, contrario a las ideas que la sociedad colonizante ha impuesto sobre “el otro” como indígena subdesarrollado.

Dentro de este espacio de formación en la biblioteca, también observamos que en la escuela se da prioridad a las obras literarias extranjeras, especialmente las provenientes de Europa como España. Dejando a un lado aquellos legados de las culturas provenientes de Latinoamérica, casi invisibilizados y desconocidos en la comunidad académica. Sin embargo, a través de este proyecto pudimos rescatar multiplicidad de historias y obras olvidadas, todo esto a su vez, a través de diferentes sistemas simbólicos como el arte, la literatura, la pintura. etc.

#### **4.4.3.3. El juego espacio de posibilidad de múltiples encuentros**

Aunado a lo anterior, encontramos también en los juegos una oportunidad para favorecer otro tipo de relaciones. Desde nuestros primeros días de hacer presencia en la institución observamos que en los descansos había una mayor posibilidad de encuentros entre los estudiantes indígenas y los no indígenas. Aunque estos encuentros nos siempre eran favorables, cuando se reunían para jugar fútbol las barreras que usualmente ponen de lado y lado simplemente desaparecían y disfrutaban de una gran momento juntos, lleno de risas y alegrías.

También observamos la belleza en la espontaneidad de los acercamientos, cómo aquel momento en el cual los niños y niñas ébera construían al aire libre un juguete tradicional con tapas de gaseosa y cabuya, los demás niños que se encontraban en ese momento cerca se mostraron muy interesado en saber de qué se traba y la maestra y los estudiantes ébera los invitaron a participar de la actividad.



Lo anterior nos recuerda las palabras de Huizinga (1938), quien define el juego como aquello que “adorna la vida, la completa y es, en este sentido, imprescindible para la persona, como función biológica, y para la comunidad, por el sentido que encierra, por su significación por su valor expresivo y por las conexiones espirituales y sociales que crea; en una palabra como función cultural” (p. 30). De allí la necesidad de pensar en los juegos como esos espacios de posibilidad de múltiples encuentros en la escuela.

Con esta idea y este sentir en mente, quisimos aprovechar cada espacio que desde la naturalidad de los momentos de la cotidianidad nos ayudaron a propiciar nuevas relaciones. Uno de los episodios que obligó a pensar en otras alternativas estuvo ligado a las inundaciones que en época de lluvias afecta el salón de clase de los niños y niñas èbera, razón por la cual pierden bastante tiempo mientras recogen el agua y ordenan nuevamente el aula.

Fue así como una de esas mañanas se invitó a los niños èbera a participar de las actividades que realizaban los estudiantes del grado segundo quienes están ubicados al frente de su salón. Durante el tiempo que pasaron allí juntos, al principio durante la lectura de un cuento que compartían, todos se mostraron algo tímidos, pero poco a poco se fueron integrando más y compartieron algunos saludos y palabras en èbera y español. Una nueva y bonita experiencia para todos ellos.

Días después se volvió usual encontrar a algunos niños de segundo ayudando a los profesores a sacar el agua de su salón, preocupados por esta situación. De este modo se pensó en la vinculación ocasional de ambos grupos a través de actividades como la celebración de un carnaval de Barranquilla donde tuvieron la oportunidad de disfrazarse, jugar y cantar juntos. En otra ocasión se unieron para aprender sobre bailes folklóricos del país y a su vez los estudiantes y maestros èbera compartiendo un poco de sus danzas tradicionales.



También el profesor Jerónimo compartió con todos nosotros historias de origen contadas una vez por sus abuelos y la maestra Argelia nos habló sobre la Kîpara (pintura corporal) tradicional de sus comunidades, con la cual armonizan sus cuerpos, protegen de peligros sus espíritus y se neutralizan para pensar bonito. Aunque también tienen otros sentidos a nivel social, como por ejemplo las pintas en el rostro pueden indicar si la persona está comprometida, soltera o si busca una relación. Cabe destacar que estas experiencias las disfrutamos bastante y de ellas aprendimos mucho todos: niños y niñas, maestros, maestras y nosotras: maestras en formación.

#### 4.4.3.4. Pluralizar el lenguaje: vivir otras formas de representación simbólica más allá de la escritura

*“¡Cuánto nos pueden enseñar los pueblos antiguos  
donde todos, más allá de las desdichas o los infortunios  
se reunían para danzar y cantar!  
El arte es un don que repara el alma  
de los fracasos y sin sabores”*

**Ernesto Sábato**

De las experiencias relatadas en el apartado anterior, queremos mencionar que de algún modo sirvieron de inspiración para que los docentes que participaron en ellas se pensarán la manera de continuar articulados y compartiendo esos saberes con los demás grupos de la institución. De este modo, lograron encontrar los espacios haciendo uso del laboratorio de la institución para pactar encuentros entre los grupos regulares y los èbera en los cuales los relatos orales, los cantos, la música y la danza fueron siempre los protagonistas.

Del mismo modo, durante el tiempo que estuvimos en la institución compartiendo en diferentes espacios con los estudiantes, tratamos de mediar nuestros encuentros valiéndonos de



los métodos de enseñanza y aprendizaje que aprendimos desde el corazón de la comunidad ébera de la institución dentro de los cuales, además de los enunciados en el párrafo anterior, también encontramos el tejido y los círculos de palabra alrededor del espiral.

El espiral por ejemplo, como nos cuenta el profesor Jerónimo, nos recuerda el origen, es nuestra conexión con la Madre Tierra, la figura representa el cordón umbilical y el punto en el centro nuestro ombligo, lo que nos une con ella. Así, disponer nuestros cuerpos alrededor del espiral nos anuda con nuestra dimensión espiritual e invita a la armonía en nuestros encuentros. De esta manera, en algunas clases que compartimos con los estudiantes del grado primero, dibujamos en el piso un espiral de flores o de maíz con los niños y niñas y nos sentábamos formando un círculo al rededor para compartir la palabra, para contar historias, para leer un cuento o para conversar sobre los problemas que tienen y buscar soluciones, resaltando con ello a su vez el valor de la palabra desde la oralidad.

Aunque el tiempo no fue suficiente para compartir con otros grupos el tejido, para nosotras fue muy bonito descubrir la potencialidad que tienen para la enseñanza de las matemáticas y la geometría por ejemplo. Los estudiantes Ébera guiados por la maestra Argelia tejían manillas para comprender cuántos días a la semana debían ir a la institución, pues recordemos que para ellos la linealidad del tiempo (días de la semana, meses, años, en secuencia lineal) no existe, su tiempo, como se mencionó antes es circular. De esta manera aprendían a contar cuantos días tienen la semana, al tiempo que conocían en su lengua y en español los nombres de las figuras geométricas que utilizaban y las que se iban formando en sus tejidos.

Pero el tejido es mucho más, también es una forma texto. Durante las conversaciones que tuvimos con los Char (maestros) Ébera en la institución, así como con Char Lida, Buegj (maestro en lengua Ye`Pá Mha`Sa) Lisandro y Yofuereaima (maestro en lengua M+n+ka) Noinui,



nuestros profesores en las clases de lenguas ancestrales que tienen lugar en la Universidad de Antioquia en el marco del proyecto Cátedras UdeA Diversa, aprendimos que en los tejidos se condensan las historias de origen de los pueblos, en ellos se tejen los pensamientos y la memoria de las comunidades para no permitirse caer en el olvido, para no olvidar sus raíces, nuestras raíces.

En este sentido, deberíamos también aprender a tejer para enseñar a tejer a nuestros estudiantes, para que armonicen sus formas de pensar y sentir a través del tejido de sus pensamientos, para explorar las infinitas posibilidades de construir un texto, de enlazar las palabras de expandir su comprensión sobre el mundo y su lugar en él. Aunado a lo anterior, los cantos y las danzas también son fundamentales para transmitir la sabiduría de los pueblos ancestrales, al tiempo que posibilitan una conexión distinta con nosotros mismos, con los demás y con la Tierra. Algo que resulta sustancial si tenemos en cuenta el momento actual de convulsión y crisis que vive nuestro mundo.

Además, a través del cantar y danzar no solo nos acercamos al aprendizaje de una lengua, también y lo más importante nos adentramos en el universo simbólico que la acompaña. De esta manera, en los pequeños pasos que dimos en la institución, conseguimos aprender algunos cantos en Êbera para trabajar con los niños, como el que nos enseñó la maestra Berta y que compartimos a continuación:

17

ʉta ʉta ʉta bʈrʉ kʈkʈ  
ʉta ʉta ʉta bʈrʉ kʈkʈ

Jeda Jeda Jeda bʈrʉ kʈkʈ  
Jeda Jeda Jeda bʈrʉ kʈkʈ

Pum baesí  
Pum baesí

B ək er nepeda bʈrʉ tási

<sup>17</sup> Traducción de la canción:

Sube, sube, sube la arañita. Sube, sube, sube la arañita. Baja, baja, baja la arañita. Baja, baja, baja la arañita. Pum se cayó, pum se cayó. Vino un sapo y la abrazó.



Cabe señalar que también los maestros ébera asumieron la tarea de traducir en su lengua algunas rondas infantiles tradicionales en la sociedad occidental como “juguemos en el bosque” para compartir con los estudiantes y demás maestros en la institución.

Finalmente, es importante mencionar que si bien en la práctica no conseguimos materializar los canastos interculturales, pensar en ellos desde lugar de una metáfora hizo posible que los canastos nos acompañaran en cada encuentro, como tratamos de retratar en este espacio, haciendo posible la integración de conocimientos y el tejido de saberes plurales (textos, tejidos, cantos, danzas, juegos relatos orales...), lo que sin lugar a dudas convierte esta herramienta en una bonita y necesaria posibilidad para pensar en la diversidad epistémica en la escuela, a partir de la integración de múltiples saberes que puedan transversalizarse a través del tejido de un nuevo currículo.

#### 4.5. Aportes para la construcción de un currículo centrado en la tierra y en el corazón

*“Se nos dirá que no tenemos que formar soñadores, sino hombres prácticos capaces desde temprana edad surcar la tierra o ajustar un tornillo, pero saben también que estamos aún más necesitados de hombres que sepan olvidar en el lindero, el camino de la vida, la manzana que traía en la mano, para partir como buscadores desinteresados al asalto del ideal”*

Celestin Freinet

En esta segunda categoría ofrecemos algunas propuestas educativas para la construcción de un currículo centrado en la tierra y en el corazón, a partir de las reflexiones derivadas durante las prácticas pedagógicas en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez. A su vez, estas propuestas son el fruto de un trabajo articulado entre la escuela, familia y comunidad; a través del paradigma participativo de investigación desde el cual trabajamos.



Dentro de este apartado también exponemos de manera sucinta algunas actividades realizadas con los estudiantes no indígenas e indígenas, las cuales permitieron plantear una serie de recomendaciones que consideramos debe integrar un currículo escolar. Además, establecemos un análisis de los hallazgos encontrados en cada una de las observaciones participantes y no participantes dentro de la institución, referente al currículo. Teniendo presente diversos teóricos, nuestra perspectiva como maestras y el horizonte de la pedagogía planetaria.

Ahora bien, es importante empezar diciendo que la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, define el concepto de currículo como:

El conjunto de criterios, planes de estudios, programas, metodología, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (República de Colombia, 1994)

Además de esto, la Ley 115 en su artículo 77 decreta la autonomía escolar para crear los proyectos educativos institucionales, acordes a las necesidades y demandas del contexto; estructurar por nivel las áreas fundamentales del conocimiento, adaptándolas o modificándose a las circunstancias regionales. Asimismo, da libertad a las instituciones para integrar actividades culturales y formativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta misma línea, el artículo 78 hace referencia a la regulación del currículo y establece que:



El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal, establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente Ley. Los establecimientos educativos, de conformidad con las disposiciones vigentes y con su Proyecto Educativo Institucional, atendiendo los lineamientos a que se refiere el inciso primero de este artículo, establecerán su plan de estudios particular que determine los objetivos, los niveles, los grados y las áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración. Cuando haya cambios significativos en el currículo, el rector de la institución educativa oficial o privada lo presentará a la secretaría de educación departamental o distrital o a los organismos que hagan sus veces, para que ésta verifique el cumplimiento de los requisitos establecidos en la presente Ley. (República de Colombia, 1994)

Si bien, estos decretos son acogidos y valorados por la Institución Educativa Héctor Abad Gómez dentro de los planes de áreas, con el fin de cumplir los indicadores de logros que establece el Ministerio de Educación Nacional por nivel. Por ello, cada docente tiene en cuenta los lineamientos generales a la hora de diseñar sus clases, valiéndose en ocasiones de guías, libros o manuales que los ayuda en su tarea.

Revisando algunos materiales que utilizan los docentes, encontramos que en su mayoría los manuales o guías tienen contenidos fundamentales para ser enseñados en cada área y grado de formación escolar, incluso, algunos de ellos ofrecen metodologías para la enseñanza de dichos contenidos. Sin embargo, estas guías educativas invisibilizan los saberes ancestrales, los legados y principios que tienen las comunidades indígenas en Colombia.



## Facultad de Educación

Así mismo, observamos durante nuestras prácticas pedagógicas que la enseñanza de los contenidos por área, en algunos grados, carecen de articulación con las cosmogonías de los pueblos originarios. Excepto por los grados que están conformados por estudiantes indígenas o cuyo docente proviene de una comunidad. En este caso, cabe mencionar que los contenidos y las áreas se trabajan a partir de la metodología por proyectos.

De esta manera, los maestros indígenas crearon 4 proyectos educativos para la formación de sus estudiantes, atendiendo a las demandas institucionales, los reglamentos ministeriales y los saberes ancestrales. Así pues, encontramos en primer lugar el proyecto: *Cosmos, Madre Tierra y Ser; que* integra las áreas de ciencias naturales y educación ambiental, ciencias sociales, historia, geografía, constitución política, democracia, educación ética, valores humanos y educación religiosa. Este proyecto, tiene en cuenta las prácticas ancestrales que desarrollan en sus comunidades, y se da con el fin de recatar sus saberes y no olvidar su identidad.

En segundo lugar, está el proyecto; *Arte, Lúdica y Educación Física;* que rescata los tejidos, músicas y cantos provenientes de los pueblos originarios, tratando de establecer un diálogo con los contenidos institucionales que se proponen desde el área de educación artística, cultural, educación física, recreación y deportes. En tercer lugar, el proyecto; *Lenguaje y comunicación;* integra las áreas de humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, dando prioridad a la lengua materna ébera y estudiando como idioma extranjero el español. Por último, el proyecto: *Matemática y tecnología para la vida,* aborda los contenidos en informática y las nuevas tecnologías, además propone la enseñanza de las matemáticas a partir de los tejidos.

Cabe resaltar que estos cuatro proyectos educativos desarrollados por los maestros indígenas se abordan simultáneamente durante todo el año, son transversales a todas las áreas del saber y surgen como una respuesta alternativa al proceso de colonialidad que aún persiste en la

escuela. En cuanto a la metodología de trabajo, estos proyectos se desarrollan a través del tejido, la danza, los círculos de palabra, la escritura y la oralidad. Teniendo en cuenta que los abuelos, mayores o taitas son los principales poseedores del conocimiento.

Aunque, estos proyectos son desarrollados solo por los estudiantes indígenas, consideramos pertinente que estas propuestas se expandan como invitación a los otros grados del colegio, con miras a descolonizar los saberes hegemónicos que circulan en espacio académico. Además, para enriquecer los saberes dentro de la comunidad educativa, reconocer la importancia de la diversidad cultural y ancestral de nuestros territorios, valorar los saberes y cosmogonías de los pueblos originarios, posibilitar un diálogo entre los estudiantes indígenas y no indígenas para fomentar el respeto y una cultura del encuentro.

En este mismo sentido, sobre los saberes imperantes en la institución, pudimos observar que: en la mayoría de los espacios recreativos y aulas de aprendizaje, hay subtítulos en inglés y español, que sirven de orientación. De esta forma se da prioridad al inglés por encima de la lengua ébera, esto es un claro ejemplo de colonialidad del saber en la escuela, que subvalora los conocimientos “propios” de las comunidades ancestrales, para dar prioridad a los “occidentales”.

A propósito, sobre los saberes “occidentales” y el currículo escolar, afirma Smith, L. T. (1999):

Las relecturas críticas sobre la historia occidental y la presencia indígena en la creación de esa historia han generado un ímpetu diferente de lo que alguna vez fue un currículo escolar diseñado para asimilar a los niños indígenas. El nuevo programa de lectura está motivado en parte por un deseo de investigar para poder establecer y apoyar demandas, pero también lo motiva la necesidad de entender lo que ha informado tanto al colonialismo interno como a las nuevas formas de colonización. (p. 201).



Por esta razón, sugerimos que debe haber un currículo en la institución que; abogue por los conocimientos ancestrales y sean integrados a las áreas del saber en los diferentes niveles, reconozca la historia de y los pensamientos de las comunidades indígenas dentro de los contenidos escolares, pueda fomentar metodologías educativas alternativas y promover actividades culturales.

Con respecto a los saberes ancestrales, es importante referenciar una de las actividades desarrolladas con los estudiantes indígenas, en las cuales debían reconocer la importancia de asear el cuerpo con agua y jabón, como una práctica de autocuidado a la vez, donde reconocían que su propio cuerpo era también territorio sagrado. Dialogando con los estudiantes sobre el uso del jabón y del agua, encontramos diversas prácticas que realizan en las comunidades como: formar canoas con las matas de plátano cuando llueve para bañarse, utilizar plantas con aroma para reemplazar el uso del jabón y con ellas bañarse el cabello.

Otra de las actividades consistió en sembrar una planta, con el fin de proteger la casa común y adquirir un compromiso para cultivar durante todo el año, como metáfora a la vez, que expresa la importancia de cultivar valores para construir un mundo más justo y solidario. Algunos reconocieron la planta que debían sembrar, dado a que en sus tarritos se sembraban, y explicaron a la vez como se hacía.

En estas actividades, encontramos que los estudiantes mostraron mayor interés por participar de ellas, cuando partían de los saberes culturales construidos en sus comunidades, aquellos saberes que les eran propios y no ajenos, es decir que conocían o tenían saberes previos sobre ellos, porque habían escuchado a sus abuelos o integrantes de sus comunidades hablar de esto. De otro modo, tendían a perder el interés por participar en temáticas cuando no les eran



familiares o cuando no había una relación de los nuevos saberes con las historias personales de vida.

Por otro lado, durante nuestras prácticas educativas observamos que dentro de la institución hace falta un mayor grado de conciencia por el cuidado del planeta, que vaya más allá de las prácticas de reciclaje y el conocimiento de los desechos inorgánicos. Además, observamos que algunos estudiantes no cuidan las plantas que tienen dentro de la institución o desperdician el agua en actividades innecesarias. Por eso, es importante que se establezca un currículo que piense en los derechos de la tierra y defienda la casa común. Para crear conciencia planetaria y remendar los daños que a diario provocamos a la naturaleza. En este sentido, es importante pensar en las palabras del papa Francisco, (2015):

Esta hermana clama por el daño que le provocamos a causa del uso irresponsable y del abuso de los bienes que Dios ha puesto en ella. Hemos crecido pensando que éramos sus propietarios y dominadores, autorizados a expoliar. La violencia que hay en el corazón humano, herido por el pecado, 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.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup>Para ver encíclica completa visitar el siguiente enlace:  
[http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)



Estas palabras del sumo pontífice nos llevan a confirmar una vez más la necesidad de co-crear un currículo, que establezca nuevas y buenas formas de relacionarnos con la madre tierra, para garantizar no solo nuestra supervivencia, sino también, la de todas las especies que cohabitan. Pero, también urge la formación de ciudadanos planetarios, capaces de tomar distancia sobre las ideas neoliberales y capitalistas que apuestan a la extracción de minerales y combustibles para el desarrollo económico e industrial. Además, las nuevas formas de extracción de petróleo como el “fracking”, conlleva a la pérdida de enormes cantidades de agua, de igual forma, la minería ilegal. Aunado a esto, los monocultivos, la deforestación, la alta producción de dióxido de carbono y óxidos de nitrógeno, el aumento de gases de efecto invernadero a causa de la agricultura, silvicultura y la pesca, causan un daño irreversible sobre los ecosistemas, los animales y todo el planeta.

Sin embargo, no se trata únicamente de proteger los recursos que nos brinda la madre tierra, sino también proteger nuestra propia casa; el cuerpo, como primer territorio que debemos cuidar y mapear; es decir explorar, descubriendo nuestros gustos, disgustos, fortalezas o debilidades para potenciar y poner al servicio de la comunidad. A la vez, debemos cuidar el espíritu y el corazón, a través de las relaciones amorosas, realizando prácticas de meditación, expresando nuestros sentimientos y ayudando a los demás.

Haciendo alusión a la importancia de cuidar nuestro espíritu y corazón, es importante destacar dos actividades que realizamos con los estudiantes en la semana del 13 al 17 de marzo del 2017. Una de ellas consistió en presentar imágenes con diferentes gestos que brotaban del corazón humano (tristeza, aburrición, alegría, pereza, rabia, sorpresa, entre otros) para así conocerse y conocer el corazón que habita en cada uno. Otra de las actividades consistió en la



realización de masajes antropomórficos, donde cada estudiante con un poco de crema debía hacer un masaje a otro compañero, teniendo en cuenta las instrucciones del maestro.

Si bien, estas dos actividades nos permitieron comprender que las relaciones interpersonales pueden mejorar cuando los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus sentimientos, a través de palabras, gestos, dibujos o masajes. Además, permite al maestro conocer sus estudiantes y saber cómo intervenir en las situaciones de la vida escolar, sin juzgar.

Atendiendo a todo lo expuesto hasta ahora entonces, creemos que desde la escuela se pueden hacer cambios sustanciales para el desarrollo de la sociedad, y entendiendo el concepto de “desarrollo” tal como lo establecen algunas comunidades afrocolombianas en el Norte del Cauca y sur del Valle; la posibilidad de ser feliz, justo y solidario. De esta manera, las sociedades podrían vivir en armonía y equilibrio con la naturaleza. Pero, para esto es importante pensar en nuevas formas de educar y enseñar, con metodologías de coloniales que fomenten: prácticas sustentables con el ambiente, una conciencia planetaria y una cultura de cuidado.

Así pues, creemos pertinente la construcción de un currículo escolar que:

1. Defienda la casa común y haga valer los derechos de la naturaleza, las riquezas y recursos que la madre tierra nos ofrece. Aquí, es necesario entonces recordar las palabras de Zibechi (2015):

“Los derechos de la naturaleza forman parte de un concepto andino introducido con vigor en la Constitución: el Sumak Kawsay, Buen Vivir en quichua, o “vida límpida y armónica”. A ese concepto la Constitución de Ecuador le dedica 75 artículos en el apartado “Régimen del Buen Vivir”. Se trata de vivir de manera que se establezcan una relación armoniosa entre los seres humanos y, por tanto, entre ellos y la naturaleza. No





## Facultad de Educación

puede haber diferencia entre el modo como las personas se relacionan entre sí y como lo hacen con el espacio donde viven”. (p. 281).

Del mismo modo como se instauró con vigor este concepto del Buen Vivir en la constitución de Ecuador, debería incluirse en los proyectos de aula, para que sean trabajados y vivenciados en la realidad. Haciendo énfasis, en la importancia de construir relaciones armoniosas para lograr una buena vida, basada en los valores sociales. Además, es fundamental explicar que “el Buen Vivir” no es poseer riquezas materiales o adquirir nuevos instrumentos tecnológicos.

2. Permita una educación intercultural; que estimule la riqueza de la diversidad étnica mediante juegos, canciones, rondas, cuentos etc. Donde el maestro como mediador del saber, permite espacios de reflexión e interacción en el aula y de esta manera se puedan establecer nuevos cruces y relaciones sociales. Todo esto, a partir de las temáticas desarrolladas, donde se rescaten multiplicidad de saberes y conocimientos. En este sentido sobre la educación intercultural, es importante comprender que “no es adoptar medidas específicas para alumnos diversos, sino favorecer el aprendizaje de todos y todas desde una perspectiva culturalmente diversa y enriquecedora” (Diez, E. 2010)

3. Fomente la cultura del encuentro, donde todos estamos llamados a participar, respetando las diferencias y construyendo nuevos lazos de fraternidad. Dicho en palabras del papa Francisco durante su visita apostólica a Colombia en 2017: “la cultura del encuentro es saber que, más allá de nuestras diferencias, somos todos parte de



## Facultad de Educación

algo grande que nos une y nos trasciende, somos parte de este maravilloso País.”<sup>19</sup>, Desde esta mirada, el currículo debería permitir encuentros y conexiones más fuertes entre los alumnos, maestros y demás miembros, a partir del conocimiento sobre las riquezas culturales que poseemos.

4. Abogue por el desarrollo de competencias interculturales; favoreciendo el desarrollo de habilidades, destrezas o conocimiento que puedan surgir en los estudiantes o maestros en la interacción con los otros, en contextos diversos y reconociéndose a su vez como parte de esa diversidad. El currículo en este sentido debe permitir el diálogo y encuentro con otras culturas, conocer y participar en diferentes contextos. En este sentido, por ejemplo; permitir dentro de los proyectos institucionales, la realización de expediciones pedagógicas por salón a diferentes territorios y lugares. Con el fin de establecer preguntas, interacciones o emociones que hagan desplegar en los sujetos actitudes.

5. Piense en la era planetaria; las problemáticas comunes que enfrentamos en el mundo actual, en los contextos inmediato y a partir de estas se creen reflexiones, debates y discusiones para asumir una posición política y crítica frente a los asuntos de globalización que enfrentamos hoy, como: la injusticia social, los procesos de migración, la violencia racial y de género, los dolores de *la Madre Tierra* y la pobreza no solo económica sino también espiritual. 8 0 3

6. Establezca nuevas y buenas relaciones con la madre tierra. Esto implica pensar en metodologías decoloniales para escuchar las enseñanzas que a diario nos ofrece

---

<sup>19</sup>Ver documento completo en el siguiente enlace:

[https://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2017/september/documents/papa-francesco\\_20170907\\_viaggioapostolico-colombia-vescovi.html](https://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2017/september/documents/papa-francesco_20170907_viaggioapostolico-colombia-vescovi.html)



## Facultad de Educación

la “la madre tierra”, tal como lo afirma Abadio Green; cuando se refiere a ella como “la gran pedagoga” de la cual debemos aprender.

7. Integre saberes culturales, partiendo de las historias personales de vida, los saberes o conocimientos propios, sin partir de supuesto o sólo de los saberes occidentales, que si bien estos son enriquecedores, pero no son los únicos y verdaderos.

8. Promueve metodologías educativas alternativas, conocer con los pies y otros miembros del cuerpo, no solo con la cabeza. Es decir, que el currículo debe interesarse en el desarrollo integral de la persona, partiendo de diversas formas para llegar al conocimiento, valiéndose de prácticas diferentes a las que ofrecen las instituciones públicas actuales. Por ejemplo, las prácticas de meditación, concentración y yoga para conectarnos con nosotros mismo y aprender en medio del silencio.

9. Sea flexible y atienda a las demandas del contexto. En este sentido, debe ser un currículo que responde a las necesidades y problemáticas de los territorios sobre los cuales se está trabajando. Flexible, en la medida que pueda integrar diversos contenidos, teniendo en cuenta los saberes construidos dentro de la comunidad, las prácticas sociales, legados históricos que han desarrollado y aportado a la humanidad.

10. Promueva prácticas de cuidado para proteger el espíritu y el corazón. Con el fin de trabajar sobre las emociones y sentimientos que a diario tenemos, mejorar las relaciones escolares, propiciar ambientes cálidos para el encuentro y la fraternidad. Todo esto, porque no solo es importante formarnos con la mente y la razón, sino también con nuestro corazón. En algunas culturas indígenas por ejemplo, se educa el ser humano para “el dominio”, es decir, auto- controlar sus actitudes y conocer sus emociones, como una



práctica de autocuidado. Formando entonces nuestro espíritu, evitaremos enfermedades del corazón, como afirma la Madre Teresa de Calcuta:

La mayor enfermedad de Occidente hoy no es la tuberculosis o la lepra; es no ser querido, no ser amado y que nadie se preocupe por ti. Podemos curar las enfermedades físicas con la medicina, pero la única cura para la soledad, la desesperación y la falta de esperanza es el amor. Hay muchos en el mundo que mueren por un trozo de pan, pero hay muchos más que mueren por un poco de amor. La pobreza de Occidente es un tipo distinto de pobreza – no es sólo una pobreza de soledad, sino también de espiritualidad. Hay un hambre de amor así como hay hambre de Dios.<sup>20</sup>

#### **4.6. Cotidianidad en la escuela:**

##### **Posibilidades y limitaciones**

En el devenir de la práctica en la I.E. Héctor Abad Gómez, hubo momentos que indudablemente nos llenaron de alegría, momentos esperanzadores cargados de aprendizajes, de nuevas y enriquecedoras experiencias como hemos venido retratando a través del desarrollo de nuestro informe. Pero innegablemente también debemos reconocer que hubo momentos de incertidumbre, que generaban confusión, tensiones y resistencias, que nublaban cualquier asomo de esperanza. Entre estos últimos sobresale sin lugar a dudas la inesperada renuncia de la maestra Lucía, quien después de más 25 años de entrega y compromiso con su labor, llegó a su límite y se marchó, lo que implicó para nosotras re-acomodarnos y buscar alternativas para terminar nuestro proceso.

---

<sup>20</sup> Tomado de la página web: <https://es.aleteia.org/2015/12/21/10-frases-impactantes-de-la-madre-teresa-de-calcuta/>



Aunado a lo anterior, tuvimos que aprender a asimilar los movimientos y cambios que se dan con regularidad en la institución y que hacen parte de sus dinámicas cotidianas como las cancelaciones repentinas de nuestros encuentros y la interrupción en el desarrollo de los mismos con motivo de las reuniones de última hora. También nos tocó vivir el paro de maestros que duró más de un mes (como se mencionó en el apartado metodológico), y que obviamente apoyamos, pues defenderemos siempre las luchas de los maestros por reivindicar sus derechos y su lugar como sujetos políticos, sociales y de saber, pero al mismo tiempo no podemos dejar de reconocer que este evento significó para el caso de nuestra práctica y nuestro proyecto, un obstáculo más en su desarrollo y alcances.

Del mismo modo, los límites y posibilidades tan bien los hallamos en los maestros, maestras y los directivos de la institución, pues si bien contamos con la suerte de compartir con maestros muy abiertos, comprensivos, dispuestos siempre a compartir a sus saberes, a proponer y trabajar juntos, hubo también quienes opusieron resistencia y desde el inicio se negaron a abrir su espacio, el aula de clase, a los y las practicantes, esto en el caso particular de dos maestras que abiertamente en varios momentos manifestaron su descontento con nuestra presencia. Por otro lado, tampoco fue posible establecer un diálogo con los directivos por asuntos de los tiempos y las obligaciones, lo que impidió que no pudiéramos compartir nuestras propuestas y nutrirlas con sus apreciaciones o discutir sus alcances y posibilidades reales.

Desde esta mirada, la práctica nos desacomodó constantemente, lo que nos llevó a modificar aspectos en nuestros objetivos y a nivel metodológico en relación lo que podríamos llegar a hacer en reemplazo de aquello con lo que soñábamos, dadas las nuevas condiciones y realidades institucionales. Tampoco fue posible establecer un contacto cercano con los padres de los estudiante, más allá de encuentros ocasionales y conversaciones espontáneas cuando asistían



a la institución; del mismo modo, no conseguimos visitar las fundaciones donde vive una parte considerable de los estudiantes, que era algo que deseábamos hacer con el fin acercarnos y comprender mejor sus historias de vida, hubo intentos por buscar estos enlaces, pero infortunadamente nada pasó.

Por otro lado, quisiéramos también aprovechar este espacio para compartir al menos una de las reflexiones que surgieron luego de habitar con frecuencia algunos lugares de la institución. Específicamente haremos referencia aquí al restaurante escolar, ya que este espacio siempre nos generó un sentimiento de indignación. Esto en principio por el absurdo control que ejercen los supervisores, y en su reemplazo algunos maestros, impidiendo que los niños y las niñas, que no quieren comer en ese momento o en ese lugar los alimentos que les sirven, puedan empacarlos y se vean obligados a botarlos. No comprendemos cómo puede ser preferible para estas personas desperdiciar cantidades exageradas de comida, antes de que los niños puedan llevarlas a sus casas para compartirlas con un hermano, con sus padres...

Además el programa de restaurantes escolares es una vergüenza, pues no cabe duda alguna que lo que interesa a la administración municipal no son precisamente los estudiantes, sino el negocio que les representa, razón por la cual las dos últimas semanas del calendario escolar, y luego de la segunda semana de iniciadas las actividades este año, los niños y niñas permanecieron sin este servicio, lo cual resulta profundamente frustrante y nos llena de impotencia, pues sabemos que la mayoría de los estudiantes que asisten a la institución en gran medida lo hacen por el alimento que reciben, a veces el único que tienen en todo el día.

Además, este espacio, por el trato impersonal y la actitud de vigilancia y control de los adultos que lo custodian, concuerda con la estructura de la Institución: fría y llena de lugares pensados para retener allí a los estudiantes mientras dura la jornada. Por más que se haya

pensado en una Institución “abierta”, el lugar en su conjunto me recuerda la reflexión que hace Mario Lodi (2000) en su texto *Carta a Katia* donde reconoce que “hay un paralelismo aterrador entre las aulas de los colegios y las celdas de una vieja prisión: la misma fijeza obsesiva en las estructuras (colores, formas, superficies), la misma monotonía psicológica.” Y metemos allí a los “niños en la edad en la que más necesidad tienen de espacio libre, de naturaleza, de sol de movimiento”. (p. 10) Nuestra pregunta es: bajo estas condiciones cómo justifican la implementación de la jornada única, si no existe voluntad política ni ética para brindar una educación de calidad y dignificante a los estudiantes.

Lo anterior deja ver cómo la esperanza y la posibilidad de aportar desde la escuela a la construcción un mundo mejor, no se corresponde con un objetivo común de los gobernantes, contrario a ello, la estructura educativa está diseñada para servir fielmente al sistema. Esto nos permite entender que pareciera bastarles con que asuntos como “calidad en la educación” y “educación integral” solo figuren en el plano de la discursividad, tratando con ello de ocultar los problemas y las irregularidades que afronta la institución y la respuesta ineficaz a la satisfacción de las necesidades reales de la población.

En esta línea de ideas, concordamos plenamente con Klaus Seitz (2001) cuando afirma que: “*No necesitamos más educación, sino un cambio de rumbo de la educación*”<sup>21</sup>. De su mano comprendemos que los niños y las niñas no necesitan pasar más tiempo en la escuela, lo que resulta imperioso es que podamos plantear nuevas formas de pedagogización, otras formas de educar y enseñar, distintos métodos para conducir a los estudiantes por un camino que eduque y

---

<sup>21</sup> Para ver el artículo completo se puede consultar el siguiente enlace: <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-572001/aprendizaje-global/aprendizaje-global-ndash-desafios-con-que-se-enfrenta-la-educacion-escolar/>



forme sin necesidad de alienar o invisibilizar sus necesidades e intereses y por el contrario las retome en la intangibilidad del contexto en que se constituyen.

No obstante todo lo anterior, pese a las dificultades presentadas y a lo desalentador que a veces se tornaba el panorama, tratamos de no perder la fe, de seguir adelante convencidas de que desde las pequeñas manifestaciones que brotan del corazón y desde las pequeñas acciones que contagian y ayudan a reproducir y multiplicar el cambio es posible aportar a la edificación de ambientes de esperanza y optimismo desde la escuela, lo que nos recuerda las bellas y para nosotras acertadas palabras del escritor uruguayo Eduardo Galeano: *“Mucha gente pequeña en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas pueden cambiar el mundo”*.

En este mismo sentido, frente a la reflexión personal que nos suscitó este espacio de la institución, quisiéramos agregar que es importante que como maestras y maestros aprendamos a leer lo que acontece en cada espacio de la cotidianidad, con el fin de no permitir que conductas o requerimientos de entes externos, que van en contravía muchas veces de lo que realmente necesitan los niños y las niñas, se naturalicen. Debemos estar siempre atentos, sentipensando nuestras escuelas y nuestras infancias, empoderándonos de nuestro que hacer desde el lugar que asumimos como sujetos pedagógicos y de saber, pero también sociales y políticos, para poder evidenciar las injusticias y proponer vías de acción y solución.

### 4.7. Formación de maestros

En este apartado nos proponemos caminar el sendero que nos llevará a dar respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación, con la cual buscamos aportar a la reflexión sobre la formación de maestros y maestras en relación a la diversidad cultural, la diferencia y la alteridad



a partir de una mirada profunda al despliegue de las competencias interculturales que emergieron durante nuestro transitar por la institución.

Pero antes, consideramos importante comenzar ofreciendo un panorama de las definiciones de maestro y de saber pedagógico, desde la perspectiva que nos ofrecen los documentos legales como la Ley General de Educación, cátedra de estudios afrocolombianos y lineamientos curriculares para comprender las implicaciones que tienen y contrastarlas con la realidad escolar y el sentir de los maestros y maestras de la institución. Comenzaremos entonces con el concepto de Maestro.

#### **4.7.1. Ser Maestro**

Para iniciar, es importante reconocer que el maestro cumple un papel fundamental, porque es quien posibilita espacios de reflexión, entre alumnos con el saber y las relaciones que se tejen entre ellos y el medio. Aunque, en algunos documentos legales y ministeriales se refieren emplean diversos términos para referirse al profesor como: maestro, docente, agente educativo, Orientador, guía “jalonador” de procesos, mediador cultural, entre otros.

Para Vygotsky (1979, citado en Hernández, 2010) por ejemplo, el profesor es entendido como “agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados” y como un “mediador esencial entre el saber sociocultural”. Es el profesor quien posibilita una mediación cuando realiza transposiciones didácticas, adaptaciones de los contenidos que ofrece la ciencia al contexto inmediato en el cual se encuentra. Algo similar a esta noción de profesor, ofrece la cátedra de estudios afrocolombianos, cuando se refiere a que: “(...) todo docente debe ser un etnoeducador con la capacidad de desempeñar su labor en diferentes contextos con el referente regional y comunitario. Se necesita un docente que, ante

cualquier evento de cambio de región, pueda en el menor tiempo prepararse para una nueva experiencia pedagógica porque su formación básica se lo permite.” (p. 27)

De esta manera, Si trazamos un paralelo entre las distintas áreas, vemos que la forma en que es definido el maestro o docente responde a concepciones distintas de su quehacer en el aula. Así, desde los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, el docente es comprendido, desde la función que debe cumplir, como un “investigador, que dinamice diariamente su quehacer pedagógico, que esté dispuesto a renovar sus conocimientos y perspectivas frente al mundo y su problemática.” (p. 80)

Dentro de los lineamientos curriculares para lengua castellana, hacen referencia al docente como “jalonador” de procesos en tanto que “constantemente está en actitud de indagar, cuestionar, de introducir obstáculos para suscitar desarrollos y elaboraciones discursivas, cognitivas y sociales de los estudiantes; el docente lo entendemos, en este sentido como alguien que problematiza, jalona y como un mediador social y cultural” (p. 35). Esta definición, no dista mucho de la que propone Vygotsky, ambas se refieren al profesor como un mediador de saberes, conocimientos, cultura, etc.

Ahora bien, los Lineamientos técnicos para la educación inicial expresan que “las maestras, los maestros y los agentes educativos requieren ser afectuosos, tener buena escucha, ser observadores sensibles, sostén y acompaña.” (p. 50). Esto es, ser cuidadosos en el trato, ser atentos para acompañar e intervenir en los procesos educativos, en este sentido; la educación es un proceso de enseñanza aprendizaje que se va configurando según el medio y los ambientes, posibilita el desarrollo libre de las personas.

Considerando los lineamientos de pre-escolar, “Es el docente quien orienta, anima y facilita la acción del niño y del grupo, y la participación de familias y comunidad en procesos

educativos” (p. 3). Además, expresa que “el docente adquiere una importancia muy especial, por su misión de introducir a los niños al mundo escolar y crear ambiente propicio para nuevos aprendizajes y el logro de su desarrollo integral. Es el docente quien guía al niño en el cómo realizar su trabajo, cómo investigar y cómo plantearse más y más problemas sobre lo investigado a partir de las situaciones que se están presentando; es él quien explora todas las posibilidades y aprende con ellos” (p. 3), desde esta perspectiva, el docente es quien facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje, para que sea ameno, lúdico y creativo para los niños. El docente es quien anima, guía y lleva al niño a construir el saber.

Retomando ahora a Soto y Violante (2008): “la crianza como un “proceso educativo característico de los niños en sus primeros años”, a cargo de padres, madres y/o adultos cuidadores que desempeñen, en el seno familiar, las funciones del cuidado, la socialización y la adquisición de la identidad de las niñas y los niños, lo que incluye alimentar, nutrir y ayudar a crecer. En este sentido se refieren a los agentes educativos como padres y adultos en los procesos de crianza, más que a maestros que poseen un saber pedagógico especial.

Ahora bien, si nos detenemos un momento en las definiciones que se ofrecen tanto en los lineamientos Curriculares de ciencias Sociales, así como en los de Lengua Castellana, en ambos casos, coinciden en definir un maestro o docente que, a través de su práctica pedagógica, permanece inmerso en proceso de indagación, que hacen posible la construcción y reconstrucción de saberes. Pero no ocurre lo mismo en los lineamientos curriculares de preescolar, donde éste es comprendido como “quien orienta, anima y facilita la acción del niño y del grupo, y la participación de familias y comunidad en procesos educativos” (p. 3), y es allí donde comienza a desdibujarse la mirada del maestro como intelectual y se limita su función a mediar, acompañar y vigilar a los procesos de los educandos.



Pero este aspecto es mucho más problemático para el caso de la Educación Inicial, pues de acuerdo con los lineamientos técnicos, la figura de maestro o docente, es reemplazada por la de “agente educativo” (cualquier persona adulta que asuma el cuidado y acompañamiento de los niños y las niñas e intervenga en su educación, aun cuando no sea de manera intencionada). De este modo, el maestro dentro del engranaje de la Educación Inicial es considerado como un funcionario más y no son tenidos en cuenta sus aportes pedagógicos.

Lo que puede advertirse entonces, es que a pesar de las luchas que han dado los maestros en Colombia como es el caso del movimiento pedagógico nacional, que reivindica al maestro como intelectual, dentro lo planteado en la Educación Inicial, el maestro nuevamente queda relegado al lugar de un simple ejecutor de las propuestas, programas y planes que son contruidos por otros y en tal sentido hay una fractura en la complejidad del ser del maestro en tanto se hace evidente la división a la que es obligado entre teoría, metodología y práctica, lo que le impide a éste pensar su oficio en términos *relacionales* (Bourdieu, 1995).

Teniendo en cuenta todo lo dicho hasta ahora, podríamos decir entonces que el maestro cumple un papel fundamental dentro del proceso de formación de los estudiantes, porque es quien posibilita estrategias didácticas y pedagógicas que permitan vivir la interculturalidad dentro de los miembros que integran la institución. Por eso es fundamental el rol que estos desempeñan.

### 4.7.2. Saber Pedagógico

En relación al saber pedagógico, también existen variaciones en la forma como es comprendido y definido desde los documentos legales de las diferentes áreas, y que responden a las especificidades de cada una de ellas. Así, desde la mirada de los lineamientos curriculares de

Ciencias Sociales la pedagogía se concibe como el “campo de conocimiento y de práctica que da sustento a la labor de enseñanza y le da sentido a la educación y a la escuela”. (p. 10)

De otro lado, el documentos de estándares básicos en competencias de lenguaje, es más específico en su definición y se centra en una pedagogía de la literatura que “obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura (...)” (p. 25)

En el caso de los lineamientos curriculares de Preescolar, el sustento pedagógico, proviene en su mayoría de los discursos del campo de la psicología desde donde retoma la propuesta de una educación basada en el enfoque constructivista y los principios de la pedagogía activa. Por otro lado los lineamientos técnicos para la educación inicial, se plantean como propósito pedagógico privilegiar y potenciar el desarrollo infantil del ser, por encima de un desarrollo cognitivo, racional o intelectual, razón por la cual no se abordan contenidos temáticos, ni saberes escolares, ya que se busca es centrar todos los esfuerzos en el proceso de desarrollo multidimensional del estudiante.

De este modo, las fuentes en las que ambos documentos legales sustentan sus discursos, coinciden en que provienen en gran medida de campos de saber distintos a la pedagogía tales como la biología (desarrollo comprendido como proceso natural), la pediatría (salud y nutrición), la neuropsicopedagogía (inteligencias múltiples), la psicología y el psicoanálisis (ambientes, emociones, pensamiento divergente, interacción) y la sociología, destacando los aportes de autores como Piaget, Kohlberg, Vigotsky, Bruner, Erickson y Freud, haciéndose evidente que no hay un reconocimiento de los autores de tradición pedagógica como Comenio, Montessori, Freinet, Decroly o Steiner, por mencionar algunos de ellos.

Este breve recorrido por los lineamientos curriculares propuestos por el MEN resulta



importante en nuestro caso, en la medida en que posibilitan la reflexión y el análisis crítico de los discursos que le dan forma a la educación en nuestro país. En este sentido, exceptuando el caso de los lineamientos de Ciencias Sociales, puede decirse que los demás ofrecen una mirada fragmentada, limitada a la especificidad de cada área y para el caso de la educación inicial y preescolar, que son las que más nos importan, es aún más preocupante en tanto el quehacer del maestro tiende a ser instrumentalizado.

En esta línea de ideas, pese a las múltiples justificaciones que soportan la educación inicial y preescolar, con muchas de las cuales estamos de acuerdo, no puede negarse la tensión que existe frente al lugar que ocupa en este universo el saber pedagógico de los y las pedagogas infantiles, pues como lo hemos enunciado en el líneas anteriores, el conocimiento proviene de otros campos disciplinares como las ciencias sociales y humanas y las ciencias de la salud y afines. Cabe entonces preguntarse ¿cómo la condición de funcionario o agente educativo restringe las posibilidades para que los y las pedagogas infantiles nos pensemos como intelectuales y para que la pedagogía se constituya como campo de saber?

Desde esta mirada, resulta fundamental que como futuras pedagogas infantiles, comencemos a problematizar los asuntos que allí aparecen y que son afines al arte de enseñar y aprender, responsabilizandonos de nuestro saber pedagógico, asumiendo con ello como maestras una posición clara frente a nuestro lugar en el mundo, desde cual podamos defender ese saber frente a las políticas educativas con las cuales el Estado ponen en duda el lugar de los y las maestras como intelectuales.

Por esta razón, nos dejamos seducir por el Movimiento Pedagógico, para pensar nuestra formación como un proyecto que también es político y social, que más allá de la discursividad y la teoría conduce hacia la acción social transformadora, haciendo posible trascender el umbral de

construcción y significación de nuestro saber (Pedagogía infantil) como disciplina y pueda llegar a ser comprendido como *campo conceptual y narrativo* (Echeverri, 2009), que permita el empoderamiento del maestro en su quehacer para que pueda lograr las múltiples transformaciones que demandan de éste la diversidad de escenarios en que emerge el acto educativo, a través del cual, se moldean de distintas maneras la formación de cada infancia.

Así pues, la posibilidad de pensar que la pedagogía infantil pueda constituirse en *campo* de saber, permite que el maestro pueda moverse en la red de relaciones que va tejiendo en medio de su hacer sin necesidad de quedarse estancado en los límites que otras disciplinas le imponen, esto dado que el *campo* es apertura, es pluralidad, es resistencia. Es el espacio para pensar de manera relacional en términos de las interacciones necesarias que configuran el saber de la pedagogía infantil. Es un lugar privilegiado para las tensiones y las luchas, que no se agota en lo epistemológico (Echeverri, 2009).

#### **4.7.3. Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil**

A propósito de la formación de maestros y maestras, nuestro programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil tiene como misión “la formación inicial y continuada de pedagogos y pedagogas infantiles para la educación y la formación de la infancia en contextos diversos respondiendo de manera crítica a las problemáticas y necesidades de la sociedad contemporánea, desde una perspectiva interdisciplinar, que articule en torno a la investigación, la docencia y la extensión.” Esto implicaría entonces que el plan de estudios del programa se base en el modelo interculturalista (Guido y Castillo, 2015), para posibilitar el trabajo de pedagogos y pedagogas en contextos diversos, a su vez permita; nuevas prácticas que respondan a las demandas del contexto.



## Facultad de Educación

Aquí, cabe anotar que el plan de estudios de la licenciatura está diseñado para ser desarrollado en 10 semestres, dentro de los cuales se integran prácticas pedagógicas de acuerdo con un énfasis o tema específico. Estas prácticas se realizan desde el primer semestre en diversas Instituciones Educativas del Valle de Aburrá, específicamente en aquellas que son de carácter público. Pero también, se tienen en cuenta otros escenarios como hospitales y ambientes educativos para la primera infancia como; los museos o bibliotecas de la ciudad.

A su vez, el programa vincula en cada semestre distintas áreas del saber cómo; ciencias naturales, lengua castellana, matemáticas, física, entre otras. Esto, con el fin de establecer una interdisciplinariedad entre cada una de ellas y poder contribuir al desarrollo de las prácticas pedagógicas. De esta manera, pretende brindar una mirada holística y una formación integral para el trabajo y la atención a la primera infancia. Sin embargo, en ocasiones no se logra establecer un trabajo articulado, transversal e interdisciplinar con todas las áreas, pues esto depende también de los docentes y las finalidades de los cursos.

Cabe aclarar que; las materias o áreas que integran el plan de estudios, en su mayoría, proponen la construcción del conocimiento desde una mirada occidental, es decir, que los métodos y formas que utiliza cada maestro en su clase para abordar determinado tema, siempre están enfocados en los autores o corrientes epistemológicas provenientes del “norte” (Europa) . De esta manera invisibilizan los saberes ancestrales, las técnicas utilizadas por los abuelos, taitas o mayores para explorar y conocer la realidad.

Un claro ejemplo de lo anterior es la importancia que se le da a los estudios realizados por Piaget sobre los estadios de desarrollo cognitivo, sin tener en cuenta el conocimiento de parteras, abuelas o en general las comunidades afrocolombianas sobre el desarrollo humano en las primeras edades de vida. En este mismo sentido, se desconoce la historia, porque no se tiene



en cuenta otros métodos o técnicas para la enseñanza de las ciencias. Por ejemplo, en la Institución Educativa Héctor Abad se empleaba más el uso del ábaco para la enseñanza de las matemáticas y no se desconocía la realización de tejido con los pies para aprender de igual forma las matemáticas.

Aunque si bien, dentro de seminarios de conceptualización y espacios de reflexión de la facultad de educación, se tienen en cuenta teóricos del “Sur” (Latinoamérica), como: Paulo Freire, Graciela Frigerio, Fals Borda, Genésio Darci Boff entre otros que no son tan reconocidos dentro de nuestro programa. Sin embargo, suele darse mayor interés por conocer otros teóricos del “Norte” como: Sigmund Freud, Jean Piaget, María Montessori, entre otros reconocidos.

Teniendo en cuenta lo dicho hasta ahora, creemos entonces que nuestro plan de estudios está basado en un modelo multiculturalista, que, si bien, reconoce la existencia de varias corrientes epistémicas tanto de “Norte” como “Sur”, no las ponen a dialogar, a interactuar entre ellas, hace falta un mayor diálogo entre los saberes ancestrales de los pueblos originarios en Colombia y los conocimientos de “occidente”, para crear teoría, nuevas propuestas creativas, innovadoras, acordes a los contextos y los diversos pensamientos construidos en comunidad.

Otra de las razones por las cuales pensamos que nuestro programa gira en torno a un modelo multiculturalista es por la existencia de cursos electivos o materias pedagógicas, dentro de las cuales varias licenciaturas de la Facultad de Educación tienen la oportunidad de participar, sin embargo, no se hacen proyectos o propuestas investigativas de manera interdisciplinar.

Realizándose únicamente trabajos colaborativos entre las mismas disciplinas.

Por dicha razón, proponemos que dentro de las prácticas o espacios de formación académica en nuestra licenciatura, se vinculen o se tenga en cuenta un trabajo colaborativo, con la participación de otras licenciaturas para el desarrollo de propuestas investigativas, o mejor

aún, entre personas de diversas facultades como; artes, medicina, ciencias sociales y humanas, ciencias políticas, ingeniería, entre otras. Que si bien pueden aportar desde diversas perspectivas una gama de posibilidades para la creación de propuestas educativas alternativas, innovadoras y creativas.

En esta misma línea sobre las diversas licenciaturas que integran la facultad de educación, se puede evidenciar que hay una colonialidad del saber, debido a la subvaloración de ciertos programas por encima de otros. En este sentido, se catalogan como más importantes la licenciatura en ciencias naturales y matemáticas por encima de las ciencias sociales y lengua castellana. De igual modo ocurre con los saberes pedagógicos que se construyen al interior de la licenciatura en pedagogía infantil, los cuales, en ocasiones no son tenidos en cuenta. Esta jerarquización que aquí enunciamos en relación a los programas y sus saberes específicos puede evidenciarse en los diferentes comentarios que hacen al respecto los estudiantes en los pasillos o incluso en los espacios de formación académica cuando expresan que las ciencias exactas como “matemáticas, física, biología” son más importantes que las ciencias sociales y humanas.

Además de esto, observamos que existe una monoculturalidad de género dentro de la licenciatura pedagogía infantil, debido a la alta participación de mujeres dentro del programa. En este sentido nos preguntamos entonces: ¿Por qué en la formación y atención a la primera infancia hay poca participación de los hombres?, ¿influyen las representaciones sociales sobre el cuidado y la educación temprana en la elección de los hombres y mujeres para estudiar pedagogía infantil?

Pasando ahora a los propósitos del programa<sup>22</sup>, es importante enunciar que este tiene como objetivos:

---

<sup>22</sup><http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/institucional/unidades-academicas/facultades/educacion/programas-academicos/programas-pregrado/pedagogia-infantil/>



## Facultad de Educación

1. Formar pedagogos y pedagogas infantiles a nivel local y regional.<sup>23</sup>
2. Producir conocimiento pedagógico y didáctico, desde una perspectiva interdisciplinar sobre la educación y formación de la infancia.
3. Generar procesos formativos con los agentes educativos a partir de la identificación de sus representaciones sociales y prácticas con relación a la infancia.

Si bien, uno de los objetivos es formar pedagogos y pedagogas infantiles a nivel local y regional con capacidad para la gestión social orientada a la educación y la formación de niños y niñas en modalidades formales, no formales e informales. Para que esto pueda cumplirse, es necesario que el programa ofrezca otros ambientes de práctica alternativos, distintos a las escuelas e instituciones de carácter público, que retome además de escenarios como hospitales, museos o bibliotecas, escenarios como; la calle, los parques, el jardín botánico, la naturaleza etc. Por otro lado, que pueda establecer un trabajo articulado con diversas corporaciones o asociaciones.

De igual modo, para que pueda cumplirse el objetivo de formar pedagogos y pedagogas capaces de leer y analizar críticamente los contextos políticos, económico, cultural y social que permitan construir propuestas pedagógicas y diversas para las infancias. Es necesarios que el programa pueda ofrecer prácticas en zonas urbanas y rurales, no solo en la ciudad sino también

---

<sup>23</sup> Con capacidades para: 1. Generar procesos formativos con los agentes educativos a partir de la identificación de sus representaciones sociales y prácticas con relación a la infancia. 2. Comprender y problematizar el desarrollo de los niños y las niñas para el diseño de ambientes educativos y formativos. 3. Diseñar planes, programas y proyectos con estrategias intersectoriales e interinstitucionales para la gestión social orientada a la educación y la formación de niños y niñas en modalidades formales, no formales e informales. 4. Leer y analizar críticamente los contextos políticos, económico, cultural y social que permitan construir propuestas pedagógicas y diversas para las infancias. 5. Capaces de avanzar en la construcción de una postura política, ética y estética. 6. Que construyan una política, ética y estética.

en las periferias de nuestro país, para trabajar en comunidades indígenas, afrocolombianas, ROM o gitanos. De esta manera poder establecer proyectos innovadores y alternativos dentro de los procesos investigativos, que responden a los contextos específicos.

#### **4.7.4. Los maestros de la institución**

Ahora bien, volviendo nuestra mirada al contexto institucional, nos gustaría destacar nuevamente que lo más valioso del proceso vivido, de la experiencia de habitar la escuela desde una actitud de apertura y acogimiento, fue el hecho de haber conocido de cerca, desde la propia piel, la particularidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que emergen en sociedades complejas y de resistencia, donde las injusticias, la desigualdad, la violencia y el olvido tienen una fuerte presencia, pero no por ello podemos decir que todo está perdido.

Innegablemente la institución cuenta con maestros y maestras que día tras día desde la cotidianidad de lo que acontece en su aula de clase, con su actitud, su compromiso, su sensibilidad hacia el devenir de su labor, consiguen dibujar un camino distinto para sus estudiantes en el que más que la enseñanza de saberes disciplinares, importan la lectura de las miradas, de los gestos, los momentos, los espacios, la interpretación de los silencios, indagar, escuchar, sentir, visualizar, palpar y dejarse atrapar por el conjunto de cosmovisiones, perspectivas y comportamientos del conjunto plural de sus estudiantes.

Claro, cabe aclarar que no todos los maestros están dispuestos a asumir con ese compromiso, que nace del corazón, la tarea de educar y formar y que en gran medida este tipo de apuestas por transformar la compleja realidad que viven los estudiantes refleja la apuesta ética, política, pedagógica y epistémica de cada maestro. Lo anterior, nos recuerda las bellas palabras de Zabil, maestra expedicionaria con la que tuvimos la oportunidad de conversar en el semillero,

quien sabiamente nos decía que “por más políticas que existan, somos nosotros, los maestros, lo que estamos en aula”.

En esta línea de sentidos, es el maestro quien debe empoderarse de su espacio y buscar las alternativas necesarias para transformarlo, para no ahogarse en él, encontrando las fisuras que le permitan poner a jugar de su lado las políticas y los estándares que plantean una idea única de escuela y de ser maestros y maestras negando la posibilidad de existencia a la pluralidad de escuelas, de maestros y de prácticas que se construyen cada día en el espacio escolar.

Para concluir, queremos compartir el aprendizaje más bonito que nos ha dejado el transitar por el seminario y la práctica y acudimos aquí al palpitar de Mario Lodi, para decir que nuestra preocupación no debe ser por el “cómo debe enseñarse en la escuela, sino por cómo uno debe ser para poder enseñar” (p. 20).

#### **4.7.5. Narrar la experiencia desde las competencias interculturales**

La intención en este apartado es volver sobre nuestra propia experiencia en la institución y pasarla por la escritura de sí, es decir *autonarrarnos*, aludiendo con ello a la primer competencia intercultural que propone Estrada (2015), para tomar conciencia de nuestras acciones, nuestros pensamientos y reconocer en ellos las posibilidades y los límites, los encuentros y desencuentros que emergieron de la interacción con las personas, los lugares y los saberes que hacen parte del contexto institucional y su espacio social, ampliamente descritos a lo largo del tejido que ha ido dando forma al presente trabajo. Para ello queremos destacar el valor que hallamos en los diarios de campo y los diarios pedagógicos, pues fueron estos instrumentos los que nos permitieron hacer una relectura sobre nuestra propia práctica y reflexionar sobre la misma.



En esta línea de sentidos, dentro de las posibilidades y oportunidades de crecer como maestras a partir de esta experiencia, queremos resaltar nuevamente la apertura del corazón y el espíritu con la cual nos recibieron los maestros y estudiantes Êbera, a ellos les estaremos eternamente agradecidas por los saberes compartidos que nos permitieron ampliar nuestra mirada y nuestra comprensión sobre el mundo, pero más aún debemos agradecerles por los momentos, los gestos amables, las sonrisas, la complicidad, las historias. Con ellos comprendimos el sentido de lo que es realmente una relación pedagógica horizontal, basada en el respeto mutuo y en el reconocimiento y conjugación de las distintas formas de conocer, de aprender y de ser.

Así, cada encuentro con ellos nos abrió las puertas para pensar en otras formas de acercarnos y compartir con los demás estudiantes de la institución los saberes que habitan este espacio escolar y que difícilmente han encontrado espacios para el diálogo. De este modo, aprovechamos cada fisura, cada grieta que hallábamos en las sugerencias sobre temas y actividades que nos hacían las maestras cooperadoras para abordar con los niños y niñas, según sus planes de área y hacer brotar a su lado otras maneras de nombrar las cosas y posibilitar otras lecturas de la realidad en la escuela.

Un ejemplo de ello, consistió en un juego llamado “concéntrese” que preparamos para la clase de lengua castellana del grado primero, con esta actividad fue a la vez posible conversar un poco con los estudiantes y la maestra Lucía sobre esa otra lengua que se escucha y circula por los distintos espacios de la institución incluida su aula de clase, pues una de sus estudiantes es Êbera, pero es ella la que hasta ahora con grandes esfuerzos trata de adaptarse a la cultura dominante, de allí la lectura que hacemos de la institución como asimilacionista (Castillo & Guido, 2015). Sin embargo con este ejercicio vimos como todos los niños y niñas se sintieron muy interesados en

aprender las palabras que les compartimos e inclusive comenzaron a pedir a su compañera que les enseñara otras nuevas.

Además, los círculos de palabra alrededor del espiral, siempre estuvieron presentes en nuestros encuentros, en ellos compartimos lecturas, historias, vídeos, cantos, juegos, que al tiempo que permitían avanzar en los temas de cada área, también sirvieron para pluralizar el lenguaje, para hacer visibles otro tipo de literatura que hasta ahora no han tenido un reconocimiento al interior de las escuelas, como la literatura y poesía negra e indígena, por ejemplo, de los pueblos que habitan el sur nuestro continente. Pero allí no solo se compartían conocimientos, también en ellos estuvieron presentes los sentires y las dudas de los estudiantes, así como sus gustos y motivaciones. Y de manera implícita el espiral siempre nos estaba susurrando nuestra conexión con la madre, la Tierra.

Por lo anterior sentimos que logramos tener una conexión profunda con la segunda competencia intercultural, *Desoccidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo), aprender e investigar*, ya que por un lado nos dejamos atravesar y permear por esas otras lógicas de pensamiento y métodos de enseñanza y aprendizaje que siempre han permanecido al margen, a la sombra del conocimiento y racionalidad occidental y a partir de la experiencia vivida, especialmente con la comunidad Ébera de la institución, las abrazamos en nuestros corazones al tiempo que asumimos como maestras un compromiso con su reconocimiento y visibilización a partir de nuestras prácticas de enseñanza-aprendizaje.

De otro lado, reconocemos que este procesos ha sido también el resultado de un caminar lento a través del semillero de investigación y el seminario de la práctica. Ambos espacios nos han abierto las puertas para vivir otras experiencias, que desde la interculturalidad crítica y



vivida nos conectan con otras historias, maestros, prácticas pedagógicas y métodos de investigación que hacen parte de esa otra orilla que se ha querido silenciar e invisibilizar.

Nos referimos con ello a los saberes producidos por nuestras poblaciones afro e indígenas, así como también a otras las propuestas de educación alternativa que propugnan por otro tipo de relaciones y posibilidades de existencia, más allá de la mirada única que nos han impuesto. Es así como todo este proceso nos ha conducido a cuestionar los lugares del poder desde los cuales se edifican, legitiman y perpetúan las representaciones de lo que puede o no ser reconocido y validado como conocimiento. (Rojas & Castillo, 2007)

Comprender lo anterior, aunado al proceso de la práctica en la institución, nos permitió emprender un camino hacia la descolonización de nuestra forma de pensar, sentir, de relación con las personas, con el conocimiento y con nuestra Madre Tierra, ampliando así nuestra mirada para poder vivir el ser maestro de múltiples maneras, poniendo en juego otros saberes. Claro que aclaramos aquí de la mano de Linda Tuhiwai (2015) que “descolonización no significa ni ha querido significar un rechazo total de toda teoría o la investigación o del conocimiento occidental. Más bien implica centrar nuestras preocupaciones y nuestra visión del mundo y luego conocer y comprender la teoría y la investigación desde nuestras perspectivas y para nuestros propósitos.” (p. 69)

No obstante lo anterior, también es importante reconocer los límites y dificultades que resultaron del proceso vivido, entre estos sobresalen las restricciones del tiempo y los horarios que constantemente nos desacomodaron, pero que siempre tratamos de sortear de la mejor manera dando lo mejor que teníamos en el tiempo que nos ofrecían. Además como lo mencionamos anteriormente, este aspecto también incidió en la imposibilidad de conectarnos con quienes integran la parte administrativa de la institución, las fundaciones que acogen a los



estudiantes y sus padres de familia. Aunque si tuvimos encuentros con ellos, no resultó de la manera en que lo esperábamos, siempre fueron casuales, en las visitas que cualquiera de estos actores realizaban ocasionalmente a la institución.

Este aspecto en particular impidió que pudiéramos *Pensar desde la interseccionalidad*, la tercer competencia intercultural que propone Estrada (2015), desde la cual se propende por la integración de toda la comunidad educativa con el fin de lograr las transformaciones necesarias para romper con las estructuras de las relaciones y prácticas *opresoras, racistas y excluyentes*, para aportar a la construcción de una sociedad y un mundo más humano, solidario y respetuoso de las diferencias. En parte también recae en nosotras la responsabilidad por no saber buscar otras vías para propiciar estos encuentros. Por esta razón, si bien tuvimos un impacto positivo en los niños y las niñas, al menos en muchos de ellos y algunos maestros, el esfuerzo que hicimos, a la luz de esta competencia, resulta aún insuficiente para caminar hacia las transformaciones que soñamos.

Otro aspecto que consideramos necesario mencionar tiene que ver con las posibilidades de comunicación y comprensión que tuvimos con la población Ébera, pues en repetidas ocasiones el desconocimiento de muchas de sus prácticas culturales y de sus formas de elaboración de la realidad, nos llevó a realizar preguntas un poco estúpidas, para ejemplificar a qué nos referimos con ello compartiremos una pequeña anécdota. Desde nuestra llegada a la institución siempre preguntamos a los niños y niñas Ébera su edad: ¿cuántos años tienes? y siempre obteníamos la misma respuesta: “*no sabe*” acompañada de sus risas. Al principio pensamos que quizás no comprendían la pregunta, pues la hacíamos en español y no en su lengua materna, lo cual cabe señalar tampoco nos hacía sentir nada bien.



Así pasaron varios meses, hasta que en el curso de Ye`pa mha`sa (lengua ancestral del putumayo) que tiene lugar en la Universidad, tuvimos una conversación con Buej Lisandro sobre la forma de comprender el tiempo de los pueblos indígenas, allí entendimos que su visión de tiempo dista muchísimo de la occidental, su tiempo es circular, no lineal como el nuestro y por ello la idea secuencial/lineal de días de la semana, meses y años no existe para ellos, en este sentido llevar la cuenta de los años cumplidos no es relevante en este contexto. Así, vergonzosamente comprendimos que los estudiantes sí entendían nuestra pregunta y en realidad las que estábamos completamente perdidas éramos nosotras. Luego de esta revelación, tuvimos una bella conversación al respecto con el maestro y las maestras Ébera. Claro y nunca más volvimos hacer esa pregunta.

Esta experiencia, nos permitió incorporar la cuarta competencia intercultural, *Interpretar de manera alternativa*, con ello conseguimos poco a poco descentrar nuestro pensamiento, apartándonos de la condición naturalizada de un saber único y así desplegar una mirada más amplia que nos permitió ver desde otros ángulos que antes no habíamos considerado, logrando así tener una comprensión más amplia y mucho más rica de la vida y nuestra existencia, así como de la escuela y las infinitas posibilidades que puede ofrecernos si nos atrevemos a ver desde lugares distintos.

Ahora bien, uno de los aspectos con el que no nos sentimos muy cómodas tiene que ver con el hecho de no poder comunicarnos con los niños y niñas en su lengua, aunque con el tiempo fuimos aprendiendo algunas palabras como los saludos y la forma de presentarnos siempre les hablábamos en español, a veces los maestros nos ayuda a traducir algunas cosas y aunque sentíamos que todo salía bien, y encontramos otras formas de comunicarnos como los gestos, las miradas, las sonrisas que compartimos, sí tenemos que reconocer que los niños y niñas fueron



increíblemente pacientes con nosotras y a pesar de este hecho, semana tras semana nos recibían con la más bonita energía<sup>24</sup>.

Lo anterior, hacía que constantemente nos repitiéramos la misma pregunta: ¿Por qué cuando deseamos aprender una segunda lengua preferimos siempre las de afuera (inglés, alemán, francés, por mencionar algunas) y nunca pensamos en aprender las lenguas que se gestan en nuestro territorio (Êbera chamí, Gunadule, Kriol, Wayuunaiki, M+nika y nos disculpamos por las muchas que dejamos de nombrar), aquellas que nos permiten comunicarnos con el Otro que está a mi lado, ese que es mi vecino? Tratar de buscar respuestas nos hacía sentir un gran vacío tanto a nivel personal como en relación a nuestra formación profesional.

Sabemos que vamos a encontrar en nuestras aulas todo tipo de estudiantes, provenientes de diferentes lugares y culturas y sentimos que con la formación que hasta ahora hemos recibido en nuestro programa no contamos con las herramientas suficientes ni teóricas, ni prácticas para asumir este compromiso con la diversidad, lo que nos lleva a hacernos una segunda pregunta ¿Cuál es la apuesta de las facultades de educación en relación a la formación de maestros y maestras? Todo lo que hasta este punto hemos expresado, nos conecta con la quinta competencia intercultural, *Reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana*, lo que nos lleva a pensar en la necesidad urgente de que nuestra facultad abra las puertas de su corazón a la formación de maestros y maestras desde una mirada intercultural crítica y vivida (Guido & Castillo, 2015) que no se confunda con la funcional.

---

<sup>24</sup> Los comentarios hechos en este párrafo, así como en el conjunto de este apartado se soportan en las reflexiones consignadas en nuestros diarios de campo y diarios pedagógicos surgidos a partir de lo observado y vivido durante el desarrollo de la práctica en la Institución Educativa y en los espacios de formación alternos que sirvieron de complemento, tales como seminarios, talleres y conversatorios que tuvieron lugar en el marco de la iniciativa UdeA Diversa.



Por último, la sexta competencia intercultural, *Promover nuevas formas de relación con la tierra*, fue la que desde el inicio nos invitó a soñar con la idea de construir un currículo centrado en la tierra, que hiciera posible cultivar en nuestros estudiantes una conciencia de su existencia como parte de la Gran Madre, con el deseo de romper con la idea del antropocentrismo que tanto daño nos ha hecho y que nos impide comprender la conexión orgánica que existe entre nuestra casa común y los seres que la habitamos.

A raíz de esto, de nuestra experiencia en la institución, especialmente con la comunidad Ébera, y gracias a los cursos de lenguas ancestrales en la Universidad, comprendimos que sus rituales y métodos de enseñanza/aprendizaje tienen mucho que ofrecernos para recuperar esa conexión perdida que nos permita reconocernos en las bellas palabras del pueblo Nasas quienes nos enseñan que *“Todo ser, es ser Tierra”* (citado en Escobar, 2015).

Bajo esta lógica, también es importante continuar indagando por las prácticas y métodos que han construido otros pueblos y comunidades del mundo y que aportan a este bello propósito para abrirles un lugar en nuestras escuelas y así continuar caminando hacia una nueva era planetaria, más sensible, más justa, más solidaria, más armónica.

#### **4.7.6. Una mirada a la formación de maestros y maestras desde el contexto Suizo**

Como parte de nuestro intercambio académico en Suiza durante el presente semestre, el cual realizamos en el marco del proyecto de cooperación internacional en dos contextos nacionales: Suiza (PHBern) y Colombia (Universidad de Antioquia), quisimos también explorar las concepciones que se tienen sobre la formación de maestros y maestras en relación a la diversidad cultural, con el fin de contrastar y complementar las miradas en ambos contextos. Para ello contamos con el acompañamiento y ayuda de nuestras maestras del módulo Mobilität

Und Globales Lernen, Angela Stienen y Kathrin Oester, y de Mirjam Sulamith, una estudiante que hizo parte de este espacio de formación en el año 2016 y que ahora se desempeña como maestra de primaria.

Aunque nuestra intención inicialmente era visitar algunas escuelas en Berna, así como interactuar con otras personas que pudieran compartirnos sus miradas sobre el sistema educativo suizo y la formación de maestros, no fue posible hacerlo por motivo de algunos inconvenientes de tipo administrativo que retrasaron nuestra llegada a Suiza, la cual coincidió con el tiempo de receso en las escuelas del cantón de Berna, y según el calendario establecido para la fecha de entrega de nuestro informe final ya no contábamos más tiempo para incluir este aspecto en el análisis.

Hechas estas aclaraciones, nos proponemos presentar primero una mirada general sobre el contexto suizo para comprender cuales son los desafíos a los que se enfrentan en términos de la educación. En primer lugar, es importante destacar que Suiza no es un estado centralizado, sino que se divide en cantones, son un total de 26 y cada uno es autónomo en la toma de decisiones. Además es un país multilingüe, que en lugar de una lengua oficial tiene 4: Alemán, Francés, Italiano y Romanche. Según las conversaciones que hemos tenido con nuestras maestras y tutoras en suiza, en las escuelas se enseña primero la lengua oficial de cada cantón, luego se aprenden otra lengua oficial y posteriormente el inglés como lengua extranjera.

No obstante lo anterior, son muchas más las lenguas no oficiales que hacen parte del paisaje lingüístico de Suiza, esto debido al alto índice de migraciones y refugiados, provenientes en su mayoría de oriente medio, Europa del este y el continente africano, que han llegado al país huyendo de las múltiples crisis y conflictos en sus territorios de origen. Esto además ha generado

un forma de organización espacial en la que es posible encontrar en una misma zona habitantes de diferentes estratos socioeconómicos.

Tal es el caso, para poner un ejemplo concreto, del municipio de Kehrsatz ubicado en el cantón de Berna en una zona semirural, donde observamos viviendas de clase media-baja ubicadas al frente, solo separadas por un cruce de calle, de las viviendas de clase obrera y unos metros más arriba, hacía la parte alta de la colina están las viviendas de la clase alta y justo al frente se observan también varios edificios habitados en su mayoría por migrantes. Cabe destacar que las escuelas que hay en la zona reciben en sus aulas de clase a todos los niños y niñas que habitan allí, cuyas condiciones de vida son disímiles, en el sentido de que no todos cuentan con los mismos recursos, materiales, económicos, culturales, ni sociales.

Ahora bien, en lo que respecta al sistema educativo de Suiza<sup>25</sup>, es importante decir que el 94 % de las instituciones y escuelas de formación son de carácter público y tan solo un 6 % son de carácter privado. Aunado a esto, la educación es obligatoria para todas las personas hasta los 18 años, por tanto, la población estudiantil debe asistir a las escuelas o institutos de sus localidades a partir de los 5 años. Cabe resaltar que la educación obligatoria comprende la educación preescolar, primaria y secundaria I, luego se encuentra la educación post-obligatoria (secundaria II), donde se vinculan las escuelas académicas o vocacionales. Las escuelas académicas se dividen a su vez en dos niveles; secundaria especializada y bachillerato.

Retomando a Estrada (2015) sobre la educación en suiza:

---

<sup>25</sup> Para más información visitar la siguiente página: <http://www.universia.es/estudiar-extranjero/suiza/sistema-educativo/estructura-sistema-educativo/504>



90 % de los/las jóvenes en Suiza completan la educación secundaria post-obligatoria a la edad de 18-19 años, lo que les permite comenzar a trabajar, ingresar a una escuela de educación vocacional o continuar la educación universitaria con un Matura/Baccalaureate. Cabe destacar que el sistema educativo de Suiza es un sistema dual en el que la mayoría de los estudiantes terminan un aprendizaje práctico o en escuelas vocacionales y solo una minoría termina con bachillerato a los 18-19 años. Es una importante diferencia con otros países inclusive países europeos. (p. 171)

Lo anterior nos lleva a preguntarnos sobre las formas como los maestros y maestras construyen sus prácticas pedagógicas y métodos de enseñanza-aprendizaje al encontrarse inmersos en contextos escolares en los cuales convergen una gran diversidad de personas y con ellas sus lenguas, sus saberes, sus historias, su contexto socioeconómico y sus formas de vida. De esta manera, quisimos indagar un poco sobre la formación de maestros en relación a la diversidad, destacando las habilidades o competencias que necesita un maestro para trabajar en contextos diversos así como los retos y dificultades que perciben.

Fue así como en primer momento nos acercamos a nuestras maestras, Ángela y Kathrin, quienes desde hace ya varios años, en el marco del proyecto, han encaminado sus esfuerzos a formar maestros y maestras que se piensen y reflexionen sobre estos asuntos, para que puedan ampliar su margen de comprensión sobre el mundo a través una lectura crítica y consciente de las distintas realidades que habitan. Cabe señalar, que un poco como ocurre en nuestra facultad con el semillero de pedagogía planetaria, el módulo de formación que coordinan las maestras es un espacio alternativo al plan obligatorio de los programas en los que están inscritos los estudiantes, razón por la cual se ofrece como un curso optativo.



De esta manera, quisimos conocer su opinión sobre el sentido o significado que tiene para ambas el ser maestro(a), para conocer un poco más sobre sus formas de concebir y concebirse en este rol. En principio la pregunta les resultó un poco confusa, por lo que nos pidieron aclararles si nos referimos con ello a los maestros de primaria, secundaria o de universidad, pues contrario a lo que ocurre en Colombia, donde usamos los términos de maestro, docente o profesor casi como sinónimos para referirnos a quienes enseñan en cualquiera de estos niveles, en el contexto suizo existen marcadas diferencias en las formas de nombrarlos que responden a funciones específicas de su labor dentro cada nivel y que a su vez dan cuenta de un orden jerárquico que media de igual forma en las relaciones entre los maestros.

Así las cosas, desde su percepción y su experiencia, para la maestra Kathrin por ejemplo, ser maestro, implica un *conocimiento profundo de la disciplina que se enseña, no de marea superficial*, aludiendo a un compromiso en formarse muy bien en ese saber disciplinar, pero de otro lado también implica *poder establecer una relación con las personas a quienes estás enseñando*, teniendo presente que esa relación también dependerá del nivel educativo donde se encuentre el maestro (primaria, secundaria, universidad).

En este mismo sentido la maestra Ángela agrega, que además del saber disciplinar, resulta necesario que los estudiantes se formen en un conocimiento *histórico, geográfico y sociológico*, y *que se continúen formando en el conocimiento científico que están enseñando, pero también en estas otras áreas que explican la sociedad*, con el fin de que puedan tener una mirada global de las situaciones que acontecen y no una visión fragmentada de la realidad. Desde su percepción, esto les permitirá a los estudiantes ir desarrollando poco a poco una *actitud de investigador*, que desde su sentir tiene que ver con el despertar la *curiosidad* y el *hacerse preguntas* para cuestionar las cosas que pasan y las *formas en las que actuamos en determinados*





*momentos y no en otros, para no juzgar.* Para ella es muy importante que los estudiantes comprendan a profundidad las realidades escolares que habitan, antes de entrar a hacer juicios de valor sobre los Otros.

Ahora bien, sobre las habilidades o competencias que debe tener un maestro para desenvolverse en contextos diversos, como es el caso de muchas aulas de clase en Suiza, que acogen grupos de estudiantes con diferencias socioculturales, nacionales y religiosas, ambas maestras destacan la importancia de la educación global (desde perspectivas críticas y progresistas), como posibilidad para el reconocimiento y comprensión de las historias de vida de cada estudiante, de la diversidad de personas y de lugares que tiene encuentro en su espacio: el aula de clase.

En este orden de ideas, las maestras coinciden en que la principal habilidad que debe desarrollar un maestro es la capacidad de reflexión, de volver la mirada sobre sí mismo, para desentrañar el sentido de su actuar y como posibilidad de realizar una lectura de lo que acontece en medio de su labor. Acudiendo a las palabras de la maestra Ángela significa *verse con extrañeza a sí mismo y al mundo que nos rodea*, mirar desde otros ángulos para *darse cuenta de los juicios valorativos o normativos que se hacen sobre los otros, para preguntarme y comprender por qué determinados aspectos de la realidad me resultan extraños* y así poder suspender esos juicios, al tiempo que este reflexionar constante le permita al maestro tomar conciencia sobre su propio ser y hacer.

En cuanto al sentir de la maestra Kathrin, se trata de que el maestro pueda hacer de su experiencia un ejercicio *autoetnográfico* que le permita reflexionar y reflexionar-se para poder tomar conciencia y comprender que *vivimos en un mundo cada vez más globalizado y en una sociedad transcultural, pero también para que podamos cuestionar las relaciones de poder y las*

*transformaciones que provocan en las sociedades, tanto al interior del país y como en el exterior.*

De lo anterior, vemos cómo a diferencia de Colombia aquí se habla del concepto de transculturalidad y no de interculturalidad, si bien ambos conceptos pueden llegar a tener puntos de encuentro, funcionan de manera diferente en ambos contextos (Suiza-Colombia). De este modo con la maestra Kathrin comprendemos que la *transculturalidad* permite entender que *el mundo está cambiando rápidamente, y la gente puede identificarse con su país de origen e identificarse al mismo tiempo con personas de otros orígenes y pueden cambiar identidades y pertenecer a diferentes grupos culturales*. Así, podemos decir que la transculturalidad nos permite transitar entre diversas identidades y construir una propia tomando elementos de las culturas con las que tenemos contacto y nos identificamos.

La principal diferencia que podemos establecer entre ambos conceptos, a partir de lo que nos han compartido y de lo que hemos vivido tanto en Colombia como en Suiza, es que la interculturalidad da un paso más allá del análisis y la reflexión en torno a la diversidad y los conflictos que pueden surgir a partir de su comprensión y emprende acciones concretas para transformar realidades individual y colectivamente.

Además de conocer las opiniones de las maestras Ángela y Kathrin sobre el sentido o significado que tiene para ambas el ser maestro(a) y las competencias interculturales que se deben poseer, nos acercamos también a las apreciaciones que Mirjam Sulamith tiene al respecto. Si bien, nos acercamos a Mirjam porque es una maestra joven que hizo parte del módulo *Educación Global/Pedagogía Planetaria* en años anteriores y se encuentra ejerciendo su labor como docente en una escuela con población diversa, ubicada en Bümpliz, una parte del distrito VI Bümpliz-Oberbottigen en el oeste de Berna.



Así pues, para Mirjam

Hay diferentes ideas de ser maestro, el papel con el cual me identifico es el de *acompañar a los niños en los procesos donde se encuentran*, pero además reconozco otros papeles que también se deben tomar como maestro; pero me gusta más la idea de acompañar porque desde ahí se puede aprender de ellos, además de ayudarles a llegar al próximo nivel donde ellos quieren llegar en su proceso, pero para esto hay que observar mucho, para saber el lugar en el que están y lo que necesitan

Desde este punto de vista, se puede inferir que el maestro se concibe como un guía y orientador, en la medida que acompaña a sus estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero además, es un sujeto en constante búsqueda del conocimiento, pues reconoce la importancia de aprender de sus alumnos. En esta medida, se reconoce como una persona en desarrollo y no como un sujeto acabado, formado o realizado. Es precisamente desde esta lógica que se debe partir para ser un docente investigador en el aula, el saber que siempre hay algo nuevo por aprender y aportar.

En lo que respecta a las competencias interculturales o habilidades que deben poseer los maestros para trabajar en un aula con población diversa, Miriam afirma que:

Las personas que saben tratar mejor la diversidad son personas que han vivido situaciones en las que ellas no encajaban en cierto sistema o en un papel que debían cumplir. Entonces han podido pensar sobre esas experiencias para entenderlas. Pienso que todas las personas han sentido alguna vez estas situaciones de no encajar o ser diferente. Creo entonces que una de las capacidades tiene que ver mucho con la de poder



## Facultad de Educación

reflexionar sobre esas experiencias y entender qué significa ser diferente. No importa tanto en qué aspecto, desde ahí uno puede aprender a ver las diferencias que hay en los niños y valorarlas, a saber y entender que cada uno es valioso

En esta medida, consideramos igualmente importante la capacidad para reflexionar en torno a las experiencias personales, auto-narrarnos y comprender las dinámicas sociales. Pero en esta tarea de reflexionar es fundamental la escritura de diarios de campo, para no olvidar y detallar lo observado, lo vivido y experimentado. Todo esto a su vez con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas, posibilitar los encuentros y diálogos de saberes al interior del aula, reconociendo las diferencias pero encontrando nuestras similitudes.

Finalmente, conocer otras realidades y sentirnos nos ha posibilitado ampliar nuestra mirada para adquirir nuevos aprendizajes sobre la diversidad, interculturalidad, transculturalidad, educación global, planetariedad, sustentabilidad, cuidado y pedagogía planetaria que suscita un diálogo, entre estos conceptos y prácticas, y aporta a la comprensión de procesos sociales para tratar de actuar responsablemente, en términos éticos, en los ambientes escolares.

## CAPÍTULO V: RECOMENDACIONES Y CONCLUSIONES

*“Toda historia única es recorte, es decir, manipulación y violencia. En cambio, una historia en la que varias narrativas se juntan para contradecirse y tensionarse es un canto de dulzura y sabiduría”*

**Selnich Vivas<sup>26</sup>.**

---

<sup>26</sup> Aparece en UdeA Noticias: Carta Ciro Guerra, por Selnich vivas Hurtado. Para ver la noticia completa consultar el siguiente enlace: [http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fY49D4JADIB\\_igsj6Y146kgcTIvDgzHQxTRwgSpe4TiMP99DB-Pi0vT96JMCQg5o6cE1eRZLbdAF6st6s03mWaoOSqdaZfqYLIJbnE6K9gD\\_i8EA1\\_7HjPAUqw3Tw95J85TO1aGIkXDr2rkbj77NGdWPJdMQ6Te15YrmVpfWzq24deQU8DEJTuJ69E4R9DdsHgB9BG19g!!/](http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/udea-noticias/udea-noticia!/ut/p/z0/fY49D4JADIB_igsj6Y146kgcTIvDgzHQxTRwgSpe4TiMP99DB-Pi0vT96JMCQg5o6cE1eRZLbdAF6st6s03mWaoOSqdaZfqYLIJbnE6K9gD_i8EA1_7HjPAUqw3Tw95J85TO1aGIkXDr2rkbj77NGdWPJdMQ6Te15YrmVpfWzq24deQU8DEJTuJ69E4R9DdsHgB9BG19g!!/)



En este, nuestro último capítulo, quisiéramos ofrecer unas recomendaciones generales que nacen de las reflexiones surgidas a partir de nuestra transitar por el semillero de investigación, el seminario y la práctica, espacios de formación que nos han llevado a comprender que la escuela y la educación que desde ella se imparte, por más que desde el plano de la discursividad defiendan el objetivo de brindar desde sus espacios una educación encaminada a hacer posible que cada sujeto alcance un desarrollo humano profundo, en la realidad no logra trascender dicho discurso, pues la función que cumple obedece a la necesidad de satisfacción de las demandas del Estado, que cabe subrayar, van de la mano de las demandas del mercado global. Esto entonces, hace que cambie radicalmente su sentido de humanización convirtiéndose en un espacio que por el contrario deshumaniza e inhiben el esparcimiento personal de quienes hacen parte del proceso educativo.

Lo que no es de sorprender, si se tiene en cuenta que la escuela, emerge como un mecanismo de control del Estado y que constituye su aparato ideológico central, por medio del cual reproduce, difunde, legitima y perpetúa la cultura de las clases dominantes dentro de una sociedad determinada, actuando de forma discriminatoria y excluyente en la medida en que niega e invisibiliza las demás culturas y grupos que conforman la sociedad (Rojas y Castillo, 2007); siendo el maestro el principal instrumento del que el Estado dispone, quien despojado las más de las veces de su autonomía y objetivado por el mismo, reproduce sin cuestionamientos lo que se le ha dicho que tiene hacer y de la forma que debe hacerlo.

En cohesión con lo anterior, frente al fracaso que ha significado la función de la escuela en términos de humanización, de emancipación y de liberación de los sujetos, considero pertinente traer a colación la invitación que nos hace la maestra Elizabeth Castillo (2015) de

iniciar una “búsqueda por una escuela que se parezca más a lo que nosotros somos y menos a un retrovisor que nos imponen los organismos internacionales” (citado en Estrada, 2015, p.49).

En este sentido, no se trata de acabar con la escuela, sino de reinventarla, permitiéndole salir de la lógica neoliberal y de desarrollismo económico en la que se encuentra inmersa. Por ello valoramos profundamente la apuesta de nuestro seminario, que desde el horizonte de la pedagogía planetaria, nos ha abierto las puertas a las múltiples posibilidades que ofrece la educación intercultural para romper con las lógicas de dominación de los saberes disciplinares hegemónicos, atendiendo a ese llamado que nos hace Camilo Estrada (2015) “a ser lo suficientemente justos para enseñar una historia diversificada, que permita a niñas, niños y jóvenes mestizos, afrodescendientes, indígenas conocer la grandeza de los pueblos que han habitado y aún hoy habitan el territorio de Abya Yala”. (p. 49)

Aunado a lo anterior, tal y como lo comprendimos a partir de las discusiones del seminario con la profesora Hilda M. Rodríguez, consideramos que es importante aclarar, que la perspectiva intercultural no es solamente étnica, sino que se articula a los discursos y escenarios en los cuales los seres humanos interaccionamos, nos relacionamos, convivimos y vivimos. Por lo tanto la educación intercultural no alude al hecho de prepararnos para ser etnoeducadores, sino de adquirir las herramientas y elementos necesarios para pensar en una educación para todos a partir, como lo hemos dicho antes, de la pluralización de los saberes, los lenguajes, las prácticas, los métodos. En palabras de Rojas y Castillo (2007):

La educación intercultural convoca un nuevo tejido de relaciones entre sujetos individuales y colectivos de múltiples y disímiles matrices culturales, lo que significa que sólo será posible si transformamos nuevamente las representaciones sociales vigentes, de



tal forma que se cuestionen y transformen las relaciones de poder / dominación que han subordinado unos saberes y han ubicado otros en el lugar de saberes hegemónicos. (p. 22)

Desde esta mirada, la institución educativa cuenta con las condiciones necesarias para abrirse a la posibilidad de diálogo y conjugación de esas dos historias opuestas, como forma de dignificar, reparar y recuperar la diversidad de lugares, personas, saberes y de historias siempre subyugadas, marginadas y que han querido desaparecer, pero que resisten desde los bordes y las fronteras a la espera de ser escuchados y reconocidos. Comprendemos aquí el término fronteras desde la definición del *diccionario de estudios culturales latinoamericanos* (2009) como esos espacio que separan, pero al mismo tiempo unen, permitiendo desde su “*función epistemológica y crítica (...) transparentar los efectos del ejercicio del poder y la resistencia*”

Aunado a lo anterior, y de la mano de la educación intercultural crítica, encontramos también en la *pedagogía fronteriza o de los límites*, desarrollada por Giroux, una posibilidad para tensionar las relaciones de subordinación, racistas y de exclusión, al tiempo que se abre como una oportunidad de ofrecer a los estudiantes diversos elementos de ubicación para habitar distintos lugares sin que este hecho los lleve a perder su esencia.

Esto resulta bastante alentador para el caso particular de la población indígena que hace parte de la institución y quienes tienen un mayor riesgo de perder sus rasgos identitarios como consecuencia de las complejas condiciones que los obliga desplazarse a las ciudades. Así, acudimos al sentir de González, L. (2007) para decir a los maestros y maestras que “el alumno se debe concebir como el que cruza fronteras, como gente que entra y sale de los límites contruidos en torno a coordenadas de diferencia y poder. Para tal fin debe ser capaz de escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el que el significado se haga de múltiples acentos, sea disperso y se resista a cierres permanentes.” (p. 3).



## **CONCLUSIONES**

El camino recorrido durante la construcción de esta propuesta nos permitió establecer las siguientes conclusiones:

- Ser maestro es un acto ético y político, de resistencia y lucha por el reconocimiento de la diversidad y su papel en la sociedad. Es un ejercicio que requiere la reflexión pedagógica para mejorar cada día los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el ambiente y el contexto educativo que lo rodea.
- Es importante educar desde la pedagogía planetaria en la aldea global, pensando en las necesidades y obstáculos que afrontamos como hermanos, en nuestra casa común. Lo cual implica cuestionarnos siempre por las problemáticas actuales, para afrontar y tratar de solucionar. A propósito, afirma François, (en el texto de conversación con jóvenes profesores) “los docentes no estamos aquí exclusivamente para transmitir unos conocimientos, sino, más bien, para enseñar a los niños un modo de razonar, de hacerse preguntas” (p. 125).
- El diálogo de saberes interculturales en la escuela parte del reconocimiento de las habilidades y destrezas que cada miembro de la comunidad posee, de los elementos que hacen único a cada individuo, pero que los une cuando se ponen al servicio de los demás. En este sentido, Nan Henderson (2003) afirma que “los docentes que trabajan en la escuela deben buscar las fortalezas de cada alumno con la misma minuciosidad que suelen emplear para detectar sus problemas y hacérselas ver”. (p. 38)
- Los canastos interculturales como herramientas que posibilitan la construcción de un currículo centrado en la tierra y el corazón, conllevan al tejido de





## Facultad de Educación

diálogos interculturales con diversas comunidades, de forma lúdica, amena, interactiva y creativa. Posibilitando a su vez el reconocimiento de saberes y legados ancestrales.

- Para descolonizar los saberes imperantes en las escuela es importante pensar en prácticas educativas alternativas y emancipatorias, que estén basadas en un modelo interculturalista, que a su vez apuesten al “Buen Vivir”, a la “Vida Limpia o armoniosa” y la transformación de la sociedad.
- Las competencias interculturales en los maestros se despliegan de acuerdo a los contextos de trabajo, las relaciones pedagógicas, las situaciones emocionales, las perspectivas o el punto de vista desde el cual se desee mirar. Cabe resaltar que pueden emerger nuevas competencias.
- Un currículo centrado en la tierra y en el corazón es aquel que; defiende la casa común y hace valer los derechos de la naturaleza, permite una educación intercultural, fomenta la cultura del encuentro, aboga por el desarrollo de competencias interculturales, piensa en las problemáticas o situaciones de la era planetaria para mejorarlas, permite nuevas y buenas relaciones con la Madre Tierra, integra saberes culturales, atiende a las demandas y necesidades de los contextos, promueve metodologías educativas alternativas y prácticas de cuidado.

**BIBLIOGRAFÍA**

- 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
- Boff, L. (2015). Derechos del corazón. Una inteligencia cordial. Madrid. Trotta.
- Boff, L. & Hathaway, M. (2014). El Tao de la liberación. Una ecología de la transformación. Madrid. Trotta.
- Borges, Jorge Luis. “El libro”. Leer y releer. Medellín, Departamento de Bibliotecas-Universidad de Antioquia 18 (jul./98). (Borges Oral. Barcelona: Bruguera, 1980).
- Bourdieu, P. y Wacquant, L., (1995), Pensar en términos relacionales, Respuestas por una antropología reflexiva, Grijalbo S.A., México, D.C. Pág. 167-175.
- Carou, H. C., & Bringel, B. (2010). Articulaciones del Sur Global: afinidad cultural, internacionalismo solidario e Iberoamérica en la globalización contrahegemónica. Geopolítica (s). Revista de estudios sobre espacio y poder, 1(1), 41-63.
- Cartagena Muñoz, 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](http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2157/1/EB0044_cartagenamaritza_educacionmedicina.pdf)
- Castillo Guzmán, E., & Guido Guevara, 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>



## Facultad de Educación

- Ceballos Carvajal, J.L., Giraldo López, L.T., Ortiz Muñoz, I.C., Zapata García, 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>
- Cuervo, C. y Flórez R. (1993). Énfasis pedagógicos. Santafé de Bogotá. VM. 1. No. 3.
- Delgado Manuel José y Gutiérrez Juan. Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid 1995.
- De Educación, L. G. (1994). Ley 115 de 1994. Constitución Política de Colombia.
- 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.
- Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos 2009 © Siglo XXI Editores, en coedición con el Instituto Mora. ISBN 978-607- 03-0060-8.
- 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>
- Echeverri, J. A. (2009), Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución. Cali: Universidad del Valle.
- Escobar, Arturo (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 Castaño, L. J., Atehortúa Castrillón, É. O. (2016). Tejiendo mundos: una apuesta por deconstruir 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](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, S. (2014) Cumbre Nacional de Educación: Los territorios cuentan. Medellín. Colombia.
- Gadotti, M. (2002). Pedagogía de la Tierra. México. Siglo XXI.
- González Martínez, L. (2007). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. Sinéctica Núm.29. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815739014>> ISSN 1665-109X.
- 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.
- Hernández Rojas, G., & Rojas, G. H. (1998). Paradigmas en psicología de la educación.
- Huizinga, J. (2014). Homo Ludens IIs 86 (Vol. 3). Routledge.
- 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](http://www.region.org.co/images/publicamos/libros/Laboratorio_pedagogico%202012.pdf)
- Lopera, H. (2010). El giro decolonial, interculturalidad y diferencia colonial \*, (2000), 1–20.
- López, C. F. (25 de Abril de 2016). En Medellín se enseña y se aprende en Emberá. Disponible en El Mundo.com: [http://www.elmundo.com/movil/noticia\\_detalle.php?idx=274203&](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-antiores/edicion-208/indigenas-estudian-como-los-kapunias/>
- Manual de investigación. (04, 06, 2016). Método de recolección de datos. Disponible en: <http://fis.sb-10.org/doc/7309/index.html?page=11>
- Marquier, A. (2015). El maestro del corazón. Barcelona, España. Editorial Luciernaga.



- MEN. (1997). Lineamientos curriculares preescolares. Disponible en:  
[http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975\\_recurso\\_11.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf).
- MEN (1998). Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Bogotá, Colombia. Disponible en:  
[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf8.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf)
- MEN. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje. Bogotá, República de Colombia. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf)
- MEN. (2002) Cap. 4. Numeral 4.3 Fundamentación didáctica de la orientación curricular para el área de Ciencias Sociales.
- MEN. (2014) Sentido de la Educación Inicial - Guía Nro. 20. Disponible en:  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-propertyname-3083.html>
- MEN. (2014) Valoración del Desarrollo Integral - MEN Guía Nro.25. Disponible en:  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-propertyname-3083.html>
- Henderson, N. Milstein, M. (2003). Modos en que las escuelas ayudan a fortalecer la resiliencia en los alumnos. En Resiliencia en la Escuela (pp. 37-55). Buenos Aires: Paidós.
- Henderson, N. Milstein, M. (2003). Los alumnos resilientes necesitan educadores resilientes. En Resiliencia en la Escuela (pp. 56-71). Buenos Aires: Paidós.
- 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/>
- Pastrana Reyes, C.M., Guizado Lopera, M.F., Ruiz Mosquera, Y.A (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](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.



- Posada, Á. Literatura infantil y juvenil. En: Posada, A., Gómez, J. F., Ramírez, H. El niño sano. Medellín, U. de A., 1997, en prensa.
- 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.
- 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>
- Rivas, J. I.F., Méndez, A. E. L., González, P. C., García, M. J. M., & Arcos, D. P. (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, M. y Yarza A. (2016) Formación de educadores desde una pedagogía planetaria. Revista Magisterio. Educación y Pedagogía. Nro. 78. pp. 60.64.
- Rodríguez, H., Yarza, V. 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. 2016. pp. 23–30
- Rojas, A. y Castillo, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación?. Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIX. Núm.48. Pp.12-24.
- Roll Quintero, A. P., Ortiz Arbeláez, C., Osorio Tabares, D. C., Vera Agudelo, D. T., Zuluaga Soto, D. E., Salazar Calle, I. C., Botero Masso, M. M., Ramírez Henao, 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. Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1080/1/EB0121.pdf>



- Salinas, 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.
- 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>
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed books.
- Soto, C., & Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- UNESCO. (2016). *La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*.
- 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>
- Yus Ramos, Rafael. (2001). *Educación integral. Educar para la aldea global*. Bilbao, Desclée de Brouwer. pp. 187.213.
- Zibechi, R. (2015). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Ediciones Desde Abajo.



**ANEXOS**

Compartimos enlace en Google Drive con los anexos de nuestro trabajo de grado. Allí encontrarán:

- Unidad Didáctica: Tierra y Corazón
- Proyecto Biblioteca Escolar: Lectura del mundo, un viaje planetario
- Evidencias fotográficas

<https://drive.google.com/open?id=1rBeXFvDNPZEHYAoy2IIfCatGFGgggUmo>



**UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3