

UNA ESCUELA PARA LA OTREDAD

A SCHOOL FOR OTHERNESS

Jairo Segundo Gómez Barrera¹

Recepción: 15/12/2024 / Evaluación: 22/01/2025 / Aceptación: 02/02/2025

Resumen

El cambio es una constante que tanto individuos como instituciones deben abrazar para evolucionar. En este contexto, la escuela, como entidad clave, debe ser un organismo dinámico que se adapte a las últimas circunstancias sociales, culturales y tecnológicas. En lugar de imponer una educación estandarizada que homogenice a los estudiantes, se propone una pedagogía que valore la diversidad en todas sus formas: cultural, étnica, biológica y lingüística; y que fomente el crecimiento holístico del individuo.

Los saberes populares y ancestrales no pueden ser excluidos en favor de una cultura dominante reproducida por las instituciones educativas, lo que margina a comunidades indígenas y campesinas, entre otras. Es necesario construir un sistema educativo que forme a los estudiantes no sólo para ser competitivos en el mercado de trabajo, sino, además, para ser pobladores comprometidos, empáticos y capaces de convivir en una sociedad diversa.

Este enfoque conlleva comprender que la función del docente es esencial en esta transformación. Los maestros deben ser lectores críticos del entorno, capaces de guiar a los educandos en un mundo lleno de incertidumbres. La educación debe trascender la mera entrega de conocimientos, fomentando competencias que permitan a los estudiantes vivir en armonía con los demás, entender su propia realidad y contribuir de manera significativa al mundo. La integración de una ética del “otro”, inspirada en Lévinas, es esencial para crear un ambiente escolar donde cada individuo sea apreciado y se incentive una convivencia armoniosa y justa. Solo con un compromiso consciente con estos valores, la educación podrá capacitar a los alumnos para afrontar las adversidades del entorno con respeto mutuo.

Palabras clave: Cambio, escuela, otredad, maestro, cultura

Abstract

Change is a constant that both individuals and institutions must embrace to evolve. In this context, the school, as a key entity, must be a dynamic organism that adapts to new social, cultural, and technological realities. Instead of imposing a standardized education that homogenizes students, a pedagogy that values diversity in all its forms—cultural, ethnic, biological, and linguistic—is proposed; one that fosters the holistic growth of the individual.

¹ Candidato a Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás. Docente IED Hernando Durán Dussán, Secretaria de Educación Distrital de Bogotá y Fundación Universitaria Monserrate UNIMONSERRATE, Investigador miembro de la Línea Diálogo y Memoria de la Corporación Pensamiento Pedagógico Contemporáneo. Vinculado al grupo Filosofía, Ética y Educación. jairogomez@usantotomas.edu.co.

Popular and ancestral knowledge cannot be excluded in favor of a dominant culture reproduced by educational institutions, which marginalizes indigenous and rural communities, among others. It is necessary to build an educational system that prepares students not only to be competitive in the job market but also to be committed, empathetic inhabitants capable of coexisting in a diverse society.

This approach entails understanding that the teacher's role is essential in this transformation. Teachers must be critical readers of their environment, capable of guiding students in a world full of uncertainties. Education must transcend the mere delivery of knowledge, fostering competencies that allow students to live in harmony with others, understand their own reality, and contribute meaningfully to the world. The integration of an ethics of the "other," inspired by Lévinas, is essential to create a school environment where each individual is valued and harmonious and just coexistence is encouraged. Only with a conscious commitment to these values can education empower students to face the adversities of their environment with mutual respect.

Keywords:

Change, school, otherness, teacher, culture.

Una escuela para la Otredad El cambio como constante

La sociedad actual vive y se desarrolla es un escenario en constante movimiento, moldeado por el tiempo, las circunstancias y el espacio. En este contexto, el ser humano es el protagonista que debe adaptarse a estos cambios, pues son ellos los que le permiten evolucionar de manera asertiva. Como afirma Noah Harari "los humanos como individuos y la humanidad como un todo tendrán que habérselas cada vez más con cosas con que nadie se topó antes".² Un

ejemplo de ello son las teorías o paradigmas que, aunque inicialmente establecidas, han sido superadas, dejando un legado que ayuda en el avance la sociedad y la historia, pues gracias a ellos surgen nuevas teorías que a futuro también tendrán que ser superadas, dado que existen en un movimiento y flujo constante, en el que el individuo y la sociedad cambiante requieren nuevas opciones para avanzar.

En este sentido se pueden mencionar las teorías de la otredad que han sido esenciales para comprender el cambio humano, social y educativo. La otredad significa la manera en que los individuos y grupos conciben y se relacionan con los que son diferentes a ellos, puede ser por su cultura raza género o cualquier otra característica. En este sentido Lévinas ha resaltado la relevancia de la otredad en la ética y la responsabilidad interpersonal, afirmando que reconocer al otro es fundamental para la edificación de la identidad y la moralidad. Este punto de vista resalta que el cambio en los seres humanos no es solo un proceso interno, sino que además proporciona una respuesta al intercambio con el otro, lo que supone un aprendizaje constante y una adaptación a nuevas circunstancias.³ Al respecto Ríos, plantea lo siguiente sobre la otredad:

Una auténtica ética debe afrontar ineludiblemente el dilema del Otro para definir la postura hacia él. El Otro, por su singularidad, genera numerosos inconvenientes; Sería más sencillo considerar que todos los hombres son idénticos, sin embargo, en realidad, cada uno es distinto, aunque comparten los mismos derechos. Parafraseando, son a la vez idénticos y distintos.⁴

2 Noah Harari, Y. "21 lecciones para el siglo XXI". Penguin Random House Grupo Editorial, (2018), p.299.

3 Lévinas, Emmanuel. El tiempo y el otro. Barcelona, España: Paidós. (1993).

4 Ríos, Patricia. "La Otredad como Principio de una Ciudadanía Global". Revista ReserchGate. (2011), p.7.

En cuanto al campo educativo, al considerar la otredad, esta se traduce en la necesidad de fomentar entornos inclusivos que valoren la diversidad. La educación tal como lo sostiene Freire, tiene que ser un acto de liberación que afiance una conciencia crítica y el diálogo entre diferentes puntos de vista, puesto que la educación no es un proceso unidireccional; sino que debe incluir a los discentes en una fase de reflexión sobre su realidad, pero también la de los otros, motivando así una comprensión más profunda de la otredad.⁵ En este sentido Freire expresa:

En una ocasión, durante la participación de un hombre que había sido obrero durante un extenso período, se generó una discusión sobre lo “peligroso de la conciencia crítica”. En el clímax de la discusión, este hombre afirmó: “Quizás yo sea, entre los caballeros, el único de origen obrero”. No puedo afirmar que comprendí todas las palabras expresadas aquí, pero hay otra cosa que puedo certificar: ingresé a este curso como un individuo ingenuo y, al reconocerme como tal, comencé a adoptar una postura crítica.⁶

Las ideas de Freire se han convertido en un puntal fundamental para la “pedagogía crítica” y para los modelos pedagógicos centrados en el pensamiento dialógico, ya que sus postulados constituyen herramientas de resistencia frente al colonialismo y la imposición cultural. Por ello plantea que “ser dialógico implica no interferir, no controlar, no imponer ideologías; ser dialógico es dedicarse a la transformación continua de la realidad”.⁷

Por ello se considera el dialogismo dentro de un contexto fundamental para instruir desde la otredad, ya que presume que las tareas pedagógicas se ejecutan bajo el parámetro de dependencias dialógicas. Y cómo esto incluye un intercambio vigoroso de al menos tres clases de voces (los estudiantes, el docente y las enseñanzas) no solamente para buscar la veracidad, sino también en la estructura filosófica, epistemológica, ética y espiritual de los individuos mediante el acto pedagógico como acontecer humano.

También se pueden considerar las teorías de la evolución cultural de Graeber y Wengrow quienes argumentan que la historia de la humanidad está definida por variaciones en su manera de organizarse social y culturalmente, impulsadas por la necesidad de adaptarse a contextos cambiantes. Estos cambios van desde la transición de una civilización a otra desde la sociedad de cazadores y recolectores hasta el surgimiento de sociedades complejas en la era moderna. Cada cambio en cada etapa de la humanidad ha generado nuevas formas de comprender la otredad y también ha propiciado el avance de nuevas teorías socioculturales que a la vez han sido superadas con el tiempo.⁸

También se puede decir que el cambio en la percepción de la otredad se ha visto influenciado por el desarrollo tecnológico y la globalización. Mediante la interconexión del mundo se han alcanzado un intercambio cultural sin precedentes hasta el momento, lo cual conlleva a una reflexión y reevaluación de las coincidencias particulares y colectivas. Castells manifiesta que en la era de la información las identidades se edifican mediante redes sociales y que trascienden fronteras tanto geográficas como culturales. Esto ha propiciado un entorno donde las teorías sobre la identidad y la otredad

5 Freire, Paulo. “Pedagogía del Oprimido”. Siglo XXI Editores. (1970).

6 Freire, P. *Ibidem*.

7 Freire, P. “¿Extensión o Comunicación? La Concientización en el Medio Rural” (Décimotercera ed.). (L. Ronzoni, Trad.) Siglo XXI Editores. (1984), p. 46.

8 Graeber, D., & Wengrow, D. “El Amanecer de Todo. Una Nueva Historia de la Humanidad”. Ariel. (2021).

se deben ir adecuando continuamente a las nuevas realidades.⁹

En ese sentido, se puede afirmar que el cambio es una constante en la especie humana y comprenderlo es una tarea primordial. Este entendimiento no solo va a ser con relación a los cambios en las estructuras sociales y culturales sino además en la urgencia de desarrollar una conciencia crítica de cómo estas variaciones influyen en las interacciones de las personas con el otro. La evolución del hombre no es un proceso lineal, más bien es un complejo entramado de relaciones y adecuaciones que necesitan de una reflexión constante acerca el punto que ocupa el individuo en un universo en constante movimiento. La capacidad que el hombre pueda manifestar para adaptarse a esta dinámica constante es primordial para la supervivencia y además es crucial para el avance de una sociedad inclusiva y comprensiva donde la otredad no sea percibida como una intimidación sino más bien como una circunstancia para la evolución propia y colectiva.

El cambio es la constante y entenderlo es una tarea fundamental, esencialmente en un mundo que presenta vertiginosas e insondables transformaciones en variadas dimensiones. Este cambio se exterioriza en diferentes áreas como tales como la tecnología, la cultura, la economía y las relaciones en la sociedad. En este sentido las teorías sobre la otredad son fundamentales para vislumbrar cómo estas mutaciones impactan el progreso del ser humano. La otredad concebida como la relación con el “otro” en un ambiente de variedad cultural, social y étnica se transforma en un factor esencial para la adecuación y el aprendizaje en un planeta en evolución constante.

Las instituciones, al estar conformadas por seres humanos, también constituyen

parte de este medio cambiante. La escuela, como organización social con relaciones sociohistóricas, culturales y políticas, debe entrar en una dinámica de transformación. La educación no puede ser un proceso estacionario; ya que debe adecuarse a los requerimientos de una sociedad cambiante, donde los estudiantes proceden de múltiples y variados contextos. En este sentido Freire, como ya se mencionó, plantea que la educación debe ser un acto liberador que promueva la conciencia crítica y el diálogo. Esto supone que las instituciones educativas deben identificar y valorar la heterogeneidad de sus alumnos, no solo como un reto, sino más bien como una oportunidad para perfeccionar el proceso educativo.¹⁰

La heterogeneidad que en este contexto alude a las variadas identidades, culturas y vivencias que los estudiantes trasladan al aula. Esta diversidad puede involucrar diferencias en cuanto a razas, etnicidad, género, orientación sexual y capacidades cognitivas. Tal como los argumenta Bell Hooks¹¹ la educación debe ser un territorio que sirva para reconocer y celebrar estas diferencias, estimulando o promoviendo un ambiente de inclusión que facilite a todos los estudiantes sentirse tomados en cuenta. La escuela por consiguiente debe revisar las diversas aristas que le ha impuesto la sociedad, no solamente para llevar a cabo estándares nacionales e internacionales, sino que además debe contribuir de manera positiva en sus entornos inmediatos y a la sociedad en general. En este sentido Hooks, plantea:

A partir de la profesión docente, es imperativo distinguir que cualquier intento de transformar los establecimientos para que muestren una perspectiva multicultural debe considerar los temores que suscita en el profe-

9 Castells, M. “Redes de Indignación y Esperanza: Los Movimientos Sociales en la Era de Internet”. Alianza editorial. (2012)

10 Freire, P. op.cit.

11 Hooks, Bell. “Enseñar a Transgredir. La Educación como Práctica de la Libertad”. Capítan Swing Libros. (2021), p.136.

sorado alguna solicitud de cambio de paradigma. Se requieren espacios de formación donde los docentes puedan expresar sus inquietudes mientras aprenden a desarrollar estrategias para gestionar aulas y planes de estudio multiculturales.¹²

El sistema exige ciertos estándares en cuanto a los procesos educativos, lo cual parece una solución factible para asegurar la calidad de la enseñanza; no obstante, dicha estandarización no puede acabar con la heterogeneidad tal como lo señala Apple cuando se habla de educación estandarizada se encamina a homogeneizar las vivencias educacionales, desconociendo las peculiaridades en cuanto a los entornos locales y los requerimientos específicos de los alumnos. En la indagación de las metas alineadas con factores tanto de orden nacional como internacional debe cohabitar con un enfoque que tome en cuenta la diversidad e impulse la inclusión.¹³

En el ámbito educativo, es fundamental reconocer que somos diferentes, por lo que la estandarización de esos mismos procesos no es adecuada. La diversidad es una característica esencial y universal de todo lo que existe en el mundo, la naturaleza y la humanidad. En las relaciones sociales, esta diversidad se manifiesta en una amplia gama de diferencias en características, cualidades y atributos, tales como la cultura, la religión, la lengua, la etnia, la biología y la sexualidad. Esta diversidad no solo es inherente, sino también complementaria, y es clave para el crecimiento, desarrollo y creatividad.

De esta manera, la diversidad cultural consiente que los educandos compartan sus vivencias y matices, lo que promueve un entorno de aprendizaje más energético y cooperativo. Lejos de ser un obstáculo, la

diversidad enriquece la sociedad, ofreciendo múltiples perspectivas y fomentando el crecimiento, la innovación y el progreso, al respecto es necesario comprender que “La educación intercultural se extiende de la simple trasferencia de conocimientos, adoptando una perspectiva sistémica del aprendizaje que incorpora la diversidad cultural en todos los elementos del proceso formativo.”¹⁴.

En este sentido, Aguilar expresa que:

Desde el enfoque de las formalidades interculturales para abordar la diversidad en la educación, se propone una transformación en la concepción de la escuela y las relaciones que se generan en ella. Es un hecho que los individuos y las poblaciones participan en grupos culturales múltiples, interactuando al menos en el marco de dos sistemas culturales distintos, lo que conlleva un intercambio entre las personas y los sistemas.¹⁵

La interacción entre los estudiantes de diversas culturas puede producir un aprendizaje más representativo, en vista de que cada uno aporta sus propias narrativas y vivencias, lo que acrecienta la discusión y el entendimiento mutuo. Todo lo anterior implica, que el currículo no solo debe reflejar contenidos sino las culturas de diferentes orígenes, además de afianzar las habilidades interculturales tales como la empatía y la comunicación asertiva. Este tipo de educación apresta a los educandos para un intercambio en un mundo globalizado, donde la capacidad de comprender y valorar la diversidad es fundamental, en vista que también estimula el ingenio y la inventiva en clases ya que se ha demostrado

14 Madrid, G., Cedeño, S., Reyes, A., & Encalada, F. “Reto hacia una Educación Intercultural en las Aulas”. *Reincisol*, (2024):236-265.

15 Aguilar, M. *Educación, Diversidad e Inclusión: La Educación Intercultural en Perspectiva*. Ra Ximhai, (enero-abril, 2013): 49-59. p.54

12 *Ibidem*.

13 Apple, M. “Ideología y Currículo”. Routledge. (2018).

que grupos diversos generalmente son más creativos y aportan soluciones más innovadoras. En este contexto, se traduce en una mayor capacidad para enfrentar problemas complejos desde diversos puntos de vista.

Tal como lo expresa Amabile, la diversidad en cuanto al pensamiento es un fermento para la creatividad en vista que facilita la confrontación y discusión de ideas diferentes, lo que puede facilitar nuevas y sorprendentes soluciones. En un ambiente educativo que acoge la diversidad los alumnos se sienten más estimulados a cooperar y aportar sus ideas, lo que engrandece el proceso educativo.¹⁶

Una escuela con los otros

Así pues, nos hemos de centrar en un currículo que sea capaz de educar a los estudiantes desde un contexto, a partir de unas realidades y que se centre en unas competencias que antes de buscar hacer al estudiante un ser competitivo, le permita vivir con los demás, comprendiendo su realidad, analizando los elementos que ésta le propone y buscando aportar de manera significativa al mundo en que vive. Desde esta perspectiva Emmanuel Lévinas en su apuesta sobre el reconocimiento del otro para un mejor desarrollo en sociedad, avanza hacia una ética en la que la decisión y acción humana sean orientadas por el interés natural de pensar en el otro, su realidad y sus diferencias, porque siempre es posible que el ser humano alcance su sentido en la relación con el otro, desde su exterioridad, donde las existencias se pueden conjugar con las realidades del ser y de la otredad.¹⁷

Este elemento coloca una nueva tarea sobre la escena de la relación con el Otro, y es que de la observación se pase a la ac-

ción, referida esta como un encuentro con el Otro, una interpretación de los elementos que ocurren en la escuela, donde no prima sólo el fundamento intelectual, sino que, al concebir al otro como Otro, se determinan gestiones variadas en las que se encuentra un diálogo constructivo y una acción transformadora, una escuela donde el currículo y las competencias no se centren en el modelo productivo, sino en la creación de comunidades más equitativas y solidaria, “el encuentro con el Otro no se limita a la observación, sino que exige una respuesta activa y transformadora. Al reconocer al Otro en su alteridad, nos comprometemos en una relación ética que trasciende el intelectual, promoviendo un diálogo constructivo y acciones que buscan conformar una sociedad más ecuánime y humana”.¹⁸

Así visto, se reconoce el espacio educativo, como un espacio integrado por diferentes tipos de contenidos, observados desde variados puntos de vista, entre los que es importante subrayar el campo de las emociones que aparecen referidas con frecuencia al reflexionar sobre variados temas educativos.

Desde una perspectiva pedagógica, la iniciativa educativa sistémica amalgama inteligencia (cognición y pensamiento), sensibilidad y emociones (sentimientos calibrados), voluntad (deseo con arrojo y deber), operación y empuje (sentido de movimiento y propósito vital, desarrollo de procesos y propósitos) e innovación (arquitectura cultural simbólica) de los individuos en desarrollo, junto con variables contextuales que posibilitan la configuración de un “todo armonizado” entre principios, reflexiones, emociones, deberes, deliberaciones, dictámenes y novedades. Todas las proporciones influyen en cada situación, y la enseñanza no puede abordarse considerando únicamente una de ellas.¹⁹

16 Amabile, T. “Creatividad en Contexto” Primera ed; New York, (2018).

17 Lévinas, Emmanuel. “Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad” (Sexta edición ed.). España: Ediciones Sígueme, 2002.

18 Ibid; p.94.

19 Touriñán López, José Manuel. “La relación

En consecuencia, es necesario recordar que la escuela es un escenario que busca que los estudiantes aprendan “cosas para la vida”, sin embargo, el contexto escolar parece quedarse escaso frente a las realidades que ellos afrontan. Por ello, es necesario el vínculo del docente desde una tarea, que debe partir de indagar por los contextos en que los estudiantes viven, pues en ocasiones se parte de imaginarios y se olvida que la realidad que afrontan, muchas veces es compleja e inabarcable para ellos. Vale la pena enfatizar, que la escuela desde sus bases pretende formar personas para el mundo del trabajo, personas que quieran y puedan obtener recursos para poder consumir productos y no cerrar este proceso, sino llevarlo de manera cíclica de generación en generación. De ahí que se argumente que la escuela no se encarga de cambiar, sino solamente de reproducir lo que ya se encuentra establecido desde imposiciones normativas que legitiman las jerarquías sociales.

La meta es desarrollar individuos íntegros, capaces de contribuir de manera significativa a la sociedad en cualquier contexto que se les presente, sin comprometer su esencia. La competencia no debería ser por el deseo de ganar, sino dirigida a proporcionar respuestas efectivas a los desafíos cotidianos y futuros que afectan a todos. Debemos alejarnos de políticas y ocupaciones que benefician solo a una minoría, centrándonos en la capacitación de hombres y mujeres con habilidades de pensamiento y acción, en lugar de convertirlos en meras máquinas que existen sin un propósito significativo.²⁰

educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción”. *Sophia colección de Filosofía de la Educación*. (2019): 223-279.

- 20 Mondragón, E. C. “Cuenta que te cuento. La vida, el tiempo y la nada”. (É. A. Delgado Verrano, Ed.) Medellín, Colombia: Libros para Pensar. (2024), p.70

Los peligros del rechazo a la diversidad

Es importante tener en cuenta los peligros del miedo y el rechazo a la diversidad, ya que estas actitudes han generado conflictos, intolerancia y discriminación, por ello debe ser vista como un regalo valioso que merece ser protegido y celebrado, ya que es la base de nuestra autenticidad y una fuente de aprendizaje y crecimiento.

En este sentido, en las políticas públicas nacionales, es posible notar la manera en que los procesos de estandarización de la educación han dejado por fuera comunidades campesinas e indígenas, priorizando únicamente los saberes que provienen de la escuela como institución académica estatal y excluyendo los conocimientos populares y ancestrales. Entre los conocimientos ancestrales se incluyen las prácticas agrícolas tradicionales, el conocimiento de la medicina natural, las técnicas de tejido y artesanías, así como rituales y tradiciones orales, que constituyen aspectos fundamentales del saber colectivo de estas comunidades, los cuales no son reconocidos ni valorados en el sistema educativo formal. Este tipo de exclusión no solo margina a las comunidades, sino que también restringe las oportunidades de un aprendizaje significativo que incorpora diversas cosmovisiones.

Nussbaum ha formulado un enfoque de las capacidades que sugiere que la educación debe servir como un instrumento para el crecimiento integral de los individuos, tolerando y valorando la diversidad cultural. Afirma además que un currículo continente debe reconocer las diversas formas de conocimiento y vivencias que los alumnos han adquirido, incluyendo saberes transmitidos por sus antepasados. Su perspectiva enfatiza que la educación debe preparar a los individuos no solo para la vida económica, sino también para la convivencia comunitaria, fomentando la empatía y el respeto hacia otras culturas.²¹

-
- 21 Nussbaum, M. “Crear Capacidades: Propuesta

Esto margina y deja por fuera cualquier posibilidad sociocultural y a los distintos grupos y culturas (indígenas, raizales, afro y demás comunidades con características culturales propias) que son omitidas por la escuela tradicional y legitimadas por los docentes que aplican estas políticas públicas. Bourdieu citado por Ávila señala que “la labor pedagógica implica la transmisión de la cultura hegemónica, fomentando en los educandos hábitos intelectuales, morales y laborales”.²², todo esto sin olvidar fortalecer continuamente la sana relación entre las personas y las comunidades que están en cambio, de ahí que según Mondragón “es crucial buscar enfoques que fomenten la comprensión, la cooperación y la empatía, construyendo así un camino hacia un mundo más justo, solidario y equitativo”.²³

Por ello, es necesario entender la escuela como un organismo vivo que debe mutar al ritmo que el mundo lo hace, brindando herramientas necesarias para abordar los retos que la sociedad propone, fortaleciendo las habilidades y abriendo nuevas posibilidades a los estudiantes. La escuela debe ser un referente contextual, que parta de la realidad para acercarse a los aprendizajes necesarios para que los estudiantes afronten su vida y el mundo en el que se encuentran, “La educación debe estar orientada hacia el reconocimiento del otro, no solo como un sujeto de conocimiento, sino como una realidad que interpela nuestra responsabilidad”²⁴.

El rechazo hacia grupos minoritarios puede producir un incremento de la vio-

lencia y la deshumanización. La escuela se desenvuelve entre “la humanización y la deshumanización”, en otras palabras, entre “la inclusión y la exclusión social”. Esto significa que se debe construir la educación para el ciudadano, pero también para la interculturalidad. Para lograr esto se debe valorar la propia cultura en primer término, adquiriendo una facultad crítica de la misma, logrando sobrepasar el “etnocentrismo” y combatiendo algún indicio de “racismo y xenofobia” en la academia.²⁵ Según Ávila este hecho se manifiesta con el temor de la sociedad mayoritaria hacia lo que es distinto, lo que puede ser explotado por algunos sectores para afianzar sentimientos hostiles. Este tipo de violencia no es exclusivo de la cultura occidental, sino que se aprecia a nivel global donde el desconocimiento cultural propicia o genera miedo que se puede transformar en odio y violencia.²⁶ De igual manera, Jiménez señala que este rechazo puede acarrear un racismo diferencialista donde la diversidad cultural es utilizada para justificar actos de violencia y discriminación.²⁷ En ese sentido, Jiménez, sostiene que:

El rechazo hacia el “otro” es una inclinación inherente al ser humano; el racismo es un fenómeno antropológico, intrínseco, mientras que la convivencia representa un logro, un estado superior de la condición humana que se alcanza mediante esfuerzo

para el Desarrollo Humano”. Paidós, (2012).

22 Ávila Francés, M. “Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein”. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (9 de abril de 2004):159-174. p.165.

23 Mondragón, E. C. op.cit. p.18.

24 Lévinas, E. “Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad” (Sexta edición ed.). España: Ediciones Sígueme. (2002), p.91.

25 López Melero, M. “La Ética y la Cultura de la Diversidad en la Escuela Inclusiva. Revista Electrónica”. Sinéctica, (agosto-enero de 2006): 4-18.

26 Ávila, R. “Japón y las Migraciones Internacionales: Una Revisión Bibliográfica de los Artículos del International Migration Review (IMR)”. (2006):1-23.

27 Jiménez, F. “Las implicaciones para España de la Nueva Identidad Europea y los Conflictos Étnicos”. Revista Espacios Públicos, (2007):214-236.

y una actitud positiva hacia la vida y el “otro”.²⁸

El rechazo a la diversidad puede provocar, además, un aislamiento social de las comunidades minoritarias, en este sentido Arnaiz sostiene que este aislamiento no solo disminuye la calidad de vida de esas minorías, sino que además puede provocar un resentimiento mutuo entre grupos ocasionando un ciclo de exclusión y odio. La ausencia de interacción entre grupos culturales distintos coarta el desarrollo de una sociedad pluralista y cohesiva produciendo una fragmentación social significativa.²⁹

Por otro lado, se puede afirmar que el rechazo también puede tener implicaciones en la salud mental de personas que pertenecen a comunidades diversas. Por ejemplo, los jóvenes que pertenecen a la comunidad LGBTQ+ que sufren de rechazo pueden experimentar sentimientos negativos aumentando su riesgo de depresión y suicidio. Por otro lado, destacan que la homonegatividad se vincula con conductas autodestructivas y un aumento en el consumo de sustancias lo que resalta como el rechazo a la diversidad impactando directamente en el bienestar psicológico.³⁰

Otro peligro de este rechazo es que puede producir desigualdades estructurales dentro de las sociedades, en este sentido, Reygadas hace alusión que esas diferencias culturales constantemente son utilizadas para justificar un desigual acceso a recursos y oportunidades. Creando un ciclo donde las comunidades marginadas no solo son excluidas socialmente, sino que además

confrontan barreras económicas y educativas importantes, perpetuando así su condición de desventaja.³¹

Transformando Brechas

Esta realidad cambiante puede generar un fuerte impacto, especialmente debido a las brechas existentes entre las habilidades exigidas y las demandas del mundo laboral. Un ejemplo claro de esto se observó durante la pandemia, cuando los nativos digitales, que se suponía dominaban las plataformas y redes a su disposición, se vieron abrumados por situaciones que superaban sus capacidades y expectativas. Esta situación reveló, además, serios problemas de conectividad digital en distintos países. Ejemplo de ello es un análisis de la educación en España, realizado por Díez Gutiérrez, muestra que el 11% de los menores de 15 años no tenía acceso a un computador en casa y sólo el 38% de la población rural contaba con conexión de banda ancha, cifras que difícilmente se pueden comparar con la realidad latinoamericana.³²

Estas realidades exigen docentes transformadores, capaces de adquirir habilidades, conocimientos y actitudes que satisfagan las necesidades de las nuevas sociedades en construcción. Un docente transformador es aquel que se erige como un crítico persistente de la situación educativa y de su propio hacer docente como un estudioso, innovador y transformador del quehacer educativo, de manera emergente, desde los propios requerimientos que esa práctica genera.³³ Un docente transformador no solo es

28 Jiménez, F. “Nuevas Formas de Racismo: Racismos Cotidianos”. *Revista de Cultura de Paz*, (enero-diciembre de 2021): 223-244. p.225.

29 Arnaiz, P. “Sobre la Atención a la Diversidad”. *Archive*. (2023).

30 Cabral, J., & Pinto, T. “Género, vergüenza y apoyo social en la población LGBTQI+ expuesta a la discriminación: un modelo para comprender el impacto en la salud mental”. *Revista de Ciencias Sociales*, (2023).

31 Reygadas, L. “Las Redes de la Desigualdad: un Enfoque Multidimensional”. *Revista Política y Cultura* (2004).

32 Díez Gutiérrez, E. J. “Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España”. *REMIE Multidisciplina y Journal of Educational Research*, (junio-octubre de 2020).

33 Colunga, S., García, J., & Blanco, C. “El Docente como Investigador y Transformador de sus Propias Prácticas. La investigación-acción

aquel que imparte conocimiento, sino que además se desenvuelve como un agente de cambio en la escuela y la colectividad. Este tipo de docente transforma el proceso formativo al emprender una enseñanza inclusiva, que responda a la diversidad, a su entorno y a sus realidades.

Por lo tanto, es necesario investigar la viabilidad de una transformación profesional genuina y profunda a través del concepto de “profesionalismo dialógico”, que represente una interrelación entre autonomía y colaboración en la práctica, fundamentada en la investigación sobre la propia labor, basada en los aspectos socioculturales y contextuales del conocimiento pedagógico. Este enfoque evalúa la sensatez en la práctica profesional a través de diversas voces, subrayando la cultura de aislamiento e individualismo que ha prevalecido en el proceso pedagógico tradicional, con el objetivo de promover un progreso profesional auténtico y transformador.³⁴

Al respecto, se debe democratizar la educación,

...donde la comunidad analiza la realidad social y adquiere competencias para la acción y métodos alternativos de involucramiento en la transformación social, promoviendo la intervención integral en la toma de decisiones y la edificación de conocimiento colectivo. Donde el cuerpo docente, conjuntamente con la comunidad escolar, mantiene un deber con el cambio social, redelineando continuamente su perfil profesional.³⁵

Estos docentes deben acercarse a los estudiantes y guiarlos en la transición de

un mundo de certezas a un mundo de incertidumbres, ya que el mundo es dinámico y, como plantea Mondragón, hoy más que nunca la escuela debe complementar “la formación inicial que se recibe en el hogar al proporcionar conocimientos académicos, fomentar el pensamiento crítico, y ayudar a desarrollar competencias sociales, como la cooperación grupal y la resolución de conflictos”³⁶

Tal como lo ha manifestado Freire la educación es un acto de liberación donde el docente y el estudiante se ven involucrados en un diálogo crítico que promueve la reflexión y el cambio social. Este enfoque es esencial en un mundo donde las brechas sociales, culturales y económicas son cada vez más acentuadas y desafiantes; además plantea al diálogo como una relación horizontal donde el intercambio entre las personas está en capacidad de indagar y alcanzar conocimientos, generando abstracción y acción transformadora.³⁷

Cuando se habla de la transformación que ejecuta un docente trasciende la simple transferencia de conocimiento, es la que comprende cultivar un entorno de aprendizaje que estimule la curiosidad, el pensamiento crítico y la creatividad. Es decir, los docentes transformadores tienen la capacidad de adaptar sus métodos de enseñanza para enfrentar las diversas necesidades que puedan presentar sus alumnos, considerando que cada uno de ellos aporta un bagaje cultural y social exclusivo.

En este sentido la diversidad en el aula perfecciona el proceso educativo, en vista que cada alumno proporciona punto de vista distinto, que pueden ser válidos para beneficiar el conocimiento grupal. Esta dinámica no solo alista a los educandos para afrontar una realidad en continuo cambio,

en Educación”. Transformación, (enero-junio de 2013). 14-23.

34 Figueroa, I. Op cit.

35 Sales et al. Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. Revista de Educación 358, (mayo-agosto de 2012):153-173

36 Mondragón, E. C. Op cit. p.63.

37 Freire, P. (1993). Pedagogía de la Esperanza: Un Encuentro con la Pedagogía del Oprimido. Siglo veintiuno Editores.

sino que además, les va a permitir transformarse en ciudadanos activos integrados a la sociedad.

De igual manera, la escuela reúne en sí variados elementos que se deben analizar en pro de entender la educación de hoy, uno de ellos es el currículo que desde su raíz busca organizar y contribuir al proceso de aprendizaje, pensando en aquellos compendios que los discentes requieren aprender y por ende los maestros deben enseñar. Tadeu de Silva, lo menciona como una cuestión de saber, identidad y poder; un aparato ideológico del Estado capitalista; una construcción social que busca identificar conocimientos válidos.³⁸

Ante esto, es fundamental construir un nuevo sistema de aprendizaje que forme en competencias, no solo para una fórmula económica manifiesta, sino para la vida misma. En este contexto, Figueroa expresa que un docente aislado carece de modelos para comparar su competencia profesional, fomentando situaciones de indiferencia que obstaculizan la invención y el cambio. Si el maestro actúa de manera aislada sin comprender la actuación de los colegas, se restringe una construcción singular y a la regulación de sus prácticas pedagógicas, eso que puede dar lugar a acciones potencialmente inconsistentes y reproductivas. El intercambio dialógico facilita la edificación cognitiva y promueve la transformación de diversos contextos socioculturales, al establecer ámbitos de reflexividad colaborada como intersubjetividad, lo que crea zonas liminales de encuentro entre colegas.³⁹

En esta línea, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia define competencias como:

Conjunto de saberes, actitudes, disposiciones y competencias (cognitivas, socio-afectivas y comunicativas), interrelacionadas para facilitar un ejercicio maleable y significativo en actividades en contextos relativamente novedosos y desafiantes. Por consiguiente, la competencia abarca el conocimiento, la identidad y la habilidad práctica.⁴⁰

Este proceso de reconocimiento de la escuela actual nos permite entender que existen diferentes tipos de competencias a las que es posible acudir, en este caso señalaremos tres. Primero las competencias para aprender a aprender, trabajar y vivir; donde se encuentran elementos como la resiliencia, el trabajo colaborativo, la creatividad, la inventiva; entre otros, que buscan propiciar un crecimiento a nivel de la persona desde un escenario donde el encuentro con los demás es definitivo ya que ese otro que se encuentra no es solo estudiante, ni solo profesor, sino que hace parte de una sociedad que se construye desde la comprensión de la otredad. Un segundo elemento dentro de las competencias, lo señalaremos desde la sociedad inclusiva, que busca formar seres humanos capaces de comprender y adaptarse al cambio, que solo se logra desde una comunicación abierta, la solidaridad y la inteligencia emocional; elementos todos que se conjugan en la afectividad y el cuidado como reconocimiento de la importancia del ser propio y del ser con los demás. En tercer lugar, las competencias para que las economías transiten hacia el desarrollo sostenible, teniendo como referente que “La responsabilidad emerge al reconocer las repercusiones de nuestras acciones en los demás y en la naturaleza.”⁴¹

38 Tadeu de Silva, T. “Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo”. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editorial. (1999).

39 Figueroa, I. “El Profesionalismo Dialógico como Recurso para Construcción de un Rol Docente Transformador”. Paidela, (enero-junio de 2019): 143-165.

40 MEN “Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026”. (M. d. Nacional, Ed.) Gobierno de Colombia. (28 de mayo de 2018).

41 Boff, L. Ética y Moral – “La búsqueda de los fundamentos” (primera ed.). Bilbao, España: Sal Terrae (2004), p.53

Otro aspecto que se debe considerar es lo referido a las migraciones, las cuales traen consigo, diferencias culturales de otras regiones y países, que en lugar de crear brechas se deben zanjar las mismas e incorporar esas culturas y aprender de ellas y al mismo tiempo incorporarlas a las propias. En este sentido La Unesco menciona:

Todo individuo tiene el derecho a recibir una educación y formación de calidad que respete su identidad cultural; cada persona debe poseer la oportunidad de intervenir en la vida cultural de su elección y seguir las prácticas de su propia cultura, dentro de los términos establecidos por el acatamiento a los derechos humanos y libertades fundamentales.⁴²

La diversidad cultural acentúa la exigencia de que se debe impedir una visión trivial de la cultura, dado que es necesario considerar varias formas de diversidad además de las convencionales, como los grupos étnicos y lingüísticos, se deben considerar las experiencias particulares de quien en cuanto a su cultura y mirar la educación como una permuta cultural continuo en el que se intercambian ideologías, actitudes, valores, tareas y usanzas. Asimismo, indica que la cultura no prescribe conductas, sino que interviene en ellas de tal manera que impacta las estrategias empleadas y la manera de interacción.⁴³

El maestro “otro”

La tarea parte, no de la institución educativa, sino del maestro, pues es él quien tiene la capacidad de leer el cambio y de promover escenarios para que este se vaya gestando de manera inevitable, no atropellando o golpeando la realidad, sino introduciéndose en ella, pues el docente debe ser un lector crítico de la realidad, que entienda el mundo en que vive y los retos que

se plantearán a los estudiantes, fuera de la escuela, tal como al principio se señalaba. El rol del maestro debe trascender de transmitir saberes, pues está llamado a comprender el sentido de estos elementos y la resignificación de sus prácticas pedagógicas, lectores de la realidad y transformadores de contextos.

Las estructuras sociales entendidas como marcos organizacionales que orientan el progreso de los individuos en una sociedad son fundamentales dentro de la práctica educativa ya que permiten una mejor interacción entre los diferentes hábitos que poseen los estudiantes. Reconociendo que cada grupo humano tiene diferentes estilos de vida y diversas formas de conocimiento, estas estructuras facilitan la formación de entornos de aprendizaje que valoran y aprovechan esa diversidad, aunque también pueden obstaculizarla. De acuerdo con el marco de las estructuras sociales no son sólo limitaciones sino también posibilidades que posibilitan a los individuos actuar dentro de un marco que da lógica a sus experiencias. Al integrar las experiencias y perspectivas de los educandos en el diseño curricular, las estructuras no sólo promueven una educación más inclusiva, sino que fortalecen el sentido de pertenencia y participación activa a lo largo del proceso educativo. De esta manera, al establecer conexiones entre las experiencias individuales y académicas, las estructuras se convierten en herramientas que potenciarán el desarrollo de competencias críticas y creativas, favoreciendo la experiencia educativa en su conjunto.⁴⁴

Al respecto, Bourdieu afirma que es necesario abordar el *habitus*, que es considerado por él, como el espacio en que los grupos humanos comparten estilos de vida, esto quiere decir que las personas tienen di-

42 UNESCO, Declaración Universal de la Unesco para la Diversidad Cultural. Artículo 5, (2001).

43 Sales et al. Op Cit

44 Giddens, Anthoni. “Modernidad e Identidad Propia: Yo y la Sociedad en la Edad Moderna Tardia”. California, Stanford University Press (1991).

ferentes *habitus* y esto marca profundamente su identidad cultural, por ello actúan de una u otra manera. Así, Bourdieu concibe unas “estructuras estructurantes estructuradas”, pues parten de la unión de estructuras y la incorporación de unas a otras, lo que puede generar pensamientos y acciones.⁴⁵

Lévinas en su apuesta sobre el reconocimiento del otro para un mejor desarrollo en sociedad, avanza hacia una ética en la que la decisión y acción humana sean orientadas por el interés natural de esperar al otro, su realidad y sus diferencias.⁴⁶ Asimismo, es necesario fortalecer la individualidad y la creatividad, situación que pone frente al tablero al docente que propone pintar rosas rojas, cielos azules y gatos con cuatro patas y deja de lado las flores de colores, los cielos verdes y los gatos ciempiés.

En el contexto educativo actual, es cada vez más imperativo abordar el trabajo formativo desde una perspectiva integral que englobe diversos aspectos cruciales para el desarrollo y bienestar de los estudiantes. En este sentido, se requiere un enfoque que no se centre únicamente en el alcance de conocimientos académicos, sino que además promueva habilidades esenciales para el desenvolvimiento en comunidad.

Escuela para la otredad

De esta manera es necesario comprender que la escuela debe ser un espacio donde la comunidad pueda aprender y promover la participación de manera constructiva, expresar sus opiniones de forma respetuosa y colaborar efectivamente con el otro, lo que puede promover la convivencia armónica dentro del entorno escolar y fomentar una cultura de respeto mutuo y empatía entre los educandos.

Díez Gutiérrez afirma que la inclusión social y la equidad son pilares fundamentales que deben guiar las prácticas educativas, por ello se hace necesario garantizar que los alumnos, aparte de sus características individuales o contextos socioeconómicos, posean igualdad de espacios para aprender y por ende ampliar sus posibilidades. A razón de ello, el impulso de la cooperación, la concordia, la conciliación, la resolución de conflictos, la inserción social y la imparcialidad son aspectos interrelacionados que deben ser integralmente abordados en el ámbito educativo.⁴⁷

La escuela debe ser un centro donde la educación intercultural esté de manifiesto con la consideración a la diversidad cultural y no como un mecanismo de reproducción de métodos de poder y, por ende, de disparidad social, tal como lo proponía Bourdieu. Si la educación es el medio apropiado para abordar la diversidad cultural, es contradictorio que se transforme en un instrumento de arrinconamiento y enmascaramiento de las desigualdades sociales, ya que se pueden atribuir dichas desigualdades a diferencias naturales no consideradas construidas. Al abordar el tema de las desigualdades, no se limita a las disparidades sociales y económicas, sino que también abarca las que emergen a lo largo del proceso educativo, dado que es en este contexto donde frecuentemente se refuerza la función de la escuela como un ámbito de valorización del bagaje cultural.⁴⁸

El movimiento de reforma educativa, orientado a asegurar la excelencia para todos, fundamentado en la paridad y el principio de justicia social, comprende la

45 Bourdieu, P. “Las estrategias de la reproducción social”. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores, (2011).

46 Lévinas, E. “Ética e infinito”. (J. M. Ayuso Díez, Trad.) Salamanca, España: epublic. (1991).

47 Díez Gutiérrez, E. J. “Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia”. Barcelona, España: Ediciones Octaedro. (2022).

48 Osuna, C. “En Torno a la Educación Intercultural. Una Revisión Crítica”, (2012): 38-58.

escuela como un espacio predilecto para el crecimiento estudiantil, el aprendizaje, la tolerancia y el cambio social. La diversidad cultural, desde una perspectiva global, es un movimiento que busca asegurar la calidad educativa para todos los estudiantes.⁴⁹

Una escuela inclusiva es aquella que respeta las diferencias de los niños como un derecho humano. Los niños que concurren a la escuela no son perfectos; no son seres inmaduros e incompletos, simplemente son niños, quienes pueden ser negros, pobres; esloveno o colombiano, tener síndrome de Down, sufrir una afección, tener parálisis cerebral, y nada de eso constituye un desperfecto ni una carga social, sino un valor. La naturaleza es heterogénea y no hay nada más genuino que la diversidad.⁵⁰

Para Lévinas, la ética comienza con el encuentro con el rostro del otro, un momento que revela la infinita responsabilidad que tenemos hacia el prójimo, por ello afirma que “el rostro del otro me interpela y me exige una respuesta ética, una responsabilidad que no puedo eludir”⁵¹. Esta visión expone la necesidad de que la escuela no solo prepare a los estudiantes para adquirir conocimientos, sino también para desarrollar una conciencia ética y una empatía que muestre el reconocimiento del otro. Al integrar el reconocimiento del otro en la formación educativa, se fomenta un ambiente en el que cada individuo es valorado y se genera una convivencia armoniosa y justa.

Únicamente a través de un compromiso consciente y sistemático con los valores que podemos cultivar en la escuela, y partiendo de una ética del otro, propuesta por Lévinas, podremos garantizar el éxito

y la promoción educativa de todos nuestros estudiantes. Esto les permitirá enfrentar los desafíos del mundo con una confianza arraigada en el respeto mutuo y la competencia.

En muchos centros educativos se gestionan los logros académicos de estudiantes de diversos grupos culturales, considerando las tasas de deficiencia escolar y el análisis de los conflictos que enfrentan para habituarse a un nuevo sistema educativo, que resulta más adecuado para algunos que para otros. En este contexto, las diferencias culturales se perciben como carencias; en lugar de motivar a los estudiantes hacia la adquisición de capacidades educativas significativas, los hacen sentir ineptos debido a su singularidad. En este contexto, la escuela debe considerar las discrepancias culturales de los discentes, promoviendo el avance en las competencias delineadas en el currículo y afianzando la paridad de oportunidades para todos, erradicando las desigualdades existentes o potenciales. En este contexto, se deben considerar como conquistas educativas todas las lecciones que facilitan el progreso integral de los estudiantes y que sean aplicables en la vida, conectando el ámbito escolar con su entorno personal, familiar y social.⁵²

Es esencial promover una transformación fundamental en las estructuras educativas para crear entornos más estimulantes para docentes y estudiantes, como lo sugiere Fulan (2000), educando en comunidades de aprendizaje que integren todos los sectores de la escuela fomentaría logros educativos y facilitaría la edificación de una sociedad más involucrada. No obstante, es crucial un cambio de paradigma, pasando de una cultura del éxito a una cultura puramente educativa que valore la diversidad

49 Gil-Jaurena, Inés. “Observación de Procesos Didácticos y Organizativos de Aula en Educación Primaria desde un Enfoque Intercultural” (2012): 85-110.

50 López, M. “La Ética y la Cultura de la Diversidad en la Escuela Inclusiva”. (2006).

51 Lévinas, E. Op.cit, p.84.

52 Pozo, et al. “Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso”, Revista de Educación 358 (2012): 59-84.

cultural, fomentando la equidad y la justicia social.⁵³

Bibliografía

- Aguilar, M. (enero-abril de 2013). Educación, Diversidad e Inclusión: La Educación Intercultural en Perspectiva. *Ra Ximhai*, 9(1), 49-59.
- Amabile, T. (2019). *Creatividad en Contexto* (Primera ed.). New York. doi:<https://doi.org/10.4324/9780429501234>
- Apple, M. (2018). *Ideología y Currículo*. Routledge. Obtenido de <https://archive.org/details/apple-m.-ideologia-y-currículo/page/n1/mode/2up>
- Arnaiz, P. (2023). Sobre la Atención a la Diversidad. *Archive*. Obtenido de <https://www.bing.com/ck/a?!&p=-ebbb54e65582345fc116b8fa01ae5e1d cc11a814d1c4d7c2e9f4398652e52a11 JmltdHM9MTczMzk2MTYwMA&ptn=3&ver=2&hsh=4&fclid=28f60a21-8873-66bf-304f-190b896f672a&psq=%22SOBRE+LA+ATENCI%3%93N+A+LA+DIVERSIDAD%22+Pilar+Arnaiz+S%3%a1nchez+U>
- Ávila Francés, M. (9 de abril de 2004). Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419109>
- Ávila, R. (2006). Japón y las Migraciones Internacionales: Una Revisión Bibliográfica de los Artículos del International Migration Review (IMR). 1-23. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Rosalia-Avila-tapies/publication/290962800_JAPON_Y_LAS_MIGRACIONES_INTERNACIONALES_R_Avila_Tapiesdocpdf/links/569cde9008ae8f8ddc7018b2/JAPON-Y-LAS-MIGRACIONES-IN-TERNACIONALES-R-Avila-Tapiesdocpdf
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial*. Madrid, España: Trotta.
- Boff, L. (2004). *Ética y Moral - La búsqueda de los fundamentos* (primera ed.). Bilbao, España: Sal Terrae.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores. Obtenido de <http://www.redmovimientos.mx/2016/wp-content/uploads/2016/10/Las-Estrategias-de-La-Reproduccion-Soc>
- Cabral, J., & Pinto, T. (2023). Género, vergüenza y apoyo social en la población LGBTQI+ expuesta a la discriminación: un modelo para comprender el impacto en la salud mental. *Ciencias Sociales*, 12(8). Obtenido de <https://www.mdpi.com/2076-0760/12/8/454>
- Castells, M. (2012). *Redes de Indignación y Esperanza: Los Movimientos Sociales en la Era de Internet*. Alianza editorial. Obtenido de https://www.academia.edu/118072372/Castells_Manuel_Reddes_de_indignaci%C3%B3n_y_esperanza_los_movimientos_sociales_en_la_era_de_Internet
- Colunga, S., García, J., & Blanco, C. (enero-junio de 2013). El Docente como Investigador y Transformador de sus Propias Prácticas. La investigación-acción en Educación. *Transformación*, 9(1), 14-23. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/268093426.pdf>
- Díez Gutiérrez, E. J. (junio-octubre de 2020). Educar y Evaluar en Tiempos de Coronavirus: la Situación en España. *REMIE Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(2). Obtenido de <https://hipatiapress.com/hpjournals/>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2022). *Pedagogía antifascista. Construir una pedagogía inclusiva, democrática y del bien común frente al auge del fascismo y la xenofobia*. Madrid: Trotta.

53 Ibidem.

- nofobia*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Figuerola, I. (enero-junio de 2019). El Profesionalismo Dialógico como Recurso para Construcción de un Rol Docente Transformador. *Paidela*(64), 143-165. Obtenido de <https://revistas.udel.cl/index.php/paideia/article/view/2140/2547>.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. Obtenido de https://drive.google.com/file/d/1jmnMOrZyLXRD6yB173vBW_EruZyq4z3/view.
- Freire, P. (1984). *¿Extensión o Comunicación? La Conciliación en el Medio Rural* (Décimotercera ed.). (L. Ronzoni, Trad.) Siglo XXI Editores. Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/1YBopcwkDHqBUaDTdp9RO0rqbdRblZwhL/view>.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza: Un Encuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores. Obtenido de https://www.academia.edu/7489121/Pedagog%C3%ADa_de_la_Esperanza.
- Giddens, A. (1991). *Modernidad e Identidad Propia: Yo y la Sociedad en la Edad Moderna Tardía*. Stanford, California: Stanford University Press. Obtenido de https://books.google.co.ve/books?id=Jujn_YrD6DsC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false.
- Gil-Jaurena, I. (mayo-agosto de 2012). Observación de procesos Didácticos y Organizativos de Aula en Educación Primaria desde un Enfoque Intercultural. *Revista de Educación* 358, 85-110. Obtenido de <https://www.educacion-fpydeportes.gob.es/dam/jcr:dd219bf7-b3e4-47a5-b28e-a74b463c4f2c/re35805.pdf>.
- Graeber, D., & Wengrow, D. (2021). *El Amanecer de Todo. Una Nueva Historia de la Humanidad*. Ariel. Obtenido de <https://www.academia.edu/98445886/David-Graeber-David-Wengrow-El-Amanecer-de-Todo-Una-nueva-historia-de-la-humanidad-Editorial-Ariel-2022-1>.
- Hooks, B. (2021). *Enseñar a Transgredir. La Educación como Práctica de la Libertad*. Capitán Swing Libros. Obtenido de https://books.google.co.ve/books?id=uWk0EAAQBAJ&pg=PT18&source=gbstoc_r&cad=1#v=onepage&q&f=false.
- Jiménez, F. (2007). Las implicaciones para España de la Nueva Identidad Europea y los Conflictos Étnicos. *Espacios Públicos*, 10(19), 214-236. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/676/67601912.pdf>.
- Jiménez, F. (enero-diciembre de 2021). Nuevas Formas de Racismo: Racismos Cotidianos. *Revista de Cultura de Paz*, 5, 223-244.
- Lévinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre* (primera ed., Vols. Ehrenberg, Ricardo). (D. E. Guillot, Trad.) México, México: Siglo XXI editores.
- Lévinas, E. (1991). *Ética e infinito*. (J. M. Ayuso Díez, Trad.) Salamanca, España: epublibre.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona, España: Paidós. Obtenido de <https://cdn2.reader.cx/?source=a68b964ae9655a7d2a60ec205ff18b43b432e0ec8a4377a021b2466d208f53e4>.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad* (Sexta edición ed.). España: Ediciones Sígueme.
- López Melero, M. (agosto-enero de 2006). La Ética y la Cultura de la Diversidad en la Escuela Inclusiva. *Revista Electrónica Sinéctica*(29), 4-18. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815739002.pdf>.
- Madrid, G., Cedeño, S., Reyes, A., & Encalada, F. (2024). Reto hacia una Educación Intercultural en las Aulas. *Re-*

- incisol, 3(5), 236-265. doi:[https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)236-265](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)236-265)
- MEN. (28 de mayo de 2018). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. (M. d. Nacional, Ed.) Obtenido de Gobierno de Colombia: https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf.
- Mondragón, E. C. (2024). *Cuenta que te cuento. La vida, el tiempo y la nada*. (É. A. Delgado Verano, Ed.) Medellín, Colombia: Libros para Pensar.
- Noah Harari, Y. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades: Propuesta para el Desarrollo Humano*. Paidós. Obtenido de <https://studylib.es/doc/6646114/martha-c.-nussbaum-2012.-crear-capacidades--propuesta-p...>
- Osuna, C. (junio-octubre de 2012). En torno a la Educación Intercultural. Una Revisión Crítica. *Revista de Educación* 358, 38-58. Obtenido de file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/aa3915c7-e121-432f-b31b-a78205bc7ab9/Revista_de_educacion_no_358_Equidad_y_diversidad.pdf.
- Pozo Llorente, M. T., Suárez-Ortega, M., & García-Cano, M. (mayo-agosto de 2012). Logros Educativos y Diversidad en la Escuela: Hacia una Definición desde el Consenso. *Revista de Educación*(358), 59-84. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-358-183.
- Reygadas, L. (2004). Las Redes de la Desigualdad: un Enfoque Multidimensional. *Política y Cultura*(22). Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-77422004000200002.
- Ríos, P. (2011). La Otrredad como Principio de una Ciudadanía Global. *ResearchGate.net*. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/305808522_La_Otrredad_como_principio_de_una_ciudadania_global.
- Rodríguez-Revelo, E. (1 de julio-diciembre de 2017). Alteridad Revista de Educación. *La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogenización*, 12(2), 248-258. doi:<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10>
- Sales, M., Fernández, R., & Moliner, O. (mayo-agosto de 2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación* 358, 153-173. Obtenido de file:///C:/Users/user/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/aa3915c7-e121-432f-b31b-a78205bc7ab9/Revista_de_educacion_no_358_Equidad_y_diversidad.pdf.
- Tadeu de Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica Editorial.
- Tourián López, J. M. (2019). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 1(29), 223-279. Obtenido de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/21161/2019_sophia_touri%c3%blan_relacion_educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal de la Unesco para la Diversidad Cultural*. Obtenido de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO.