

Un currículo basado en el desarrollo de competencias interculturales para América Latina

Castillo Mosquera Verónica Alexandra¹

veronicacastillo.est@umecit.edu.pa

<https://orcid.org/0009-0002-6019-5789>

Doctorante en Ciencias de la educación

Universidad UMECIT

Cali-Colombia

RESUMEN

El presente artículo de revisión bibliográfica y reflexión crítica tiene por objeto analizar el modelo curricular que se ha impulsado para Latinoamérica, el cual, ha sido construido a partir de las políticas educativas emanadas los organismos multilaterales, y como, ante los pobres resultados después de la aplicación de estas, se hace necesario consolidar propuestas propias, fundamentadas en las particularidades de la población que habita en esta región del planeta. En ese sentido, un currículo para América Latina, debe incluir la diversidad étnica y cultural de sus habitantes, por tal motivo, a través de este artículo, se propone pasar de un modelo curricular basado en el desarrollo de competencias básicas desde la visión eurocéntrica a uno que, además incluya a las competencias interculturales, en tanto, permiten el autoreconocimiento y la construcción de identidad a partir de su cosmovisión, necesidades e intereses. Desarrollar competencias interculturales en las aulas de clases de América Latina implica la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para esto es necesario la creación de una política educativa intercultural, donde exista un reconocimiento a la diversidad cultural de su población, además, incorporar la diversidad cultural en el currículo, eso significa un trabajo riguroso de escogencia de contenidos y temáticas que además de ser incluyentes, posibiliten la integración de autores de diversos orígenes y posiciones económicas distintas a las tradicionales; y la formación de docentes que sean capaces de crear escenarios de reciprocidad entre sus estudiantes que les permitan aprender, valorar, ser empático en situaciones de diversidad étnica y cultural.

Palabras clave: *currículo; competencias; interculturalidad; competencias interculturales; educación.*

¹ Autor Principal

A curriculum based on the development of intercultural competencies for Latin America

ABSTRACT

The purpose of this bibliographical review and critical reflection article is to analyze the curricular model that has been promoted for Latin America, which has been built from the educational policies issued by multilateral organizations, and how, given the poor results after the application of these, it is necessary to consolidate their own proposals, based on the particularities of the population that inhabits this region of the planet. In this sense, a curriculum for Latin America must include the ethnic and cultural diversity of its inhabitants, for this reason, through this article, it is proposed to move from a curricular model based on the development of basic skills from the Eurocentric vision to one that also includes intercultural skills, while allowing self-recognition and the construction of identity based on their worldview, needs and interests. Developing intercultural competencies in the classrooms of Latin America implies the transformation of the teaching-learning processes, for this it is necessary to create an intercultural educational policy, where there is recognition of the cultural diversity of its population, in addition, incorporating the cultural diversity in the curriculum, that means a rigorous work of choosing content and themes that, in addition to being inclusive, allow the integration of authors of diverse origins and economic positions different from the traditional ones; and the training of teachers who are capable of creating scenarios of reciprocity among their students that allow them to learn, value, and be empathetic in situations of ethnic and cultural diversity.

Keywords: *curriculum; skills; interculturality; intercultural skills; education.*

Artículo recibido 05 Mayo 2023

Aceptado para publicación: 20 Mayo 2023

INTRODUCCIÓN

El acto de educar, es un acto social e inacabado. Cuando se habla de educación, no existe una fórmula universal que satisfaga las necesidades e intereses de todos los seres humanos, tampoco hay una sola manera de desarrollarla. Cada sociedad la ajusta a su contexto y realidad, razón por la cual, de manera constante se está pensando y repensando las formas, métodos, estrategias para formar al ciudadano que cada población necesita en un momento histórico determinado. Por tal motivo, la reflexión sobre el qué, el cómo, el dónde se enseña y el para qué siempre será objeto de estudio y de reflexión.

Y, aunque no existen leyes y teorías absolutas en la educación, hay en cambio, algunos paradigmas que han sido aceptados por la comunidad académica internacional, varios de estos están en concordancia con los modelos económicos, sociales y culturales –particularmente con los primeros- que han sido impulsados por los organismos multilaterales, como la Organización de las Naciones Unidas ONU, el Banco Interamericano de Desarrollo BID, el Banco Mundial BM y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. Entre los paradigmas que han sido replicados en la mayoría de países del mundo donde tienen incidencia estos organismos, está orientar la educación hacia el diseño de currículos para el desarrollo de competencias, las cuales, le permiten a quien la acoge, encajar dentro del sistema económico global.

Sin embargo, son diversas las críticas que estas políticas educativas han recibido, en tanto, se han limitado a replicar en distintos lugares una sola visión de la educación, esto, claramente va en contravía de las particularidades que tienen las distintas naciones y pueblos del mundo al pretender globalizar una sola idea de educación que desconoce la diversidad existente en el planeta. Razón por la cual, los países que son más cercanos a la cosmovisión de estos organismos multilaterales, son los que tienen mejores resultados en la aplicación de estas políticas, en contraste con los países más diversos, que son los que obtienen los más bajos.

Por tal razón, en este artículo se realiza una revisión bibliográfica con un enfoque crítico de lo que han planteado diversos autores, entre los que se encuentran, antropólogos, pedagogos, sociólogos y psicólogos fundamentalmente, así mismo, de los lineamientos que han dado los organismos multilaterales que han incidido en la construcción de políticas públicas educativas, esto con el fin de

establecer la pertinencia de consolidar un currículo basado en competencias para América latina, pero, de competencias que satisfagan las necesidades, intereses y atiendan a las particularidades de esta región del planeta. Para tal fin, el artículo se encuentra dividido en 2 partes: en la primera se realiza una aproximación histórica y conceptual al currículo y el currículo basado en competencias, y en la segunda parte se analizan, desde una postura crítica, las implicaciones para América Latina de la aplicación de esta política educativa internacional y la interculturalidad como una alternativa a esta.

El Currículo basado en el desarrollo de Competencias

Del currículo en educación se empieza a hablar con John Dewey, quien a inicios del siglo XX lo asume como “un producto de la experiencia del estudiante con el medio y como vía al conocimiento verdadero” (1998). Esta concepción positivista del currículo como consecuencia de la experiencia fue retomada por Franklin Bobbit quien en 1918 realiza el primer trabajo formal titulado “The curriculum” en donde lo asume desde 2 perspectivas: “la primera como un entero rango de experiencias directas e indirectas concernientes al desarrollo de las habilidades de los individuos y la segunda como una serie de experiencias directas de enseñanza que la escuela utiliza para perfeccionar dicho desarrollo” (Portela Guarín y otros, 2017). Después de ellos, distintos autores como Werret Wallece Charters (En 1923 escribe la obra Curriculum Construction), Doak Sheridan Campbell & Hollis Caswell Curriculum (1935), empiezan a asociar el concepto de currículo como el resultado de la experiencia.

En 1949, Winfred Ralph Tyler, considerado uno de los educadores más relevantes de Estados Unidos durante el siglo XX escribe la obra “Principios básicos del currículo” en la cual (Según Quesada, W. A. y otros, 1984), centra el currículo en la obtención de objetivos propuestos previamente, por lo cual es considerado un educador conductista. Para este autor, el currículo debía ser lineal, el cual iniciaba con los objetivos de aprendizajes, continuaba con la selección de actividades de aprendizaje seguido de su organización y por último la evaluación. Este fue por algún tiempo el modelo de currículo adoptado por los sistemas educativos en el mundo, en donde, desde una base positivista, se pretendía aplicar el método científico a la educación. Sin embargo, dicha concepción fue modificada en 1958 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO al definir el currículo como “Todas aquellas experiencias, actividades, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados por el profesor o tenidos en cuenta por él, en el sentido de alcanzar los fines de la educación” (Toro S.

Soraya, 2017). En ese sentido, lo hace más flexible, en tanto, se tienen en cuenta las necesidades e intereses de quien lo aplica.

Desde ese momento hasta el presente el concepto de currículo ha ido evolucionando, haciendo énfasis en todo el proceso de aprendizaje del estudiante, es así que, cuando se habla de este, de acuerdo con César Coll (2013) se debe partir de las preguntas orientadoras: dónde y con quién, cuándo, qué, para qué y cómo enseñar. Esto ha dado paso a comprender el currículo como una guía, “Currículum es, entonces, aquello que debe ser llevado a cabo en las escuelas, es el plan o la planificación, por la cual se organizan los procesos escolares de enseñanza/aprendizaje” (Angulo Rasco, 1994).

Como plan organizado, al currículo lo antecede la toma de decisiones y tiene, por tanto, una intencionalidad. En esa medida, es posible afirmar que los currículos no son neutrales, sino que se diseñan con base a las necesidades e intereses que tenga el sistema educativo al cual se aplica, es por esto, según lo afirma Martha Casarini (1999) que tiene un

Componente ideológico, moral y político que existe en cualquier empresa educativa que los seres humanos emprenden, [Es así que] El currículo favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y el género... en la práctica en las aulas benefician a los grupos dominantes y excluyen a los subordinados (pág. 10).

Es así que, la intencionalidad de la mayoría de los países del mundo se ha orientado a la consolidación de currículos como ejes movilizadores para el logro de las políticas educativas propuestas, que a su vez, se encuentran alineadas con el modelo económico, político, social y cultural dominante, por tal motivo, los currículos no son construidos tomando en cuenta las particularidades de cada grupo o población, sino que, se diseñan a partir de los requerimientos que en ese sentido realizan las ideologías hegemónicas dominantes, por consiguiente, estos currículos están articulados, tanto, a los estándares internacionales, como, a la visión de ciudadano que requiere el mundo globalizado, es decir, son coherentes con

Políticas educativas que surgen en el contexto de la globalización de la economía, los tratados de colaboración y comercio internacional, la búsqueda de la certificación y

homologación de programas educativos y profesiones o la definición de estándares nacionales e internacionales referidos a la formación y ejercicio profesional, así como a la descentralización de los sistemas educativos nacionales (Ramírez & Medina Márquez, 2008, pág. 1)

Por este motivo, qué se enseña y para qué ha estado en la agenda mundial. Distintos foros, encuentros, asambleas se han congregado sobre el sentido y la pertinencia de la educación, estos se han desarrollado con líderes de la academia, pero también con organizaciones multilaterales (UNESCO, BID, FM, entre otras), al igual que con la participación decidida de los gobiernos del mundo, donde se ha establecido el currículo basado en el desarrollo de competencias como el deber ser de la educación del S.XXI.

Competencias en Educación

La Real Academia de la Lengua Española define a la competencia como “1. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo. 2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa. 3. f. Situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio” (Real Academia Española, 2021). Es así que se puede entender el concepto como la acción de competir con otras personas para obtener algo. Desde la segunda mitad del S.XX este concepto ha sido asimilado en el ámbito educativo.

Fue Noam Chomsky quien introdujo el concepto de competencias en educación al incluirla dentro de su teoría del lenguaje, este autor, “define competencias como la capacidad y disposición para el desempeño y para la interpretación” (Argudín, 2012), en ese sentido, “la competencia se asocia a un tránsito entre la teoría y la práctica” (Bejarano Medina, 2015). Después de Chomsky, diversidad de autores, al igual que organismo multilaterales como la OCDE, la UE, la UNESCO, entre otros, han hablado de la educación para el desarrollo de competencias.

Como ejemplo de esta diversidad de visiones sobre las competencias se encuentran John Paul Attewell (2009) que la define como “La habilidad para hacer algo, pero la palabra competencia también connota una dimensión de habilidad creciente. De este modo, mientras que competencia es sinónimo de destreza, también evoca imágenes de dominio, pericia, maestría, habilidad y excelencia” (pág. 22). Para Philippe Perrenaud (2006) la competencia es un conjunto de esquemas que “nos permiten movilizar conocimientos, métodos, informaciones y reglas para enfrentar una situación, puesto que esta

movilización demanda una serie de operaciones mentales de alto nivel” (pág. 31) Tobón (2012) desde un enfoque socioformativo asume que

Las competencias no son el fin último de la educación, tal como hoy en día es común observar en las políticas educativas de algunos países, sino que las competencias son solo un componente de la formación humana integral para vivir en interacción consigo mismo, los demás y el contexto ecológico. Además, hay procesos de formación que no pasan por el marco de las competencias, tales como: el sentido de la vida, la creación artística y la vivencia espiritual, etc. Y esto lo tiene presente la perspectiva compleja de la educación (pág. 44).

Con relación a los organismos multilaterales, estos también han desarrollado un marco conceptual sobre competencias en el ámbito educativo. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE financió el proyecto más relevante sobre competencias denominado DeSeCo (Definición y Selección de Competencias fundamentales), el cual definió la competencia como “más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (OCDE, 2005).

Coinciden todos los organismos multilaterales en cuanto a que la educación para el desarrollo de competencias debe ser a lo largo de la vida, es decir, desde educación inicial hasta la educación superior, todo el proceso educativo debe estar permeado por el desarrollo de competencias y habilidades. En ese sentido, “La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación” (UNESCO, 1990). Así mismo, para la Unión Europea son 7 las competencias básicas que deben desarrollarse en educación primaria y en básica secundaria, estas son: comunicación lingüística, competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales. El desarrollo de estas competencias tiene como fin

Integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes materias, como los informales y no formales. Permitir a todos los estudiantes y las estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos (Gobierno de Canarias, 2015)

Con relación a la educación superior, la UNESCO ha planteado que es uno de los desafíos para el siglo XXI, esto, para “contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas” (UNESCO, 1998).

En los países miembros de la Unión Europea, fue a través de la Declaración de Bolonia, (Suscrita por los ministros europeos de enseñanza el 19 de junio de 1999), donde se articula el desarrollo de competencias a la educación superior. En dicha declaración se crean las bases para crear “las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común” (Espacio Europeo de Educación Superior, 1999). Esto para que, “las universidades europeas que fijen puntos de referencia comunes para sus currículos teniendo como fundamento el desarrollo de competencias, normalización y acuerdos comunes acerca de la formación académica, lo que resultó en el Proyecto Tuning” (Ferreira & Lima, 2013).

El proyecto Tuning es la puesta en escena de la aplicación de las competencias en la educación superior para lograr mayores niveles de calidad en el sistema educativo universitario, en donde, de acuerdo con Wagenaar & González (2006), “Las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades. La promoción de estas competencias es el objeto de los programas educativos.” (pág. 332). Es en ese sentido que se plantea el desarrollo de “competencias genéricas, que en principio son independientes del área de estudio y competencias específicas para cada área temática” (Bravo Salinas, 2007, pág. 3).

Con relación a las competencias para la educación superior, de acuerdo a Lago & Ospina (2015), el Marco Común Europeo ha hecho la categorización, así: Las competencias genéricas las ha dividido en instrumentales (cognitivas, metacognitivas, tecnológicas, lingüísticas); interpersonales (individuales y

sociales) y sistémicas (organizativas, capacidad emprendedora y liderazgo). Mientras que las competencias específicas “incorporan los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales” (pág. 19), que cada disciplina.

Si bien el proyecto Tuning nace en el contexto europeo, atendiendo a unas necesidades y particularidades de esa región del mundo, ha sido replicado en América Latina con el beneplácito de los gobiernos quienes han asimilado este proyecto dentro de sus políticas educativas, esto teniendo en cuenta que, desde el año 2002 se crea un proyecto Tuning para esta región: El proyecto Alfa Tuning Latinoamérica, dicho proyecto,

Propone desarrollar perfiles profesionales en términos de competencias genéricas y específicas de cada área de estudio; facilitar la transparencia en las estructuras educativas e impulsar la innovación; crear redes; intercambiar información sobre el desarrollo de la currícula, crear puentes entre las universidades y otras instituciones para crear convergencias y contar con un diagnóstico general sobre la educación superior en América Latina (Ramírez & Medina Márquez, 2008, pág. 13)

Para esto, además de las competencias genéricas y específicas planteadas en el Proyecto Tuning Europeo, “se adiciona, para el ámbito latinoamericano, las de responsabilidad social y compromiso ciudadano, el compromiso con la conservación del medio ambiente y el compromiso con el medio sociocultural” (Lago & Ospina, 2015, pág. 19).

Escenario latinoamericano en este contexto

Las políticas educativas orientadas a la construcción del currículo en América Latina no han sido diseñadas por latinoamericanos, sino por los Organismos Multilaterales que las han adaptado a ese contexto desde una mirada eurocéntrica y norteamericana, esto con el fin de lograr unos aprendizajes homogéneos y estandarizados en la región, lo cual permite la cualificación de mano de obra para el mercado global, es así que, como lo plantea Díaz-Barriga (2020)

América Latina se convirtió en un espacio para impulsar diversas propuestas económicas, sociales, de salud y educativas que emanan de tales organismos. Algunos claramente vinculados a los grandes capitales, cuyo rasgo característico cuando aterriza su proyecto en un modelo pedagógico es ver a la educación como una mercancía en

donde hay que impulsar la homogeneidad de los resultados educativos en pro de políticas centradas en la eficiencia en el trabajo escolar (pág. 3).

Sin embargo, los resultados de la aplicación de estas políticas educativas, entre ellas, el currículo basado en el desarrollo de competencias en América Latina no han sido del todo satisfactorios y por el contrario, de acuerdo a los resultados de las pruebas censales del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), el cual aplica la OCDE cada 3 años a los estudiantes de 15 años de los países miembros de dicha organización, y que tiene por objeto evaluar “el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes... a través de tres pruebas principales: lectura, matemáticas y ciencias” (Ministerio de Educación Nacional, 2017), de los 79 países evaluados, fueron los estudiantes latinoamericanos quienes obtuvieron los resultados más bajos, “Todos los países latinoamericanos participantes obtuvieron una puntuación menor al promedio en las tres áreas calificadas” (Villafuerte, 2019) .

De acuerdo a los datos suministrados por la OCDE (2019), los países latinoamericanos evaluados que lograron mejores desempeños fueron Chile, Uruguay, México y Costa Rica, mientras que Perú, Panamá, Brasil y República Dominicana obtuvieron los desempeños más bajos, este último ocupando el puesto 78 entre 79 países que aplicaron la prueba.

Además, al interior de las naciones latinoamericanas hay grandes brechas entre los estudiantes de educación pública y privada, así mismo, entre los estudiantes que habitan en los centros urbanos y los que habitan en las áreas rurales, siendo, entre todos ellos, los estudiantes pertenecientes a los grupos étnicos considerados minoritarios como indígenas y afrodescendientes los más rezagados, porque además de tener en contra el acceso, la cobertura y la calidad de la educación, tienen que enfrentarse al racismo, que es estructural en la región

Estos resultados además de preocupantes para los gobiernos podrían ser una evidencia de que hay que re-estructurar el modelo educativo en América Latina, quizás, para que el objetivo del desarrollo de las competencias no esté orientado a encajar en el sistema económico globalizado, sino, en resolver sus problemas internos como la pobreza, la desigualdad, la tolerancia, el respeto a la diversidad multiétnica y pluricultural que existe en los territorios.

Sin embargo, ante el fracaso que han significado estos resultados, los gobiernos latinoamericanos se han enfocado en encontrar culpables de los malos resultados, más no en hallar las soluciones estructurales a la calidad educativa, es así que, a los docentes los han hecho responsables, han limitado su autonomía, le han minusvalorado su rol de intelectuales y pedagogos. Además, los han llevado a capacitaciones, evaluaciones y simulacros, con el fin de obtener mejores resultados en las pruebas censales. Poco a poco desaparecen del currículo la filosofía, las ciencias sociales, la historia, el deporte, las artes. Estos han sido cambiados a más horas cátedra en matemáticas, ciencias y lenguaje. Atrás han quedado el pensamiento crítico y reflexivo, ahora lo importante –quizás lo más valioso para el sistema- es el resultado.

Es por todo lo anteriormente expuesto que es posible afirmar que en América Latina la educación debe ser contextualizada. Como un acto político e intencional debería ser el instrumento de los gobiernos para satisfacer las necesidades de su población, no de los bancos, ni de las corporaciones, sino de los seres humanos que hacen parte de sus Estados. La escuela como epicentro de la educación tendría que cambiar sus prácticas y modelos, en tanto, como lo plantea Jagdish S. Gundara (2000), que

En lugar de educar a una población para que acepte un estatus inferior en términos sociales, el problema real es cómo educar a una sociedad que ya no requiere una clase de personas desfavorecidas. Las estructuras y prácticas institucionales de la escuela deben buscar minimizar las desigualdades entre los diferentes grupos de niños. El currículo podría utilizarse para analizar las razones de la desventaja y ofrecer propuestas para corregir las formas actuales de desigualdad. Eso requeriría dar a las escuelas una medida de autonomía que permitiría a los educadores que reconocen la diversidad modificar el currículo².

En ese escenario es posible reflexionar sobre la necesidad de diseñar un currículo para el contexto latinoamericano, teniendo como preguntas orientadoras ¿Cuál debe ser la finalidad del modelo educativo? ¿El modelo actual satisface las necesidades de la población? ¿Para qué se está educando? ¿Ha sido pertinente el modelo educativo cuando hay 37,6 millones de latinoamericanos que han

² Traducción propia a partir del texto de Jagdish S. Gundara *Interculturalism, Education and Inclusion* (2000, pág. 66)

emigrado a los países desarrollados y del primer mundo buscando mejorar su calidad de vida? (Statista Research Department, 2023) Estos cuestionamientos hacen necesaria la reflexión sobre el sistema educativo que tiene América Latina y sobre un currículo que debe ser diseñado a partir de las características propias de la región.

La diversidad cultural en América Latina

El concepto de cultura proviene del latín “colere” que significa cultivar, pero esta concepción no ha sido estática sino que ha ido evolucionando y adaptándose a la noción de ser humano en cada momento histórico, desde los griegos hasta el presente. Esta ha sido objeto de estudio de sociólogos, filósofos, antropólogos, psicólogos, historiadores, por tanto existen diversas definiciones de cultura, desde la que la relaciona con el conjunto de leyes y normas, civilización, actividad intelectual, buenas costumbres y tradición, hasta las construcciones más elaboradas que conciben el término desde la complejidad del ser humano.

Para Edward Burnet Tylor (1871) la cultura hacía referencia a las costumbres, valores, creencias, hábitos adquiridos por el ser humano y que definen cada sociedad, en ese mismo sentido, para Bronislaw Malinowski (1984), además de las costumbres

La cultura es un compuesto integral de instituciones, en parte autónomas y en parte coordinadas. Está constituida por una serie de principios tales como la comunidad de sangre a través de la descendencia; la contigüidad en el espacio, relacionada con la cooperación; las actividades especializadas; y el último, pero no menos importante principio del uso del poder en la organización política (pág. 3).

Así mismo, en la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2002), define la cultura

Como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (pág. 4)

Por tanto, no hay una cultura universal. Esta cambia de acuerdo a la historia en común que tienen los pueblos, su lengua, tradición, construcción identitaria, cosmovisión, entre otras, en ese sentido, existe

una diversidad cultural. En el artículo 1° de La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2002) se le reivindica como patrimonio común de la humanidad

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (pág. 4).

Sin embargo, han habido voces críticas frente a esta concepción de la diversidad cultural, como la de François De Bernard (2005), en tanto, la han llevado convertirse en el centro de proyectos políticos, administrativos, de gestión, multilaterales, de marketing para el modelo económico capitalista, lo que ha significado la comercialización de la diversidad cultural como una mercancía más, sujeta a

i) los acuerdos comerciales bilaterales se preparan para liberalizar prácticamente todo aquello que pertenece a las dimensiones educativa y cultural; ii) las grandes compañías multinacionales llevan adelante la privatización de los saberes, rituales y patrimonios más antiguos y más públicos —en el sentido de interés general y público— a un ritmo frenético; y donde iii) la cultura en todos sus aspectos se ha convertido en una mercadería —commodity— entre tantas, pero también entre las más lucrativas (pág. 33).

En contraste, De Bernard (2005) define la diversidad cultural a partir de cinco palabras, “diversa”, “cultural”, “dinámica”, “respuesta” y “proyecto”, en tanto, la diversidad cultural ha sido producto de la historia y conflictos de los pueblos, existe como un resultado de la resistencia ante la homogeneización cultural y como proyecto debe ser reconstruido teóricamente a partir de los aportes de la filosofía, las ciencias sociales y humanas y no a partir del mercado.

Contrario a lo que asume la UNESCO y controvierte De Bernard, la diversidad cultural no es sinónimo de desarrollo económico como lo demuestra Latinoamérica, región conformada por variedad de personas, provenientes de distintas culturas, donde la diversidad étnica y cultural ha sido un significado

pobreza, explotación, conflicto y desigualdad para las personas que son parte de los pueblos considerados minorías, en tanto, el modelo económico neoliberal que se ha impuesto en la región ha fortalecido la exclusión. Así como lo plantea Byung-Chul Han (2017), “El neoliberalismo engendra una injusticia masiva de orden global. La explotación y la exclusión son constitutivas de él” (pág. 27), además, para el mismo autor, en un país neoliberal, “La diversidad solo permite diferencias que estén en conformidad con el sistema” (pág. 51).

Así es en la mayoría de los pueblos latinoamericanos, en donde, el respeto por la diferencia es superficial, en tanto, no existe una intención sincera de incluir la diversidad de sus pueblos en las políticas públicas, sino que, existen culturas dominantes que intentan homogenizar las minoritarias, en ese sentido, pueden ser considerados como estados multiculturales.

Para Walsh (2009), la multiculturalidad hace referencia a la existencia de múltiples culturas en un territorio que no se relacionan entre ellas, así mismo, para esta autora, representa una segregación entre las culturas en donde hay unas subordinadas a otras. Esto es lo que ocurre en Latinoamérica, en donde se “reconoce” la diversidad, pero, en la realidad, hay exclusión y racismo de carácter estructural. Situación que ha generado la existencia de guetos en la región, en la cual hay barrios, comunas, ciudades, e incluso educación para afrodescendientes y para indígenas. Las comunidades étnicas minoritarias han sido desplazadas de manera real y simbólica, “La exclusión es racista” (Gómez Nadal, 2017, pág. 28). Solo es necesario analizar las cifras de la región para comprender que el origen étnico de la población está asociado con la pobreza multidimensional, es así que, “En América Latina, por ejemplo, los pueblos indígenas se encuentran entre los más pobres. En Bolivia, las comunidades indígenas representan alrededor del 44% de la población, pero representan el 75% de los pobres multidimensionales” (Naciones Unidas, 2021). En la mayoría de los países latinoamericanos, los lugares con mayores índices de pobreza, violencia, maternidad adolescente, mortalidad infantil, desnutrición y hambre son los habitados por las comunidades indígenas y afrodescendientes.

Para contrarrestar la desigualdad, en los países latinoamericanos se ha venido legislando a partir de la configuración de acciones afirmativas como política de Estado y que de esta manera, exista un reconocimiento a la diversidad como factor fundamental para la consecución de la igualdad ante la ley de los grupos étnicos, además de esto, se han creado leyes y decretos que garantizan derechos a la

propiedad, la autonomía, y cultura de las comunidades. Se pretende con ello, transitar de la exclusión, a la unidad a través del reconocimiento de la diversidad, es decir, se busca caminar hacia la pluriculturalidad.

Para Walsh (2009), la pluriculturalidad se refiere a la pluralidad histórica y cultural que implica no sólo compartir el territorio, sino la convivencia entre culturas, sin embargo, es crítica la autora al afirmar que la pluriculturalidad.

Se limita a describir una realidad; no promueve cambios o intervenciones en ella ni cuestiona la manera en que la colonialidad sigue operando dentro de sí, racializando y subalternizando seres, saberes, lógicas, prácticas y sistemas de vida. Por ello, su simple reconocimiento constitucional y político no representa avance alguno (pág. 44).

Esta visión es contraria a la desarrollada por Giovanni Sartori (2001) para quien la pluriculturalidad representa un avance, en tanto, “es de por sí asimilacionista y no homogeneizador” (pág. 62), pero también cuestiona que cuando se pretende a través de leyes, decretos y reformas consolidar un reconocimiento que es negado cultural, social, política y económicamente no se logra el objetivo, por tal razón, el pluriculturalismo no es la respuesta al racismo estructural, “...a causa de una pluralidad aparente y superficial, no se advierte la violencia sistemática de lo igual. La pluralidad y la elección fingen una alteridad que en realidad no existe” (Han, 2017, pág. 52).

Sin embargo, para Sartori (2001), Walsh (2009) al igual que para François de Bernard (2005), el camino es la interculturalidad, en tanto, a diferencia de la multiculturalidad y la pluriculturalidad

Recuerda que las culturas no nacen sino gracias a y dentro de su conflicto con las condiciones y las formas naturales, más también gracias a y dentro de sus encuentros con otras culturas. Lo “inter” de intercultural puede designar un encuentro ya pacífico o guerrero, pero sin duda alguna un encuentro que produce diversos (pág. 31).

Es así como a través de la interculturalidad, es posible la diversidad cultural en condiciones de igualdad, equidad y dignidad.

Hacia la educación intercultural

Para la UNESCO “La cultura forma parte de nuestro ser y configura nuestra identidad” (2021) y la educación ha sido el instrumento para reproducirla y legitimarla, “La educación tiene la tarea de asegurar

la extensión y la supervivencia de la cultura como medio de existencia del hombre y como razón última de sus acciones” (Hernández, 1996, pág. 9). Sin embargo, qué sucede cuando a través de la educación se reproduce sólo una cultura que es dominante y hegemónica? Qué ocurre con aquellas culturas consideradas minoritarias cuando son excluidas de los planes y programas educativos?

En el campo educativo la homogenización que se da en los currículos latinoamericanos tiene efectos no sólo en lo que se aprende, sino, en los imaginarios a partir de los cuales se consolida la identidad. Es así que, las identidades que se han venido reforzando en las aulas de clase de Latinoamérica, están lejos de lo que para Arfuch (2005) deben ser estas “...resultado de la afirmación ontológica de la diferencia, en tanto lucha por reivindicaciones específicas que apuntan al reconocimiento, la visibilidad y la legitimidad” (pág. 14). En ese sentido, se han construido unas identidades que no reconocen, ni visibilizan, la diversidad de los pueblos latinoamericanos, y que por el contrario, han venido socavando toda expresión de diferencia. Esta situación ha generado todo un proceso de enajenación cultural, así como lo afirman Martín Hopenhayn y Álvaro Bello (2001), representantes de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

El propio "criollo" latinoamericano ha negado al otro de adentro (al indio, al mestizo) identificándose de manera emuladora con lo europeo o norteamericano, o bien definiendo el ethos nacional a partir de un ideal europeo o ilustrado, frente al cual las culturas étnicas locales quedaron rotuladas con el estigma del rezago o la barbarie (pág. 4).

Es así, que la educación corresponde a las necesidades del modelo económico capitalista, el cual, a través de la globalización ha pretendido “una homogenización cultural, donde una cultura dominante, absorbe las culturas minoritarias que además, van en contravía con la primera” (Sifuentes De la Cruz, 2006). Es decir, se educa para el sistema y con ello, se desconoce la diferencia. En donde, como lo plantean Hopenhayn y Bello (2001), “A los problemas de acceso y cobertura educativa se agregan los de pertinencia pedagógica, y el tema de la interculturalidad y el bilingüismo”, lo que parece haber fracasado” (pág. 11).

Con el panorama educativo actual que no es consecuente con la diversidad del pueblo latinoamericano, es necesario consolidar propuestas y modelos educativos que sean incluyentes, reivindiquen la

pluralidad cultural existente en los territorios, en ese sentido, la educación debe ser intercultural. Para Luis Sifuentes, la interculturalidad “Es el principio rector de un proceso social continuo que intenta construir relaciones dialógicas y equitativas entre actores miembros de universos culturales y sociales diferentes” (Sifuentes De la Cruz, 2006). En ese mismo sentido, para María del Mar Bernabé, “la interculturalidad implica reconocimiento y comprensión ante la existencia de otras culturas, además de respeto, comunicación e interacción” (Bernabé Villodre, 2012).

Para Catherine Walsh (2009), la interculturalidad va más allá de la multiculturalidad y de la pluriculturalidad en tanto, no sólo significa compartir un territorio y convivencia, sino intercambio, diálogo y reciprocidad entre culturas en condiciones dignas, iguales y justas. En ese sentido,

No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas, lógicas y racionalidades distintas (pág. 41 y 42).

Es por tal razón, que la educación debe ser intercultural, porque es el espacio donde de manera formal las distintas culturas pueden interactuar y socializar de manera intencional. Es así que, “Dentro de una propuesta pedagógica, lo intercultural puede entenderse como un interaprendizaje entre culturas que lleve a acercamientos mutuos en los valores, conocimientos y actitudes; a generar niveles de diálogo, aceptación y respeto; a hacer que la tolerancia no apunte a la indiferencia” (Sifuentes De la Cruz, 2006).

Desarrollo de competencias interculturales en América Latina

Desde la segunda mitad del siglo XX se ha venido hablando de la interculturalidad y de las competencias interculturales sin lograr consensos. Milton Bennet (1986, 2013) planteó el Modelo de desarrollo de la sensibilidad intercultural, de igual manera, fundó el Instituto de Investigación de Desarrollo Intercultural, así mismo, definió los conceptos de etnocentrismo y etnorelativismo. En donde, primero hace referencia a considerar la propia cultura como el “centro de la realidad”, mientras el segundo, hace alusión a la realidad como el resultado de la interacción entre lo propio y lo externo. También, se ha empleado la competencia intercultural el ámbito del lenguaje como la capacidad para adquirir una

segunda lengua, en ese sentido, Michael Byram (1997) escribió el libro *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* donde habló de la competencia comunicativa intercultural retomando a Chomsky, van Ek's (1986), para el cual la competencia comunicativa intercultural comprende 6 competencias, entre las cuales se encuentra la competencia sociocultural y social. De igual manera, autores como Chen, 2014; Deardorff, 2006; Hammer, Bennett, & Wiseman, 2003; Schmidmeier & Takahashi, han abordado las competencias interculturales.

Darla Deardorff (2004) planteó que la competencia intercultural ha sido relacionada con “Conocimiento de los demás; conocimiento de sí mismo; habilidades para interpretar y relacionar; habilidades para descubrir y/o interactuar; valorando los valores de los demás, creencias y comportamientos; y relativizarse a uno mismo”³(pág. 14). De igual manera, Buendía Eisman, González González, Pozo Llorente, & Sánchez Núñez (2004), retoman los planteamientos de Fred Jandt (1995) y de Aguado (2003) quienes se refieren a las competencias interculturales como una combinación de capacidades entre las cuales se encuentran “actitudes positivas hacia la diversidad cultural, capacidad o competencia comunicativa, capacidad de manejar conflictos en situaciones interculturales, conciencia sobre la propia cultura y cómo ésta influye en la visión e interpretación de la realidad” (pág. 144).

Así mismo, es común asociar la competencia intercultural con empatía, flexibilidad, reciprocidad. Michael Byram (1997) planteó que se habla de este tipo de competencia cuando las personas tienen la capacidad de interactuar en su propio idioma con personas de otro país y cultura, con actitudes de interés por la alteridad y habilidades para interpretar, relacionar y descubrir, es decir, en superar la diferencia cultural y disfrutar del contacto intercultural.

Para Rafael Sáez Alonso “La educación intercultural se caracteriza por el intercambio y la interacción y favorece el desarrollo personal humano, para lo cual debemos adquirir unas competencias y unas habilidades interculturales” (Sáez Alonso, 2006), De acuerdo con Sáez Alonso, la competencia intercultural es la interacción de una serie varias capacidades, entre las que se encuentran la actitud positiva ante la diversidad, habilidades comunicativas efectivas; autoreconocimiento y autorreflexión cultural. En ese sentido, humanizar al otro (Sáez Alonso, 2006. Pág. 20)

³ Traducción propia a partir del texto de Darla Deardorff (2004) *Internationalization: In Search of Intercultural Competence*, pág 14

En ese mismo sentido, para la UNESCO (2017) las competencias interculturales “incluyen el respeto, la autoconciencia/identidad, ver desde otras perspectivas o visiones del mundo, escucha, adaptación, construcción de relaciones y humildad cultural” (Pág. 28). Por tal razón, educar para el desarrollo de competencias interculturales requiere deconstruir lo que hasta ahora ha sido el currículo en América Latina, en tanto, es menester, reformular los planes y proyectos de aula que han estado centrados en una sola perspectiva y visión hegemónica del mundo.

A manera de conclusión

La educación deber ser contextualizada. Como un acto político e intencional deber ser el instrumento de los gobiernos para satisfacer las necesidades de su población, no de los bancos, ni de las corporaciones, sino de los seres humanos que hacen parte de sus Estados. Sin embargo, como se planteó anteriormente, en América Latina la educación está orientada al desarrollo de las competencias que, desde la visión de los organismos multilaterales, deben aprender los estudiantes, pero, después de la aplicación las pruebas PISA, y con los pobres resultados obtenidos por la región es posible pensar el replanteamiento de la educación en estos territorios.

En ese sentido, un modelo educativo para Latinoamérica debe considerar no sólo el desarrollo de competencias en comunicación lingüística, matemática, ciencia, tecnología, competencia digital, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia y expresiones culturales, además de las previstas para la región las cuales son la responsabilidad social y compromiso ciudadano, el compromiso con la conservación del medio ambiente y el compromiso con el medio sociocultural, sino además, el desarrollo de competencias interculturales.

Pero, desarrollar competencias interculturales en las aulas de clases de América Latina implica la transformación de lo que se enseña y el cómo se enseña, para eso, se deben cambiar los procesos de enseñanza aprendizaje en ese sentido, una propuesta de desarrollo de estas competencias implica:

1. Construir una política educativa intercultural: Es importante que los sistemas educativos latinoamericanos incluyan dentro de sus políticas educativas la educación intercultural, donde exista un reconocimiento a la diversidad cultural de su población.

2. Incorporar la diversidad cultural en el currículo: Se debe descolonizar el saber, eso implica un trabajo riguroso de escogencia de contenidos y temáticas que además de ser incluyentes, posibilite la integración de autores de diversos orígenes y posiciones económicas distintas a las tradicionales, así mismo, integrar los saberes y cosmovisiones que las distintas comunidades han legado no sólo a los pueblos latinoamericanos sino también a la humanidad, esto permitiría ampliar el modelo hegemónico del conocimiento.
3. Formar docentes interculturales: Para desarrollar competencias interculturales se deben formar a los docentes para que sean capaces de crear escenarios de reciprocidad entre sus estudiantes que les permitan aprender, valorar, ser empático en situaciones de diversidad étnica y cultural, esto con el fin fomentar, el aprendizaje de y con el otro, a partir de procesos de interpretación, análisis de perspectivas, autoreflexión y metacognición. En ese sentido, los procesos de enseñanza-aprendizaje deben estar mediados por estrategias dialógicas, donde tanto docentes como estudiantes puedan aprender sobre su propia cultura y las de los demás, como elemento central para la construcción de su identidad.

LISTA DE REFERENCIAS

- Angulo Rasco, J. F. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En J. F. Angulo Rasco, & N. Blanco, *Teoría y Desarrollo del Currículum* (págs. 17-29). Málaga, España: Aljibe. Recuperado el 2 de Octubre de 2022, de https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Angulo-Rasco-A-que-llamamos-curriculum.pdf
- Arfuch, L. (2005). Problemáticas de la identidad. En L. Arfuch, *Identidades, sujetos y subjetividades* (2º ed., págs. 21-43). Buenos Aires: Prometeo.
- Argudín, Y. (2012). La educación basada en competencias: algunas nociones que pueden facilitar el cambio. Recuperado el 2 de Octubre de 2022, de <http://itzel.lag.uia.mx/publico/publicaciones/acequias/acequias17/a17p8.html>
- Attewell, P. (16 de Marzo de 2009). ¿Qué es una competencia? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*(16), 21-44. Recuperado el 28 de Septiembre de 2022, de <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135012677003.pdf>

- Bejarano Medina , A. M. (2015). Planteamiento de Noam Chomsky. En A. M. Álvarez Cano , S. Cadena Castillo, R. E. Gutiérrez Monroy, A. M. Bejarano Medina, M. Morales Velasco, & O. Rodríguez Díaz, *Miradas del enfoque de competencias* (págs. 14-17). Cali, Colombia: Universidad Autónoma de Occidente. Recuperado el 1 de Octubre de 2022, de <https://red.uao.edu.co/bitstream/handle/10614/14191/Planteamiento%20de%20Noam%20Chomsky.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernabé Villodre, M. d. (Junio de 2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista educativa HEKADEMOS*, 1(11), 67-76. Obtenido de <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/47898/081540.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bravo Salinas, N. H. (2007). Competencias Proyecto TUNING-Europa, TUNING-América Latina. Recuperado el 20 de Septiembre de 2022, de http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/hmfbcp_ut/pdfs/m1/competencias_proyectotuning.pdf
- Buendía Eisman, L., González González, D., Pozo Llorente, T., & Sánchez Núñez, C. A. (2004). Identidad y competencias interculturales. *RELIEVE*, 10(2), 135-183. Recuperado el 30 de Marzo de 2023, de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/4320/3985>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. (M. Matters, Ed.) Inglaterra: WBC Book Manufacturers Ltd . Recuperado el 1 de 3 de 2023, de https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf
- Coll, C. (Febrero de 2013). *Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona*. (E. Graó, Ed.) Recuperado el 2 de Octubre de 2022, de Universitat de Barcelona: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>
- De Bernard , F. (2005). Por una refundación del concepto de diversidad cultural. *Redes. com: revista de estudios para el desarrollo social de la Comunicación*(2), 29-34.
- Deardorff, D. K. (Spring de 2004). Internationalization: In Search of Intercultural Competence. *International Educator*, 13(2), 13-15. Recuperado el 31 de Marzo de 2023, de <https://www.stetson.edu/other/alana-ia-caucus/media/07%20Intercultural%20Competence.pdf>

- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación Una introducción a la filosofía* (Tercera edición ed.). (L. Luzuriaga, Trad.) Madrid, España: Ediciones Morata S.L. Recuperado el 25 de Septiembre de 2022, de <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2020). Andares curriculares en América Latina. *Revista Enfoques Educativos*, 17(2), 1-14. Recuperado el 12 de 3 de 2023
- Gobierno de Canarias. (29 de Enero de 2015). *Gobierno de Canarias*. Recuperado el 1 de Octubre de 2022, de Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes: <https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/enseanzas/competencias/que-son-las-competencias/#leftcontainer>
- Gómez Nadal, P. (2017). *Indios, negros y otros indeseables. Capitalismo, racismo y exclusión en América Latina y el Caribe*. Quito, Ecuador: Adya-Yala. Recuperado el 15 de Octubre de 2022, de <https://www.rosalux.org.ec/pdfs/INDIOS-NEGROS-OTROS-INDESEABLES.pdf>
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. Londres : Sage Publications Ltd. Recuperado el 10 de Marzo de 2023, de Jagdish S. Gundara Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion..* Sage Publications Ltd. <https://0510201fe-y-https-elibro-net.umecit.metaproxy.org/es/ereader/umecit/136485?page=5>
- Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto* (1º Edición ed.). (P. Barrio, Ed., & A. Ciria, Trad.) Barcelona, España: Herder.
- Hernández, C. A. (Enero-Diciembre de 1996). Educación y comunicación: pedagogía y cambio cultural. *Revista Nómadas*(5), 1-9. Recuperado el 15 de 3 de 2023, de http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_5/05_4H_Educacionycomunicacionpedagogia.pdf
- Hopenhayn, M., & Bello, Á. (2001). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile, Chile : Naciones Unidas. Recuperado el 2 de Febrero de 2022, de <http://hdl.handle.net/11362/5987>
- Hopenhayn, M., & Bello, Á. (Mayo de 2001). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2021, de Repositorio digital Comisión

- Económica para América Latina y el Caribe. Naciones Unidas CEPAL.:
https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5987/1/S01050412_es.pdf
- Lago, D., & Ospina, R. (2015). Diseño curricular basado en competencias: El caso del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena. En G. Carrillo Mendoza (Ed.), *El currículo por competencias en la educación superior* (1° ed., págs. 15-37). Nova Print S.A.C.
- Malinowski, B. (1984). *Una teoría científica de la cultura*. Madrid: Editorial Sarpe.
- Ministerio de Educación Nacional. (26 de Noviembre de 2017). *Mineducacion*. Recuperado el 1 de Octubre de 2022, de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/>
- Naciones Unidas. (7 de Octubre de 2021). *Naciones Unidas*, Html. Recuperado el 1 de 3 de 2023, de Noticias ONU: <https://news.un.org/es/story/2021/10/1498002>
- OCDE. (2005). *OCDE*. (OCDE, Ed.) Recuperado el 25 de Septiembre de 2022, de DeSeCo: <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Perrenaud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. (J. Saéz, Ed.) Santiago : Comunicaciones y Ediciones Noreste Ltda. Obtenido de http://memsupn.weebly.com/uploads/6/0/0/7/60077005/construir_competencias_perrenoud.pdf
- Portela Guarín, H., Taborda Chuarra, J., & Loaiza Zuluaga, Y. E. (Enero- Junio de 2017). El curriculum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 17-46. Recuperado el 10 de Septiembre de 2022, de evistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4012
- Ramírez, L. V., & Medina Márquez, G. (2008). *Docplayer*. Recuperado el 3 de Septiembre de 2022, de <https://docplayer.es/8801205-Educacion-basada-en-competencias-y-el-proyecto-tuning-en-europa-y-latinoamerica-liberio-victorino-ramirez-1-y-guadalupe-medina-marquez-2.html>
- Real Academia Española. (Diciembre de 2021). *Real Academia Española*, Html. Recuperado el 12 de Junio de 2022, de DLE Diccionario de la Lengua Española: <https://dle.rae.es/conflicto?m=form>

- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. (M. Á. Azúa, Trad.) Madrid: Taurus. Obtenido de <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/55291967/sartori-2001-1-libre.pdf?1513275754=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSartori.pdf&Expires=1679260994&Signature=fohiWYj6ApmiBx45uC-tcXCP~kZbKXwBuFhGGmJu9nIKRoh~B1znpj4csF-aY-b4EPWGNy4IGkunZ3ddP>
- Sifuentes De la Cruz, L. (2006). *Multiculturalidad, Identidad y Globalización*. Universidad Nacional de Educación, Facultad de Ciencias.
- Statista Research Department. (2023 de Febrero de 2023). *Statista*, Html. Recuperado el 12 de 3 de 2023
- Tobón, S. (2012). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación* (Cuarta ed.). Bogotá, Colombia: ECOE. Recuperado el 21 de Septiembre de 2022, de https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2ed9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curricul
- UNESCO. (5-9 de Marzo de 1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. En C. M. Todos (Ed.). Jomtien-Tailandia. Recuperado el 2 de Octubre de 2022, de <https://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todos-satisfaccion-de-las-necesidades-basicas-de-aprendizaje/>
- UNESCO. (1998). *Educación Superior y Sociedad* (Vol. 9). (J. Silvio, Ed.) Caracas, Venezuela: IESALC. Recuperado el 1 de Octubre de 2022, de <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/issue/view/21>
- UNESCO. (2002). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*. Recuperado el 10 de 3 de 2023, de UNESCO: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162_spa
- UNESCO. (2021). *UNESCO*, Html. Recuperado el 10 de 3 de 2023, de <https://es.unesco.org/themes/cultura-desarrollo-sostenible>

- Villafuerte, P. (9 de Diciembre de 2019). *Observatorio*. (T. d. Monterrey, Ed.) Recuperado el 1 de Octubre de 2022, de Instituto para el Futuro de la Educación: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/prueba-pisa-2018-latinoamerica>
- Wagenaar, R., & González, J. (Edits.). (2006). *Tuning Educational Structures in Europe II: La contribución de las universidades en el proceso de Bolonia*. Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado el 18 de Septiembre de 2022, de http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Tuning_2_CAST_PR2_pdf.pdf
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala.