Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante
N°6, Año 3, abril – septiembre 2021: 73-95
Red Trenzar: Santiago de Chile
ISSN (online) 2452-4301

ARTÍCULOS DE REFLEXIÓN

Enseñar inglés desde una *Pedagogía Planetaria:* algunas bases teóricas y prácticas[1]

Ensinar inglês a partir de uma Pedagogia Planetária: algumas bases teóricas e práticas

Juan Carlos Vásquez García[2]

Recibido: 19 de febrero de 2021 / **Aceptado**: 18 de abril de 2021

Resumen:

Este texto presenta reflexiones basadas en una praxis crítica y documentadas en la noción de *Pedagogía Planetaria* y sus conexiones con la cultura, la interculturalidad y la pedagogía, con el objetivo de vislumbrar la influencia que el conocimiento teórico y práctico de estos conceptos y su conjugación pueden tener en la formación de futuro/as maestros/as, la educación glo-cal en general y los procesos de enseñanza y aprendizaje de inglés tanto de docentes como de aprendices. A través de una discusión con matices narrativos, la cual conversa directamente con el campo conceptual y narrativo de la pedagogía, y en donde se presentan articulaciones entre experiencia, teoría y territorio, se logran establecer como necesario el acceso en la formación profesional docente a diversas formas de hacer y presentar conocimiento para desarrollar en los individuos una noción ética que propenda hacia el cuidado, el entendimiento y el acogimiento del otro y que puede constituirse sólo a través del conocimiento o proceso gnoseológico del mismo.

Palabras claves:

cultura,

diversidad cultural,

enseñanza de idiomas,

pedagogía,

ética

[1] Artículo de reflexión producto de una práctica pedagógico-investigativa o *praxis crítica* desarrollada en el marco del Semillero de *Pedagogía Planetaria* adscrito al grupo de investigación Diverser de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, financiado por Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas – CIEP en acta firmada el 06 de junio de 2018, Bloque 9-Oficina 120, teléfono 2195705, ciepeducacion@udea.edu.co

[2] Colombiano. Magíster en educación, licenciado en lenguas extranjeras y, actualmente, estudiante de Filosofía de la Universidad de Antioquia. Contacto: jcarlos.vasquez@udea.edu.co. Registro ORCID: http://orcid.org/0000-0002-1598-479X.

CC BY NC SA

Resumo

Este texto apresenta reflexões baseadas em uma práxis crítica e documentadas na noção de *Pedagogia Planetária* e suas conexões com a cultura, interculturalidade e pedagogia, com o objetivo de vislumbrar a influência que o conhecimento teórico e prático destes conceitos e sua conjugação pode ter na formação de futuros professores, na educação glo-cal em geral e nos processos de ensino e aprendizagem do inglês tanto para professores quanto para alunos. Através de uma discussão com nuances narrativas, que fala diretamente com o campo conceitual e narrativo da pedagogia, e onde são apresentadas articulações entre experiência, teoria e território, é possível estabelecer como necessário o acesso na formação de professores a diversas formas de fazer e apresentar conhecimentos a fim de desenvolver nos indivíduos uma noção ética que tende ao cuidado, compreensão e aceitação dos outros e que só pode ser constituída através do conhecimento ou processo gnosiológicos dos mesmos.

Palavras chave: cultura, diversidade cultural, ensino de línguas, pedagogia, ética

***

1. Introducción

Este texto lo escriben varias voces que se instalan en el campo conceptual y narrativo de la pedagogía, cuya premisa preponderante es legitimar que el cuerpo docente y sus prácticas de enseñanza y aprendizaje están construidas no sólo por discursos y experiencias netamente vividas en la academia y centros de preparación de futuros/as docentes, sino también por la cotidianidad de la vida que acontece en otros ámbitos diferentes a la escuela y que atraviesan e influencian los modos de ser y proceder docente[3]. Las experiencias se adquieren al transitar tanto física, como mental, espiritual y emocionalmente el mundo en el cuerpo habitado. Así, las voces que escriben son en realidad una polifonía de voces que confluyen en un mismo sujeto que desempeña diversos roles fuera de la escuela (un hombre mestizo con rasgos afro, nacido y criado en ciudad, amante de las plantas y los animales; un hombre con una orientación sexual no hegemónica, cis-género; un amante de la literatura, la filosofía, la historia y las historias sin las cuales, tal vez, su cuerpo físico no existiría más) y que dan forma y llenan de sentido al quehacer de otras voces, la de un estudiante, un profesor de inglés e investigador ávidos de aprender, que trabaja en una universidad pública del Área Metropolitana del Valle de Aburrá, Antioquia (Colombia). La tres últimas voces no podrían ser ni estar ni hacer sin la primera y viceversa, ya que las primeras voces le dieron sentido a la labor

[3] Jesús Alberto Echeverri Sánchez, "Una experiencia pedagógica, formativa y editorial: la Revista Educación y Pedagogía. Entrevista al profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez, director," *Revista Educación y Pedagogía* 20, no. 50 (2008). Echeverri escribe acerca del campo lo siguiente: "El campo nos recuerda que, además de oficiar en una disciplina, somos asalariados, hombres y mujeres públicos y sujetos de deseo y enseñantes y formadores. El campo no nos da tregua, no permite que nos encasillemos y que podamos establecer jerarquías y castas intelectuales desde las cuales podamos mirar al prójimo por encima del hombro" (Revista Educación y Pedagogía 2008, 15). En consonancia con lo anterior, el campo conceptual y narrativo de la pedagogía anima a los docentes a narrarse desde los diferentes lugares que habitamos el mundo para dar cuenta de nuestras prácticas pedagógicas.

profesional de las dos últimas y estas, las dos últimas, a su vez han servido para iluminar un transitar más ético de las primeras y mi sujeto en general.

Igualmente, esta reflexión polifónica de voces sobre teoría y práctica de mi quehacer educativo y pedagógico como profesor de inglés no hubiese podido ser posible sin el acompañamiento del Semillero de Pedagogía Planetaria[4], coordinado por el grupo de investigación DIVERSER, en el cual las lecturas, discusiones, salidas pedagógicas y reflexiones giraron en torno a la profesión docente y al potencial, y deber ético[5], que los sujetos tenemos, antes que como profesionales, para construir nuestras propias prácticas educativas en contexto, entendido el último en clave de Fornet-Betancourt[6] y Cole[7] quienes, por un lado, comprenden el vocablo 'contexto' como la situación por la cual las personas atraviesan en un lugar y tiempo determinados, y por otro lado, como la excusa para abordar dicha situación en el salón de clases desde una perspectiva histórica, multi-local; en otras palabras, el contexto es entendido en la pedagogía como el medio para analizar una situación o un objeto de conocimiento desde diferentes perspectivas temporales y geográficas cuyo abordaje permite comprender el conocimiento, su objeto y sujetos implicados, como construcciones y/o desarrollos históricos espacio-temporales[8].

De esta manera, para darle sentido al presente texto me permitiré acudir a dos experiencias, llamadas aquí digresiones, para permitirme ilustrar y posteriormente posicionar el conocimiento y la cultura como una construcción histórica en permanente devenir del cuerpo/sujeto[9] que se logra por medio de la experiencia del mismo en espacios-tiempo; la interculturalidad como una excusa para aprender, comprender, respetar y adoptar formas de ser, hacer y estar de los individuos en esos tiempos y lugares específicos, y la pedagogía como un campo conceptual y narrativo que me ha permitido articular estos conceptos a través de una *praxis*[10] que han impactado mis prácticas de

---

[4] Pedagogía Planetaria es producto del proyecto internacional colaborativo entre la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y el departamento de pedagogía de la Pädagogische Hochschule Bern (Universidad Pedagógica de Berna) llamado actualmente 'Semillero de Investigación en Educación Global/Pedagogía Planetaria y Espacio Social: Una relación colaborativa entre Suiza y Colombia'. Al semillero he pertenecido como estudiante de posgrado y como docente de cátedra. Este semillero fue coordinado en un primer momento por los grupos de investigación Diverser e Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Actualmente, el semillero es coordinado por Diverser.

[5] Moacir Gadotti, *Pedagogía de la Tierra*, trad. por Eduardo Lucio Molina y Vedia (Coyoacán, México: Siglo XXI Editores, 2002), edición en PDF. Gadotti define ética como un "arte de convivir" (Coyoacán, México: Siglo XXI Editores, 2002):71, la cual se mantiene por medio de una praxis reflexiva y práctica.

[6] Raúl Fornet-Betancourt, *Interculturalidad en Procesos de Subjetivización* (México: Consorcio Intercultural, 2009), edición en PDF.

[7] Michael Cole, *Psicología cultural* (Madrid: Morata, 2003).

[8] Hilda M. Rodríguez et al., "Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural", *Pedagogía y Saberes* 45 (2016): 23.

[9] Peter McLaren, "Formación escolar del cuerpo posmoderno: pedagogía crítica y política de encarnación", capítulo 2 en *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo* (Argentina: Instituto de Estudios y Acción Social, 1994), 79-124. McLaren se refiere al cuerpo/sujeto "como el terreno de la carne en el que el significado se inscribe, se reconstruye y se reconstituye. De acuerdo con tal idea, el cuerpo ha de entenderse como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad incorporada o "encarnada" que también refleja las sedimentaciones ideológicas de la estructura social inscrita en él" (Argentina: Instituto de Estudios y Acción Social, 1994): 87. Así, el cuerpo/sujeto lo comprenderé aquí como un terreno en permanente disputa, conflicto, pugna y contrariedades que conforman su subjetividad.

[10] Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, trad. por Jorge Mellado (Madrid: Siglo XXI de España Editores, 2012). Freire concibe la *praxis* como la combinación inseparable de la reflexión y la acción acerca de las cuales explica que por separado, la

enseñanza. Para comprender este proceso primero desarrollaré, con el objetivo de aclarar constructos teóricos y prácticos, la noción que desde el semillero se ha logrado construir acerca de Pedagogía Planetaria; segundo, abordaré las nociones de cultura e interculturalidad construidos en el mismo para, finalmente, ilustrar desde mi quehacer como maestro la importancia de abordar la enseñanza y aprendizaje como ejercicios culturales que, independiente de los contenidos y prácticas abordados al interior de la clase, siempre impactan las relaciones sociales que los cuerpos/sujetos entablan entre sí para articular sus visiones y nociones vida.

2. La *Pedagogía Planetaria* como una metáfora de la acción educativa en permanente devenir

No sería apropiado, sin duda, presentar la noción de *Pedagogía Planetaria* sin una perspectiva histórica que dé cuenta de algunos autores, conceptos e ideas que han ayudado a darle sentido. Por un lado, Gore[11] en *Controversias sobre las pedagogías* explica que etimológicamente el término *pedagogía* significa el oficio de enseñar a los niños, significado que, actualmente, es entendido como sinónimo positivista del arte de enseñar. Más adelante en su texto, la autora aduce al término una connotación política, de ejercicio de poder en el conocimiento y el saber, a su materialización que ha respondido en el transcurrir del tiempo a regímenes de verdad por medio de los cuales se han diseñado modelos de mundo y elegido contenidos a enseñar, formas de proceder y motivos que le han dado sentido a la labor de enseñar para legitimar relaciones sociales en el conocimiento transmitido y apropiado. Por otro lado, cabe resaltar que el calificativo que hace de la pedagogía aquí presentada como *planetaria* proviene de lo que Gadotti[12] y Boff[13] han entendido como una necesidad histórica de nombrar nuestro planeta ya no como un astro, sino como desarrollo histórico y filosófico que considera nuestro planeta como casa común, por lo tanto, está en el centro de la pedagogía y las prácticas educativas, que los humanos en su totalidad necesitamos para nuestra subsistencia indiferente de la lengua que hablemos, del credo, raza, región o clase social a la que pertenezcamos. Para que esto último suceda, las nociones de comunitarismo, sensibilidad, prevención, precaución y cuidado, entre otros, deben ser entendidas como base indiscutible para establecer un entendimiento, más allá del propuesto por el paradigma liberal, que nos enseñe a cuidar de nosotros/as y las personas, plantas, animales y otros organismos como hermanos/as para lograr un buen vivir.

Cabe resaltar, entonces, que una pedagogía planetaria bebe de las diferentes pedagogías que a lo largo de la historia se han pensado para responder a las contingencias y necesidades de un tiempo y espacio determinados que propende por rescatar "la infinita capacidad de todo ser viviente

---

primera, significaría palabrería y, la segunda, activismo ciego. No hay acto responsable sin reflexión previa y no hay reflexión sin actos previos que lleven a ella.

[11] Jennifer Gore, *Controversias entre las pedagogías*, trad. por Pablo Manzano (Madrid: Ediciones Morata, 1996).

[12] Moacir Gadotti, *Pedagogía de la Tierra.*

[13] Hilda Mar Rodríguez y Víctor Alexander Yarza de los Ríos, "Formación de Educadores desde una Pedagogía Planetaria," *Revista Magisterio. Educación y Pedagogía* 78 (2016): 62, https://www.academia.edu/29328649/Formaci%C3%B3n_de_educadores_desde_una_pedagog%C3%ADa_planetaria.

para educar y formar"[14]. En este orden de ideas, las pedagogías que beben del paradigma crítico tales como las pedagogías feministas y *queer*, las pedagogías interculturales críticas al igual que las ancestrales, decoloniales, populares, anti-opresión, disidentes y progresistas son integrantes irrefutables de la misma, porque una pedagogía que bebe del paradigma crítico se encarga, incansablemente, de indagar cómo toda actividad educativa influye en la fundación de relaciones sociales "en el saber y el conocimiento y a través de las epistemes de estos, y que opera a través de los diferentes procesos metodológicos como dispositivos de poder en el saber, en los cuales se hace específica la actividad educativa"[15]. Las elementos previos han servido de base para construir el concepto de *Pedagogía Planetaria* no como "una nueva teoría pedagógica sistémica, universal, totalizante, global o absolutista sobre la educación, la enseñanza, la escuela, el maestro, el alumno, la sociedad, etc."[16], sino como una metáfora que deviene y se mueve de forma permanente, de mano de las pedagogías críticas, en pos de cuestionar, visibilizar y legitimar cuerpos/sujeto, comunidades y grupos al igual que sus saberes, conocimientos y epistemes con el objetivo de "desjerarquizar y redistribuir los saberes imperantes en la formación"[17] que han borrado las memorias de grupos colonizados e instalado, en su lugar, formas únicas de conocer, ser, hacer y estar, cuyo efecto ha sido des-colocar e invisibilizar las formas de saber y sentir, proceder y estar de inmensas minorías étnicas, sexo-genéricamente diversas, racialmente diferenciadas y económicamente dispares.

Indudablemente, una pedagogía planetaria o, mejor aún, un/a pedagogo/a planetario/a hoy siente, observa, analiza, cuestiona e idea formas de proceder que ayuden a contrarrestar la arremetida capitalista neoliberal globalizadora que busca individualizar, enajenar y alienar al mismo tiempo que homogeneizar los cuerpos/sujeto en torno a formas de desear, sentir, pensar y vivir economicistas (auto)depredadoras[18].

Es menester, entonces, que, así como las formas culturales hegemónicas actuales utilizan los sentidos para colonizar las mentes y cuerpos, los/as pedagogos/as planetarios/as recurran a las diferentes formas de auto-narrar(se) como un medio inicial para contrarrestar la embestida capitalista neoliberal globalizadora. Aquí, el viaje a pie propuesto por Fernando González[19] como no sólo un viaje físico, sino también como un viaje mental surge como alternativa primaria. Para lograr comprender cómo y dónde estamos o, más bien, dónde no queremos estar y hacia dónde queremos ir como maestros y profesionales, y ciudadanos en general, y lograr transmitir esto a nuestros estudiantes, las experiencias como cuerpos/sujeto en el campo deben ser (auto)narradas para darle forma a una pedagogía que esté en constante devenir cultural en el conocimiento producido en tiempos-espacios. Las digresiones auto-narrativas que a continuación me permito presentar son una manera de empezar a mostrar, de forma práctica, lo que, en el marco del semillero de Pedagogía

---

[14] Hilda M. Rodríguez y Víctor A. Yarza de los Ríos, "Formación de Educadores", 62-3.
[15] Marco Mejía, *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular*, (Lima, Perú: TAREA asociación Gráfica Educativa, 2011): 47.
[16] "Contribuciones desde el sur a una Pedagogía Planetaria", SWITCHportfolio- Semillero de Pedagogía planetaria/Aprendizaje global – Colombia, acceso el 02 de agosto de 2017, 5, https://portfolio.switch.ch/group/view.php?id=3021.
[17] Rodríguez et al., "Contribuciones desde el sur a una Pedagogía Planetaria", 7.
[18] McLaren, "Formación escolar del cuerpo posmoderno".
[19] Fernando González, *Viaje a pie* (Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT, 2018).

Planetaria, Estrada[20] desarrolló como *competencias interculturales* para que el cuerpo/sujeto o, el maestro en este caso encarne una *praxis* política ética y responsable. A continuación, dos ejercicios de auto-narración que inspiraron mi praxis educativa.

2.1 Digresión o auto-narración 1: *Del tiempo invisible que hizo sudar mi cuerpo*

En 2017, en el marco del proyecto de cooperación entre la Universidad de Antioquia y la Universidad Pedagógica de Berna visité Berna, Suiza, como estudiante de una pasantía de investigación en la que me integré como un estudiante más del Módulo de Educación Global y llevé a cabo ejercicios de investigación y acompañamiento a maestros en formación en el cual, aparte de observar instituciones educativas, clases, profesores y estudiantes conversamos con los tres últimos acerca del sistema educativo suizo, las prácticas de enseñanza y aprendizaje vividas por ellos/as con el objetivo de comprender mejor cómo las necesidades del territorio definen, o deben definir, los objetivos educativos de los mismos y así establecer un marco comparativo de los sistemas educativos en ambos países. Mi estadía duró aproximadamente cinco meses. Durante este período de tiempo tuve la oportunidad de hacer otras cosas, tales como visitar lugares reconocidos en Berna, conocer personas del lugar y otras zonas de Europa y vivir lo que para mí ha sido el evento más significativo de mi estadía allí, ver nieve y vivir el invierno europeo. La estación fría fue para mí un evento de gran magnitud porque me ayudó a resolver un enigma cultural gigante que, como colombiano, me significó un poco de estigmatización, la importancia del tiempo para los/as europeos/as, lo cual deriva en puntualidad extrema para ellos/as y la fama que, como latino o habitante de la zona ecuatorial del planeta o habitante de un país en vías de desarrollo[21], los colombianos tenemos, ser impuntuales.

Estando en Berna sucedieron dos eventos que se conjugaron para ayudarme a entender que el clima influencia, tal vez de forma naturalizada inconsciente, la formación de prácticas culturales que encarnan en valores culturales. El primero fue que, a mi llegada a Suiza, mi celular descargó automáticamente una aplicación que me permitía estar al tanto del estado del tiempo y lo predecía; de esta manera, podía observar cuándo iba a llover o nevar y planear mejor mis tiempos para salir tranquilo. La aplicación no falló en sus predicciones. El segundo evento fue el haber coincidido con la lectura de dos libros, *A Grain of Wheat* de Ngugi wa Thiong'o[22] y *Descolonizar las Metodologías.*

---

[20] Juan Camilo Estrada Chauta, "Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras" (tesis para optar al grado de Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia, 2015), http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1748/1/PB0884.pdf.

[21] "Human Development Indices and Indicators. 2018 Statistical Update", United Nations Development Programme, acceso el 27 de abril de 2019, http://hdr.undp.org/en/content/human-development-indices-indicators-2018.... De acuerdo a las categorías establecidas por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Colombia está en un estado de transición entre el subdesarrollo y el desarrollo.

[22] Ngugi Wa Thiong'o, *A grain of Wheat* (London: Heinemann, 1967), PDF edition.

Investigación y Pueblos Indígenas de Linda Tuhiwai[23]. El primer libro describe cómo a los colonizadores de Kenya se les dificultaba predecir el tiempo por la presión atmosférica ocasionada para la alta montañosidad de la región. El segundo libro describe cómo el archivo cultural de los colonizadores influenció la idea de ver a los/as indígenas como salvajes que no sabían vestir y perezosos para el trabajo. Estas lecturas, desde la experiencia y los signos plasmados en los textos, hicieron que me preguntara acerca de la relación entre los territorios, el clima y las prácticas de las personas que los habitan. Lo anterior porque los habitantes tanto de los países desarrollados, ubicados en las zonas templadas mayoritariamente caracterizadas por tener cuatro estaciones, son considerados eficientes y efectivos, y los habitantes de los países sub-desarrollados y en vías de desarrollo, ubicados en las zonas tropicales y en la zona ecuatorial de la tierra caracterizadas por tener períodos secos y lluviosos, pueden ser percibidos perezosos, y poco productivos. Por un lado, los lugares que visité por bus y tren en Suiza (Bern, Lausanne, Basel y Génève) y Alemania (Bremen, Hamburg, Vechta, Grenzach y Freiburg) me permitieron observar los paisajes naturales y cuan poca variedad de árboles existen, a diferencia de Colombia, y cuánto podría escasear la comida brindada por el cultivo de la tierra allí en tiempos fríos si no estuviéramos en tiempos de actividad comercial internacional. Esto me ayudó a comprender que en tiempos pre-industriales el clima era mucho más importante para los/as europeos/as que habitan las zonas templadas del planeta impulsándolos a valorar no sólo el trabajo, sino también las actividades desarrolladas dentro de períodos de tiempo determinados y a preocuparse por la vestimenta para sobrevivir a cada una de las estaciones climáticas. Por otro lado, el clima cálido de la zona ecuatorial en la cual habito me permitió observar la abundancia de árboles y plantas que producen alimentos permanentemente que crecen sin necesidad de yo hacer mayor esfuerzo para obtenerlos, además de las temperaturas calientes constantes en la zona que hacen que algunas veces sólo quiera vestir ropa corta o destapada.

Lo anterior implica que las vicisitudes que los territorios y el clima presentan a sus habitantes influyen en el desarrollo de prácticas, valores, creencias y conocimiento que les permitan sobrevivir y subsistir. Esto se presenta como primer indicador que explica la existencia de una gran diversidad de culturas en nuestro planeta. Gracias a estos sucesos logré comprender mejor por qué Paulo Freire[24] empezaba sus experiencias educativas preguntando a sus educando-educadores acerca del significado de cultura y, a partir de allí, escogían las palabras y temas generadores. Claro está, Paulo Freire recomendaba abordar el concepto de cultura desde una perspectiva antropológica. Gracias a mis experiencias en la pasantía aprendí que el concepto de cultura no debe abordarse sólo desde esta perspectiva, sino también desde la perspectiva de la psicología cultura propuesta por Vygotsky[25], ya que esta última se ocupa de indagar tanto los procesos históricos de producción, y por ende valoración, de productos culturales, como los procesos de construcción de conocimiento cultural, es decir, de cómo los cuerpos/sujeto llegan a conocer lo que conocen.

---

[23] Linda Tuhiwai, *Descolonizar las Metodologías. Investigación y Pueblos Indígenas*, trad. por Kathryn Lehman (Santiago de Chile: LOM ediciones, 2012), edición en PDF.
[24] Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido.*
[25] Vygotsky, en Michael Cole, *Psicología cultural.*

2.2 Digresión o auto-narración 2: *Del día que la inconformidad llegó a mi vida y no la vi venir*

La literatura salvó mi vida a la edad de 15 años aproximadamente. Lo he dicho y lo seguiré diciendo porque así fue y lo sigue siendo hoy. De hecho, creo que es más apropiado decir que *El Extranjero* de Albert Camus y *Nietoschka Nezvanova* de Fiodor Dostoievksi salvaron mi vida. Por un lado, con *El Extranjero* aprendí que existían personas como yo, al menos en papel, que no creían en lo que se les presentaba como verdades absolutas sobre los comportamientos, creencias y expectativas sociales que sobre mi cuerpo existen, por tener pene debo ser hombre y actuar de forma masculina, tener muchas novias, establecer una relación estable, embarazar alguna mujer, casarme y morir feliz por haber cumplido con el mandato hegemónico de mi época. Yo, al igual que Meursault, me sentía vacío por no lograr comprender mi lugar en el mundo, ¿para qué estar sino puedo ser? ¿Para qué ser si no estoy permitido ser? ¿Para qué ser y estar sino poseo los medios y condiciones para establecerme en el mundo como deseo? Me sentía hastiado, invisible, ridículo, presionado, triste, enojado, impotente por tener una orientación sexual no hetero-normativa y, de vez en vez, ejercer una expresión de género no acorde con el sexo asignado al nacer que provocó rechazos, insultos y matoneo constantes en los diferentes espacios que habité de niño y adolescente. Por otro lado, a la edad de 17 años aproximadamente, leí *Nietoschka Nezvanova* con la cual aprendí que es sólo cuestión de estar vivo para sentir, y en mi caso, para sentir de forma diferente a la indicada por la mayoría. Aprendí que no es inapropiado desear y querer a un hombre. El primero, lo leí en el contexto escolar. La profesora escribió una lista de libros en el tablero para leer y yo escogí este por azar. Sin la lectura de este libro, tal vez, ya no estaría aquí. El segundo, lo leí porque mi padre lo llevó a la casa y lo ubicó en la biblioteca para leerlo en algún momento. Yo me le adelanté y desde entonces lo guardo celosamente.

Estas experiencias son importantes, porque fue en mis estudios de Maestría, con el grupo DIVERSER, a la cual llegué con una inconformidad grande respecto de mi profesión, ya que las expectativas que giran en torno a un profesor de inglés, que entre otras, son las de enseñar vocabulario, gramática y pronunciación desligados de contenidos que nos ayuden a entendernos a nosotros mismos como individuos en una estructura de relaciones sociales amplia, hicieron que cuestionara ampliamente el haber pasado seis años como estudiante de una Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la cual me gradué hablando y escribiendo inglés de una forma muy elegante, pero vacía de contenidos porque no podía entablar conversaciones acerca de temas, de mi interés, filosóficos, históricos, científicos, sociales, entre otros, con las personas a las cuales enseñaba y con otras personas que conocía fuera del contexto laboral. Mi deseo fue siempre enseñar en inglés contenidos que, como a mí, nos ayudara a observarnos, analizarnos, discutir y construir una mejor sociedad, ¿acaso no vamos a la escuela para esto? Esta tarea estaba aprendiendo a hacerla solo, pero con muchos errores en la metodología ya que estaba experimentando en terrenos desconocidos. En la Maestría logré advertir que el currículo juega un papel crucial, sino indispensable, en la forma en la que los cuerpo/sujetos establecemos relaciones con nosotros mismos y los demás. El currículo hace y legitima formas culturales, pero ¿cómo saber qué contenidos son los más acertados para intentar construir una cultura de auto-respeto y respeto hacia los demás? Al igual que Paulo Freire aprendí a empezar mis cursos preguntando mis estudiantes acerca de la palabra 'cultura' para emprender desde sus respuestas nuestra experiencia educativa. A continuación, presentaré los

conceptos de cultura e interculturalidad que al interior del semillero de *Pedagogía Planetaria* hemos conversado, negociado y construido sus integrantes para responder coherentemente a los planteamientos que sobre la misma presenté antes.

3. Cultura e interculturalidad y su relación con la enseñanza de áreas del conocimiento a través del inglés

3.1 Sobre cultura

Cole[26] aduce a Vygotsky la conclusión a la cual llegó, por medio de la observación y análisis deductivo, de que a las formas culturales de ser y estar se llegan por la relación directa que los seres humanos establecen con el mundo natural a través de los materiales de que hacen uso por medio de actividades, guiados por la necesidad de sobrevivir y del lenguaje. Sin duda, el mundo que habitamos y como lo conocemos está hecho de códigos lingüísticos o conceptos comunes a grupos de personas en lugares determinados. Así, este autor explica que para llegar a un concepto lingüístico sobre un objeto los individuos deben partir, primero, de una necesidad o problema vital para, segundo, destinar a un objeto o material por medio de la actividad con el mismo una idea o definición, i.e. para que la idea actual que tenemos de 'silla' llegara a desarrollarse, varios escenarios debieron de haberse presentado, entre ellos, uno, los individuos estaban cansados y la mejor manera de descansar era flexionar las piernas hacia abajo y posar su cuerpo con la espalda erguida en el suelo sin acostarse en la superficie, porque la intención no era dormir o quedarse dormidos; dos, los individuos querían descansar de la forma descrita anteriormente, esta vez, sin ensuciarse las vestiduras. Dar al principio con un objeto que cumpliera con estos requisitos fueron, posiblemente, los primeros pasos para luego nombrar objetos a los cuales dichas características fueran destinadas, tales como como silla, butaco, taburete, trono, banco, poltrón, entre otros. Cada uno de los objetos mencionados sirven para sentarse, pero en situaciones diferentes. En nuestros hogares no solemos nombrar todos los objetos en los cuales solemos sentarnos como 'tronos' sino muebles, si estamos en la sala, o taburete, si nos sentamos al comedor, etc.

Asimismo, Wa Thiong'o[27] explica que la cultura nace del conflicto entre los seres humanos y la naturaleza por sobrevivir. De este modo, la manera que un grupo de personas en el desierto históricamente ha resuelto sus vicisitudes para sobrevivir, de ahí tradiciones de vestimenta y alimenticios particulares, difiere de la manera en que un acervo de habitantes de una zona boscosa en la zona ecuatorial históricamente ha resuelto sus problemas de subsistencia básicos, de ahí creencias sobre las plantas y animales particulares. En la práctica pedagógica tener esto claro implica entender que las formas y prácticas culturales dependen de la volición del sujeto en la

[26] Ibíd.
[27] Ngugi Wa Thiong'o, *Desplazar el centro. La lucha por las libertades culturales*, trad. por Víctor Sabaté (Barcelona, España: Rayo Verde Editorial, 2017).

resolución de sus problemas, que afectan su integridad física y moral, como actividad indispensable en la construcción de entendimientos y visiones sobre su existencia en el mundo.

3.2 Sobre interculturalidad

De lo anterior, nace como imperativo por parte de las comunidades históricamente subyugadas, construir la noción de interculturalidad crítica, debido a los procesos de colonización y neo-colonización que sobre sus epistemes se ejercen por medio de las formas de producción de conocimiento y sistemas educativos hegemónicos. Al respecto, Gutema[28] y Wa Thiong'o[29] argumentan que, originalmente, todos los pueblos han desarrollado sus propias formas de filosofía para resolver sus problemas, pero fueron los procesos de colonización los que impusieron un solo modelo de hacerla, por medio del texto escrito y haciendo todo lo posible por eliminar la lengua materna de los pueblos conquistados, ya que para ellos, no hay conquista completa sino se erradican la memoria de los pueblos que es su lengua, sus sistemas de conocimiento.

Además, wa Thiong'o[30], Fanon[31] y Ezeanya-Esiobu[32] advierten que al principio la subyugación física fue la forma directa de colonización de los cuerpos con la ayuda de los misioneros católicos que establecieron escuelas en los territorios conquistados que con espada, biblia y sangre colonizaron las mentes por medio de los contenidos enseñados en los lugares destinados para ello; sin embargo, los procesos de neo-colonización funcionan a través de relaciones diplomáticas, políticas y económicas, en medio de una economía de guerra, que ejercen poder sobre los cuerpos y las mentes a través de la imposición de necesidades ficticias que crean en los cuerpos/sujeto la ilusión de no tener lo que en realidad nunca han necesitado ni querido tener. Aquí, los sistemas educativos y los *mass media* han jugado un rol protagónico, porque su accionar ha sido por medio de actos discursivos visibilizados y legitimados en la escuela, los periódicos, la televisión, la radio, las películas, entre otros, que han impregnado a sus consumidores de ideas únicas sobre el conocimiento a adquirir para funcionar satisfactoriamente en un único modelo económico, capitalista y neo-liberal, que depreda la naturaleza y lleva a que los individuos se depreden entre sí al inculcar un ideal individualista que promete éxito, riqueza monetaria a quien más se esfuerce ocasionando la subida de un espíritu de competencia, presión por sobresalir, aislamiento y exclusión en los individuos que acepten el reto. Por supuesto, la ilusión de que los individuos desarrollan

---

[28] Bekele Gutema, "The intercultural dimension of African philosophy," *African Study Monographs* 36, no.3 (2015), http://jambo.africa.kyoto-u.ac.jp/kiroku/asm_normal/abstracts/pdf/36-3/1.bekele.pdf

[29] Marc-Christoph Wagner, *Ngũgĩ wa Thiong'o Interview: Memories of Who We Are*, Louisiana Channel, Vídeo, 13 de octubre de 2015, 18m18s, https://www.youtube.com/watch?v=AYP9sJvDcYE

[30] Ngugi Wa Thiong'o, "The language of African literature", chap. 26 in *Decolonising the Mind. The Politics of Language of African Literature* (Harare, Zimbabwe: Zimbabwe Publishing House, 1981), https://static1.squarespace.com/static/5441df7ee4b02f59465d2869/t/588e930b440243895c4f9b0f/1485738765676/Ngugi+wa+Thiongo+-+The+Language+of+African+Literature.pdf y en Wa Thiong'o, *Desplazar el centro*.

[31] Franz Fanon, *Los condenados de la Tierra*, 3ra ed. (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2015).

[32] Chika Ezeanya-Esiobu, *How Africa can use its traditional knowledge to make progress*, TED Talks, vídeo, agosto de 2017, 13m39s, https://www.ted.com/talks/chika_ezeanya_esiobu_how_africa_can_use_its_traditional_knowledge_to_make_progress

criterios de elección propios también es promovida cuando la capacidad de elegir es nula en un contexto donde sólo una visión sobre la vida es presentada como válida.

Las situaciones descritas se presentan como escenario en el cual Estrada[33] elabora unas *competencias interculturales* que "comprenden un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, [que] desde la perspectiva que aquí se presenta no se forman ni se desarrollan, se incorporan y luego se despliegan en situaciones contextuales"[34]. Estas son las siguientes: **auto-narrarse**, que deriva en un ejercicio de introspección retrospectiva en el cual el cual el cuerpo del sujeto cognoscente es central para analizar desde su experiencia los lugares reales que en el mundo habita para trabajar por el deseado[35]; **desoccidentalizar las formas de enseñar (qué y cómo), aprender e investigar**, que propende por promover y visualizar desde la acción educativa otros contenidos basadas en filosofías subyugadas, inutilizadas e invisibilizadas de grupos subalternizados por los procesos de colonización y neo-colonización; **pensar desde la interseccionalidad**, que apunta a tomar en cuenta las experiencias ignoradas para desarticular y transformar la estructura patriarcal, androcéntrica, capitalista y neo-liberal para promover respeto y colaboración con aquellos seres que históricamente hemos construido como desechables; **interpretar de manera alternativa**, que invita a ver el mundo con lentes de otros colores desde los cuales explicar y proponer otras lógicas de relación entre los seres que habitamos el planeta; **reconocer la diversidad como constitutiva de la condición humana**, cuya premisa central es incluir otras epistemes en los currículos de educación formal; y finalmente, **promover nuevas formas de relación con la tierra**, que desde nuestra ubicación geográfica incita a la descolonización de la naturaleza la cual no sea considerada solamente para fines extractivos o de explotación comercial.

4 Relación entre cultura, interculturalidad y pedagogía planetaria para la enseñanza del inglés

Las digresiones aquí narradas de la mano de las teorías presentadas con anterioridad me han motivado a pensar y planear mi enseñanza desde el ser, para proceder con mayor cautela al desarrollar las acciones educativas, ya que estas repercuten en los imaginarios y quehacer de mis estudiantes. Comprender la cultura y la interculturalidad desde la perspectiva psicológica cultural me ha llevado, como lo expliqué en la primera digresión, a empezar todos mis cursos con las preguntas, ¿Qué es cultura? y ¿cómo se crea la cultura?, con base en una imagen que tomé y adapté de A. Owsley, la cual me sirve para escalonar hasta llegar a ellas.

[33] Juan C. Estrada Chauta, "Competencias interculturales".
[34] Ibíd., 100.
[35] Las introspecciones acá presentadas dan cuenta de ello.



Imagen 1[36]

A continuación, presentaré una narrativa global de mis experiencias con los cursos de inglés que he impartido en los diferentes departamentos de formación profesional de la universidad en la cual trabajo. La imagen que mencioné me ha servido, desde el momento que decidí utilizarla en la segunda parte de 2018, para hacer un paralelo entre los hemisferios norte y sur y abordar con los estudiantes, por medio de preguntas, temas como características climáticas en ambos hemisferios, características de paisajes naturales, territorios, prácticas de supervivencia, creencias sobre la naturaleza y el ser humano y su relación entre sí, entre otros, para, posteriormente, tratar asuntos culturales pertenecientes a su área de formación profesional específica. Todas las clases se desarrollan en inglés lo cual sirve para que los/as estudiantes expandan su conocimiento de la lengua o se afiancen en el uso de ella. La primera pregunta que generalmente se desprende, y para empezar el diálogo y la discusión de la imagen que les presento es, ¿de dónde creen que viene este señor?, al mismo tiempo que señalo el señor con bozo, sombrero de copa, traje de ejecutivo y monóculo. A esto, los/as estudiantes habitualmente responden que viene de Estados Unidos, Canadá, el Reino Unido, Alemania, Rusia, Finlandia, entre otros. La segunda pregunta es, ¿pueden describir el clima y paisaje de estos países? Aunque la mayoría de los/as estudiantes a quienes enseño no han visitado aún uno de estos países, ellos/as recurren a experiencias previas para dar respuesta a esta pregunta, a lo cual los/as estudiantes responden que allí hay cuatro estaciones, las cuales les pido nombrar. Luego, les pido describir las características climáticas de cada una de ellas.

[36] Anthony Owsley, *Capitalism,* ilustración, 2005, https://www.flickr.com/photos/a_owsley/2827908435/

En seguida, les pido imaginar y mencionar cómo serían las condiciones de las personas que habitan allí en un momento de la historia en que ellas sólo conocían su entorno inmediato. A esto, los/as estudiantes responden que el tiempo sería valioso para ellos/as al igual que el trabajo debido a las condiciones extremas que las estaciones traen consigo. En invierno, por ejemplo, tanto los árboles y plantas como la mayoría de los animales duerme, por lo que la comida escasea, y debido a los fríos extremos las personas deben procurarse un lugar que les proteja de las temperaturas glaciales; así, la tala de árboles para construir resguardos del frío, la caza de animales para aprovechar sus pieles calientes y la recolecta de comida para sobrevivir al período más álgido del año son actividades que deben desarrollar las personas para sobrevivir a él. Del mismo modo, les pregunto de dónde creen que viene el señor que está sentado en una silla bajo la sombra de un árbol pensando, a lo que ellos/as responden que, probablemente, proviene de Colombia, Ecuador, un país africano donde la población sea mayoritariamente caucásica, pero que en realidad él podría provenir de cualquier lugar del mundo excepto Asia, por sus rasgos físicos. Con la siguiente pregunta les pido describir las características climáticas y territoriales de los países que ellos/as sugirieron, a lo cual ellos/as responden que el clima es cálido, hay una estación seca y otra lluviosa, y el paisaje es dominado por montañas y el color verde, donde la variedad de frutas, vegetales, animales y comida en general abundan. Al igual que con el primer personaje, les pido imaginar cómo serían las condiciones de vida de los primeros habitantes de estos territorios. Ellos/as responden que su preocupación por la comida y el resguardo sería casi inexistente debido a la gran abundancia de comida y el clima caluroso en la región; de esta manera, su preocupación por una idea de trabajo rigurosa, estructurada y obsesiva sería casi nula, ¿para qué trabajar cuando todas mis necesidades básicas están prácticamente cubiertas? Esto da paso, habitualmente, a reflexiones y comentarios acerca de las creencias que las personas desarrollan acerca de la naturaleza, las enfermedades y sus curas, la forma de comprender el universo, entre otras.

Una vez terminada esta discusión, les propongo responder a las siguientes preguntas, ¿Qué es cultura? y ¿cómo se crea la cultura? Siempre, los/as estudiantes han respondido a la primera que ella significa territorio, creencias, accesorios, comportamientos, conocimientos, valores y tradiciones. A continuación, y después de la lectura de un capítulo en *Moving the centre. The Struggle for Cultural Freedoms* titulado *The Universality of Local Knowledge* escrito por Ngugi wa Thiong'o[37] han respondido que la cultura no sólo se crea, sino que también se transforma, siendo menester para ello la experiencia, la reflexión y la acción. Después de esto, explico a mis estudiantes por medio de la triada *sujeto-artefacto-objeto* que Cole[38] presenta para explicar cómo la cultura y con ella el conocimiento dependen de la voluntad de los cuerpo/sujeto para crearla, y por ende transformarla. Debo aclarar, desde luego, que las respuestas en su mayoría fueron escritas en el tablero (ver *imagen 2* e *imagen 3*). Esto me permite abordar el territorio como una condición imprescindible para la creación de ella, así que equiparar el territorio, al que ellos/as se refirieron para definir cultura, con su área de conocimiento como un terreno en el cual las personas que se inscriben en ella para practicarla, investigarla y enseñarla recurren a tradiciones, creencias, ideas, productos propios de su profesión para crear cultura. Así, a mis estudiantes de periodismo, comunicación social y filología les pido mencionar autores latinoamericanos que leen en sus pregrados. Ellos/as nombran muchos

[37] Wa Thiong'o, Ngugi. "The Universality of Local Knowledge". Chap. 3 in *Moving the Centre: The Struggle for Cultural Freedoms.* Nairobi: East African Educational Publishers. 1993: 25-9. PDF edition.
[38] Michael Cole, *Psicología cultural.*

autores varones de origen euro-americano, pocas escritoras y ningún/a escritor/a homosexual, trans-género, trans-sexual o indígena y casi nunca mencionan escritores/as afro. Del mismo modo, les pido pensar a mis estudiantes de medicina pensar en los diferentes referentes científicos en los cuales se basan para aprender a ser buenos/as médicos y sólo se les ocurre pensar en los manuales de medicina escritos en Europa y América en los cuales sus profesores/as se basan para enseñar y ellos/as para aprender. Igualmente, les pido a mis estudiantes de física, biología, estadística, matemática y astronomía mencionar referentes científicos, conceptuales y prácticos, en los cuales se basan para llevar desarrollar sus experimentos. Ninguno/a menciona mujeres científicas o se refiere a epistemes desarrolladas por comunidad étnicas como referentes de aprendizaje.

La situación que les planteo es la siguiente, después de pedirles buscar la misión institucional de la universidad y su programa todos/as manifiestan el compromiso, desde la institucionalidad, con la solución de problemas sociales y morales imperantes en los entornos en los que la universidad y los programas están presentes y así beneficiar sus poblaciones, pero, ¿cómo lograrlo si otras voces, esas que representan las poblaciones de las que dan cuenta de los intentos para solucionar los problemas de sus territorios, no son escuchadas, leídas, abordadas, discutidas y tratadas con seriedad en los currículos? Aquí planteo la necesidad, desde la interculturalidad crítica, de recurrir en mis clases a otras áreas del conocimiento tales como la filosofía, los estudios culturales y de género, la literatura entre otros, y así lograr comprender asuntos que en sus propias áreas de formación pueden escapar a sus sentidos, porque en una sociedad que promueve cada vez más la separación del conocimiento en disciplinas aisladas y forma para el trabajo y no para el desarrollo del pensamiento y la vida, para propiciar un análisis y solución desde su experiencia con un pie adentro y otro afuera, como lo propone Freire[39], a situaciones problemáticas sustentadas en otros marcos de referencia. Ezeanya-Esiobu[40], por ejemplo, en su TED Talk llamado *How Africa can use its traditional knowledge to make progress* cuestiona, desde su experiencia, cómo la educación formal universitaria omitió a lo largo de sus estudios, conocimientos africanos para solucionar problemas propios de las regiones africanas, por lo tanto, después de varias experiencias laborales como asesora en el Banco Mundial Región África en el que sus funcionarios manifestaron su deseo de trabajar en África ya que la gran mayoría, sino todos, de los representantes políticos estaban ansiosos de trabajar con ellos, mientras que odiaban ir a Asia, porque sus representantes políticos siempre querían obtener los mejores acuerdos para sus respectivos países lo cual implicaba mucha preparación y tiempo, decidió dedicarse a investigar formas propias del conocimiento africano que dan solución a vicisitudes cotidianas en áreas como la agricultura o la justicia. De esta manera se topó con la técnica de irrigación de cultivos *tassa* que es mucho más efectiva que las propuestas por la industria agricultora y la *gacaca* que es un sistema de justicia tradicional ruandés que hace hincapié en la reconciliación y la reintegración que, además, está en contra del castigo y exilio preponderante en los sistemas de justicia occidentales.

En este sentido, y dependiendo del programa en el que deba enseñar, procuro revisar sus planes de estudio para identificar los contenidos que no están presentes y así documentarme, informarme, leer, escuchar y ver textos escritos, de audio y audio-visuales que me permitan

---

[39] Paulo Freire y Ira Shor, *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*, trad. por Joaquín Martínez Ortiz (Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2014).
[40] Chika Ezeanya-Esiobu, *How Africa can use its traditional knowledge.Moac*

presentarle a mis estudiantes conocimientos que por motivos ajenos a su voluntad, no son abordados con el objetivo de complementar su formación con conocimientos locales que les ayude a aprender/se en situación. Desde la enseñanza del inglés procuro implementar y vivir la interculturalidad de la manera aquí presentada, porque mi recorrido físico, mental y emocional me ha enseñado que cuando no aprendí en el colegio, no fue porque no podía o no quería, sino porque los contenidos no me representaban, no eran cercanos a mi experiencia de discriminación e invisibilización. Por esto, *El Extranjero* de Albert Camus fue, y aún es, decisivo en mi proceso de aprendizaje y deseo de continuar transitando el mundo física y mentalmente.

A continuación presento una lista de textos visuales, auditivos y escritos, no exhaustiva, que he utilizado hasta ahora en mis clases de inglés, los cuales adapto a los contenidos lingüísticos propuestos por el currículo del curso, y con ello un poco de filosofía, feminismo, teoría poscolonial y de-colonial, medicina, la relación entre entrenamiento deportivo y diversidades sexo-genéricas, estudios culturales y de género, entre otros, para formar ciudadanos/as planetarios/as a quienes Gadotti se refiere como aquellos/as sujetos que forjan "derechos, nuevos espacios de ejercicio de la ciudadanía"[41] (Ver *Tabla 1*).

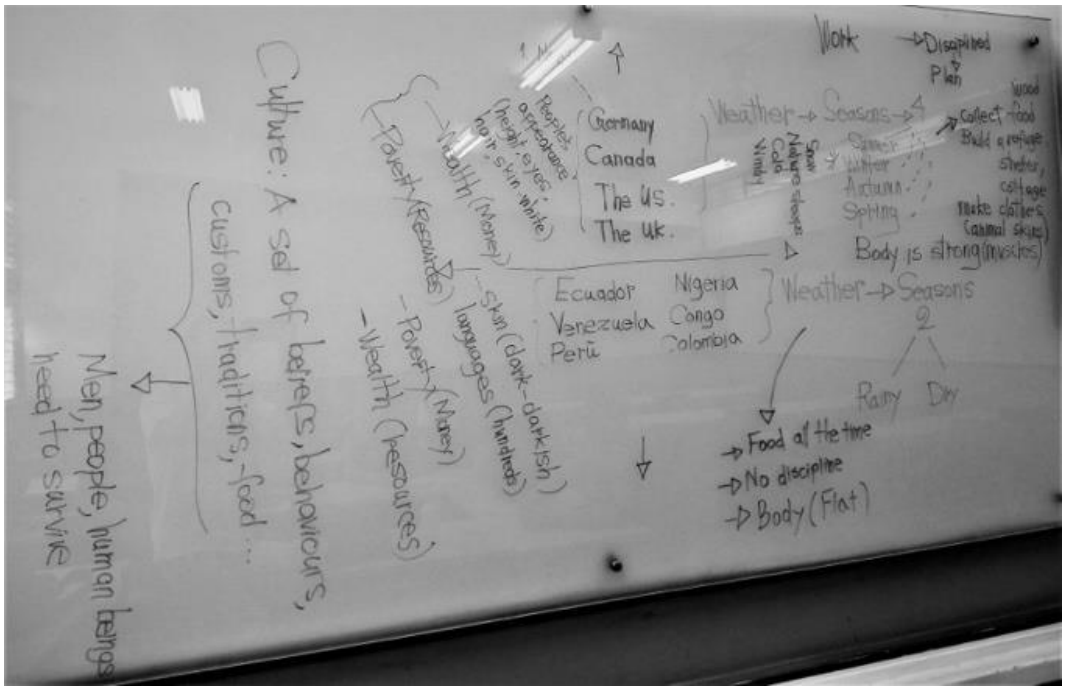


Imagen 2. *Tomada en febrero, 2019*

[41] Moacir Gadotti, *Pedagogía de la Tierra*, 117.



Imagen 3. *Tomada en abril, 2019*

Tabla de contenidos utilizados en mis clases de inglés en los diferentes departamentos en que laboro	**Temas**
Wagner, Marc-Christpoh. *Ngũgĩ wa Thiong'o Interview: Memories of Who We Are*. Louisiana Channel. Vídeo. 13 de octubre de 2015. 18m18s. https://www.youtube.com/watch?v=AYP9sJvDcYE	Colonización de la lengua, historia de las lenguas
Wa Thiong'o, Ngugi. "The Universality of Local Knowledge". Chap. 3 in *Moving the Centre: The Struggle for Cultural Freedoms*. Nairobi: East African Educational Publishers. 1993: 25-9. PDF edition.	Cultura, conocimiento, historia del conocimiento
Ngozi A., Chimamanda. *We should all be feminists*. TED Talks. Diciembre de 2012. Video. 29m19s. https://www.youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc&t=14s	Feminismo, cultura
Facio, Alda. *What is Patriarchy?*. Trans. by Michael Solis. 2013. http://learnwhr.org/wp-content/uploads/D-Facio-What-is-Patriarchy.pdf	Feminismo, historia
Bell, Christopher. *Bring on the female superheroes!*. TED Talk. October 2015. Video. 15m40s, https://www.ted.com/talks/christopher_bell_bring_on_the_female_superheroes	Pedagogía mediática, super-héroes/heroinas, capitalismo
Andersen, Kip y Kuhn Keegan. *What the health*. Polyband. 2017. Cortometraje. 1h37m.	Salud, capitalismo
Selasi, Taiye. "African Literature Doesn't Exist". Lecture. S.f. http://literaturfestival.com/medien-en/texte-en/opening-speeches/AfricanLiteratureDoesntExistFINAL.pdf	Literatura *Africana*, cultura, interculturalidad

Selasi, Taye. *Don't ask me where I'm from, Ask me where I'm local.* TED Talk. Video. 20 de octubre de 2015. 16m04s. https://www.youtube.com/watch?v=LYCKzpXEW6E	Racismo, cultura, economía
Fanon, Franz. "Colonial War and Mental Disorders". Chap. 5 in *The Wretched of the Earth.* New York: Grove Press. 1963: 249-310. PDF edition.	Colonialismo, historia, cultura
Guru-Murthy, Krishnan. *Nawal El Saadawi on feminism, fiction and the illusion of democracy.* Channel 4 News. Podcast. 13 de junio de 2018. 41m14s. https://www.youtube.com/watch?v=djMfFU7DIB8	Feminismo, medicina, historia
El Saadawi, Nawal. *World Forum for Democracy: Statement by Ms Nawal El Saadawi.* Council of Europe. Video. 25 de octubre de 2012. 21m29s. https://www.youtube.com/watch?v=Ncl8Qwo7cV8	Medicina, feminismo, justicia, lenguaje
Macri, Kenneth. "Not Just a Game: Sport and Society in the United States." *Inquiries Journal/Student Pulse* 4, 08 (2012). http://www.inquiriesjournal.com/a?id=1664	Deporte, cultura, capitalismo
Plett, Casey. *A safe girl to love.* New York: Top Side Press. 2014. PDF edition.	Literatura *Trans*
Cunningham, George. *Sexual Orientarion and Gender Identity in Sport. Essays from Activists, Coaches, and Scholars.* Texas: Center for Sport Management Research and Education. 2012. PDF edition.	Género, diversidad sexual, deporte, investigación
Warren, Beth and Rosebery, Ann. "Navigating Interculturality: African American Male Students and the Science Classroom", *Journal of African American Males in Education* 2, no. 1 (January 2011): 97-115. https://www.researchgate.net/profile/Beth_Warren2/publication/266225902_Navigating_Interculturality_African_American_Male_Students_and_the_Science_Classroom/links/55b8d2bb08aed621de07b1b5/Navigating-Interculturality-African-American-Male-Students-and-the-Science-Classroom.pdf	Cultura, racismo, ciencia, conocimiento
Ngozi A., Chimamanda. *Americanah.* New York: Random House, 2013. Edición en PDF.	Cultura, racismo, lenguaje

Tabla 1. Elaboración propia. Contenidos abordados en las clases de inglés.

5 Conclusión: retos y posibilidades de una *praxis* planetaria en pedagogía y en la enseñanza de inglés

Como ser social que soy, que personifica diferentes roles en los diversos ambientes que transito, lo más difícil, sin duda, ha sido hacer una introspección retrospectiva para lograr auto-narrarme para, luego, revisar los currículos de los programas en los cuales enseño y, finalmente, buscar y dar sentido a los textos tanto académicos como literarios y filosóficos que leo para mí y mis clases.

Para alcanzar la tarea anterior, he debido aprender a identificar los opresores/as que llevo dentro para desarmarlos y lograr crear otros sentidos de proceder en mi vida. El consumo de carne es un ejemplo de ello. En Suiza y en Alemania, me di cuenta de que los sabores que consideramos agradables son construidos culturalmente. En estos países, aunque la carne está disponible para la compra, los precios son altos y hay un amplio mercado verde, más económico, al cual las personas pueden acceder. En Colombia, por el contrario, la carne se consigue fácilmente en cualquier lugar a precios accesibles mientras que los alimentos vegetarianos o veganos son escasos y costosos. En un artículo llamado *La Revolución de la Cuchara: cuando el activismo se funde con la espiritualidad* publicado por *Pacifista!*[42] en 2018, una revista de periodismo alternativo, encontré que el consumo de carne en Colombia es demasiado fuerte porque genera millonarios ingresos a los empresarios dueños de grandes empresas cárnicas además de que genera miles de empleos. El arraigo de esta industria está conectado con la gran expansión verde del territorio colombiano, y el clima generoso del mismo, en el cual los animales pueden pastar sin problema alguno. Ventaja que Colombia tiene sobre Suiza y Alemania donde las zonas rurales se confunden cada vez más fácilmente con las urbanas sin mencionar cómo las estaciones pueden afectar la manutención y supervivencia de estos animales. En Colombia, el consumo de carne es impulsado altamente por los medios de comunicación, por esta razón, cada vez que puedo, propongo en mis clases ver *What the Health*[43], para analizar sus propuestas de la mano de textos escritos o audio/visuales que aborden los intereses económicos detrás del funcionamiento de las industrias cárnicas. No obstante, una vez he logrado auto-narrarme, la aplicación de las demás *competencias interculturales*[44]en mis clases y mi vida han fluido más fácil. El Saadawi[45], me enseñó que escuchar mi voz interior es el primer paso para darme cuenta de aquellos elementos y eventos que no encajan con total comodidad en mi vida. Así, por ejemplo, el cuestionamiento a la industria cárnica surgió en 2012 aproximadamente cuando me di cuenta de lo hipócrita que estaba actuando con los animales y las plantas al decir que les amaba, pero mis prácticas decían todo lo contrario. Los efectos del consumo masivo de carne ocasiona, entre otros daños, la deforestación de zonas boscosas para crear pastizales. La deforestación, a su vez, ocasiona la muerte masiva de especies animales y flora cuya existencia se encarga de equilibrar otros procesos vitales en la subsistencia de otras especies, entre esas la especie humana.

Adquirir consciencia de sí en el mundo va más allá de ser sensible a las situaciones. Adquirir consciencia implica tener un conocimiento teórico, práctico e histórico espacio-temporal de las ideas que ponen a marchar el mundo en el tiempo-espacio que me toca habitar y lograr comprender cómo me afectan de forma negativa, tal y como Freire[46] lo sugirió en *La educación como práctica para la libertad.* El efecto del desarrollo y apropiación de esta consciencia se materializa en lo que Gadotti[47] comprende como ética que deriva del griego *oikos* y más tarde de *éthos.* Él la comprende así:

---

42 "La Revolución de la Cuchara: cuando el activismo se funde con la espiritualidad," *Pacifista!*. 6 de junio de 2018. https://pacifista.tv/notas/la-revolucion-de-la-cuchara-cuando-el-activismo-se-funde-con-la-espiritualidad/

43 Kip Andersen y Keegan Kuhn, *What the health* (Polyband, 2017), cortometraje, 1h37m.

44 Juan C. Estrada Chauta, "Competencias interculturales".

45 Krishnan Guru-Murthy, *Nawal El Saadawi on feminism, fiction and the illusion of democracy*, Channel 4 News, podcast, 13 de junio de 2018, 41m14s, https://www.youtube.com/watch?v=djMfFU7DIB8

46 Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad,* trad. por Lilién Ronzoni (México: Siglo XXI, 2011).

47 Moacir Gadotti, *Pedagogía de la Tierra.*

> Por *oikos* los griegos entendían el espacio externo ocupado por el hombre como refugio, escondrijo, abrigo, morada. El espacio de seguridad donde el hombre se siente protegido de la lucha diaria. Después de un día de trabajo, de la búsqueda de la sobrevivencia, de la lucha por la vida, él se desarma, se saca su uniforme, sus formalidades, y se cobija en el lar, sintiéndose "en casa". Pero no es un espacio dado. Es construido y reconstruido permanentemente [...]
> Por *éthos* los griegos entendían el espacio interno del ser humano, esto es, su carácter, su personalidad, sus hábitos y costumbres, que se iban modificando en la medida en que él pertenecía a una comunidad donde construía su identidad. Así, la ética puede ser definida como el "arte de convivir" (Lia Diskin, en Migliori, 1998, pp. 65-77), lo que implica desarrollar ciertas habilidades y capacidades para relacionarse con el otro, adquiridas por medio de la praxis, de la reflexión y del ejemplo.[48]

De lo anterior deriva mi preocupación y permanente búsqueda de materiales que me permitan abordar temas que históricamente no se han abordado en la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la cual, en los tiempos más recientes debido a los procesos de globalización, ha estado ligada más estrechamente con la preparación de las personas para el trabajo y estudios en universidades extranjeras, por lo tanto su enseñanza y aprendizaje ha estado permeado por concepciones instrumentalistas y pragmatistas de la lengua enmarcadas en el paradigma comunicativo cuya preocupación es enseñar a los/as estudiantes a comunicarse en la cotidianidad, en el marco de eventos comunicativos socio-pragmáticos: prepararse para una entrevista laboral, ir de compras a un centro comercial, pedir un taxi, llenar un formulario, entre otros, descuidando las relaciones de poder que en los actos de comunicación operan inconscientemente.

Efectivamente, vivir este proceso no es fácil, porque nuestras mentes han sido colonizadas, con el auge del capitalismo tardío, sutilmente por deseos que se originan en los modos producción económica[49]. Estudiar estos modos de producción de cuerpos/sujeto es una labor a la que me he añadido como caminante a pie y maestro, porque mis experiencias primeras vividas en mi infancia me enseñaron a no tolerar el dolor y/o la humillación por lo cual no quiero esto para nadie. Como docente y estudiante o, más bien como educador-educando y educando-educador, desarrollar consciencia crítica para vivir y existir éticamente implica también tener empatía y valor para arriesgarse a implementar como docente textos y metodologías alternativas no hegemónicas con el objetivo de empezar a habitar el mundo desde otros lugares ontológicos y epistémicos. Esto ha implicado para mi labor docente, indudablemente, una búsqueda constante de textos auditivos, audio-visuales y escritos, que pongan en escena el inglés no sólo como medio para acceder a mejores oportunidades académicas y laborales en el exterior y para que mis estudiantes se especialicen en temas específicos de sus carreras universitarias, sino también como un medio para posibilitar el acceso de ellos/as a contenidos que históricamente no han sido parte de los planes de estudio oficiales, los cuales pueden facilitar la comprensión de las razones por las cuales, por ejemplo, la Universidad de Antioquia no ha tenido, hasta el momento en que escribo este texto, una mujer que desempeñe el cargo de Rector, una rectora, o por qué la epistemología científica de los pueblos ancestrales colombianos no es considerada digna de ser incluida en los planes oficiales de los

[48] Ibíd, 71.
[49] Peter McLaren, "Formación escolar del cuerpo posmoderno".

programas universitarios del país, o por qué, hasta el momento, no ha habido una mujer u hombre trans ganador/a del premio Nobel de Química o de Literatura.

Al mismo tiempo, estos contenidos implican el reto de diseñar tareas acordes a los contenidos lingüísticos de los cursos, a los objetivos de los programas formadores de estos profesionales y a las situaciones sociales, políticas y económicas del espacio-tiempo que habitamos. Es de resaltar, que estas decisiones procedimentales, tanto en la elección de contenidos y elaboración de tareas, han sido impulsadas por la revisión de mi propia historia sin la cual, como lo describí en *Digresión o auto-narración 2*, no hubiera logrado verbalizar la importancia que fueron los contenidos para mi existir, y mi devenir como ciudadano y docente, ya que son ellos los que ayudan moldear los imaginarios y representaciones que desarrollamos los humanos sobre el mundo, nuestro/s lugar/es y roles en él. Enseñar inglés como lengua extranjera desde esta perspectiva, desde los no-lugares[50] epistémicos y pedagógicos de la enseñanza del inglés, me ha llevado a pensar y empezar a indagar acerca de la viabilidad de desarrollar a profundidad una competencia intercultural que trate acerca de la enseñanza y aprendizaje de inglés desde una perspectiva crítica de-colonial para aprender a saber y así, saber-ser y saber-poder responsable y conscientemente[51] y así impulsar un aprendizaje de inglés por medio de la enseñanza de una amplia diversidad de contenidos y autores de latitudes invisibilizadas y pormenorizadas en inglés, ya que la lengua, tal y como María Teressa Andruetto[52] y Chinua Achebe[53] nos lo señalan, ¿es de quién, para qué y para quién? La búsqueda de respuestas, usos y posibilidades continúa inspirada en una Pedagogía Planetaria.

---

[50] Me refiero a los 'no-lugares' de las epistemes y las pedagogías, desde mi experiencia laboral, como a aquellos saberes y prácticas que no hacen parte de los planes de estudios oficiales incluidos en los currículos de los cursos de lenguas extranjeras.

[51] Esto, por supuesto, lo abordaré en otro espacio en el que éste sea el tema central.

[52] María Teresa Andruetto, "Completo, el discurso magistral de María Teresa Andruetto para el cierre del Congreso de la Lengua", *La Voz*, 31 de marzo de 2019, https://www.lavoz.com.ar/numero-cero/completo-magistral-discurso-de-maria-teresa-andruetto-para-cierre-del-congreso-de-lengua. Aquí, en su discurso de clausura del Congreso Internacional de la Lengua Española en Córdoba, cuestiona, entre otras cosas, la apropiación que la Real Academia de la Lengua Española de la labor de regular los 'buenos' y 'malos' usos del español en la literatura y el cine.

[53] Chinua Achebe, en Ngugi Wa Thiong'o, *Decolonising the Mind. The Politics of Language of African Literature,* afirma que, debido a la inminente imposición del inglés como lengua dominante en su país, él la utilizará para desarrollar su propia agenda profesional, cultural y política.

Bibliografía

Andersen, Kip y Kuhn Keegan. *What the health.* Polyband. 2017. Cortometraje. 1h37m.

Bell, Christopher. *Bring on the female superheroes!.* TED Talk. Octubre de 2015. Video. 15m40s. https://www.ted.com/talks/christopher_bell_bring_on_the_female_superheroes.

Cole, Michael. *Psicología cultural.* Madrid: Morata. 2003.

"Contribuciones desde el sur a una Pedagogía Planetaria", SWITCHportfolio- Semillero de Pedagogía planetaria/Aprendizaje global – Colombia. Acceso el 02 de agosto de 2017. https://portfolio.switch.ch/group/view.php?id=3021.

Cunningham, George. *Sexual Orientation and Gender Identity in Sport. Essays from Activists, Coaches, and Scholars.* Texas: Center for Sport Management Research and Education. 2012. PDF edition.

Echeverri, Jesús A. "Una experiencia pedagógica, formativa y editorial: la *Revista* Educación y Pedagogía. Entrevista al profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez, director," *Revista Educación y Pedagogía* 20, no. 50 (2008): 13-29.

El Saadawi, Nawal. *World Forum for Democracy: Statement by Ms Nawal El Saadawi.* Council of Europe. Video. 25 de octubre de 2012. 21m29s. https://www.youtube.com/watch?v=Ncl8Qwo7cV8

Estrada Chauta, Juan Camilo. "Competencias interculturales en el marco de una pedagogía planetaria para la enseñanza de las ciencias sociales: una propuesta para la formación de maestros y maestras". Tesis para optar al grado de Licenciado en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia. 2015. http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1748/1/PB0884.pdf.

Ezeanya-Esiobu, Chika. *How Africa can use its traditional knowledge to make progress.* TED Talks. Vídeo. Agosto de 2017. 13m39s. https://www.ted.com/talks/chika_ezeanya_esiobu_how_africa_can_use_its_traditional_knowledge_to_make_progress.

Facio, Alda. *What is Patriarchy?.* Trans. by Michael Solis. 2013. http://learnwhr.org/wp-content/uploads/D-Facio-What-is-Patriarchy.pdf

Fanon, Franz. *Los condenados de la Tierra.* 3ra ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2015.

---"Colonial War and Mental Disorders". Chap. 5 in *The Wretched of the Earth.* New York: Grove Press. 1963: 249-310. PDF edition.

Fornet-Betancourt, Raúl. *Interculturalidad en Procesos de Subjetivización.* México: Consorcio Intercultural. 2009. Edición en PDF.

Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad.* Traducido por Lilién Ronzoni. México: Siglo XXI. 2011.

---*Pedagogía del oprimido.* Traducido por Jorge Mellado. Madrid: Siglo XXI de España Editores. 2012.

Freire, Paulo y Shor, Ira. *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora.* Traducido por Joaquín Martínez Ortiz. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2014.

Gadotti, Moacir. *Pedagogía de la Tierra.* Traducido por Eduardo Lucio Media y Vedia. Coyoacán, México: Siglo XXI. 2002. Edición en PDF.

González, Fernando. *Viaje a pie.* Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT. 2018.

Gore, Jennifer. *Controversias entre las pedagogías.* Traducido por Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata. 1996.

Guru-Murthy, Krishnan. *Nawal El Saadawi on feminism, fiction and the illusion of democracy.* Channel 4 News. Podcast. 13 de junio de 2018. 41m14s. https://www.youtube.com/watch?v=djMfFU7DIB8

Gutema, Bekele. "The intercultural dimension of African philosophy," *African Study Monographs* 36, no.3 (2015). http://jambo.africa.kyoto-u.ac.jp/kiroku/asm_normal/abstracts/pdf/36-3/1.bekele.pdf

"Human Development Indices and Indicators. 2018 Statistical Update". United Nations Development Programme. Acceso el 27 de abril de 2019. http://hdr.undp.org/en/content/human-development-indices-indicators-2018...

Macri, Kenneth. "Not Just a Game: Sport and Society in the United States." *Inquiries Journal/Student Pulse* 4, 08 (2012). http://www.inquiriesjournal.com/a?id=1664

Mejía, Marco. *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación Popular).* Lima, Perú: TAREA asociación Gráfica Educativa. 2011.

McLaren, Peter. "Formación escolar del cuerpo posmoderno: pedagogía crítica y política de encarnación". Cap. 2 en *Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo.* Argentina: Instituto de Estudios y Acción Social. 1994.

Ngozi A., Chimamanda. *We should all be feminists.* TED Talks. Diciembre de 2012. Video. 29m19s. https://www.youtube.com/watch?v=hg3umXU_qWc&t=14s

Plett, Casey. *A safe girl to love.* New York: Top Side Press. 2014. PDF edition.

Rodríguez, Hilda Mar y, Víctor Alexander Yarza de los Ríos, "Formación de Educadores desde una Pedagogía Planetaria." *Revista Magisterio. Educación y Pedagogía* 78 (2016): 60-4. https://www.academia.edu/29328649/Formaci%C3%B3n_de_educadores_desde_una_pedagog%C3%ADa_planetaria.

Rodríguez, Hilda Mar, Victor Alexander Yarza y Jesús Alberto Echeverri, "Formación de maestros y maestras para y desde la diversidad cultural." *Pedagogía y Saberes,* n. 45 (2016): 23-30. http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n45/n45a03.pdf.

Selasi, Taye. *Don't ask me where I'm from, Ask me where I'm local.* TED Talk. Video. 20 de octubre de 2015. 16m04s. https://www.youtube.com/watch?v=LYCKzpXEW6E.

---"African Literature Doesn't Exist". Lecture. S.f. http://literaturfestival.com/medien-en/texte-en/opening-speeches/AfricanLiteratureDoesntExistFINAL.pdf.

Tuhiwai, Linda. *Descolonizar las Metodologías. Investigación y Pueblos Indígenas.*Traducido por Kathryn Lehman. Santiago de Chile: LOM ediciones. 2012. Edición en PDF.

Wagner, Marc-Christpoh. *Ngũgĩ wa Thiong'o Interview: Memories of Who We Are*. Louisiana Channel. Vídeo. 13 de octubre de 2015. 18m18s.

Warren, Beth and Rosebery, Ann. "Navigating Interculturality: African American Male Students and the Science Classroom", *Journal of African American Males in Education* 2, no. 1 (January 2011): 97-115.

Wa Thiong'o, Ngugi. *A grain of Wheat.* London: Heinemann, 1967. https://es.scribd.com/doc/184138487/A-Grain-of-Wheat-Ngugi-wa-Thiong-o-pdf.

---*Moving the Centre: The Struggle for Cultural Freedoms.* Nairobi:

East African Educational Publishers Ltd., 1993. PDF edition.

---"The language of African literature". Chap. 26 in *Decolonising the Mind. The Politics of Language of African Literature.* Harare, Zimbabwe: Zimbabwe Publishing House, 1981. https://static1.squarespace.com/static/5441df7ee4b02f59465d2869/t/588e930b440243895c4f9b0f/1485738765676/Ngugi+wa+Thiongo+-+The+Language+of+African+Literature.pdf.

---*Desplazar el centro. La lucha por las libertades culturales.* Traducido por Víctor Sabaté. Barcelona, España: Rayo Verde Editorial. 2017.