







HERRAMIENTAS PARA EL TRABAJO INTERCULTURAL CON UN ENFOQUE INTERNACIONAL. LA INTERCULTURALIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

MEMORIAS DE TALLERES REALIZADOS EN EL 2017 POR LA RED COLOMBIA CHALLENGE YOUR KNOWLEDGE,

CALIFORNIA STATE, UNIVERSITY LOS ANGELES, CON EL APOYO DEL ICETEX.

LUIS ARÉVALO / CAMILO PUERTO (COMPILADORES)

CRÉDITOS

FACILITADORAS:

DRA. TASHA WILLIS

DRA. ALLISON MATTHEIS

COLABORACIÓN DE:

SARA VERA AGUIRRE

MARCELA WOLFF

LUIS ALEJANDRO ARÉVALO RODRÍGUEZ

CAMILO IVÁN PUERTO

CORRECCIÓN DE ESTILO:

JUAN CARLOS VELÁSQUEZ

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN:

CAROLINA HENAO CASTRO

TRADUCCIÓN:

MÓNICA VIVIANA FRANCO RIVERA

IMPRESIÓN:

AFÁN GRÁFICO LTDA.

Todos los derechos reservados:

Prohibida la reproducción total o parcial, el registro o la transmisión por cualquier medio de recuperación de información, sin autorización previa de la Universidad EAN en representación de la red Colombia Challenge Your Knowledge® CCYK y de ICETEX.

Las opiniones expresadas en este documento son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan, necesariamente, los puntos de vista de la Red CCYK, de la Universidad EAN ni de ICETEX.

ÍNDICE

Declaración introductoria. Dra. Tasha Willis y Allison Mattheis

| 7 |

Prólogo. Sara Vera Aguirre. Jefe de la Oficina de Relaciones Internacionales ICETEX, Colombia

| 8 |

1.

La Internacionalización en Colombia y el enfoque intercultural como herramienta de inclusión social. Luis Alejandro Arévalo Rodríguez.

| 10 |

2.

Contexto de California State University, Los Angeles (Cal State, LA) y por qué trabajar con Colombia.

| 16 |

3.

Referentes teóricos relevantes para los talleres.

| 21 |

4.

Participantes de los talleres y representantes de instituciones de educación superior de Colombia.

| 31 |

5.

Metodología utilizada.

| 39 |

6.

Desarrollo y hallazgos preliminares de los talleres.

| 42 |

7.

Conclusiones y recomendaciones
MARCELA WOLFF.

| 49 |

8.

Referencias bibliográficas

| 53 |



DECLARACIÓN INTRODUCTORIA.

DRAS. TASHA WILLIS Y ALLISON MATTHEIS¹.

Estamos inmensamente agradecidas por la oportunidad de haber conocido y de trabajar con tantos profesionales de educación superior de toda Colombia, que se dedican a ampliar el acceso educativo y de mejorar la calidad de la experiencia de los estudiantes en cada una de sus instituciones.

En nuestro propio trabajo, estamos igualmente dedicados a explorar nuevas formas de pensar y enseñar; y aprender de colegas colombianos ha sido parte de este proceso. Como educadores críticos, somos conscientes de la forma en que las dinámicas históricas de poder afectan el estado actual de la sociedad y, a su vez, nuestros sistemas educativos. Buscamos mejorar la equidad para los estudiantes provenientes de entornos marginales mediante el cambio de prácticas que (a menudo sin querer) continúan dando como resultado situaciones desiguales.

También creemos que el aprendizaje es un proceso de por vida y que está mediado por interacciones personales entre sí y el acceso a nueva información. Construir el conocimiento con otras personas es un objetivo clave de la educación inclusiva. ¡Gracias de nuevo por la oportunidad de aprender con ustedes, colegas!

¹ La Dra. Tasha Y. Willis es profesora asistente de Trabajo Social y directora de la Facultad de Internacionalización en CSU, Los Angeles. Ha apoyado y dirigido programas de educación en Costa Rica, Tailandia, Ghana, Guatemala, Venezuela y, más recientemente, en Colombia. Ella estableció la primera comunidad de aprendizaje de la Facultad CSULA sobre educación en el extranjero para estudiantes universitarios de 1.^a Generación. Sus principales líneas de investigación y acción son: i) aumento del acceso y la calidad del estudio en el extranjero para los estudiantes presentados; ii) educación en el trabajo social internacional; iii) comunicación intercultural / diálogo intergrupar; iv) trabajo social para el desarrollo de la identidad profesional y v) equidad educativa y problemas de acceso. Anteriormente, Tasha trabajó en la educación pública sobre temas de justicia social, con los jóvenes, las comunidades y los lugares de trabajo en cuestiones de relaciones humanas y en la educación en el campo del trabajo social que ayuda a estudiantes en la aplicación de la teoría en sus pasantías. Tasha se graduó de Licenciatura en Estudios Internacionales (Kenyon College), máster en Administración de Servicios Sociales (Universidad de Chicago) y doctora en Liderazgo en Educación Superior (CSU, Long Beach).

La Dra. Allison Mattheis es profesora asistente en la división de Estudios Aplicados y Avanzados en Educación de la California State University, Los Angeles. Como profesora y académica, está ampliamente interesada en las cuestiones de cómo se maneja el poder a través de la política y la práctica en las comunidades y los espacios de aprendizaje, con el objetivo de interrumpir los sistemas que mantienen jerarquías injustas y promover la promoción y el empoderamiento. Sus proyectos de investigación actuales incluyen una etnografía crítica de las interacciones de las partes interesadas con el consejo escolar del LAUSD, la etnografía participativa juvenil del ciclismo y el uso del tránsito en siete comunidades urbanas de los Estados Unidos y un estudio nacional de métodos mixtos de individuos identificados en áreas STEM, además de estudios de género, inclusión y diversidad. Fue profesora de ciencias de la escuela secundaria durante ocho años en Springfield, Massachusetts; Minneapolis, Minnesota; y también en Colombia, América del Sur; antes de completar su trabajo de posgrado en Política Educativa y Liderazgo en la Universidad de Minnesota. Sus publicaciones más recientes se encuentran en las revistas Critical Policy Studies, Educational Policy Analysis Archives y en el libro Anthropology of Los Angeles.

PRÓLOGO. SARA VERA AGUIRRE². JEFE DE LA OFICINA DE RELACIONES INTERNACIONALES ICETEX, COLOMBIA

Estas memorias son el resultado de una fructífera relación de trabajo que inició hace más de dos años entre la red de universidades acreditadas Colombia Challenge Your Knowledge (CCYK) y el ICETEX, cuyo norte y esencia ha sido el trabajo para aportar a la educación superior del país desde la internacionalización.

Uno de mis principales logros al interior del ICETEX ha sido formular e implementar una política de cooperación internacional, capaz de responder a los retos del sistema educativo nacional y a las necesidades de las universidades colombianas para lograr tener una inmersión competitiva en las dinámicas globales. El direccionamiento de recursos públicos y de los gestionados a partir de la cooperación internacional, a programas y estrategias claras que fomenten la internacionalización de la educación del país y lo promuevan como destino educativo de calidad, debe ser una política de Estado que se articule con todos los actores, tanto públicos como privados, del sistema de educación superior nacional.

En este sentido, el trabajo colaborativo se convirtió en una premisa para que todos los esfuerzos y recursos marchen en una misma vía, hacia el desarrollo del país.

Así pues, resulta de vital importancia generar alianzas con distintos tipos de actores, pero en especial con aquellos que cuentan con experiencia y trayectoria en los temas que trabajamos para que puedan poner todo su conocimiento al servicio de Colombia. Es en este punto que CCYK logra convertirse en un socio del ICETEX y del sistema de educación superior del país. Sus propósitos y características ejemplifican en gran medida

² En noviembre de 2015, Sara Marcela Vera Aguirre se unió al Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos (ICETEX) en el extranjero como directora de la Oficina de Relaciones Internacionales. Desde su nombramiento, ella ha alentado la estrategia de fomento-promoción-cooperación para la educación superior colombiana (programa Fellows Colombia, Becas de Reciprocidad, Consejería Académica). Además, el programa Colombia Científica, centra sus esfuerzos en la educación de calidad y la investigación en ciencia, tecnología e innovación. Vera-Aguirre cuenta con 10 años de experiencia en cooperación internacional, desarrollo sostenible y emprendimiento. Su formación académica y profesional incluye la participación en proyectos en Alemania, México, Brasil, India y Egipto. Sara es profesional en Gobierno y Relaciones Internacionales, administradora de empresas y tiene un MSc. en Medio Ambiente y en la Gestión de Recursos. Gracias a su liderazgo, visión sistémica y versatilidad, ha tenido un impacto positivo en los sectores público y privado, particularmente en temas relacionados con la gobernanza y la toma de decisiones. Su experiencia se ha extendido a diferentes sectores como la educación, el agua y el saneamiento, el desarrollo de modelos comerciales sostenibles y los ecosistemas de emprendimiento. Del mismo modo, Sara está comprometida con las causas sociales y ha contribuido a las organizaciones para el empoderamiento, la capacidad y el desarrollo de habilidades y para la reducción de las brechas de género.

nuestra política educativa de cooperación internacional, al ser una red compuesta por universidades que han hecho una clara apuesta por fomentar el componente internacional en todos sus procesos y por promover a Colombia como destino educativo.

Este trabajo conjunto nos permitió identificar y desarrollar una temática central para la internacionalización de la educación y para la realidad de un mundo que tiende hacia la globalización: la interculturalidad. No ahondaré en su concepto ya que es el tema que le atañe a estas memorias, pero sí es importante resaltar que el desarrollo de competencias para la interculturalidad es una labor que deben adelantar todas las universidades, sin importar los niveles de movilidad internacional, ya que permite trabajar bajo contextos caracterizados por estudiantes con culturas similares, pero con grandes diferencias por su condición social y económica. Esta es una realidad del país, en la que cada vez más estudiantes de primera generación logran acceder a la universidad, y es necesario ofrecerles modelos de enseñanza y acompañamiento social que eviten su deserción y a su vez hagan del campus universitario un espacio intercultural, que logre la inclusión a través de la educación.

No puedo finalizar este prólogo sin reconocer y agradecer por la gran labor desarrollada por las Dras. Tasha Willis y Allison Mattheis, profesoras de la California State University de Los Angeles, quienes lideraron y fueron las facilitadoras de los talleres sobre desarrollo de competencias para interculturalidad que se lograron dictar en varias ciudades del país con el apoyo de CCYK. Para nosotros fue un honor contar con dos personas de tanta experiencia en el tema y que hacen parte de una universidad en la que el trabajo con estudiantes interculturales de primera generación es su realidad diaria.

Por último, quiero resaltar el objetivo central de esta alianza con la California State University de Los Angeles y CCYK, el cual fue llevar a las universidades de las distintas regiones del país el conocimiento y experiencia de estas importantes expertas que trabajan sobre la interculturalidad en ambientes académicos. Su pedagogía y metodología permitió, además, una articulación entre los representantes de las instituciones de educación superior que asistieron a las actividades, lo cual se enmarca en el trabajo que desarrollamos desde el ICETEX, para que cada día más estudiantes y universidades logren acceder a los beneficios de la internacionalización.

I.

LA INTERNACIONALIZACIÓN EN COLOMBIA Y EL ENFOQUE INTERCULTURAL COMO HERRAMIENTA DE INCLUSIÓN SOCIAL.

LUIS ALEJANDRO ARÉVALO RODRÍGUEZ ³

Un marco teórico complejo y cambiante Identidad contemporánea e interculturalidad

Desde finales del siglo XX, profundas reflexiones desde la filosofía han buscado entender y definir la identidad del hombre moderno y contemporáneo. Charles Taylor (1989), propone una reflexión en búsqueda de la “identidad moderna”. Desde su contexto, en donde la francofonía se encuentra con la construcción de la cultura anglo en Quebec-Canadá, el asunto adquiere vida política en las decisiones sobre cómo viven las personas, y lo más importante, para qué viven, cuáles son sus expectativas, qué es lo importante para cada una de ellas y de la manera en que concretan sus proyectos colectivos. La definición de la identidad moderna y contemporánea pasa inevitablemente por lo que sucede en nuestro entorno, sin que ello signifique un determinismo materialista. Con la aceleración de la globalización, desde diferentes orillas políticas y del pensamiento, se plantearon las preguntas sobre el influjo de la realidad cotidiana en su praxis, sobre el encuentro de diferentes valoraciones, eticidades, formas de consumo y formas de producción. La preocupación de Taylor tiene eco en las obras de Axel Honneth (1996) para él, no se trataba de un “recorrido” sino de una

³ Politólogo de la Universidad de los Andes. MA en Filosofía de la Université Bordeaux III Michel de Montaigne, máster en Geopolítica y Relaciones Internacionales de la Universidad de Paris XII y candidato a doctor en Filosofía con Énfasis en Teoría Política de la Université Bordeaux III Michel de Montaigne. Cursó la Academia de Derechos Humanos del Washington College of Law de American University. Cuenta con experiencia internacional en áreas relacionadas con inversión social, proyectos de educación internacional, acción humanitaria, empoderamiento económico, derechos humanos y desarrollo en países como Francia, Brasil, España, Estados Unidos y la India, además de Colombia. Ha trabajado para el sector público en el Ministerio de Defensa, Ministerio del Interior, Ministerio de Relaciones Exteriores, Congreso de la República e ICETEX. Es consultor en temas relacionados con minería y desarrollo, relaciones entre el sector público y privado, educación internacional y desarrollo. Fue gestor de la Maestría en Derechos Humanos y Cultura de Paz de la Universidad Javeriana de Cali, en asocio con la Universidad para la Paz adscrita a las Naciones Unidas. Director del programa de Ciencia Política en la Universidad Javeriana de Cali. Profesor de la Maestría en Estudios Políticos de la Universidad Javeriana de Bogotá. Profesor de la Academia Diplomática Augusto Ramírez Ocampo. Profesor distinguido de la Pontificia Universidad Javeriana, año 2013. Catedrático en la Universidad del Rosario, Universidad Nacional, Universidad Javeriana de Bogotá y Cali. Investigador y autor de publicaciones científicas y de opinión en diversos medios de comunicación. Actualmente es director de Relaciones Internacionales de la Universidad EAN en Bogotá.

“lucha”. Así titularía su libro: La lucha por el reconocimiento. En tanto, Ricoeur (2004) llevaría el análisis hacia el Recorrido por el reconocimiento. La cultura occidental se encuentra efectivamente en las calles con las culturas asiáticas, latinas, africanas, cuestionando la idea misma del universalismo, los derechos y los deberes en una sociedad que se redescubre en búsqueda de su identidad. Las consecuencias de estos encuentros propiciados por la tecnología, el fin de un mundo cuya geopolítica se definía fácilmente en la bipolaridad del capitalismo vs comunismo, como lo plasmó Fukuyama (1992), dieron cabida a un nuevo mundo multipolar, de personas migrantes, empresas y negocios transnacionales y sistemas interconectados e interdependientes como nunca antes.

La búsqueda de certezas en una realidad multipolar (políticamente hablando) ha hecho que afloren nacionalismos, que se radicalicen movimientos religiosos y movimientos políticos inspirados más en creencias y prejuicios que en realidades. La internacionalización apunta a la comprensión de la diferencia cultural, y sobre todo, a su valoración como herramienta poderosa para lograr avanzar en el entendimiento del fenómeno de la vida humana como una sola experiencia de especie. La especie humana, con toda su riqueza cultural, se materializa en diferentes latitudes generando fenómenos bien conocidos, especialmente en las grandes ciudades. A diferencia de la multiculturalidad, la interculturalidad busca abrazar e integrar la diferencia para generar una nueva singularidad. El origen de muchos de los conflictos políticos que han degenerado en el horror de la guerra, se relacionan directamente con esa búsqueda de la identidad contemporánea. El riesgo que anunciaba Taylor era el de juntar una valoración moral con el de una identidad determinada. Es decir, suponer que una identidad cultural es “buena” y que la otra es “mala”. Para Taylor (1989), los valores comunes que comulgan en la protección de la vida y la garantía para su desarrollo se reflejan en cada cultura en su particularidad, pero son trazos claramente identificables. Es decir, las diferentes culturas tienden a favorecer la vida en conjunto. El hombre es un ser social y político, en el mejor sentido constructivo de estos conceptos. La identidad moderna y contemporánea se anuncia compleja en su dimensión social y política, en un mundo en el que la comunicación tiende a sintetizar y simplificar la complejidad hasta opacarla en las pantallas líquidas, por supuesto evocando a Bauman (1999) y Lipovetsky

(2004) en su crítica a la individualidad moderna. La velocidad con la que pasa la complejidad delante de nosotros no es una excusa para ignorarla. La interculturalidad es una de esas complejidades manifiestas del siglo XXI, que antes de ser ignorada, debe ser atendida con las mismas herramientas que la tecnología ha desarrollado para hacerla explícita. Bien anunciaba Edgar Morín (1999) desde la Unesco, en sus Siete saberes necesarios para la educación del futuro, a principios del siglo XXI; con la estrecha y directa colaboración de colombianos como Nelson Vallejo-Gómez y su hermana Mercedes; que la identidad humana se construye en la educación que pueda dar cuenta de la complejidad, la unidad y la diversidad humana en sus diferentes campos sociales.

Colombia y la interculturalidad, breve consideración

Nuestra preocupación por la interculturalidad ha estado bien presente en la construcción de nuestra propia identidad, como colombianos, latinoamericanos, americanos y en últimas como seres humanos. Nuestra cultura ha tenido la fortuna del mestizaje y ha producido riqueza cultural sin igual en la región. Con influencia de Europa, África y Asia, Colombia es un espacio de encuentro y construcción de identidades. Pasar del análisis y la reflexión a la acción es lo que ha motivado a un grupo de universidades en Colombia para poder actuar ante lo que hemos identificado como un “coletazo” de la globalización. Este coletazo hace que se desconfie de los efectos de la globalización, surjan proteccionismos, nacionalismos y que se busquen certidumbres en lo “viejo conocido”, pues con temor, se sospecha de la complejidad que nos sobrecoge.

Se entiende la interculturalidad como una realidad que se hace explícita en el quehacer de la universidad. La universidad colombiana, compartiendo con sus pares en el mundo, ha tenido un importante crecimiento y maduración en el progreso de su agenda internacional recientemente. A esto le hemos denominado, internacionalización de la educación superior en Colombia. Poder conectar la profundidad de la reflexión filosófica, sociológica y política de la identidad moderna y contemporánea con la praxis de la universidad en su dimensión internacional, nos facilita identificar a la interculturalidad como una de las competencias fundamentales para la educación en el siglo XXI.

Interculturalidad e internacionalización

Al indagar sobre los beneficios de la internacionalización para las universidades, según las encuestas realizadas por la International Association of Universities en el 2014, la mayoría de las universidades encuentran que la internacionalización beneficia en dos aspectos fundamentales a sus instituciones, primero: la generación de una consciencia global entre sus estudiantes; segundo: aumento en la calidad de la educación, sus contenidos y sus metodologías. No obstante, identificarla correctamente, medir sus impactos e implementar programas, proyectos, planes y acciones para estimular sus resultados positivos, es un asunto en permanente construcción, e incluso, un descubrimiento para jóvenes sistemas de educación superior.

En el esfuerzo por poder medir los impactos positivos de la internacionalización, es posible mencionar autores como Knight (2003) Green (2005), De Wit (2006) o Hudzik (2014). No obstante, al momento de trabajar específicamente sobre la interculturalidad y sus análisis y mediciones, los estudios remiten a Darla Deardoff (2009). El trabajo de Deardoff para identificar, analizar, sistematizar y evaluar las variables de la interculturalidad como elemento que se contiene en la internacionalización de la educación superior, ha sido consignado en sus investigaciones y resultados más recientes, tales como *Intercultural Competences in Higher Education, International Approaches, assessment and Application*, publicado en el 2017 junto a Lily Arasaratnam Smith, en donde se consolida buena parte de su investigación y se aborda el tema a profundidad. La articulación entre el marco teórico que nos impulsa a trabajar en internacionalización, el cual se refiere a la educación como una herramienta transnacional, que va más allá de las instituciones y que se ancla en el individuo para generar la cultura y construir identidades, se escenifica en el trabajo académico de manera especial. Son las universidades los espacios en los que se concreta la intención de construcción colectiva de conocimiento para el beneficio de las mayorías. Reconocer el cómo sucede la interculturalidad, qué estrategias favorecen su aparición, cuáles son los retos que debe confrontar y cuáles son sus posibles desarrollos para el beneficio de la sociedad, se realiza en cada contexto específico y no tiene una fórmula unívoca. La articulación entre la búsqueda de la identidad contemporánea desde la interculturalidad y la

internacionalización de la educación se materializa en su particularidad en cada espacio geográfico, social, económico y político en el que se desarrolla. Por ello, el esfuerzo de concebir metodologías transdisciplinarias, internacionales e interculturales es, en sí mismo, un descubrimiento emergente en países como Colombia.

Sobre competencias interculturales, internacionalización e inclusión en educación superior

El desarrollo de las competencias para la interculturalidad ha tenido sus desarrollos especialmente durante la segunda mitad del siglo XX, y se han logrado consolidar como parte de las competencias necesarias en la educación en general y en la educación superior en particular. Es común que exista una confusión y yuxtaposición de términos entre globalización, internacionalización e interculturalidad. No obstante, se deben diferenciar conceptualmente desde el significado de la globalización como fenómeno político, económico, social y cultural, la internacionalización como una herramienta dentro de la globalización y la interculturalidad como una realidad social, política y cultural que acompaña a los dos conceptos anteriores. La interculturalidad además se suele confundir con la multiculturalidad. La diferencia principal radica en que mientras la multiculturalidad toma solamente las expresiones culturales diversas sin tener en cuenta su contexto económico, social y político, la interculturalidad sí toma en cuenta estos aspectos. Es por esta última razón que la interculturalidad se convierte en un enfoque relevante y pertinente para articular estrategias de inclusión en educación superior. Tener como marco la interculturalidad nos permite entender que aun dentro de un mismo entorno cultural se perciben importantes diferencias determinadas por el entorno social y económico.

Este último tema se vuelve dramático cuando se aborda la problemática de los estudiantes de primera generación en educación superior.

Uno de los aspectos que se ponen en tensión al abordar el tema de la interculturalidad y la educación, es el de poner en cuestión la idea de un posible universalismo pedagógico, tal como se sugirió desde el siglo XIX. Esta tensión entre universalismo y particularismo se escenifica de igual manera en el debate sobre la universalidad de los derechos humanos vs la particularidad de estos. Si bien es un debate contemporáneo en derechos humanos, que ha sabido abordar de manera pragmática una

filósofa como Onora O'neil (2005) (2016), la tensión entre universal y particular puede ser precisamente saldada por el enfoque intercultural. La intención no es la de generar un conjunto de conocimientos estándar que puedan ser aplicados al conjunto de la humanidad, sino la de poner en valor la alteridad y la diferencia en cada contexto para construir la consciencia global. Este debate se relaciona con la idea de una educación universal y cosmopolita que debería generar una supuesta ciudadanía global. La clave para no perderse en este debate, está precisamente en recordar a Taylor y su marco teórico inicial frente a las valoraciones morales y éticas sobre la cultura. Es inevitable que el tema cobre matices políticos si se tiene en cuenta que precisamente la cultura es el primer signo de poder político, de civilización, de educación y de legitimidad de las formas de organización económica y social, tal como lo anunciaba Jaeger (1943) en su *Paideia*, buscando los orígenes de la cultura occidental en la antigua Grecia.

La competencia intercultural, siguiendo a Deardoff (2009) busca desarrollar tres aspectos principales: 1) conocimientos, 2) actitudes y 3) habilidades. Estos tres aspectos se relacionan con el conocimiento y consciencia de la propia cultura y contexto social, económico y político; la flexibilidad, el respeto, la curiosidad por la alteridad y las habilidades necesarias para consolidar conocimientos y actitudes. Visto que las competencias interculturales no se pueden adquirir en cortos periodos de tiempo, las iniciativas que emprende la internacionalización de la educación superior, en sus diferentes tácticas, tales como la internacionalización del currículo, el multilingüismo, la movilidad estudiantil y profesoral así como las experiencias científicas-académicas, profesionales y de servicio social internacionales se desarrollan durante el periodo de tiempo en que los estudiantes pasan en las universidades. Por ello, es el escenario ideal para construir y desarrollar las competencias interculturales mediante la internacionalización. Los esfuerzos coordinados que se puedan sumar desde el sector público, las instituciones de educación superior públicas y privadas, así como la cooperación internacional que coadyuven a consolidar estos procesos de mediano y largo plazo, deben resultar en individuos con una mayor capacidad de insertarse en contextos profesionales interculturales, y con la sensibilidad necesaria para servirse de estos aprendizajes como herramienta de inclusión en sus propios entornos locales.

2.

CONTEXTO DE CALIFORNIA STATE UNIVERSITY, LOS ANGELES (CAL STATE, LA)⁴ Y POR QUÉ TRABAJAR CON COLOMBIA

California State University, Los Angeles (Cal State, LA) es una universidad pública, fundada en 1947. Es una de las 23 universidades del sistema de universidades estatales de California-CSU, y es la primera universidad comprehensiva pública en el centro de Los Angeles.

En 1952, el estado de California propuso un nuevo campus satélite para Cal State, LA, conocido como Los Angeles State College, y en julio de 1958 el campus se separó de Cal State, LA.

Desde 1954, Cal State, LA ha sido acreditado por la Asociación Occidental de Escuelas y Universidades (por sus siglas en inglés WASC). Los programas de credenciales de la universidad son aprobados por la Comisión de Acreditación de Acreditación de Maestros.

En 1968, Cal State, LA estableció el primer departamento de Estudios Chicanos del país. En 1993, el canciller y fideicomisarios de CSU aprobaron el desarrollo de Charter State LA's Charter College of Education, creando la primera universidad de educación superior de ese tipo en los Estados Unidos.

En septiembre del 2000 el gobernador de California, Gray Davis, elige el campus de Cal State, LA para realizar una conferencia de prensa en la que firma los históricos proyectos de ley que amplían el programa Cal Grant.

La universidad se ha enfocado en la formación de líderes en los campos de los negocios, la industria, las artes visuales y performáticas, deportes, ciencia y tecnología, gobierno y educación superior.

⁴ Todas las tablas y figuras son autoría de las profesoras Tasha Willis y Allison Mattheis de Cal State, LA, quienes compartieron la información de sus presentaciones durante los talleres realizados por ellas.

Actualmente cuenta con más de 28.000 estudiantes, en su mayoría son estudiantes de primera generación.

Cal State, LA tiene ocho facultades con programas académicos de alta calidad y pequeñas clases, donde los estudiantes son formados y guiados por profesores excepcionales en lo académico y en lo personal.

La universidad ofrece 60 pregrados, 55 maestrías y 3 programas doctorales, entre ellos un programa doctoral en educación especial. Ha sido una de las universidades top 10 de los Estados Unidos por su contribución al bien público, premiada por el Washington Monthly. De igual forma, la National Science Foundation ha incluido a la universidad como el principal proveedor de ciencia e ingeniería a beneficiarios doctorales latinos entre todas las universidades de pregrado y maestría en los Estados Unidos.

Cal State, LA es la universidad de los Estados Unidos con mayor población de estudiantes de primera generación, entendiéndose este concepto como “aquellos estudiantes quienes son los primeros en sus familias en ingresar a instituciones postsecundarias” (Hsiao, 2000, p. 1).

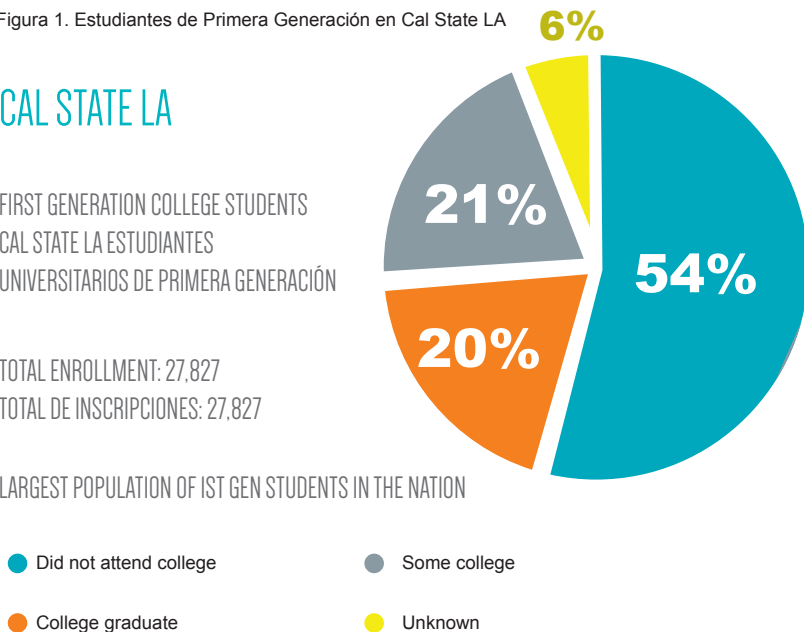
Figura 1. Estudiantes de Primera Generación en Cal State LA

CAL STATE LA

FIRST GENERATION COLLEGE STUDENTS
CAL STATE LA ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS DE PRIMERA GENERACIÓN

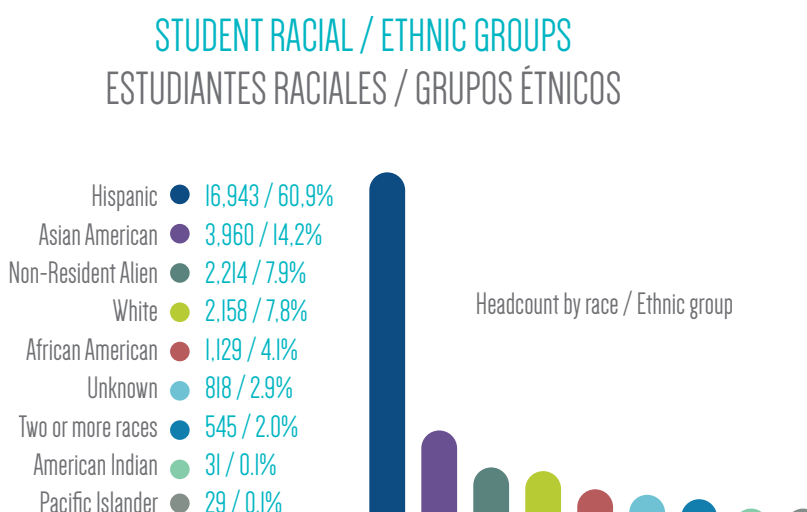
TOTAL ENROLLMENT: 27,827
TOTAL DE INSCRIPCIONES: 27,827

LARGEST POPULATION OF 1ST GEN STUDENTS IN THE NATION



Adicional, se puede identificar la composición étnica de los estudiantes de Cal State, LA, en la cual, de los 27.827 estudiantes inscritos, el 60,9 % tienen ascendencia hispanica. En un segundo lugar se encuentran los estudiantes de ascendencia asiática que suman 3.960 (14,2 %), una comunidad blanca en un cuarto lugar con 2.158 (7,8 %) y tan solo un 4,1 % de estudiantes afroamericanos (1.129).

Figura 2. Estudiantes Raciales/Grupos Étnicos



Según la caracterización de los estudiantes de Cal State, LA, la edad promedio de los estudiantes de pregrado es de 23.2 y de los estudiantes de posgrado es de 30.7 años. Además, el 58 % (15.741) de los estudiantes de pregrado son mujeres y el 42 % son hombres, pero en el caso de los estudiantes de posgrado aumenta la diferencia, ya que el 68 % (425) son mujeres y el 32 % (203) son hombres del total de 628 estudiantes.

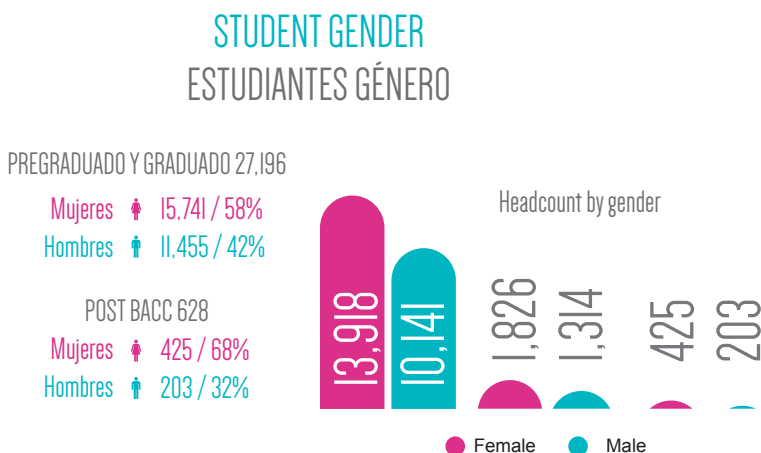
Sobre la composición de los profesores y académicos, el grupo étnico mayoritario, tanto para catedráticos como profesores de planta, respectivamente en un 49 % (376) y 50 % (255) son blancos, seguidos

de los asiáticos en un 21 % (103) y 25 % (127), hispanos 18 % (141) y 15 % (75) y afroamericanos 6 % (44) y 5 % (24), respecto a la composición de estudiantes de origen hispánico de 60,9 % y de blancos de un 7,8 % como se informó anteriormente.

Figura 3. Edad de los estudiantes.



Figura 4. Género de los estudiantes



Por último, se presentan 341 profesores hombres, respecto a 309 profesoras mujeres de cátedra y 229 hombres, respecto a 222 mujeres profesores de planta.

Figura 5. Grupos Étnicos y Raciales de los profesores

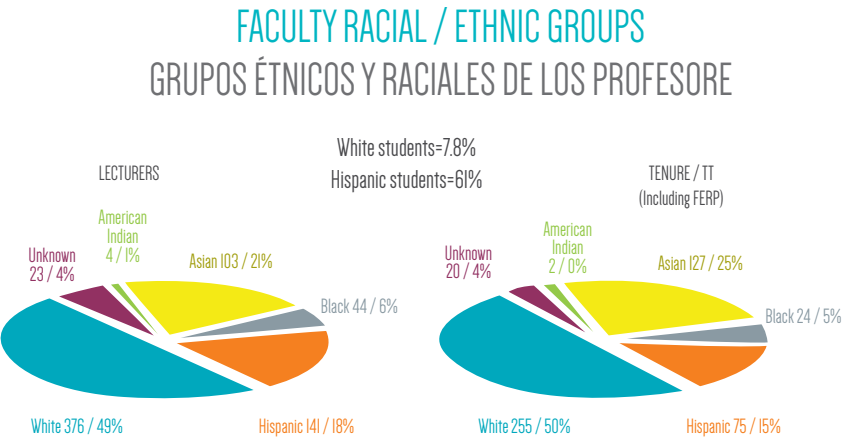
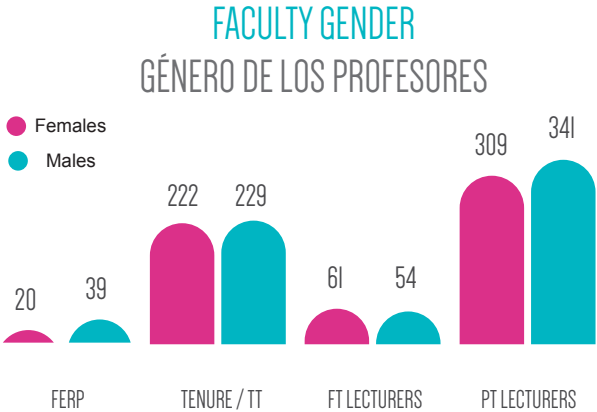


Figura 6. Género de los profesores.



Cal State, LA considera el trabajo con el sistema de educación de Colombia bastante importante, significativo y pertinente según las características de su propia comunidad universitaria, ya que la mayoría de los estudiantes de Cal State, LA son los primeros en sus familias en asistir a la educación postsecundaria y son personas de color. Muchos enfrentan desafíos socioeconómicos y tienen responsabilidades fuera de su rol como estudiantes. También son inteligentes, trabajadores, optimistas e ingeniosos.

En ese sentido, para las profesoras de Cal State, LA, se evidencian muchas similitudes entre sus estudiantes y los que asisten a muchas instituciones de educación superior en Colombia. Como país con una larga historia de conflictos, pero también uno de diversidad cultural y ricos recursos de resiliencia humana, Colombia es un lugar de promesas y oportunidades.

El objetivo en estos talleres fue brindar un enfoque orientado a los activos para trabajar con los estudiantes: reconocer e identificar sus recursos existentes y construir sobre ellos, mientras también se busca ofrecer nuevas formas de apoyo para promover el éxito de los estudiantes con identidades que están subrepresentadas en la educación superior.

Así, el hecho de ver el mundo desde otras perspectivas solo puede mejorar la práctica de la enseñanza y la investigación, porque desarrolla habilidades de adaptación y capacidades para una mentalidad abierta. Involucrarse con otros en su contexto local es la mejor manera de aprender sobre un nuevo lugar. Estar dispuesto a practicar la comunicación en un segundo idioma y navegar en un contexto cultural diferente es una oportunidad maravillosa como profesoras y estudiantes; así, su anhelo en el marco del desarrollo de estos talleres fue y es compartir una pequeña parte de sus propias experiencias sobre el valor de modelar esta apertura para probar cosas nuevas.

3.

REFERENTES TEÓRICOS RELEVANTES PARA LOS TALLERES

Los referentes teóricos utilizados en el taller fueron de la mayor relevancia para comprender los diversos temas de interculturalidad, interseccionalidad y diversidad en la educación superior y de su internacionalización.

Comprender las identidades de nosotros mismos es una parte crucial de la enseñanza efectiva en entornos interculturales, sin embargo, no es algo que todos los profesionales de la educación necesariamente aprendan en sus estudios y formaciones.

Algunas disciplinas enfatizan la autorreflexión crítica más que otras, pero se requiere que todas las personas que trabajan en la educación superior puedan ver el beneficio de la exploración individual y colectiva de la identidad y el contexto como extremadamente valioso y útil para para su trabajo. Además, muchos de los teóricos presentados como referentes parten de los estudios y reflexiones realizados por Paulo Freire, el educador-activista brasileño, que refleja la interconexión de las escuelas progresivas de pensamiento educativo entre las américas.

Figura 7. La interseccionalidad: la flor de poder

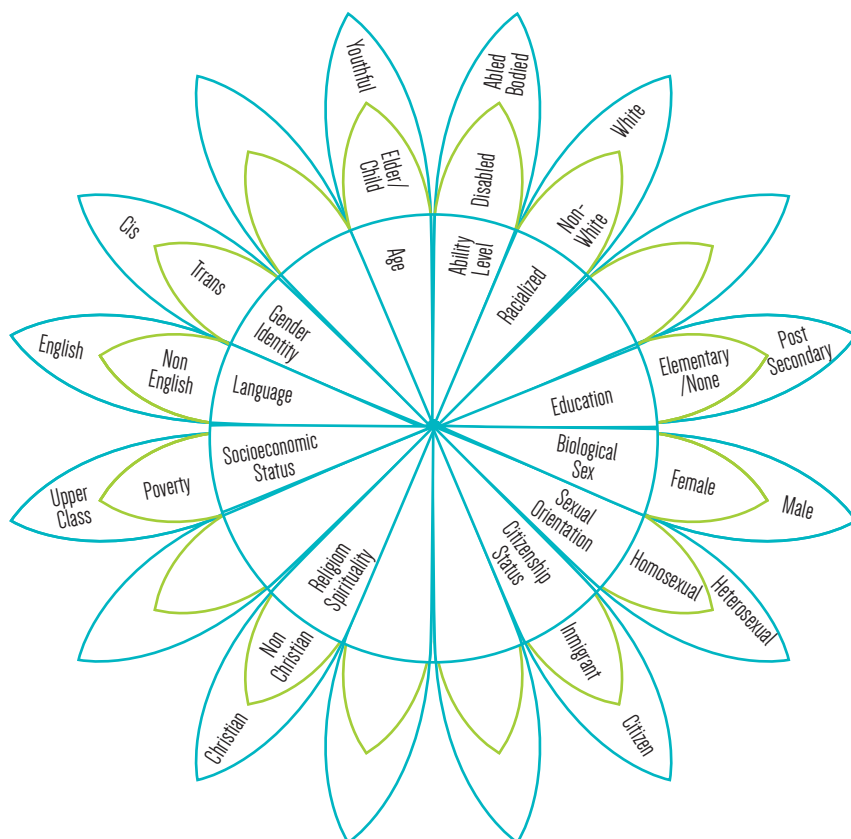


Figura 8. Diversidad, Interseccionalidad e Inclusión



Elementos de la flor de poder:

- Multiplicidad de aspectos de identidad.
- Posición de poder.
- Posición subdominante.



Actividad de identificación de la Flor de Poder en la Universidad Tecnológica de Bolívar-UTB, Cartagena.

A partir de lo anterior, las profesoras utilizaron los conceptos de interseccionalidad a través del modelo de la “flor de poder”, el cual permite identificar diversas identidades de los individuos propias de sus elementos constitutivos como ser cultural, a partir de la relación dentro de grupos homogéneos y la interacción con otros grupos distintos.

Los diversos rasgos pueden comprender género, lenguaje, estatus socioeconómico, religión, orientación sexual, sexo biológico, educación, racialidad, edad y muchos otros elementos a explorar e identificar por cada individuo.

Como resultado de la exploración de las diversas identidades, se pueden identificar diversos sistemas de interrelación de poder en una sociedad, dando como resultado situaciones de dominación, opresión y de discriminación. Muchas veces se utiliza dicha “interseccionalidad como herramienta del Estado para administrar las desigualdades sociales” (Esguerra y Bello, 2014, p. 21).

Las teorías pedagógicas utilizadas en los talleres por las profesoras de Cal State, LA, y desde las cuales partieron las actividades con los diversos participantes representantes de las IES colombianas fueron:

- a) Pedagogía crítica (Paulo Freire, 1968).
- b) Pedagogía culturalmente pertinente (Gloria Ladson-Billings, 1994).
- c) Pedagogía culturalmente sosteniendo (Django Paris, 2011).
- d) Pedagogía culturalmente revitalizante (Teresa McCarty & Tiffany Lee, 2014).
- e) Modelo de riqueza cultural comunitaria (Tara Yosso, 2005).
- f) Modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural (Milton Benne, 1993).

a) Pedagogía Crítica (Paulo Freire, 1968)

Paulo Freire nació en João Paulo, estado de Pernambuco, Brasil, en 1921. Es considerado uno de los teóricos de pedagogía crítica más importantes e influyentes del siglo XX (Ainsworth, 2013, p. 291). Él y su familia pasaron por profundas situaciones de pobreza, lo que influyó en su perspectiva de la vida y de la educación. En la Universidad de Recife estudió Derecho, Filosofía y Psicología, y culminó sus estudios de doctorado en Filosofía en la misma universidad, donde trabajó como profesor de Filosofía e Historia de la Educación. En 1968 publicó su libro

titulado *Pedagogía del oprimido* (*Pedagogia do oprimido*), donde compila su visión en educación y los conceptos claves de su teoría, que en resumen son:

- Pedagogía educativa basada en ideas de liberación, ya que la vida bajo un poder hegemónico de dominación económica, social y política resulta en ignorancia y letargo (Ainsworth, 2013, p. 292).
- Conciencia crítica (*conscientização*) para salir de esa “cultura del silencio”, por el cual grupos sociales subyugados son incapaces de percibir sus condiciones de manera crítica y reflexiva.
- Necesidad de promover el empoderamiento de las personas desventajadas por razones de estratificación social, racismo, sexismo y otras formas de marginalización por medio del aprendizaje colectivo, donde la educación juega un rol dual, integrando a las generaciones en el sistema económico y el orden social, y actuando como herramienta de liberación humana.

- Su pedagogía crítica se caracteriza por:

- Un enfoque en la importancia del diálogo.
- Prácticas que están en contra de una “educación bancaria”, en la cual los estudiantes son conceptualizados como recipientes vacíos y los profesores como expertos.
- Praxis como proceso de reflejar, actuar y reflejar.

Uno de los aportes más importantes de Freire fue el anhelo de eliminar la dicotomía tradicional entre profesor y estudiante, buscó consolidar un modelo equitativo en donde “el profesor estaría dispuesto a aprender y el estudiante tendría la oportunidad de enseñar” (Ainsworth, 2013, p. 292).

b) Pedagogía culturalmente pertinente (Gloria Ladson-Billings, 1994)

Gloria Ladson-Billings nació en 1947 en Estados Unidos. Es profesora e investigadora de pedagogía de la Universidad de Wisconsin-Madison y está afiliada al Programa de Estudios Africanos. Sus investigaciones se han centrado en antropología educacional, estudios culturales y aplicaciones de la teoría de raza crítica a la educación (Provenzo, 2009, p. 291).

En 1994 creó un concepto llamado “Pedagogía culturalmente pertinente” el cual describe “una pedagogía que capacita a los estudiantes

intelectual, social, emocional y políticamente mediante el uso de referentes culturales para impartir conocimientos, habilidades y actitudes” (Ladson, 1994, pp. 17-18). Su concepto de pedagogía reúne las siguientes características:

- La pedagogía culturalmente pertinente se basa en investigaciones de maestros exitosos en trabajo con estudiantes afroamericanos.
- Su pedagogía está inspirada en ideas de Freire, como “la enseñanza como alegoría de la minería”, el cual es un proceso para extraer el conocimiento que ya existe.
- Ladson-Billings utilizó los conceptos de teóricas feministas afrodescendientes como Patricia Hill Collins, recogiendo preceptos como a) la experiencia concreta como una tabla de significado, b) el uso de diálogo para revisar afirmaciones de conocimiento, c) una ética de cuidado, y d) una ética de responsabilidad personal con el propósito de ayudar a los otros.

- La pedagogía culturalmente pertinente tiene como objetivo:

- Ayudar a estudiantes a ser exitosos académicamente, y reconoce maneras diversas de demostrar excelencia.
- Cultivar y apoyar el desarrollo de la competencia cultural (construido en un ambiente de colaboración y comunidad).
- Desarrollar una conciencia sociopolítica o crítica.

c) Pedagogía culturalmente sostenible (Django Paris, 2011)

Django Paris es actualmente director del Centro Banks para la Justicia Educacional en la Universidad de Washington. Anteriormente fue profesor e investigador en la Universidad Estatal de Michigan y de la Universidad Estatal de Arizona. Nació en California en una familia diversa culturalmente, ya que su madre es una blanca americana y su padre un afrodescendiente jamaquino. Recibió un B.A. en Inglés de la Universidad de California, Berkeley y un M.A. y Ph.D en Educación de la Universidad de Stanford (Maricopa, 2018).

Su investigación y docencia se centran en “estudiar y mantener idiomas, alfabetizaciones, y estilos de vida de jóvenes y comunidades indígenas, afrodescendientes, latinos, asiáticos e isleños del pacífico, en contextos de cambio social y demográfico” (Maricopa, 2018). Sus tres principales

publicaciones de docencia e investigación en justicia educacional han sido: i) *Language Across Difference: Ethnicity, Communication, and Youth Identities in Changing Urban Schools* (2011), *Humanizing Research: Decolonizing Qualitative Inquiry with Youth and Communities* (2014), y el más reciente, *Culturally Sustaining Pedagogies: Teaching and Learning for Justice in a Changing World* (2017), en los cuales expone las principales características de su “Pedagogía culturalmente sostenible”:

- Una teoría que se basa en las ideas de Ladson-Billings y otros académicos que se interesan en los factores positivos de estudiantes marginalizados, en lugar de los que se construyen por estos estudiantes cuando tienen déficits de aprendizaje.
- Paris cree que la pedagogía culturalmente pertinente no incluye de manera suficiente, las prácticas culturales de estudiantes y comunidades no dominantes.
- Una pedagogía culturalmente sostenida:
 - Requiere que educadores protejan y promuevan las competencias culturales y lingüísticas de sus estudiantes, mientras ofrecen acceso a la competencia cultural dominante en la sociedad.
 - Tiene un objetivo explícito de apoyar el multilingüismo y multiculturalismo.
 - Cree que el pluralismo cultural es un parte del proyecto democrático de la enseñanza.

d) Pedagogía culturalmente revitalizante (McCarty & Lee, 2014)

Teresa McCarty es profesora de estudios de política educativa, de lingüística aplicada y codirectora del Centro para la Educación Indígena en la Universidad Estatal de Arizona. Ha sido desarrolladora curricular, profesora y coordinadora de programas educativos para indígenas americanos a nivel estatal y nacional.

Su investigación y docencia se ha centrado en política de educación de idiomas, educación para minorías indígenas, ideologías y prácticas de lenguas jóvenes, estudios de literatura crítica y educación de estudios etnográficos (Arizona State University, 2018).

Tiffany Lee es directora asociada de la Facultad de Estudios Nativos Americanos (NAS por sus siglas en inglés). Nació en Crystal, Nuevo

México. Recibió su programa doctoral en Sociología de la Educación de la Universidad Stanford. Su investigación se centra en educación indígena y experiencias de socialización del lenguaje (The University of New Mexico).

En el 2003 fue premiada con una beca posdoctoral por la American Educational Research Association para “estudiar a las Comunidades de Aprendizaje Indígenas y su influencia en los objetivos de vida de los estudiantes nativos y su compromiso con sus comunidades nativas” (The University of New Mexico).

Las doctoras McCarty y Lee publicaron en el 2014 un artículo llamado Critical Culturally Sustaining/Revitalizing Pedagogy and Indigenous Education Sovereignty por el cual establecen la “Pedagogía culturalmente revitalizante/sostenible”, cuyos elementos teóricos son:

- Pedagogía que se basa en las ideas de Paris, pero con un enfoque específico de la enseñanza de comunidades indígenas contemporáneas y caracterizadas por una historia social de destrucción cultural y lingüística.
- Una pedagogía culturalmente sostenible y revitalizante es:
 - Es una expresión de la soberanía educativa indígena y atiende de forma directa a relaciones de poder asimétricas y el objetivo a transformar legados de colonización.
 - Reconoce la necesidad de recuperar y revitalizar lo que ha estado perturbado o desplazado por la colonización, especialmente en los idiomas indígenas.
 - Tiene como enfoque central la necesidad de una estrategia de responsabilidad comunitaria, basada en el respeto, la reciprocidad y la importancia de relaciones afectuosas.

e) Modelo de riqueza cultural comunitaria (Tara Yosso, 2005)

La profesora Tara Yosso es docente e investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad de Michigan. Tiene un doctorado en Escolaridad Urbana de la facultad de posgrados en Educación y Estudios de Información de la Universidad de California, Los Angeles. Su investigación se centra en aplicar el modelo de la Teoría Crítica de la

Raza, para examinar el acceso a la educación y las oportunidades. Sus principales planteamientos se publicaron en el artículo *Whose Culture has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth*, del 2005.

Su modelo de riqueza cultural comunitaria se centra en los siguientes preceptos:

- Un modelo basado en teorías de Teorías Críticas de la Raza (sus siglas en inglés CRT) que centra la atención en categorías de identidad como la raza, etnicidad, idioma y nacionalidad.
- Diseñado para captar los talentos y experiencias que los estudiantes de primera generación o identidades minoritarias lleven consigo a sus campus universitarios.
- Ofrece un marco para comprender cómo apoyar esos talentos y experiencias desde una perspectiva de fortalezas.

Figura. 9. Riqueza Cultural Comunitaria.



f) Modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural (Milton Bennett, 1993)

El Dr. Milton J. Bennett fue voluntario de los cuerpos de paz de los Estados Unidos en Micronesia, a finales de la década de los 60. A su regreso finalizó su doctorado en Comunicación Intercultural y Sociología de la Universidad de Minnesota (IDRI, 2018).

Fue profesor en la Universidad Estatal de Portland, donde creó el programa de posgrado en Comunicación Intercultural. Es profesor adjunto de estudios interculturales en el Departamento de Sociología de la Universidad de Milán Bicocca en Italia y también enseña en programas de posgrado en la Universidad de Suiza en Lugano, Universidad Danubio en Krems, Austria, y la Universidad de Pekín, China. (IDRI, 2018).

El Dr. Bennett es autor del libro *Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, & Practices*, coeditor de la tercera edición de *The Handbook of Intercultural Training*, coautor de la edición de *American Cultural Patterns: A Cross-Cultural Perspective*. (IDRI).

Su modelo de desarrollo de sensibilidad intercultural es altamente reconocida en el mundo académico internacional, para “guiar el diseño de la formación intercultural y evaluar competencias interculturales” (IDRI, 2018). Sus principales características son:

- Publicado en 1986 y actualizado en 1993, el modelo fue diseñado para evaluar la sensibilidad cultural como una construcción de desarrollo y como herramienta para entender las diversas fases de desarrollo de dicha sensibilidad intercultural (Barron & Dasli, 2010, p. 80).

- Se basa en que “la experiencia humana sugiere que los individuos entran a un mundo social con un sistema habitual de significados que constituye valores culturales implícitos, normas, creencias y suposiciones escondidas” (Barron & Dasli, 2010, p. 80). Este sistema de significados se activa cuando los individuos se enfrentan a situaciones o fenómenos inexplicables, y estos buscan interpretarlos desde sus ideas preexistentes (Barron & Dasli, 2010, p. 80).

- La normalidad buscada por los individuos por su sistema de significados, refuerza la centralidad de sus identidades. Esto hace

alusión a la fase etnocéntrica (negación/rechazo de la diferencia, defensa contra la diferencia y minimización de la diferencia) (Barron & Dasli, 2010, p. 80).

- Hay otras situaciones como el contacto continuo con otros grupos con diferentes sistemas de significados, igualmente válidos, sobre la percepción preexistente de la realidad, permitiendo un progreso hacia fases etnorelativas como la aceptación de la diferencia, adaptación a la diferencia e integración de la diferencia

Figura 10. Experiencia de la Diferencia



Willis T. & Mattheis A. Presentaciones. Talleres Cal State en Colombia, 2017

4. PARTICIPANTES DE LOS TALLERES Y REPRESENTANTES DE INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE COLOMBIA

En total fueron beneficiadas 116 personas, entre funcionarios de oficinas de relaciones internacionales y académicos vinculados a labores de internacionalización de 58 instituciones, IES públicas, privadas y entidades públicas como el ICETEX y el SENA.

Breve descripción del sistema de educación superior de Colombia

Colombia está dividido en 32 departamentos, 1.098 municipios y un distrito capital (CNA, 2018).

Con una población de aproximadamente 45'000.000 de habitantes, el 33 % representa una población entre 0 y 14 años, 62 % corresponde a un grupo poblacional entre 15 y 64 años y una población del 5 % por encima de los 65 años (CNA, 2018).

Según la Ley 115 de 1994, la educación es “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes” (CNA).

La Ley 30 de 1992 regula la educación superior en el país, por la cual se entiende como un servicio público ofrecido por el Estado y por particulares. Entre las principales características de este sistema de educación superior están:

- Diversidad de tipos de instituciones por su naturaleza y objetivos:
 - Instituciones técnicas profesionales
 - Instituciones tecnológicas
 - Instituciones universitarias
 - Universidades
- Existencia de un sistema nacional de aseguramiento de la calidad.
- El Estado realiza la suprema inspección y vigilancia de la educación superior para garantizar la calidad de los servicios educativos ofrecidos tanto por entidades privadas como públicas.
- Existencia de un sistema nacional de acreditación, el cual hace parte del Consejo Nacional de Acreditación, cuya función y responsabilidad es dar fe pública de los altos niveles de calidad de las instituciones y sus programas académicos.
- Las políticas y planes para el desarrollo de la educación superior son propuestos por el Consejo Nacional de Educación Superior – CESU, que coordina, planifica, recomienda y asesora.

Según la Ley 30 de 1992 en su artículo 7, los campos de acción para la educación superior son: técnica, ciencia, tecnología, humanidades, arte y filosofía, por los cuales los programas académicos ofrecidos por las IES colombianas deben responder a uno de los campos de acción tanto en pregrado como en postgrado (CNA, 2018). Las IES reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional son las únicas instituciones que pueden otorgar títulos de educación superior.

En el tema de calidad, el sistema de educación superior colombiano cuenta con un sistema de aseguramiento de la calidad, que “brinda las

garantías de evaluación, certificación y acreditación de la calidad” (CNA, 2018). Está conformado por organismos, acciones y estrategias aplicadas al ejercicio de las IES colombianas. Este sistema fue creado por la Ley 30 de 1992, con el fin de “garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior (...), cumplen los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos” (CNA, 2018)

El modelo se organiza por etapas de obligatorio cumplimiento por toda la comunidad académica bajo criterios de transparencia, organización y responsabilidad (CNA, 2018).

En relación con la actual política educativa del Ministerio de Educación Nacional, en el 2015 se expidió la Ley 1753, llamada Ley del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país, por el cual la educación sería uno de los pilares para el desarrollo del país. En ese marco, el Ministerio ha creado el documento Colombia, la mejor educada en el 2025: líneas estratégicas de la política educativa.

Entre esas estrategias están:

- El fortalecimiento de los fondos educativos del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior - ICETEX (fondos de subsidio, condonables, reembolsables, mixtos, para poblaciones especiales como comunidades indígenas, comunidades negras, para reparación de las víctimas del conflicto y para profesionales de la salud) (MEN, 2015, p. 97).

- La realización de un sistema de educación superior sostenible y eficiente, de calidad y pertinente, equitativo y al alcance de todos (MEN, 2015, p. 106).

- La construcción de un Sistema Nacional de Educación Terciaria - SNET (MEN, 2015, p. 119).

- La consolidación del programa Ser Pilo Paga, como fomento a la educación superior (MEN, 2015, p. 121).

La educación superior en las regiones

Según el Observatorio de la Universidad Colombiana, a 2016 habían 289 IES en Colombia, de las cuales 81 son oficiales y 208 privadas. De estas IES, 32 son universidades oficiales y 52 universidades privadas, 29 son

instituciones universitarias oficiales y 97 instituciones universitarias privadas, 11 instituciones tecnológicas oficiales y 38 privadas, 9 instituciones técnicas y profesionales oficiales y 21 privadas. En total a 2016, 18 IES oficiales y 27 IES privadas estaban acreditadas en alta calidad (Observatorio de la Universidad Colombiana, 2018).

En un país altamente centralizado, hay unas brechas significativas en educación superior entre Bogotá y las ciudades capitales más importantes como Medellín, Cali y el resto de regiones de Colombia en materia de progreso educativo, calidad, acceso y cobertura y logro educativo.

En educación superior, Colombia presentó un índice de progreso del 28 % en el 2015, por el cual solo departamentos como Bogotá (38,3 %), Santander (31,9 %), Antioquia (31,1 %), Boyacá (30,5 %) y Caldas (30,3 %) estuvieron por encima de esta media. Los menores promedios se dieron en La Guajira (11,4 %), Putumayo (14,3 %), Cesar (15,9 %), Arauca (16,9 %), Sucre (16,4 %), Caquetá (16,7 %) y Magdalena (18,8 %) (MEN, 2016, p. 2).

En índice de calidad de la educación superior a 2015, Colombia obtuvo como resultado una media de 24,5 %, donde Bogotá presentó el mayor promedio con el 30,8 %, Antioquia (29,3 %) y Santander (26,4 %). Los promedios más bajos fueron los de Arauca, Córdoba, Putumayo, Casanare, Caquetá, Cesar, Sucre y La Guajira, con promedios entre 13,9 % y 7,7 %, y donde importantes territorios colombianos como San Andrés, Providencia y Santa Catalina, así como Chocó no figuran (MEN, 2016, p. 3).

En el índice de acceso en 2015, la media nacional fue de 42,2 %, con promedios superiores en Bogotá con una amplia diferencia de 76,2 %, Boyacá (57,4 %), Santander (55,5 %), Quindío (50,4 %), Caldas (49,6 %), Risaralda (43,4 %), Atlántico (42,6 %) y Norte de Santander (42,4 %). Los departamentos más rezagados en este aspecto son Cundinamarca, Casanare, La Guajira, Magdalena, Arauca, Córdoba y Putumayo, con medias de casi la mitad del promedio nacional desde 2,8 % al 19,3 %.

Dentro de las conclusiones generales del Ministerio de Educación en 2015 respecto a este estudio, se identifica que Caldas es de las regiones con mejor desempeño del país, Antioquia debe mejorar el tema del acceso, el Caribe colombiano presenta en su gran mayoría una calidad muy inferior a la media nacional, en el centro oriente colombiano, Bogotá

y Santander tienen un buen desempeño, pero Cundinamarca debe mejorar el tema del acceso. En los llanos orientales, la calidad y el acceso son muy inferiores a la media nacional, en el pacífico, su rezago está en la calidad y el acceso, en los departamentos del centro sur y Amazonía, el acceso y la calidad también son inferiores a la media del país, además, departamentos como San Andrés, Amazonas, Guainía, Guaviare y Vaupés no registran información (MEN, 2016, p. 9).

Representantes de las IES que participaron en los talleres

Al conocer las brechas en diversos aspectos de la educación superior de Colombia, la Red CCYK ha tenido como objetivo la realización de proyectos y actividades para apoyar al sistema de educación superior de Colombia en la disminución de dichas brechas. Por esto, el presente proyecto buscó beneficiar al mayor número de IES del país en las diversas regiones del país. Bogotá, Cali, Medellín y Cartagena fueron escogidas estratégicamente para cubrir gran parte del territorio, como es el centro del país, el pacífico, Antioquia y el oriente colombiano y el caribe. Sin embargo, es evidente que por las limitaciones el taller no logró cubrir a todas las regiones, por lo que se considera importante estas memorias para compartirlas con las IES colombianas y así observen los principales planteamientos y experiencias en los talleres, con el fin de replicarlas con sus comunidades universitarias.

NO.	NOMBRE	INSTITUCIÓN
1	Dair Samir Redondo	Universidad de La Guajira
2	Sandra Lucía Martínez R.	Universidad de La Guajira
3	Luisa Fernanda Echeverría	SENA Atlántico
4	Francisco Javier Fadul	Universidad del Atlántico
5	Yiseth Ninoska Parra	Universidad del Atlántico
6	Dany Margarita Orozco	Universidad del Atlántico
7	Angélica María Toncell	Universidad del Atlántico
8	Sara Cabeza Bobb	Universidad Tecnológica de Bolívar
9	Estefy Margarita Baleta	Universidad Tecnológica de Bolívar
10	James Manuel Pérez	Universidad Tecnológica de Bolívar
11	Carolina Barrios	Universidad Tecnológica de Bolívar
12	Julia del Carmen Luna Amador	Institución Tecnológica Colegio Mayor de Bolívar
13	Enrique Díaz Infante Rendón	Fundación Universitaria Tecnológico COMFENALCO

NO.	NOMBRE	INSTITUCIÓN
14	Susana Martínez Rincón	Fundación Universitaria Colombia Internacional - UNICOLOMBO
15	James Frasser Camargo	Universidad Autónoma del Caribe
16	Tania Lafont Castillo	Corporación Politécnico de la Costa Atlántica
17	Angélica Guerra Alemán	Universidad de La Costa
18	Stefany Palacio De la Cruz	Universidad de La Costa
19	Jhon Virviescas Peña	Corporación Universitaria Latinoamericana CUL
20	María José Preciado Castillo	Universidad San Buenaventura Cartagena
21	Carlos Alberto Solano Palacio	ICETEX
22	Roxana Julie Martinez Maldonado	ONG World Vision Internacional
23	Marjorie Zomignani Maia	Universidad EAN
24	Éricka Duncan Ortega	Universidad Tecnológica de Bolívar
25	Marlo Giovanni Flórez	Universidad de Antioquia
26	Flor Mariana Pérez	Universidad de Antioquia
27	Santiago Hernández Trejos	Corporación Universitaria Lasallista
28	Juan Pablo Restrepo Hoyos	Corporación Universitaria Lasallista
29	Carolina Vasco Jiménez	Institución Universitaria ESCOLME
30	Ivet Natalia Sánchez	Universidad Nacional de Colombia
31	Paula Gómez Arbeláez	Institución Universitaria EAM
32	Ana Paulina Valderrama	Universidad Cooperativa de Colombia
33	Diana Pilar Martínez Rangel	Universidad de Santander
34	Carolina Hoyos P.	Universidad EIA
35	Natalia Hernández León	Universidad EIA
36	Andrés Felipe Grajales Vera	Universidad Santo Tomás, Medellín
37	María del Pilar Ramírez R.	Fundación Universitaria Autónoma de las Américas
38	Sandra Lorena Cárdenas	Corporación Universitaria Remington
39	Alma S. Castro Lara	Universidad EAFIT
40	Marcela Wolff	Universidad EAFIT
41	Felipe Tobón Ríos	Universidad Autónoma Latinoamericana
42	Mayra Rubiela Jurado	Universidad Industrial de Santander
43	Martha Cecilia Matiz	Universidad Industrial de Santander
44	Norma Patricia Guarnizo Cutiva	Instituto Tecnológico Metropolitano
45	María Vanegas Vanegas	Universidad de Antioquia
46	Andrea Ayerbe Castro	Universidad de Antioquia
47	Catalina Cerquera Arbeláez	Tecnológico de Antioquia
48	Jesús David Sáenz	Universidad de Antioquia
49	Juliana Sema Laverde	Fundación Universitaria Católica del Norte

NO.	NOMBRE	INSTITUCIÓN
50	Diana Marcela Jaramillo	Fundación Universitaria María Cano
51	Fernando Alonso Gómez	Fundación Académica de Dibujo Profesional
52	Ana Patricia García	Institución Universitaria Escuela Nacional del Deporte
53	José Francisco Estupiñán	IU CESMAG
54	Dubán Freddy Peña Benítez	Universidad Antonio Nariño
55	Fanny del Rocío Ibarra Cerón	Corporación Universitaria Autónoma de Nariño
56	Sandra Juliana Toro	Universidad del Valle
57	Fabiola Martínez	Universidad ICESI
58	Gloria Patricia Villegas	Universidad ICESI
59	Juan David Arboleda	Universidad ICESI
60	Piedad Gómez Franco	Universidad ICESI
61	Yurani Patiño Falla	Universidad ICESI
62	Juliana Gómez Meyer	Pontificia Universidad Javeriana
63	María Alejandra Guerrero	Pontificia Universidad Javeriana
64	Gloria Eugenia Jiménez	Universidad Libre
65	Lorena Elizabeth Guerrero Zambrana	Universidad Mariana
66	Laura Delgado Nieto	Universidad del Ejército - ESMIC
67	Claudia Marcela López	Fundación Universitaria Autónoma de las Américas, Pereira
68	Diego Mauricio Bravo	Universidad Santo Tomás
69	María Isabel Valderrama	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
70	Lina González Beltrán	Universidad Santo Tomás
71	Hans Dieter Selsted	Universidad Santo Tomás
72	Fabiola Castellanos Soriano	Pontificia Universidad Javeriana
73	Carmen Lucia Niño	Pontificia Universidad Javeriana
74	Alba Alicia Trespacios	Pontificia Universidad Javeriana
75	Carolina Valderrama Guerra	Pontificia Universidad Javeriana
76	Liliana Alfonso Perry	Universidad Nacional de Colombia
77	Antonio Fruccio	Universidad Nacional de Colombia
78	Yalvi Esperanza Marta	Universidad Nacional de Colombia
79	Alicia Ariza Rodríguez	Universidad Nacional de Colombia
80	Raúl Román Romero	Universidad Nacional de Colombia
81	Andrés Salas Montoya	Universidad Nacional de Colombia
82	Elizabeth Urrego Arias	Universidad Nacional de Colombia
83	Tatiana Giraldo Valencia	Universidad Nacional de Colombia
84	Johanna Alejandra Ortiz Martínez	Universidad Nacional de Colombia
85	Jhon Kelly Bonilla Aranzales	Universidad Nacional de Colombia
86	Diana Fernanda Poveda Moncada	Universidad Nacional de Colombia
87	Sandra Yaneth Aragón Miranda	Universidad Nacional de Colombia

NO.	NOMBRE	INSTITUCIÓN
88	Omar Gustavo Ojeda Castañeda	Universidad Nacional de Colombia
89	María Angélica Lesmez	Universidad La Gran Colombia
90	Jineth Victoria Barrera	Universidad del Rosario
91	Ángela Patricia Jiménez	Universidad de La Sabana
92	Jennifer Ibagón Quijano	Universidad de La Sabana
93	Andrea Cabrera	Universidad de La Sabana
94	Xiomara Chadid Bonilla	Universidad Central
95	Ana María Galeano Londoño	Universidad Central
96	Catherine Torres Casas	Universidad Konrad Lorenz
97	Andrés Pardo Jiménez	Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano
98	Juan Ramos Martín	Pontificia Universidad Javeriana
99	Lidia Neyffy Arévalo Mogollón	Universidad Autónoma de Colombia
100	Maritza Ibarra Bravo	Universidad Incca
101	Carlos Alberto Ramírez	UniEmpresarial
102	Judy Esperanza Ramírez Díaz	Universidad Católica
103	Diana María Blanco Ramírez	Universidad Católica
104	Flor Adriana Pedraza Pacheco	Universidad Católica
105	Melisabel González Pineda	Universidad Católica
106	Natalia Aristizabal	ICETEX
107	Juan Sebastián Jaramillo	ICETEX
108	Angélica Noreña	ICETEX
109	Jennifer Galindo	ICETEX
110	Paula Trilleras Triana	ICETEX
111	María Cristina Valderrama	Universidad Tecnológica de Pereira
112	Mayra Alejandra Nieto Guevara	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
113	Yolanda Myriam Arteaga S.	Universidad Distrital Francisco José de Caldas
114	Gina Ortiz	FUCS
115	Camilo Iván Puerto	CCYK
116	Natalia Escobar	Universidad EAN

Lista de Asistentes Talleres Cal State, Colombia 2017

En Bogotá se beneficiaron 49 personas, en Cali 17, en Medellín 26 y en Cartagena 24, representantes de oficinas de relaciones internacionales, cargos administrativos de facultades que trabajan en temas de internacionalización, profesores e investigadores tanto de IES públicas, privadas y de entidades oficiales como el ICETEX y el SENA.

Estos resultados evidencian que la Red CCYK debe seguir trabajando en actividades de capacitación relevantes para el desarrollo de la internacionalización de la educación superior del país, con estrategias cada vez más amplias e inclusivas que permitan un desarrollo ideal de Colombia.

5. METODOLOGÍA UTILIZADA

El enfoque inclusivo y participativo de la pedagogía, por el cual se centraron los talleres, permite reconocer que las personas que están frente a los profesores, docentes y maestros son la parte más importante de la enseñanza y se centra en la construcción de relaciones y el crecimiento personal.

Ser inclusivo significa cambiar el sistema para acomodar a los estudiantes, en lugar de cambiar a los estudiantes para que se ajusten a un sistema que no fue diseñado para sus necesidades y antecedentes únicos. Facilita la comodidad de los estudiantes en el aula, lo que lleva a un compromiso más profundo y al éxito de los estudiantes.

Se considera la pedagogía incluyente en la realización de los talleres al incluir formas específicas en que las profesoras, como facilitadoras, interactúan con los participantes, y al diseñar formas en que los participantes interactuarían entre sí.

Este proceso también requiere que todos participen en procesos de reflexión individual, razón por la cual se realizaron actividades para ello. Se inició modelando el intercambio deliberado y específico de las

identidades personales de las profesoras durante sus presentaciones, y cómo esto da forma a sus puntos de vista sobre la inclusión y la justicia social en contextos educativos.

Los procesos participativos requieren que el facilitador de un taller aprenda primero sobre los participantes en su contexto local. Luego, se busca construir sobre este conocimiento existente, mientras también se alienta a los participantes a estar abiertos a aprender cosas nuevas o cambiar de opinión sobre algo en lo que ya creen. Lo más importante es que se desea que los participantes abandonen el taller y estén listos para aprender cosas nuevas y probar prácticas innovadoras en sus entornos específicos de campus.

Entre las actividades iniciales se presentaron los asistentes y participantes a cada uno de los talleres, a través de preguntas individuales socializadas desde la reflexión cotidiana:

- ¿Usted representa una institución de educación superior pública, privada, otro tipo de institución? (¿Cuáles?)
- ¿Usted habla español, inglés, otro idioma? (¿Cuáles?)
- ¿Usted nació en Colombia, otro país? (¿Cuáles?)
- ¿Usted estudió fuera de esta ciudad (Bogotá, Cali, Medellín, Cartagena) o del país?
- ¿Su trabajo principal es enseñar (la enseñanza)?
- ¿Su trabajo principal tiene que ver con la oficina internacional?
- ¿Su trabajo principal tiene que ver con otra oficina, área? (¿Cuáles?)
- ¿Encuentra su trabajo lleno de retos y satisfacciones?
- ¿Quiénes somos como individuos? ¿Cómo nos influyen nuestras experiencias personales y profesionales?
- ¿Quiénes somos como individuos en contextos sociales? ¿Cómo son los ambientes y contextos sociales en nuestras universidades?
- ¿Qué tenemos que hacer como profesionales en instituciones de educación superior para contribuir a ambientes y contextos sociales inclusivos?
- ¿Cuál es el origen y el significado de su nombre?
- ¿A cuáles grupos culturales pertenece usted? (¿Étnia, nacionalidad, género, edad, religión, orientación sexual, equipos, pasatiempos, papeles familiares, otros?)

- Pensando en uno de estos grupos al cual pertenece, ¿puede identificar un valor o comportamiento asociado con esto? (Por ejemplo, un equipo de natación tal vez valora dedicación al equipo, o trabajo duro)
- ¿Puede identificar algunos grupos culturales en común entre usted y su compañero? (Más allá de la nacionalidad, por ejemplo)

Esto generó en los asistentes importantes resultados de conocimiento de sí mismos, del otro y de las diversas culturas expuestas en cada taller.

Construyendo un “mapa de recursos” de la institución

Los principales axiomas de los modelos anteriormente descritos fueron expuestos por las profesoras Willis y Allison en los 4 talleres a través de diversas actividades. Una de las actividades principales fue la asignación de un mapa de recursos de las IES que representaban los participantes para identificar las fortalezas, recursos u otros factores positivos en términos de:

- Estudiantes
- Personal universitario
- Ubicación geográfica
- Enfoque curricular o programas especiales
- Recursos extracurriculares

Lo anterior, permitió que las instituciones se reconocieran a sí mismas y a otras de manera más profunda, y que intercambiaran aspectos en común como fortalezas y retos, pero también diferencias que podrían complementarse con un potencial trabajo colaborativo.



Figura 11. Mapa de Recursos Universidad de La Sabana

Figura 12. Mapa de Recursos Universidad Central y Universidad Konrad Lorenz

Taller Cal State en la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

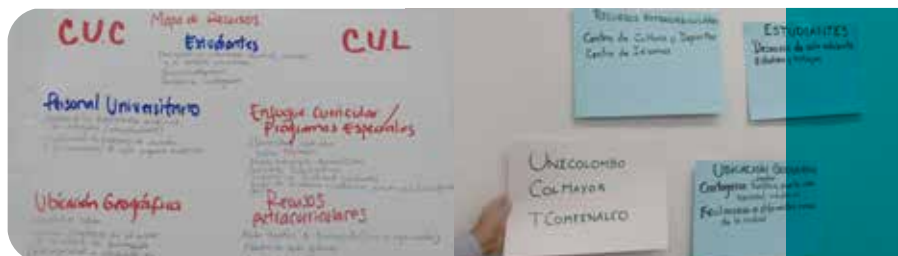


Figura 13. Mapa de Recursos universidades participantes en Cartagena y Cali
Taller Cal State en la Universidad Tecnológica de Bolívar-UTB, Cartagena
y Universidad ICESI, Cali.

6.

DESARROLLO Y HALLAZGOS PRELIMINARES DE LOS TALLERES

Los talleres tuvieron una duración de 6 horas cada uno, se presentaron pedagogías exitosas de California State University, LA, en el trabajo intercultural con estudiantes de primera generación mediante pedagogías inclusivas e interseccionales, con actividades de presentación de los asistentes, identificación de sus diversas culturas personales, académicas y laborales.

También se presentaron los contextos de los miembros de la comunidad universitaria de Cal State, LA, en materia de diversidad cultural. Adicional, se realizaron actividades de estilos de comunicación, ambientes interculturales y el concepto de “interseccionalidad” mediante la pedagogía de la flor de poder. Posteriormente, se identificaron y compartieron las teorías pedagógicas actuales más



Taller Universidad Nacional, Bogotá



Taller Universidad ICESI, Cali

pertinentes sobre los estudios de interculturalidad y diversidad, junto a sus autores y premisas más importantes.

Por último, compartieron los resultados pedagógicos, sus modelos, herramientas efectivas y prácticas para promover la interculturalidad y diversidad dentro de las aulas de clase, indicadores para su medición y consideraciones respecto a los temas tratados y socializados con todos los asistentes.



Taller Universidad de Antioquia, Medellín

Taller Universidad Tecnológica de Bolívar, Cartagena.

Estilos de comunicación interpersonal e intercultural: la liebre, el águila, la tortuga y el tigre

Una de las actividades más importantes en los talleres fue la relacionada con la obra de arte Heritage del artista chino Cai Guo-Qian, con fotografía de Natasha Hart, en la cual una horda de 99 animales diversos entre herbívoros y carnívoros, muchas presas y otros cazadores, beben juntos de un estanque.

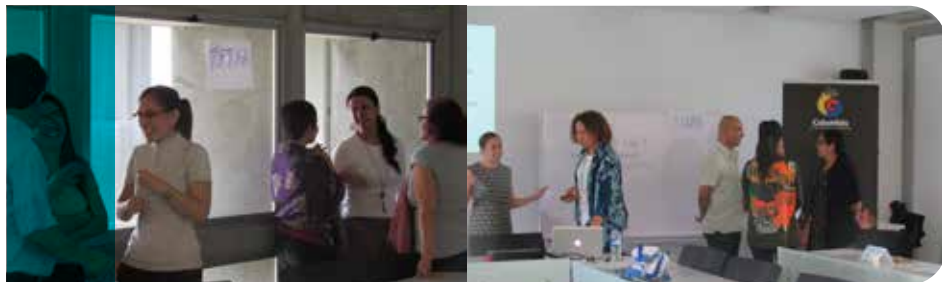
A través de esta imagen se representaron diversos estilos de comunicación de los asistentes a los talleres. Cada asistente debía escoger qué estilo de comunicación tenía en su vida diaria, a nivel personal y laboral, identificándose con el comportamiento de una liebre, un águila, una tortuga o un tigre.



Figura 14. Estilos de Comunicación
Willis T. & Mattheis A. Presentación Talleres
Cal State en Colombia, 2017

Figura. 15. Actividades sobre el Estilo de Comunicación en Bogota, Cali, Medellin and Cartagena





Entre las conclusiones del ejercicio, se identificaron que hay aspectos positivos de cada animal según el estilo de comunicación, y que muchos de los problemas radican al relacionarse con personas con estilos de comunicación diferentes. Las personas más activas que se identificaron con águilas o tigres tenían dificultades en su comunicación con personas más pasivas como las tortugas, las liebres y viceversa.

En este sentido, y sin importar el estilo de comunicación que cada persona o cultura tengan, es importante diseñar estrategias de entendimiento y comunicación inclusiva, para que todos los estilos de comunicación puedan generar un ambiente según las capacidades y características de cada uno.

Como resultados de cada uno de los talleres y de la socialización de los participantes y las profesoras de Cal State, LA, algunos puntos importantes en el trabajo de las IES en los temas de diversidad, interculturalidad e interseccionalidad en temas de internacionalización de la educación superior, se recomiendan para el fortalecimiento de las capacidades individuales e institucionales en los aspectos tratados. Se resaltan:

a) Involucramiento estudiantil y participación activa

Los esfuerzos individuales y la participación son los determinantes críticos de éxito estudiantil en la universidad, por eso, las instituciones de educación superior deben enfocarse en cómo pueden adaptar sus ofertas académicas, interpersonales y extracurriculares a dichas necesidades individuales y diversas (Pascarella & Terenzini, 2005).

b) Maneras de promover la participación estudiantil

- Mayor y mejor contacto entre estudiantes y profesores
- Un aprendizaje activo
- Comentarios rápidos
- El tiempo dedicado a las obligaciones
- Expectativas altas
- Respeto por estilos diversos de aprendizaje
- Cooperación entre estudiantes

c) 5 indicadores de participación estudiantil

- Interacción entre la facultad y los estudiantes
- Nivel de retos académicos
- Aprendizaje activo y colaborativo
- Experiencias educativas enriquecedoras
- Entorno propicio en el campus

d) Dinámicas con gran/alto impacto

- Actividades especiales por estudiantes en su primer año universitario
- Experiencias intelectuales comunes
- Comunidades de aprendizaje
- Tareas y proyectos colaborativos
- Investigaciones pregrados
- Prácticas
- Cursos y proyectos finales
- Aprendizaje en servicio, aprendizaje en comunidades:
 - Clases intensivas de escritura
 - Aprendizaje global y sobre la diversidad

e) Análisis institucional “SC(W)OT”- FOR(D)A

Se requiere identificar objetivos institucionales y conocer los aspectos requeridos y necesarios para su aplicación bajo un análisis DOFA/FORDA/SCOT:

- Strengths (fortalezas)
- Opportunities (oportunidades)
- Challenges (retos) o debilidades (weaknesses)
- Threats (amenazas)

f) Consideraciones por reconocer e incorporar la diversidad en las clases

- Reconocer la importancia de valorar perspectivas distintas
- Entender el impacto de las microagresiones y mitigar sus efectos
- Entender el impacto de la amenaza de los estereotipos y mitigar los efectos

- Asegurar que los cursos representen estudiantes diversos y sensibles a la sociedad diversa
- Establecer reglas del juego tempranas para mantener un discurso productivo
- Facilitar y controlar momentos de conflicto en el aula

g) Construyendo comunidades interculturales para un clima positivo e inclusivo

- Establecer “reglas del juego”
- Visualizar el ambiente ideal para el aprendizaje
- Identificar esperanzas y miedos (hopes, fears)
- Actividad: de pie o sentarse (stand, sit) para conocer diversos grupos culturales
- Entrevistas con un compañero
- Metodología de la rueda de camioneta (wagon wheel)
- Metodología del iceberg de cultura



Figura 16. Participantes Talleres Bogotá, Cali, Medellín y Cartagena

7.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Marcela Wolff⁵

Directora ejecutiva CCYK, 2016-2018

Jefe ORI Universidad EAFIT

El desarrollo de los talleres ofrecidos en materia de interculturalidad en el aula de clase en Bogotá, Cali, Medellín y Cartagena, fue sin duda una actividad que apuntó al fortalecimiento institucional del proceso de internacionalización de las instituciones de educación superior que asistieron. Y en mi opinión, con un foco especial en la internacionalización del currículo, un tema aún no muy desarrollado en nuestro país. Es así como resalto el valor agregado que este taller ofrecía a sus participantes y cómo debemos lograr incluir al mayor número de representantes de la comunidad académica, y no dejar estos temas solo para las oficinas de relaciones internacionales.

Para las dos representantes de la Universidad EAFIT que participamos en el taller de Medellín, fue muy interesante conocer la importancia tanto para la universidad como para el docente en su aula de clase, poder tener un registro de las características de origen de sus estudiantes. Poder reconocer que el porcentaje más grande de la población estudiantil viene de un grupo de minorías, o, al contrario, y como ciertos grupos étnicos o de minorías son representadas, nos permite desarrollar servicios oportunos y coherentes para que cada miembro de la universidad pueda tener igualdad de condiciones para tener un desempeño exitoso en su formación profesional. Gracias a este taller, se han motivado procesos administrativos internos en EAFIT y se ha identificado que debemos facilitar más de este tipo de talleres a nuestros docentes.

⁵ Es la jefa de la Oficina de Relaciones Internacionales de la Universidad EAFIT desde Julio de 2009. Entre agosto de 2016 y marzo de 2018 ejerció la Dirección Ejecutiva de Colombia Challenge Your Knowledge – CCYK, red de 27 universidades acreditadas en el país, que tiene como objetivo promover a Colombia como destino académico de alta calidad. Marcela ha participado en diferentes proyectos con el objetivo de fortalecer las capacidades institucionales en internacionalización de la educación superior en las IES colombianas. Trabajó con el gobierno local y regional en sus agendas de Cooperación Internacional y fue docente de cátedra en la Escuela de Administración de EAFIT (2005-2009). Marcela es Magíster de Administración de Negocios de la Universidad EAFIT (2008) y arquitecta de la Universidad Pontificia Bolivariana (1999). Es egresada del Programa DAAD DIES dado que fue becaria del programa de capacitación en Liderazgo y Administración Universitaria (UNILEAD 2010-2011). Sus áreas de conocimiento son gerencia de proyectos internacionales, comunicación intercultural, gestión de la educación internacional, prácticas de cooperación Sur-Sur y desarrollo de alianzas globales.

Debemos ser conscientes que el proceso de internacionalización de cada una de nuestras instituciones de educación superior impacta los procesos académicos y administrativos de una manera profunda y estructural, y en consecuencia debemos prepararnos para atender estos cambios de una manera oportuna y eficaz. Uno de los primeros efectos en la comunidad académica es la interculturalidad, representada por la diversidad de estudiantes y docentes en el campus, tanto por diferentes nacionalidades, como por razas, etnias, minorías, entre otros. La realidad es que nuestros docentes aún no han recibido un entrenamiento para desarrollar sus clases en entornos interculturales, más allá de nuestras diferentes regiones colombianas. Es así como se hace urgente fortalecer y apoyar las competencias globales e interculturales de nuestros docentes, por medio de herramientas estadísticas y pedagógicas, para garantizar que cada uno de nuestros estudiantes se sienta incluido y con las mismas oportunidades en su proceso de formación. Por otra parte, es importante conocer las experiencias y estructuras de las áreas de desarrollo estudiantil en otros países frente a una comunidad estudiantil intercultural. Este benchmarking nos puede ayudar a identificar en qué aspectos las áreas de desarrollo estudiantil de las IES colombianas pueden ampliar su portafolio de servicios, al tener en cuenta la diversidad en el campus.

Todo esto también incide en los programas internacionales que ofrecemos día a día a nuestra comunidad estudiantil. Por muchos años la movilidad internacional ha sido accedida por aquellos estudiantes que tienen los recursos económicos y el entorno familiar que se los permite. En la medida que identificamos y reconocemos la diversidad en el campus, nuestros programas internacionales también deben buscar cada día ser más incluyentes y propiciar oportunidades para TODOS en la comunidad estudiantil. Para ello, existen ya diferentes estrategias, pero resalto que lo mejor de todo, es que esta búsqueda de la inclusión nos está llevando a las IES en el mundo a innovar para crear nuevos programas que faciliten la participación de todos los estudiantes de la comunidad universitaria, tanto en el mismo campus como a nivel internacional. En este proceso de innovación, la principal motivación es cómo dar acceso a más estudiantes y cómo la experiencia en el programa impactará la vida del estudiante. Sin duda, esto trasciende la simple motivación de incrementar un indicador.

En conclusión, actividades como los talleres ofrecidos por Cal State, LA, son pertinentes para el fortalecimiento del proceso de internacionalización de nuestras IES en Colombia. La metodología de ofrecerlos en tres ciudades diferentes dio la oportunidad para que más instituciones pudieran participar, además las memorias le dan acceso a su contenido a las otras que no pudieron asistir. La internacionalización de la educación superior nos trae el reto de desarrollar nuestras instituciones con estándares y condiciones internacionales, sin dejar atrás nuestra realidad local. La inclusión y la interculturalidad son propias de dicho proceso y por ese motivo no les podemos dar la espalda, sino conocer los estudios y prácticas existentes y desarrollar las propias de nuestro contexto.

Tasha Willis & Allison Mattheis

Universidad Estatal de California – California State University, LA
Alentamos a todos los educadores, incluyéndonos a nosotros mismos, a involucrarse consistentemente en la autorreflexión crítica y en modelos dialógicos de interacción con estudiantes y colegas. De esta manera, podemos aprender más acerca de las fortalezas y los recursos que los estudiantes y otras partes interesadas, como los profesores, el personal administrativo, etc., aportan a nuestras comunidades educativas. Además, llevar a cabo investigaciones basadas en los elementos que suman en lugar de los elementos faltantes, con nuestros estudiantes puede proporcionar datos completos para informar nuestros enfoques pedagógicos y programas de apoyo estudiantil que desarrollamos. Aprendimos de nuestros colegas colombianos sobre sus contextos sociales, políticos y regionales únicos que influyen en los estudiantes a los que sirve. Esto aumenta nuestra comprensión de los aspectos de la diversidad a los que tenemos menos exposición y con los que tenemos menos experiencia, lo que nos permite apreciar aún más la complejidad del terreno educativo en el que trabajamos.

Además, al ver la posibilidad de colaboración interinstitucional y sinergia entre los asistentes, reforzamos para nosotros el valor de la auténtica construcción de relaciones, como base para un progreso significativo hacia objetivos compartidos importantes que primero requieren la realización de tareas desafiantes.

La experiencia nos impresionó sobre la aplicabilidad internacional de la interseccionalidad, una teoría central en la que nuestro trabajo aquí en los Estados Unidos está basado. También nos encontramos compartiendo sobre la experiencia de aprendizaje de nuestros colegas colombianos en nuestro trabajo aquí en los Estados Unidos. Compartir estos ejemplos con nuestros propios estudiantes y colegas amplía todas nuestras perspectivas, dándonos más para considerar a medida que avanzamos en nuestro trabajo conjunto.

Una acción específica que yo puedo tomar para contribuir a una comunidad inclusiva para estudiantes de la primera generación es:



La presente publicación es el resultado de una investigación académica aplicada, con la participación de la Universidad EAN (Luis Arévalo, Camilo Puerto), la Universidad EAFIT (Marcela Wolff), ICETEX (Sara Vera), California State University, Los Angeles (Tasha Willis, Allisson Mattheis) y financiada con recursos de ICETEX.

8.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, J. (Ed). (2013). *Sociology of Education: An A-to-Z Guide*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Arizona State University. (2018). *Teresa McCarty*. Recuperado de <https://iresearch.asu.edu/profile/716867>
- Barron, P., & Dasli, M. (2010). *Towards an understanding of integration amongst hospitality and tourism students using Bennett's developmental model of intercultural sensitivity*. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. 9(2), 77-88.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press.
- CNA. (2018). *El sistema de educación superior de Colombia*. Recuperado de <https://www.cna.gov.co/1741/article-187279.html>
- Deardoff, D. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Sage Publications, Los Angeles. *Intercultural Competence in Higher Education: International Approaches, Assessment and Application (Internationalization in Higher Education Series)*. London: Routledge.
- De Wit, H. (2017). *The Globalization of Internationalization: Emerging Voices and Perspectives (Internationalization in Higher Education Series)*. New York: Routledge.
- Esguerra, C., y Bello, J. A. (2014). Interseccionalidad y políticas públicas LGBTI en Colombia: usos y desplazamientos de una noción crítica. *Revista de Estudios Sociales en Línea*. ISSN 0123-885X. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81530871003>
- Freire, Paulo. 1968. *Pedagogía del Oprimido*. Tierra nueva. Uruguay.
- Fukuyama, F. (1992). *The end of the story and the last man*. New York: Free Press.
- Green, M. (2005). *Measuring Internationalization at Research Universities*. Washington D. C.: American Council on Education.
- Honneth, A. (1996). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts (Studies in Contemporary German Social Thought)*. Massachusetts.

- Hsiao, K. P. (2000). First Generation College Students. *ERIC Digest*, 5.
- Hudzik, J. (2014). *Comprehensive Internationalization: Institutional pathways to success (Internationalization in Higher Education Series)* Routledge. New York.
- IDR Institute – Intercultural Development Research. (2018). *Directors and Staff*. (2018). Recuperado de <http://www.idrinstitute.org/page.asp?menu1=2&menu2=3#X-201105191702064>
- Jaeger, W. (1943). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica (1990, original).
- Knight, J. (2003). *Internationalization of Higher Education Practices and Priorities: IAU Survey Report*.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful teaching for African-American students*, (pp. 17-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lipovetsky, G.(2005). *Hypermodern Times*. Cambridge: Polity Press.
- Maricopa Community Colleges. (2018). *Honors Forum Lecture Series: Django Paris*. Recuperado de <https://mcli.maricopa.edu/mcli-calendar/events/honors-forum-lecture-series-django-paris>
- McCarty, T., & Lee, T. (2014). Critical Culturally Sustaining/Revitalizing Pedagogy and Indigenous Education Sovereignty. *Harvard Educational Review*, Spring, 84(1), 101-136. ProQuest Research Library.
- MEN - Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025: líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*, (p. 130). Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356137_foto_portada.pdf
- MEN - Ministerio de Educación Nacional. (2016). Sistemas de información, (p. 9). Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articles-338911_recurso_2.pdf
- Morin, E. (1999). Siete saberes necesarios para la educación del futuro. En Nelson, V. G., Mercedes, V. G. (Trad.). París: Unesco.

O'Neil, O. (2016). *Justice Across Boundaries: Whose Obligations?* Cambridge: Cambridge University Press.

Paris, D. (2012, april). Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice. *American Educational Research Association. Educational Researcher*, 41(3), 93-97.

Observatorio de la Universidad Colombiana. (2018). *Distribución de las IES en Colombia*. Recuperado de <http://www.universidad.edu.co/index.php/indicadores-de-la-u-mainmenu-11/distribucion-las-ies-en-colombia-mainmenu-92>

Pascarella & Terenzini, (2005). *How College Affects Students*. Volume 2. A Third Decade of Research. Jossey-Bass, San Francisco. Pp. 545.

Provenzo, E. F. (2009). *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*. London: SAGE Publications, Inc.

Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*. Paris: Stock.

Taylor, Ch. (1989). *Sources of The Self*. Harvard University Press.

The University of New Mexico. (s.f.). *Native American Studies*. Retrieved from <https://nas.unm.edu/faculty.html#tslee>

Algunos recursos recomendados

- Desarrollo Profesional Intercultural: www.intercultural.org
- Intercultural Press: <http://nicholasbrealey.com/boston/subjects/interculturalpress.html>
- Medidas: <http://intercultural.org/training-and-assessment-tools.html#HowtoSelect>

