

Enfoques y Experiencias de Educación Humanística- Intercultural en la Educación Superior.

Approaches and experiences about human dimension and intercultural communication in higher education

Ingrid Steinbach Méndez

Universidad Privada de Santa Cruz de la Sierra

Santa Cruz-Bolivia

ingridsteinbach@upsa.edu.bo

Recibido: 9 de mayo de 2016

Aceptado: 12 de junio de 2016

Resumen

El trabajo recoge y analiza las principales tendencias en cuanto a enfoques, resultados y propuestas de investigaciones y experiencias ocupadas de la dimensión humana y particularmente la comunicación intercultural en la educación superior en diferentes regiones del mundo. La información, se organiza considerando las categorías: Institución, Estudiantes y Docentes.

Palabras clave: Educación humanista, comunicación intercultural, educación superior

Abstract

This work collects and analyzes the major trends in approaches, research results and proposals about human dimension and intercultural communication in higher education around the world. The information is organized by three categories: Institutional, Students and Professors.

Key words: Humanistic education, intercultural communication, higher education.

› Enfoques y propuestas para una educación humanista e intercultural.

Los marcos socio políticos desde donde se desarrollan las investigaciones vinculadas a la comunicación intercultural tienen diferentes vertientes relacionadas de alguna manera a la historia y lugar donde se desarrollan, pero casi siempre en torno al problema de la discriminación y desconocimiento del “otro” producto de la diferencia.

En Europa por ejemplo, la comunicación intercultural está vinculada con el fenómeno migratorio que a su vez genera discriminación y xenofobia y expone las dificultades de comunicación en el manejo del idioma. En Estados Unidos, tiene relación con la extensa historia de racismo (“blanco” y “negro”) y otras formas de discriminación incluyendo el sexismo (Sleeter, 2004); mientras que en América Latina, lo intercultural tiene un origen étnico reivindicatorio de los derechos perdidos durante la conquista y la colonia continuando en la época republicana, donde la educación bilingüe y lucha contra la discriminación y la conquista de la ciudadanía plena son las principales herramientas. (López, 2009 y Viaña, 2010).

En cualquiera de los casos, a la luz del análisis documental, se observa al menos dos tendencias bien marcadas: la lógica instrumental técnico-funcional y la visión crítica de vocación liberadora, la que a su vez presenta tres grupos de enfoques o tendencias vigentes que se caracterizan por su espíritu crítico y su carácter propositivo tendiente a superar las visiones y acciones poco comprometidas con el desarrollo humano y social de los estudiantes universitarios, donde la condición intercultural ocupa un importante lugar: a) Enfoque funcional cuestionador, b) Enfoque crítico, c) Enfoque crítico decolonial.

Enfoque funcional cuestionador.-

Se trata de un discurso internacional cuestionador al carácter individualista, comercial, neoliberal y poco humanista y social, prevaleciente en la educación universitaria. Desde este enfoque se han desarrollado y difundido conceptos como “Diálogo Intercultural”, “Pluralismo y Tolerancia” (UNESCO 2001); “Desarrollo Humano”, (UNESCO 2008); “Educación para el Desarrollo” (Sistema Educativo

vo Español); “Educación para la Democracia” (Nussbaun, 2010); “Educación Ecológica” donde se desarrollan destrezas o competencias fundamentales para la vida o para la complejidad y la ciudadanía global (Barnett 2012); “Ciudadanía compleja” en lugar de “Educación intercultural” (Bolívar 2004), concepto que apunta a que los individuos y grupos que conforman la sociedad desarrollen un proceso formativo que les permita la creación de valores y responsabilidades comunes, es decir, hacerse parte de una cultura pública compartida que reconozca y potencie las identidades primarias. Dicha cultura pública no niega la diversidad ni la relega al espacio privado, sino que más bien favorece la coexistencia, evitando así la constitución de guetos. En este sentido, la ciudadanía se entiende como una forma de vinculación social orientada a la constitución de un espacio público común, dinamizado por la dialéctica entre integración y diferencia (Bolívar, 2004).

El enfoque crítico latinoamericano

El enfoque crítico particularmente se presenta en América Latina con una variedad de exponentes e ideas cuestionadoras de la histórica relación desigual y discriminadora entre lo indígena y lo no indígena que perpetúa la diferencia y la negación del otro. Se cuestiona a la misma educación como reforzadora de estas diferencias. (Bolívar, 2004; López, Rubio 2009; Gonzáles 2007; Zuta, Velasco y Rodríguez, 2014) y se plantea una educación con enfoque intercultural entendida como “la defensa de un saber, unos valores y unas normas de convivencia comunes, pero enriquecido con las aportaciones de todos y respetuosos de otras diferencias que no atenten contra ellos” (Bolívar, 2004, en Rubio, 2009, p. 279).

Actualmente los conceptos de ciudadanía compleja, postulados desde el enfoque funcional cuestionador tienen fuerte influencia en el ámbito educativo latinoamericano y la competencia comunicativa intercultural es considerada parte fundamental del proceso educativo.

Un docente que adopte la educación intercultural basada en el concepto de ciudadanía compleja debe potenciar la adquisición de una competencia comunicativa intercultural, pues ella le permitirá actuar asertivamente en la creación de contextos amigables que posibiliten la expresión, la descrip-

ción, la aceptación, el cuestionamiento, la búsqueda y la integración de diversos modos de actuar, sentir, ser y pensar por parte de los educandos (Rubio, 2009, p. 281).

El enfoque decolonizador

Varios autores han trabajado el enfoque decolonizador que vendría a ser una especie de despredimiento del enfoque crítico entre ellos están: Catherine Wals (2007), Boaventura Santos de Sousa (2011), Castro-Gómez (2007), Johan Méndez (2013).

Este enfoque no sólo cuestiona la desigual presencia del conocimiento originario (ausente o escaso) de las diferentes culturas frente al conocimiento hegemónico occidental que se imparte en las universidades, y que habría de equilibrar, sino que también cuestiona la “condición poscolonial” del conocimiento resaltando que el saber que es hegemónico en estos momentos de globalización económica ya no es el conocimiento que se produce en la universidad y sirve a los intereses del Estado, sino el que se produce en la empresa transnacional.

...lo produce el mercado bajo la guía de sí mismo; por ello, la universidad se “factoriza”, es decir, se convierte en una universidad corporativa en una empresa capitalista que ya no sirve más al progreso material de la nación ni al progreso moral de la humanidad, sino a la planetarización del capital al decir de Castro Gómez (Méndez, 2013, p. 69).

En síntesis el enfoque decolonizador “considera que la Universidad latinoamericana reproduce el modelo moderno tanto en el tipo de pensamiento disciplinario que encarna, como en la organización arbórea de sus estructuras. La Universidad se inscribe en la estructura triangular de la colonialidad: la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber” (Casto Gómez 2007, en Méndez, 2013).

Este enfoque se apoya también en el pensamiento complejo, por cuanto afirma la posibilidad de una vida cultural e intelectual dialógica, caracterizada por la pluralidad y diversidad de los puntos de vista y porque al considerar que

toda sociedad comporta individuos genética, e intelectual, psicológica y afectivamente muy diversos y por lo tanto aptos para tener puntos de vista muy variados. “Se trata del reconocimiento y respeto a la diversidad reflexiva presente en todas las culturas, incluyendo la consideración de los aportes que la misma racionalidad occidental moderna ha hecho a la humanidad” (Morin, Lino y Méndez, 2010, citado por Méndez, 2013, p.77).

La evolución (y diversidad) de los enfoques a través del tiempo ha tenido un carácter complementario y enriquecedor, destacándose principalmente la amplitud e impacto global del ámbito de acción de los comportamientos y valores que inicialmente se promovían a una escala más local. Se podría entender que cada antecedente o enfoque ha servido como una preparación paulatina para que estos comportamientos y valores se fortalezcan y se promuevan como fundamentales en la sociedad actual. En América Latina conviven los enfoques funcionalistas, críticos y decoloniales, reclamando y promoviendo la formación de competencias para la vida y para la ciudadanía global y compleja, para lo cual la competencia comunicativa intercultural es considerada una herramienta fundamental.

Tendencias de los estudios y experiencias

Dimensión: INSTITUCIONAL

En la dimensión institucional se considera las políticas, enfoques y prácticas de las universidades para trabajar temas como la comunicación intercultural y otros valores humanos principalmente a través de los diseños curriculares de las carreras.

La competencia comunicativa intercultural en los diseños curriculares universitarios

La presencia de la competencia comunicativa intercultural en el enfoque educativo y en las mallas curriculares de las universidades es un tema frecuentemente estudiado y expone la todavía insuficiente atención a la temática, resaltando cada vez más la pertinencia y necesidad global de hacerlo.

En Europa estas competencias, han sido especialmente

señaladas como una de las claves para avanzar hacia la Europa del conocimiento y se expresa mediante:

- las competencias lingüísticas (comunicación oral y escrita y dominio de idiomas para favorecer la comunicación)
- las competencias interpersonales entendidas como la capacidad para apreciar la diversidad y la multiculturalidad y la habilidad de trabajar en un contexto internacional.
- Competencias sistémicas mediante el conocimiento de culturas y costumbre de otros países.

No obstante la existencia de estas políticas, su aplicación es muy limitada. En el caso de España, por ejemplo, las competencias comunicativas e interculturales son muy valoradas en los llamados Libros Blancos, pero en la práctica, los diseños curriculares y los objetivos de los perfiles profesionales sólo otorgan importancia a las competencias lingüísticas y comunicativas, mejorando el aprendizaje de idiomas como instrumento para la adquisición de competencias interpersonales, sociales y cívicas y para la homologación y equiparación de certificaciones de competencia lingüística; mientras la competencia intercultural no figura de modo explícito en los objetivos de titulación, tampoco existe asignación de créditos a asignaturas relacionadas con la formación de competencias comunicativas e interculturales, ni se especifican los mecanismos o instrumentos para su inclusión (Edwards y López, 2008).

Otro ángulo desde donde se estudia la problemática intercultural en Europa lo constituye la llamada formación ética. Auspiciado por Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) el estudio "Análisis de competencias para el aprendizaje ético de los estudiantes universitarios de grado y posgrado en el marco del EEES. Propuestas para su desarrollo" (Boni y Lozano, 2007) concluye que:

- a) Las **competencias éticas** no ocupan un lugar en las propuestas de competencias que los estudios sugieren. Cuando existen, las competencias éticas tienen un claro carácter instrumental orientado a la mejora del rendimiento en el lugar de trabajo, o simplemente no están detalladas, situación que dificulta la comprensión de lo que se sugiere como competencia ética (es el caso del Proyecto Tuning o los Descriptores de Dublin).

- b) La **revisión de términos relacionados** con la ética o la moral en nueve Libros Blancos correspondientes a las titulaciones de las universidades involucradas en la investigación determina que la mayoría de estos términos están relacionados a la actividad profesional (sociedad, respeto, entorno, sensibilidad, valor, mundo, reflexión, normas, orientaciones). La frase más nombrada es "compromiso ético" y se debe a que está ligada a la propuesta del Proyecto Tuning, en la que se propone como competencia genérica (aunque no definida) el compromiso ético.

En las universidades norteamericanas, no se habla mucho de competencia intercultural explícitamente, (sin embargo en el ámbito escolar la competencia comunicativa intercultural es muy trabajada), pero es muy fuerte el modelo de los Estudios Generales donde aparece el Core Curriculum, considerado como la educación general necesaria para una formación transformadora de los estudiantes, indistintamente del programa académico seleccionado. En la Universidad de Columbia, por ejemplo, la implicación del Core Curriculum pretende cultivar hábitos y procesos mentales para desarrollar una capacidad intelectual crítica y creativa, útil para la búsqueda y el encuentro de una vida con sentido y respeto a la comunidad y la democracia (Roa, 2012).

No obstante este modelo de Core Curriculum norteamericano, en este momento existe una fuerte crisis por la caída de las Humanidades como área científica y de pensamiento. Muchos intelectuales reclaman que las políticas educativas han provocado que la currícula ponga a un lado estas clases; por eso ha surgido una especie de movida dentro de la academia norteamericana para devolverle a esta rama un lugar y un prestigio perdidos. En algunas universidades, se ha logrado incorporar una materia que se imparte de forma obligatoria a todos los que ingresan al área de Humanidades, se llama "What is the Good Life" (¿Qué es la buena vida?) y busca mostrar a los estudiantes un espectro de textos, literarios y políticos, clásicos y actuales, unidos a obras de teatro, cine y otras expresiones artísticas donde se tocan temas de actualidad (género, ecología, discriminación, diversidad, etc.) que les den herramientas de crítica y les permita hacer conexiones conceptuales e históricas con más base y al mismo tiempo

les ayude a tener una mayor sensibilidad ante la época. (Comunicación personal. Rivera, 05, de mayo, de 2015).

Investigaciones en el campo de la educación en gestión de negocios internacionales, en áreas de recursos humanos y marketing, en el campo de la educación para el trabajo social y en el campo de los servicios estudiantiles u Orientación vocacional, confirman que el desarrollo de la competencia intercultural es un proceso activo de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida el cual implica una transformación de la identidad de la persona, la cual se refleja en cambios de valores, un incremento de la autoconfianza y un cambio de perspectiva, siendo la autoconciencia una precondition o etapa inicial para la aplicación de cualquier programa de intervención que pretende el desarrollo de la competencia intercultural (Arthur, 2000 a, citado por Santos, 2004).

También se ha podido comprobar que el desarrollo de la competencia intercultural es un proceso de aprendizaje permanente con un alto componente vivencial, es decir que se lleva a cabo sobre todo a través de la vivencia o experiencia directa con “el otro diferente”, sea en interacciones de uno a uno, o bien, grupales, sea en el propio país o en el extranjero (Coulson, 1990, Andersonm, 2000; Arthur, 2000, citado por Santos, 2004: 117).

En Latinoamérica existen varias universidades que siguen el modelo funcional de Estudios Generales (utilizado en Estados Unidos de Norte América) dando mucha importancia a las humanidades y la formación ciudadana, entre ellas están la Universidad del Norte en Barranquilla Colombia, la Universidad Los Andes en Venezuela, la Universidad San Martín de Porres y la Universidad de Lima en Perú. En estas universidades, la interculturalidad es considerada una competencia genérica transversal en el diseño curricular y en el conjunto de estrategias pedagógicas utilizadas para atender el desarrollo humano en el marco de la educación democrática.

En Brasil las principales universidades optan por atender los problemas de discriminación y comunicación intercultural, a través de programas de Responsabilidad Social Universitaria.

En muchos de los países latinoamericanos se cuenta con políticas de Estado para fortalecer las relaciones intercul-

turales en los ámbitos educativos, como Ecuador, Perú, Colombia, y están reflexionando o empezando seguir modelos con enfoques críticos y decoloniales, bajo el antecedente histórico que las universidades en América Latina han cumplido un papel fundamental en la ampliación de los derechos de ciudadanía a partir de la extensión del acceso a la educación, y que ahora les toca reflexionar y sobre todo actuar sobre el proceso educativo que las caracteriza.

En el caso de Bolivia, donde la Constitución Política del Estado expresamente respalda y promueve la interculturalidad, todavía existen contadas investigaciones que estudian esta problemática desde las universidades. Desde la perspectiva decolonial, destaca el caso de las Universidades indígenas de Bolivia (UNIBOL), particularmente el caso estudiado de la Universidad indígena de Tierras Bajas, donde se privilegia el “modo de ser” de los indígenas en todo el proceso educativo, motivo por el cual sustentan su modelo educativo en el aspecto comunitario, emancipador, identitario e intercultural. La participación comunitaria, el control y la inclusión social, son tres de los referentes más importantes que diferencian a la universidad indígena de las universidades estatales y privadas. Se observa aquí una alta valoración a la intra y la interculturalidad y las estrategias pedagógicas participativas. (Ampuero, 2012).

Un estudio sobre la presencia de Estudios generales y principalmente asignaturas relacionadas al tema intercultural en las mallas curriculares de las universidades bolivianas (Steinbach, 2012) deja ver que se da mayor atención a las materias instrumentales antes que a las materias social humanísticas y a las de desarrollo personal integral donde se ubica la interculturalidad. Queda muy claro que las carreras humanísticas y sociales son las que contienen la mayoría de estas materias contabilizadas, mientras que el resto de las carreras algunas veces tiene una o dos materias considerada de estudios generales y una gran mayoría no tiene materia alguna.

Las asignaturas de desarrollo personal integral, tienen más relevancia para las universidades privadas (27%) que para las públicas (16%), mostrando con ello tal vez una nueva forma de canalizar la sensibilidad y los valores democráticos, asignados de manera tradicional a materias sociales y humanísticas (principalmente en universidades

públicas). En este grupo de materias se encuentran asignaturas que promueven tanto valores individuales como colectivos, aunque no siempre van juntas y algunas universidades promueven unas más que otras. (Steinbach, 2012, p.5).

Tres tesis de doctorado en Educación Superior analizan la problemática intercultural a través de la currícula y los procesos educativos en algunas asignaturas de carreras universitarias específicas, como ser Ciencias Jurídicas (Tarifa, 2006), Auditoría Forense (Terán, 2006) y en formación en Derechos Humanos en un instituto de formación de profesores para el ciclo escolar (López, 2008). En las tres aparecen los problemas de discriminación, falta de cosmovisión, apertura y tolerancia y en el caso de Auditoría Forense se añade la práctica de fraude y corrupción en la gestión de la economía que revela cómo la calidad humana es atravesada por el conflicto de principios y valores en su formación y ejercicio profesional especializado (Terán, 2006).

Las investigaciones coinciden en la necesidad de reorientar el proceso educativo hacia la dimensión cultural y social, desde un enfoque socio formativo del currículum, promoviendo un estado de Derecho y considerando los conocimientos, principios, valores propios y ajenos, y autóctonos, favoreciendo así el encuentro de las cosmovisiones diversas y contrapuestas de Bolivia.

La competencia comunicativa intercultural en la formación universitaria vs. mercado laboral

La tendencia más importante encontrada entre los estudios sobre la competencia comunicativa intercultural en las universidades está relacionada al requerimiento de esta competencia en el mercado laboral frente a lo que están haciendo las universidades al respecto. En España por ejemplo, se encuentra contradicciones significativas entre lo que solicitan los anuncios de ofertas de empleo y las encuestas de opinión de los Eurobarómetros, (exigen el dominio de las competencias interculturales en todas sus dimensiones) y las competencias que ofrecen las universidades donde esa prioridad no se ha puesto de manifiesto, según las encuestas a empresarios, graduados y académicos (Boni y Lozano, 2007).

Los empleadores otorgan un valor “vital” a las competencias éticas: compromiso ético, valoración de la diversidad y la multiculturalidad, habilidades críticas y autocríticas, autocontrol, capacidad para el diálogo, etc. en el desempeño profesional, y consideran que los profesionales llegan al trabajo insuficientemente preparados en estas competencias y sugieren que las universidades deben ponerse las pilas para ocuparse de la educación en valores (Boni y Lozano, 2007).

Aneas, (2005) relaciona la competencia intercultural con el ejercicio de la ciudadanía y el desempeño profesional.

La competencia intercultural posibilitará a la persona un mejor desempeño profesional cuando se den relaciones interculturales, y propiciará la integración socio laboral de minorías culturales. Consideramos que dicho concepto es un tema relevante en el campo pedagógico al vincular los valores de aceptación, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural a las metas de cualificación profesional. (Aneas, 2005, p.1).

En España, a diferencia de Estados Unidos, no aparece muy perfilada la tendencia de responder con la educación superior a la diversidad cultural, lo cual podría ser un indicador de desinterés, desconocimiento y simplemente que la diversidad cultural aún no ha llegado a ser una demanda interna lo suficientemente fuerte como para que las universidades españolas las consideren como una necesidad y respondan a la misma (De Santos, 2004).

Como propuestas para potenciar este tipo de competencias éticas en los estudiantes universitarios se plantea cambios en la metodología docente (de la lección magistral al estudio de caso), acercamiento entre Universidad-Empresa, inclusión de contenidos éticos en los planes de estudios, fomento de la formación del profesorado en estos temas para que sean capaces de transmitirlos a los alumnos en clase. (Boni & Lozano, 2007).

Mientras que De Santos (2004) propone promover una educación para la comprensión y respeto de la diversidad cultural, así como para el desarrollo de habilidades intelectuales, a través de la oferta formativa que colabore en el desarrollo de las competencias necesarias para vivir y/o trabajar en contextos interculturales.

En resumen, desde la categoría institucional la dimensión humana y particularmente la competencia comunicativa intercultural, es considerada relevante en las políticas institucionales como parte de la formación ciudadana o formación ética de los estudiantes universitarios, pero en la práctica, los diseños curriculares y las estrategias pedagógicas asignan poca importancia y recursos a estas competencias, aunque la frecuencia e insistencia con que se están estudiando y analizando estos temas en los últimos años, muestra que las universidades están avanzando significativamente en el reconocimiento de la relevancia individual, social y laboral de estas competencias y poco a poco las están incluyendo en sus diseños curriculares.

Dimensión: ESTUDIANTES

En los estudios efectuados para conocer el nivel o grado de competencia intercultural que tienen las personas, se ha encontrado que la competencia intercultural en general está poco desarrollada o que existe poca conciencia de su importancia, tanto en estudiantes universitarios (Chanwey, 1993; Hayward, 2000) como en recién graduados e empleados de reciente ingreso al mundo laboral (Werner, 1995; Bikson, 1995) y Jenni, 1997) (De Santos, 2004, p. 115).

Las investigaciones revisadas sobre prácticas y actitudes frente a la comunicación intercultural determina que en todos lados los estudiantes extranjeros, indígenas, de color, los asiáticos y los más pobres, son los que tienen más dificultades para comunicarse interculturalmente y sufren discriminación de sus profesores y de los propios compañeros. (Ayalew, 2014; López, 2008; Quinteros, 2013 & Rubio, 2009) esto ocurre principalmente en países pobres y particularmente en Latinoamérica, mientras en universidades de Europa y Estados Unidos, los extranjeros con cultura no occidental (principalmente asiáticos) son los que siguen teniendo dificultades para comunicarse y llegan a sufrir discriminación. (Liu, Jianjun 2007; Xiao, Hong ; Petraki , Eleni, 2007).

La discriminación no es tema frecuente de investigación en las universidades europeas y americanas, sin embargo, ésta aparece como un componente generalmente implícito de la problemática intercultural mirada desde una

perspectiva más amplia y vinculada a la necesidad de una convivencia pacífica y educación ciudadana, que se espera superar con la competencia comunicativa intercultural.

En los países desarrollados el concepto mismo de discriminación es poco usado para tratar estos temas y la dirección de éstos tampoco se orienta a relevar o denunciar las históricas preocupaciones de las causas y/o efectos de la discriminación o si lo hacen utilizan los nuevos términos como el de comunicación intercultural u otros parecidos, donde la problemática discriminatoria parece estar asumida.

En las universidades latinoamericanas el componente discriminación es mucho más frecuente y generalmente se expresa en el aislamiento- grupismo (no se admite fácilmente a los estudiantes diferentes, principalmente si son pobres, negros, indígenas). El grupo que tiene más poder desvaloriza a lo que tienen menos poder (principalmente económico) (López, 2008), existe reactualización del racismo con base a referentes sociales o culturales reforzando la estigmatización racial (Quinteros 2013).

La investigación de Quinteros (2013) en Colombia concluye demandando la necesidad de visibilizar las discriminaciones en el espacio universitario con la idea de desmitificar el ethos universalista de la universidad considerada un campo social donde histórica e ideológicamente construido en base a valores de universalidad y meritocracia donde, en un principio, no habría lugar a discriminación de ninguna índole.

Finalmente, en los modelos de formación intercultural revisados, se observa la tendencia a usar modelos denominados de “autoconciencia” y “conciencia cultural” (Santos, 2014) buscando utilizar el enfoque de cultura general o diálogo cultural que valorice todos los saberes, mientras disminuye el enfoque de cultura específica, considerando los ámbitos multiculturales nacionales y principalmente internacionales donde tienen que vivir y trabajar los profesionales en estos tiempos.

Prevalece la tendencia a usar el aprendizaje experiencial más que del cognitivo, priorizando el enfoque inductivo más que el deductivo (Schneider, 1997, p.14).

Los métodos y técnicas más utilizados involucran lo cognitivo, afectivo y conductual, (Santos (2004); Byran, (1997); Vila, (2005), aunque en los últimos estudios se está valorizando con insistencia lo

emocional y el uso de la literatura y el arte, principalmente el teatro para lograr sensibilidades que lleven a la acción positiva frente a los otros diferentes (Perafán, 2014).

Las técnicas participativas y colaborativas son las más utilizadas y el rol del docente es fundamental para estar más cerca del estudiante escuchándolo, conversando y no imponiendo.

Dimensión: DOCENTES

Desde la categoría Docentes, las investigaciones se centran en conocer la opinión, experiencia, y prácticas pedagógicas de los docentes en la formación de estas competencias (ya sean llamadas éticas, comunicativas, interculturales, ciudadanas). Aunque existe cierta predisposición a creer que este tipo de competencias deberían ser desarrolladas en el colegio, la tendencia predominante es considerar también a la universidad responsable de ellas, reconociendo que no se hace lo suficiente y que eso debería cambiar.

Los docentes que se ocupan de la formación intercultural tienen estas características: hablan inglés, tienen postgrado e intercambio con otras universidades, trabajan con estudiantes multiculturales y sugieren métodos y técnicas pedagógicas para trabajar estas competencias, aunque también se destaca la necesidad de formación docente en estas competencias, (De Santos, 2007; Boni y Lozano, 2007; Aneas, 2005).

En algunos casos, los docentes aparecen como discriminadores con los estudiantes, cuando tienen preferencias, cuando atienden mejor y/ o cuando exigen puntualidad a unos y no a otros, en resumen el trato diferenciado es asumido como discriminación. (Ayalew, 2014; López, 2008; Quinteros, 2013).

En el caso boliviano, además del trato diferenciado especialmente a las estudiantes mujeres, los docentes discriminan por ser estudiantes de semestres iniciales (las creen inmaduras), por ser estudiantes para ser docentes de primaria (las consideran menos, que no piensan), porque no se sabe expresar y por la forma de vestir, por imponer su condición de docente (relación de poder) y por las burlas alrededor de los nombres u origen étnico. (López, 2008).

En la investigación colombiana se observa en los docentes, paternalismo y condescendencia para los estudiantes de

color, situación que de alguna manera refuerza la estigmatización racial (Quinteros 2013). Parecida situación señala Rubio (2009) en Chile, cuando dice que la educación intercultural en la educación urbana en ese país es una suerte de “exotismos” o de “paternalismo benevolente” frente a personas que siguen signadas como “los otros” externos a nuestra cultura.

Sobre métodos y técnicas

Entre los estudios revisados en la presente investigación, la clasificación más mencionada y utilizada de métodos y técnicas de formación intercultural es la que considera el nivel de involucramiento requerido y los objetivos a cumplir ya sean estos cognitivos, afectivos o conductuales. (De Santos 2004; Vila, 2005).

El uso de la literatura y el arte como herramienta para promover la competencia comunicativa y la formación ciudadana en general, es una tendencia fuerte en diferentes universidades. Algunos le llaman Pedagogía para la libertad solidaria (Norris, 1989, citado por Perafán 2014) donde no sólo se habla de pensamiento crítico entendido como la capacidad de reflexionar racionalmente sobre qué creer y qué hacer (Norris, 1989, citado por Perafán 2014) sino de un desarrollo integral del ser que incluya su sensibilidad. Por eso se insiste en que cualquier política educativa en formación ciudadana debería tener como objetivo y como pedagogía trabajar con, desde y para las emociones junto con el debate racional, siendo indispensable para ello darle un enfoque artístico (sensible y creativo) al proceso de aprendizaje.

En la misma línea de usar al arte en el proceso de formación y comunicación intercultural, Perafán, (2014) propone El teatro del oprimido (TO) ya que genera emociones que promueven la conciencia crítica, creativa y de toma de decisiones para la acción moral.

Varios estudios realizados en Colombia (Nickel, 1981 y Duarte, 2005) sobre la relación pedagogía-comunicación han mostrado que, mientras mayor sea la participación individual del estudiante en grupos o en organizaciones sociales, y mientras más se dé un diálogo abierto que permita la reciprocidad y la empatía emocional con el otro, más oportunidades tendrá de asumir las perspectivas sociales de los demás.

En general, existe una tendencia al uso del aprendizaje experiencial más que del cognitivo, priorizando un enfoque inductivo más que un enfoque deductivo, donde los casos y ejercicios son utilizados para llegar a principios generales o teorías (el enfoque americano) más que iniciar con una teoría o marco teórico el cual es luego aplicado a una situación dada (el enfoque europeo) (Schneider, 1997, p.140).

Lo importante es adoptar la metodología, entendida como una concepción conceptual y operativa que orienta el quehacer didáctico con los estudiantes y que ponga el acento en los procesos de toma de conciencia, de aprendizaje cooperativo y búsqueda de alternativas de comprensión por parte de ellos.

Cualesquiera que sean los métodos o técnicas utilizadas para la formación intercultural, la combinación de aprendizaje didáctico y experiencial se presenta como la forma más adecuada para desarrollar las competencias requeridas.

Conclusión:

La atención a la dimensión humana y social en la educación superior es un problema a nivel global. Existe un movimiento internacional a favor de promoverla, particularmente desde la educación intercultural, tanto desde la perspectiva funcional como desde los enfoques críticos y decoloniales. La Competencia comunicativa intercultural es considerada necesaria para vivir y trabajar en entornos globales. Reclamada por el mercado laboral y poco trabajada en las universidades. Existen esfuerzos universitarios importantes, pero todavía no es un movimiento generalizado. A pesar de asignar la principal responsabilidad de la educación humanística intercultural a la familia y la escuela, queda muy claro que la Universidad también tiene la responsabilidad de ocuparse activamente de estos temas.

Bibliografía

- › **Ampuero, J.** (2012) Construcción e la identidad y la alteridad en la Universidad Guaraní y de pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” en Bolivia. Tesis de doctorado. Universidad de Valladolid. Disponible en: uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2909/1/TESIS329-130604.pdf
- › **Aneas, M.A.** (2005) Competencia intercultural, concepto, efectos e implicaciones en el ejercicio de la ciudadanía. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI) Revista Iberoamericana de Educación (OEI), 2005, núm. 35/5, 1-10. ISSN: 1681-5653. Obtenido en: <http://hdl.handle.net/2445/21970>
- › **Ayalew, A.** (2014) An integrative approach to intercultural communication in context: empirical evidences from higher education. Justus-Leibig-Universität Gießen (Alemania). Obtenido en: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2014/10626/>
- › **Barnett, R.** (2012). Recasting General Education: A curriculum for Turbulent Times. Universidad de Londres. Conferencia dictada en el Encuentro Internacional: El papel de los Estudios Generales en la formación profesional. Barranquilla: Universidad del Norte.
- › **Boni, A., & Lozano, J. F.** (2007). The generic competences: An opportunity for ethical learning in the European convergence in higher education. Higher Education, 54(6), 819-831. doi: 10.1007/s10734-006-9026-4
- › **Bolívar, A.** (2004) Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, 2004, pp. 15-38. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C., México. Obtenido en: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002003.pdf>
- › **Bourdieu, P., & Passeron, J. C.** (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Mexico DF: Fontamara.
- › **Byram, M.** (1997). Teaching and Assesing Intercultural communicative competence. Clevedon: Multilingual Matter.

- › **De Alarcón S.** (2011). Interculturalidad, educación universitaria y transformación social. En Interculturalidad y educación superior. La Paz: Ministerio de Educación.
- › **Delors, J. (Coord)** (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Paris: UNESCO
- › **De Santos Velasco, F.** (2004). Desarrollo de la competencia intercultural en alumnado universitario: una propuesta formativa para la gestión en empresas multiculturales. Tesis doctoral en Pedagogía. Programa de doctorado: Calidad educativa en un mundo plural Bienio 2000-2002. Facultad de pedagogía. Barcelona: Universidad de Barcelona. Obtenido en <http://Idei.ugr.es/cddi/uploads/tesis/SantosVelasco2004.pdf>
- › **Duarte J.** (2005). Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín. Colombia. Revista Iberoamericana de Educación, N° 37 Obtenido en: www.rieoei.org/rie37a07.pdf
- › **Edwards, M.& López M.** (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. Universidad Politécnica de Valencia. Revista complutense de Educación. vol. 19 núm. 2.
- › **Faure, E. y otros** (1985) Aprender a ser. España. Décima reimpresión, Alianza Universidad-UNESCO.
- › **González, J. y Mora, D. (Coord)** (2009). Investigación científica. Un encuentro con el paradigma de la complejidad. La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andres Bello.
- › **Gutierrez W.,** (2011). Interculturalidad desde la concepción de los pueblos indígenas y originarios. En Interculturalidad y Educación Superior. La Paz: Ministerio de Educación.
- › **González, J. y Mora, D. (Coord)** (2009). Investigación científica. Un encuentro con el paradigma de la complejidad. La Paz: Instituto Internacional de Integración, Convenio Andres Bello.
- › **López, L.E.** (2009) (Editor). Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas. La Paz: Plural Editores.
- › **López, R.** (2008). Modelo didáctico de educación en derechos humanos para estudiantes del Instituto Normal Superior Católico Sedes Sapientiae. Cochabamba: Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.
- › **Liu, J.** (2007). Una Investigación sobre Comunicación Intercultural entre los estudiantes graduados chinos en la Universidad de Edimburgo. Obtenido en: <http://web.a.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=14041634&AN=24947725&h=b575>
- › **Martinez, J.B.** (2005). Educación para la ciudadanía. Madrid: Ediciones Morata.
- › **Méndez, J.** (2013). Universidad, decolonización e interculturalidad otra. Más allá de la “hybris del punto cero”. Revista Filosófica N° 75, 2013-3 pp.66-86. Obtenido en:<http://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/18269/18257h>
- › **Nickel,** (1981). Psicología de la conducta del profesor. Barcelona, Editorial Herder, p. 88) en J. Duarte (2005) Comunicación y convivencia escolar en la ciudad de Medellín, Colombia. Revista Iberoamericana de Educación, N° 37.Obtenido en: www.rieoei.org/rie37a07.pdf
- › **Nussnbaum. M.** (2010) Sin fines de lucro. Porqué la democracia necesita de las Humanidades. México; Katz Editores. Obtenido en; www.ucentral.cl/prontus-ucentral2012
- › **Perafán, B.** (2014). Formación ciudadana en la universidad: una propuesta para la acción. Colombia: Universidad de Los Andes. Facultad de Derecho.
- › **Quintanilla, R.** (2011). Hacia la construcción de una universidad intercultural y desconlonizadora en el Sistema Público Boliviano. En Interculturalidad y Educación Superior. La Paz: Ministerio de Educación.

- › **Quinteros, O.** (2013). El racismo cotidiano en la universidad colombiana desde la experiencia vivida por los estudiantes negros en Bogotá. Bogotá: Universidad del Rosario.
- › **Quiroga, M. S.** (2012). Comunicación y ciudadanía intercultural. En Memoria de los seminarios Comunicación para una ciudadanía integral e intercultural: La Paz: Fundación UNIR. pp. 13 -20.
- › **Quispe, T. y Quintanilla R.** (2011). La pluriculturalidad es una asignatura pendiente en la educación superior. En Interculturalidad y educación superior. La Paz: Ministerio de Educación.
- › **Rivera, S.** (2010). Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado Aymra y Qhechwa 1900-1980. Cuarta Edición. La Paz: La Mirada Salvaje.
- › **Rubio, M.** (2009) El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en la formación inicial docente. Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: 273-286, 2009.
- › **Santos de Sousa, B.** (2011). Epistemologías del Sur. En Utopía y Práxis Latinoamericana. Vol 16, N° 54 julio –septiembre, 2011. pp 17-39. Venezuela: Universidad de Zulia. Obtenido en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/EpistemologiasDelSur_Utopia%20y%20Praxis%20Latinoamericana_2011.pdf
- › **Schneider, S. & Barsoux, J.L.** (1997). Managing across cultures. Prentice Hall Europe
- › **Schneider, S. & Barsoux, J.L.** (2003). Managing across cultures. Second edition. Prentice Hall Europe.
- › **Sleeter, C.** (2004). El contexto político de la Educación multicultural en los Estados Unidos. Cuadernos interculturales N° 3 año 2, Chile: Universidad de Valparaíso y CEIP. Obtenido en: <http://www.oei.es/cultura2/CuadernosInterculturales3.pdf>
- › **Steinbach, I.** (2012). Estudios generales y comunicación intercultural en la formación universitaria en Bolivia. Ponencia presentada en el Encuentro Internacional: El papel de los estudios generales en la formación profesional actual y en el futuro. Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia (26 y 27 de julio 2012)
- › **Tarifa, G.** (2006). La Educación Bajo el Enfoque de la Interculturalidad en un País Democráticamente Representado. Revista científica de Educación Superior Ad Astra, Vol 3, N° 1. Universidad Mayor San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre.
- › **Terán M.T.; Aparicio L.; Tarifa G.; Galvez F.** (2006). Cuatro reflexiones curriculares en torno a la interculturalidad. Revista científica de Educación superior Ad Astra, Vol 3, N° 1. Universidad Mayor San Francisco Xavier de Chuquisaca. Sucre. Obtenido en http://www.cepi.us/adastra/index.php/AD_ASTR/article/view/23/15
- › **UNESCO.** (2001) Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad cultural. Autor. Obtenido en: <http://portal.unesco.org/es/ev.php>.
- › **UNESCO.** (2008). La educación inclusiva. El camino hacia el cambio. Autor. Obtenido en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf
- › **Viaña, J.** (2011) La interculturalidad como herramienta de emancipación. Hacia una redefinición de la Interculturalidad y de sus usos estatales. La Paz: Instituto Internacional de Integración. Convenio Andrés Bello
- › **Vilá, R.** (2005). Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO. Tesis doctoral en Pedagogía. Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educacion. Barcelona. Obtenido en: <http://www.tdx.cat/handle/10803/2345>
- › **Yapu, M.** (2011). Educación superior universitaria e interculturalidad. Situación actual y perspectivas. En Interculturalidad y educación superior. La Paz: Ministerio de Educación.
- › **Zuta, E. Velasco A., Rodríguez, J.** (2014). Desarrollo de competencias ciudadanas mediante un curso socialmente responsable. Revista Educación, vol. 23 núm. 45. Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenida en: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10520>