

**EDUCAR DESDE LA DIVERSIDAD: EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO
EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS LA VICTORIA DEL
MUNICIPIO DE IPIALES Y SAN FRANCISCO DE ASÍS DEL MUNICIPIO
EL PEÑOL DEL DEPARTAMENTO DE NARIÑO**



Educar Desde la Diversidad: El reconocimiento del otro en las Instituciones Educativas La Victoria del Municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del Municipio El Peñol del Departamento de Nariño

**Ayda Marcela Delgado Burbano
Carlos Arturo López Quitiaquez
Maria Gloria Noguera Basante
Andrea del Socorro Pantoja Medina**

Asesor: Mg. Luis Hernando Amador Pineda

**Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales
Maestría en Educación desde la Diversidad
San Juan de Pasto
2015**

Contenido

Introducción	8
1. Políticas Educativas e Imaginarios sobre la Diversidad	11
1.1 Educación e Imaginarios sobre la diversidad en distintos contextos históricos	14
1.2 Época Republicana: el naciente Estado y los imaginarios de la otredad	21
1.3 Época contemporánea: la Constitución de 1991 y la Ley General de la Educación	28
1.4 Ley General de la Educación	31
1.5 Plan Decenal de Educación	40
1.6 Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016	42
2. Connotaciones e Impactos que genera la “Diversidad Cultural” en la Educación Colombiana: Trascendencia de los imaginarios Colectivos en el reconocimiento del otro. Realidad y Desafíos	46
2.1 Diversidad Cultural: Connotaciones, Realidades y Desafíos	48
2.2 Imaginarios de la diversidad en los docentes las Instituciones Educativas La Victoria del Municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del Municipio El Peñol del Departamento de Nariño	59
2.3 Diagnóstico	61
2.4 Una diferencia encontrada	67
2.5 A manera de reflexión	69
3. Diseño de una Propuesta Pedagógica orientada hacia la Interculturalidad y la Interdisciplinariedad. Ejemplificación	71
3.1 La Interculturalidad e Interdisciplinariedad en Colombia como objetos de estudio: Importancia de su revisión Bibliográfica	78
3.2 Estructura General de la Propuesta Curricular	84
3.3 A Manera de Reflexión	104
Referencias	106

Lista de Tablas

- Tabla No. 1. Estructura General de la Propuesta Pedagógica 84
- Tabla No. 2. Caracterización de la propuesta pedagógica 85
- Tabla No. 3. Ejes Curriculares 93
- Tabla No. 4. Descripción de las características de aprendizaje 96
- Tabla No. 5. Dimensiones de la formación 97
- Tabla No. 6. Ejemplo de Desempeño de Aprendizaje 97
- Tabla No. 7. Caracterización del Campo 102
- Tabla No. 8. Desempeños de Aprendizaje Ciclo III 103

Lista de Gráficas

- Gráfica No. 1. Situación de conocimiento/desconocimiento del concepto de Inclusión
Instituciones Educativas San Francisco de Asís y La Victoria 62
- Gráfica No. 2. Situación de conocimiento/desconocimiento del concepto de Diversidad en las
I.E.M San Francisco de Asís y La Victoria. 64
- Gráfica No. 3. Situación de conocimiento/desconocimiento de los conceptos de Diferencia,
Diversidad, Reconocimiento del Otro e Inclusión Educativa I.E.M San Francisco
de Asís y La Victoria 66
- Gráfica No. 4. Etapas para dinamizar el proceso de diseño curricular 88
- Gráfica No. 5. Objetivos específicos del campo 91
- Gráfica No. 6. Ejemplo ejes curriculares 92

Resumen

El presente trabajo busca comprender los imaginarios que tienen los docentes acerca de la diversidad y el reconocimiento del otro en las instituciones educativas La Victoria del municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del municipio El Peñol del departamento de Nariño. Para interpretar dichos imaginarios fue necesario, en primera medida, hacer un breve contexto histórico y legal para analizar cómo se representaba la diversidad en Colombia. En segundo lugar, y aplicado la metodología de trabajo propuesta en el proyecto de investigación, se hizo un diagnóstico que diera cuenta de los imaginarios que los docentes tienen acerca de la diversidad, esto con el fin de diseñar una propuesta pedagógica que tiene fundamento curricular la interculturalidad y la interdisciplinariedad, la cual pretende entender la educación desde el reconocimiento del otro

Palabras claves: Educación, diversidad, reconocimiento, imaginarios, interculturalidad interdisciplinariedad

Abstract

This paper seeks to understand the imaginary which teachers about diversity and recognition of other educational institutions in the municipality of La Victoria Ipiales and San Francisco de Asis municipality Peñol Nariño department. To interpret these imaginary necessary, in a first step, a brief historical and legal to analyze how diversity is represented in Colombia context. Second, and applied the methodology proposed in the research project, there was a diagnosis that could account for the imaginary that teachers have about diversity, this in order to design a pedagogical proposal that has the foundation curriculum intercultural and interdisciplinary, which aims to understand education from the recognition of the other

Keywords: education, diversity, recognition, imaginary, interdisciplinary intercultural

Introducción

En el presente trabajo se busca comprender los imaginarios que tienen los docentes acerca de la diversidad y el reconocimiento del otro en las instituciones educativas la Victoria del municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del municipio El Peñol del departamento de Nariño. El análisis se ha organizado en tres capítulos que corresponden a igual número de ensayos. En el primer capítulo, se busca comprender las políticas educativas e imaginarios que históricamente se han construido sobre la diversidad en Colombia. El análisis se concentra en tres épocas fundamentales: época colonial, el periodo republicano y la época contemporánea (la constitución de 1991). En la época colonial, la intención es estudiar las formas jurídicas y los mecanismos legales empleados por los españoles para educar a las poblaciones nativas del nuevo mundo, poblaciones que en su contexto representaban la diversidad.

En el periodo republicano se estudia la formación del Estado, institución que, en el proceso mismo de su formación en Colombia, retomó y consolidó ciertos elementos constitutivos de la educación colonial, donde se reinterpreto antiguas Instituciones coloniales para gobernar y educar a los pueblos indígenas. Finalmente, en la época contemporánea se estudia cómo, partir de la promulgación de la constitución de 1991, se da un cambio importante en la concepción del Estado y en las relaciones de orden jurídico y constitucional con la diversidad étnica y cultural del país. Así mismo, una nueva concepción de la educación fue consolidada con la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115, del 8 de febrero de 1994), la cual fue el resultado de una amplia discusión y buscó integrar en ella elementos consecuentes con el desarrollo constitucional, relacionados con la participación, la paz, los derechos humanos y la democracia.

En el segundo capítulo, se interpreta cómo la educación colombiana ha venido manifestando modificaciones drásticas con respecto a la inclusión de la diversidad cultural por

medio de los currículos educativos, tanto escolares como universitarios; sin embargo, los resultados entre la población no se evidencian tan claramente, pues es notorio (y más en la actualidad) el despectivo trato por culturas alternas que conviven entre sí, es decir, existe, a pesar de todo, una segregación intercultural dramáticamente marcada, cuestión preocupante si se trata de mencionar el avance y el progreso mental de los pueblos. Sin embargo, puede señalarse que, como todo proceso de cambio, este proceso de inclusión cultural en educación, requiere de tiempo y dedicación por parte de las entidades pertinentes.

Así mismo, en este capítulo se busca dar respuesta a inquietudes y dudas teóricas sobre los factores, que se desglosan al hablar de “diversidad cultural”, es decir, darles significancia, comprenderlos en su generalidad para luego adaptarlos al contexto social colombiano, por medio del aprovechamiento del proyecto “Educar desde la diversidad”, un proyecto de análisis de conocimiento/desconocimiento acerca de la diversidad cultural, de los imaginarios colectivos y del reconocimiento del otro en algunas Instituciones Educativas Municipales del Departamento de Nariño.

Finalmente, en el tercer y último capítulo, se hace una propuesta pedagógica desde los marcos de la interculturalidad y la interdisciplinariedad para que se forme en valores y sobre los valores, enseñanza que permita el camino para la toma de conciencia sobre el ámbito personal con el que interactuamos, porque cuando alguien aprende algo, ya no es la misma persona, es decir, ha cambiado en algo su percepción, sus valores, sus creencias, su manera de comportarse, por lo que hay que confiar, que, a pesar de todo, el cambio y la transformación son posibles.

Efectivamente lo intercultural debe estar ligado en todo proceso educativo bajo la idea de atender realmente a la diversidad, a pesar que ésta es casi infinita, sin pretender suprimir las múltiples diferencias que existen entre las clases sociales, géneros, etnias, nacionalidades,

regiones, capacidades, orientaciones sexuales, “discapacidades”, familias y diferencias en el acceso a las nuevas tecnologías de la información, porque hay que tener bien claro que lo importante no es mitigar lo que nos hace diferentes, ni mucho menos ofrecer una multiplicidad de opciones culturales, sino de asegurar y garantizar un ambiente educativo donde se aplique el pleno desarrollo de la personalidad y eso mismo pueda ser aprovechado transversalmente desde las diferentes áreas y momentos del conocimiento que se impartan en cierta institución educativa. En ese sentido interdisciplinariedad e interculturalidad son dos aspectos recíprocos dentro del entorno educativo.

Este tipo de educación brinda posibilidades de aprendizaje e interacción con la vida, de allí que pensar en el potencial formativo desde la interculturalidad sea algo primordial en la constitución y sistematización de alternativas pedagógicas vitales a partir de las cuales se movilizan y reivindican procesos sociales, políticos, filosóficos, históricos, económicos, literarios, entre otros. Por ello es posible hablar de la educación desde otras sensibilidades y experiencias, de sus procesos, fenómenos, dificultades, sueños, historias, en la canción de un músico, en la canasta y los tejidos, en la cerámica, en los cuentos, en las danzas, en los trazos de quien camina por el territorio, en las experiencias de quien siembra la tierra.

1. Políticas Educativas e Imaginarios sobre la Diversidad



Obra Mestizaje de Oswaldo Guayasamín

“Somos iguales a todo, iguales a nada. Distintos y semejantes entre nosotros y entre otros. Disímiles bajo la desnudez del sol y equivalentes en la extrema debilidad de los sueños. Diversos a la hora de mirarnos, diferentes en ese segundo en que una despedida muestra su llanto, únicos para alejar a las bestias y para acercar las alas que nos sostienen. Somos la expresión de lo más pequeño, lo mínimo y lo inconcluso. Cargamos identidades curvas que deambulan como estrellas sin pies”.

Carlos Skliar

Introducción

El presente capítulo busca analizar las políticas educativas e imaginarios que históricamente se han construido sobre la diversidad en Colombia. El análisis se concentra en tres épocas fundamentales: época colonial, el periodo republicano y la época contemporánea (la constitución de 1991). En la época colonial, la intención es estudiar las formas jurídicas y los mecanismos legales empleados por los españoles para educar a las poblaciones nativas del nuevo mundo, poblaciones que en su contexto representaban la diversidad.

En el periodo republicano se estudia la formación del Estado, institución que, en el proceso mismo de su formación en Colombia, retomó y consolidó ciertos elementos constitutivos de la educación colonial, donde se reinterpreto antiguas Instituciones coloniales para gobernar y educar a los pueblos indígenas; además se colocó en funcionamiento ciertos mecanismos legales para “desconocer” y “reconocer” los derechos de las minorías étnicas, igualmente se los empleo para construir al nuevo ciudadano.

Finalmente, en la época contemporánea se estudia cómo, partir de la promulgación de la constitución de 1991, se da un cambio importante en la concepción del Estado y en las relaciones de orden jurídico y constitucional con la diversidad étnica y cultural del país. Esto significo para los pueblos indígenas y demás minorías, la consagración constitucional de sus derechos

específicos, nunca antes reconocidos, los cuales legitimaron sus sistemas jurídicos y administrativos. Así mismo, una nueva concepción de la educación fue consolidada con la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115, del 8 de febrero de 1994), la cual fue el resultado de una amplia discusión y buscó integrar en ella elementos consecuentes con el desarrollo constitucional, relacionados con la participación, la paz, los derechos humanos y la democracia

Bajo esta perspectiva, en Colombia se propone el desarrollo del programa de formación Educación inclusiva con calidad, el cual surge en el 2006 como una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional MEN para desarrollar alternativas que permitan educar con calidad y equidad a estudiantes, para promover su aprendizaje, mejorar su calidad de vida y facilitar una participación activa en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades (MEN, 2006).

A pesar de las bondades de esta ley, quedaron vacíos y limitaciones con respecto a las modalidades de atención a poblaciones diversas, donde no hay una clara normativa y política de estado que justifique a la educación como servicio público que incluya los distintos grupos sociales que hacen parte del ordenamiento jurídico de la Nación. Esta problemática además se hace evidente en el hecho de que el Estado Colombiano, si bien promulga unas leyes en busca del reconocimiento del otro, ésta ha sido y es vulnerada por el hecho de que no existe una aceptación plena de la diversidad. Situación que se evidencia en instituciones como la escuela, la cual no se caracteriza por aceptar la diferencia y promover el desarrollo integral desde la diversidad, al contrario, busca homogeneizarla a través del mismo cuerpo docente, quien no acepta la diferencia en la aula de clases, creando imaginarios que, en vez de reconocer al otro en su plenitud, se lo estigmatiza a través de prácticas pedagógicas o discursos excluyentes.

1.1 Educación e Imaginarios sobre la diversidad en distintos contextos históricos

Pocas palabras tienen tanto sentido y significado como educación, los cuales están sujetos al contexto histórico y social donde emergen. En el contexto colombiano, la evolución de los imaginarios sobre la educación y la diversidad a lo largo de la historia pueden delimitarse en tres grandes momentos: época colonial, el periodo republicano y la época contemporánea (la Constitución de 1991).

En la época colonial, 1492 es una fecha cumbre para la historia: año de la presencia y el contacto del hombre europeo con la alteridad de su rostro, con su diferencia, la cual será subyugada desde el momento en que se impone unos imaginarios establecidos por el etnocentrismo europeo. Este fue tejiendo una vasta red de relaciones de dominación/explotación, a través de la cual fueron sometidas las poblaciones nativas de América. Esta red tejida por los colonizadores europeos articula mecanismos de control y clasificación como: la universalización del conocimiento, la idea de raza, la explotación del trabajo, el adoctrinamiento religioso y la consolidación de la escuela. Esta red tiene por nombre colonialidad del poder y se sitúa en el “imaginario de los dominados”, como lo comenta Quijano (2003):

Consiste, en primer término, en una clasificación del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario [...] la represión recayó ante todo sobre los modos de conocer, de producir conocimiento, de producir perspectivas, imágenes y sistemas de imágenes, símbolos, modos de significación; sobre los recursos, patrones e instrumentos de expresión formalizada y objetivada. Intelectual o visual [...] Los colonizadores impusieron también una imagen mistificada de sus propios patrones de producción de conocimiento y significaciones.

La vasta red de relaciones de saber-poder fue utilizada por Europa para consolidar la modernidad como fuente universal de poder y condenar América a la colonialidad. En consecuencia, destejer lo que occidente ha hilado en su linealidad es bordar los efectos producidos por esta red que atrapó la alteridad en el laberinto llamado colonialidad. Efectos

causados desde el momento en que el descubrimiento del nuevo mundo se transformó en “encubrimiento” de diversidad y pluralidad de formas de pensar y de abordar el mundo.

La primera consecuencia de la colonialidad del poder es creer en la idea o el imaginario de “raza” como instrumento biológico natural y no como herramienta de dominación colonial, la cual sujeta al hombre a una supuesta identidad racial creada por los europeos como criterio básico de clasificación social. Este instrumento creó nuevas identidades geo culturales, como lo expresa Quijano (2005): “impuesta como criterio básico de clasificación social universal de la población del mundo, según ella fueron distribuidas las principales nuevas identidades sociales y geo culturales del mundo. De una parte: “indio”, “Negro”, “Asiático” (antes “Amarillos” y “Aceitunados”), “Blanco” y “Mestizo”. De la otra: “América”, “Europa”, “África”, “Asia” y “Oceanía.”

La idea de raza ocultó el rostro del “otro” envolviéndolo con la tonalidad de colores que dispuso para encubrirlo y clasificarlo, prototipo de diferenciación que busca ver en el “otro” el estigma que permita reducir su condición humana a la impureza; es decir, se teje la fantasía y el terror sobre el “otro”, el extraño, que empieza a ser visto desde el etnocentrismo europeo como raza inferior, el otro lado de la civilización.

De la noción de “raza” y la clasificación de los hombres, se desprende la explotación del trabajo, surgiendo lo que Aníbal Quijano denomina la división racial del trabajo*. La articulación de la idea de raza con la explotación del trabajo edificó nuevas identidades geo culturales entre los grupos dominados, sujetos y clasificados dentro de la pirámide o jerarquía racial propuesta por occidente. La cumbre de esta escala racial será Europa, identificada como, “blancos”;

* La división racial del trabajo entendida como la asociación de la idea de raza con la explotación del trabajo. En ese sentido las razas inferiores serán explotadas laboralmente por parte de las razas superiores.

identidad geo cultural de los dominadores, contrapuesto a “negro” o “indio”, identidad geo cultural de los dominados.

La división racial de trabajo condeno a las comunidades indígenas en América, quienes extenuados y cansados por el trabajo no pudieron recibir beneficio alguno por su labor, puesto que ellas eran “razas” inferiores no meritorias de recibir paga por el trabajo encomendado. En consecuencia, “negros” e “indios” fueron condenados a trabajar en la servidumbre ante el colono; quien dirigía y administraba los cuerpos de los conquistados y empezaban a constituirse en raza superior, capaz de controlar las relaciones sociales de producción que darían como fruto el naciente capitalismo.

El capitalismo se imponía en cuanto forma específica de control del trabajo a escala mundial, y Europa occidental se consolidaba como la capital comercial del mundo, debido a la concentración de las riquezas obtenidas en las colonias explotadas; en este sentido se empieza a construir lo que Immanuel Wallerstein considera el “moderno sistema-mundo”.

La idea de raza, la explotación del trabajo y la consolidación del capitalismo como única economía, constituyeron a Europa como centro hegemónico / moderno y el resto de la población fue considerada como la periferia “colonial” del eurocentrismo. En especial, el nuevo continente, que fue señalado no sólo como diferente, sino como atrasado, primitivo y pre moderno. Por ende, la vieja y sabia Europa corrigió los saberes de América, imponiéndole a la fuerza las costumbres propias del civilizado.

La condición de “raza” inferior, primitiva y salvaje, fueron imaginarios utilizados por el euro centrismo para designar a los moradores de América, estrategia válida para el ojo occidental que empieza a ensamblar mecanismos de poder disciplinario para condicionar al diferente, y así

reducirlo a la mismidad, es decir, a la civilización como fuente de desarrollo, en la cual el primitivo tenía que beber de sus aguas para salir del estado salvaje en el que vivía.

El ejercicio de poder disciplinario ejecutado por los ibéricos para controlar las comunidades indígenas en América se reflejó a partir del colonialismo, donde se edificaron instituciones y administraciones coloniales como la encomienda, los resguardos, las mitas, entre otros. Estas instituciones coloniales fueron creadas con el objetivo de extender el poder soberano de España en el nuevo mundo, es decir, se crea la soberanía española institucionalizada encargada de administrar los territorios encontrados y las riquezas que de ahí se extrajeran. En cambio, la colonialidad del poder es el resultado de ese proceso traumático de dominación / explotación, que surgió en el colonialismo, se instala en el capitalismo y se desarrolla en la presente globalización, así:

Colonialidad es un concepto diferente de, aunque vinculado al colonialismo. Este último se refiere estrictamente a una estructura de dominación / explotación donde el control de la autoridad política, de los recursos de producción y del trabajo de una población determinada lo detenta otra de diferente identidad y cuyas sedes centrales están además en otra jurisdicción territorial. Pero no siempre, ni necesariamente, implica relaciones racistas de poder. El colonialismo es obviamente más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. (Quijano, 2000)

En ese sentido, la colonialidad del poder echó su raíces sobre el colonialismo, de él surgió y se alimentó para luego separarse y diferenciarse, pues la colonialidad del poder se concentra y se reproduce en la interioridad del cuerpo y en el imaginario del otro, incidencia provocada por la religión y el conocimiento, fuentes de verdad universal en occidente.

La verdad universal se articuló en la interioridad del otro, incidencia llevada a cabo por los evangelizadores que llegaron al nuevo mundo a imponer la religión católica sobre las creencias que las comunidades indígenas tenían, por ello, el adoctrinamiento religioso realizado por los

evangelizadores provocó un sentimiento de inferioridad y culpabilidad en el cuerpo del indígena, que tenía que estar sumiso a la palabra de Dios emitida por los sacerdotes.

En síntesis, la colonialidad del poder es la imagen que proyecta el espejo ofrecido por Europa hacia América, en la que se captura y ordena en un solo retrato la diversidad de imaginarios que las comunidades indígenas guardaban en su matriz cultural. Reflejo que construyó la llamada identidad americana como resultado de un proceso que duró alrededor de quinientos años, en los cuales se privó lo ajeno para producirlo; después de esto, se regó en el “otro” aquello que se denominó conocimiento; agua que purifica la barbarie del indio, la cual fue juzgada en el tribunal de la razón y de la religión. Finalmente, la imposición de una lengua sobre la diversidad de lenguajes y la creación de la escuela fue clave para controlar y negar los a los “otros”

La escuela, en el contexto americano, fue clave en la Imposición del etnocentrismo europeo. Los Ibéricos crearon esta institución para gobernar el territorio americano y para adoctrinar las poblaciones alojadas en él. Esto se argumentó en su tiempo por dos tradiciones básicas de la civilización occidental: la tradición griega personificada en Aristóteles y la tradición Judeo-cristiana. A través de ellas, se buscó justificar el dominio de los territorios encontrados por los conquistadores, además de fijar o determinar la condición jurídica de las poblaciones nativas, siendo esta última parte esencial para el desarrollo de técnicas de gobierno creadas para controlar el cuerpo y vigilar el alma del dominado.

Las técnicas de gobierno puestas en práctica por los Ibéricos tuvieron como objetivo primordial “humanizar” las costumbres de la alteridad americana, humanizar significó proyectar valores propios de la civilización occidental, valores que fueron suministrados por el poder

pastoral de los evangelizadores, y que de alguna manera permitieran controlar aquellas poblaciones alejadas de la mano de Dios:

Durante el tiempo de la conquista y el inicio de la colonia: La evangelización del indio se entendió más como un proceso de humanización que como un cambio cultural. Esta es una diferencia importante: si la evangelización del indio supone su humanización, se lo asume en principio con un fuerte componente de bestialidad, de animalidad. Desde este punto de vista, la aculturación que implicó la evangelización se entendió más bien como un proceso de domesticación, de desbestialización; así como la interculturación como una especie de crianza en humanidad. (Castañedas, 2002)

Humanizar al otro, aquel hombre cuya humanidad parece ser irracional, inhumana, infiel, aquel indio condenado por sus prácticas tradicionales, y que según los pensadores de la época debería ser un siervo por naturaleza al que hay que civilizar, o mejor educar, pues sus costumbres pueden contagiar la racionalidad humana a tal punto de repensar o reformular la concepción del hombre en general, o por lo menos, tener que cuestionar la forma de pensamiento vigente. Para evitar ese cuestionamiento, los colonos optaron por la humanización del indio, es decir, por la transformación radical del imaginario del otro, donde instituciones como la encomienda y la escuela fueron determinantes para alcanzar tal objetivo:

Para lograr este objetivo civilizatorio, el estado español creó la encomienda, cuya función era integrar al indio a los patrones culturales de la etnia dominante. El papel del encomendero era velar diligentemente por la conversión integral del indio mediante la evangelización sistemática y el duro trabajo corporal. Ambos instrumentos, la evangelización y el trabajo, se dirigían hacia la transformación de la intimidad, buscando que el indio pudiera salir de su condición de menor de edad y acceder, finalmente, a los modos de pensamiento, versiones propias de la vida civilizada. (Castro, 2006).

La encomienda como institución jurídica de orden colonial tuvo una doble finalidad: por una parte, económica (referida al cobro de tributos) y, por otro, civilizadora y misional, referida al deber de los encomenderos de encargarse de la educación de los indios en la fe cristiana y en las costumbres europeas. Esta última, es la intención esencial de la encomienda en su función social, pues al optar por la instrucción de esos valores, se busca vincular al indio a la vida social,

o mejor, al orden colonial que se le imponía. Orden que ajusto la vida de los nativos al régimen del trabajo como dispositivo clave para vigilar el cuerpo del otro.

De igual manera, una vez vinculado su cuerpo como pieza fundamental de ese orden, era necesario crear técnicas de gobierno o dispositivos de poder que gobernarán su alma, pero a su vez vigilará su conducta cotidiana, sus riquezas y sus cosas. Ese dispositivo según Michel Foucault fue la pastoral: “El poder pastoral- y esta es una de sus características fundamentales... así como una de sus paradojas- solo se ocupa del alma de los individuos en la medida en que esa dirección de las almas implica también una intervención, y una intervención permanente, en la conducta cotidiana y el manejo de la vida, pero igualmente en los bienes, las riquezas, las cosas. Concierno no sólo a los individuos sino (también) a la colectividad.” (Foucault, 2006).

Los Indígenas, considerados como “paganos” durante la evangelización se convierten en los términos de la dominación occidental en “salvajes” a los que hay que civilizar y educar. El ritual del bautizo, será remplazado por la alfabetización en castellano o en portugués, que son las lenguas dominantes. Por ello, la escuela se convertirá en el instrumento de la dominación colonial por excelencia, ya que esta institución permite la imposición de las culturas y las lenguas oficiales. La escuela juega un papel fundamental en la negación de las identidades culturales. La sola "integración" posible propuesta a los pueblos indígenas a través de la escuela, es la aceptación de la lengua y de la cultura dominante oficial en perjuicio de la diversidad cultural y el reconocimiento del otro.

En ese sentido, la escuela en su contexto particular reproduce el etnocentrismo de Europa. Su función fue ejercer relaciones de fuerza entre la elite dominante y los pueblos indígenas. Así, la escuela ha sido diseñada, administrada y ejecutada desde los centros de poder, castellano

hablantes. Así, los contenidos (conocimientos, valores) del currículo tienen un claro carácter occidental y fuerte contenido religioso. En suma:

“La administración colonialista impuso de esta manera un régimen de producción y administración de la diferencia, que se nutrió de las ideas políticas y religiosas de su época. Se trataba de una misión civilizadora, en la que se tejía una estrecha relación entre política y religión. (Castillo y Rojas, 2005).

1.2 Época Republicana: el naciente Estado y los imaginarios de la otredad

La época republicana, no dista mucho de lo acontecido en la colonia con respecto a la educación y la diversidad, salvo con la novedad del surgimiento de los Estados-Nación. Esta institución fue una de las principales técnicas de gobierno que se edificó en la naciente República con el objetivo de organizar racionalmente la población nativa en aras de la modernidad. Éste fue formado por los líderes independentistas siguiendo un modelo que correspondiera a las ideas de la revolución francesa y del liberalismo clásico. Además, fue concebido como una estructura de poder centralizada sobre un territorio y una población que además de monopolizar la violencia, dirigió la conducta de los ciudadanos a través de instituciones como la escuela. Con relación a esto, Santiago Castro manifiesta: “El estado moderno no solamente adquiere el monopolio de la violencia, sino que usa de ella para “dirigir” racionalmente las actividades de los ciudadanos, de acuerdo a criterios establecidos científicamente de antemano.” (Castro, 2006)

De esta manera, el Estado así concebido se ocuparía de modelar las formas de organización social de su territorio y de conducir a los individuos que harían parte de su dominio, es decir, su población. No obstante, para alcanzar dichos objetivos, el Estado debía organizarse jurídicamente conforme a un solo tipo de normatividad legal que justificaría su accionar, lo cual,

dio como resultado el monojurismo* del Estado. Este monojurismo no permitiría que dentro de los límites territoriales del Estado coexistieran sistemas jurídicos diferente a que esta institución detentaba (Estado de Derecho) debido a que colocarían en duda la legitimidad soberana que el Estado representa.

Ahora bien, el monojurismo estatal se materializó en el periodo republicano en la mayor parte de las constituciones y decretos normativos que se establecieron –desde los decretos dictado en 1810 hasta la Ley 89 de 1890- en la naciente República. La razón de ello se entiende por qué dentro de aquellas constituciones y decretos, existió un cierto tipo de legislación relacionada con los pueblos indígenas , la cual, de un lado, en su afán de reconocer los derechos otorgados por el estado a los naturales, negó nuevamente la posibilidad de vislumbrar imaginarios diversos a los que el Estado imponía. Y por otra, buscó los medios para encaminar a los indígenas dentro de los nuevos imaginarios del Estado, es decir, pretendió que ellos fueran una suerte de nuevos ciudadanos.

En consecuencia, la educación sobre los indígenas, constituciones y decretos empleados durante el periodo republicano pueden considerarse como una parte constituyente de la ideología puesta en experimentación por los líderes criollos, la cual, una vez materializada en el Estado debía reproducirse por medio de instituciones estatales como la escuela. No obstante, para dar claridad a lo anterior, es necesario precisar el sentido que se le otorgó a la escuela como tal y analizar de forma detallada cada una de las constituciones y decretos –en caso particular la legislación indígena- empleadas en el periodo reconocido como Republicano (1810-1890).

El sentido que le otorgaron los letrados criollos a la escuela y a sus respectivas reformas y decretos tuvo diversos significados. El primero de ellos, estuvo determinado por un hecho

* El monojurismo es entendido cuando el Estado adquiere el monopolio de la producción jurídica, es decir, el Estado es el único poder legitimado para producir derecho; fuera de esa legitimidad no existe derecho o justicia que valga.

histórico concreto: la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Este acontecimiento coyuntural resultado del pensamiento filosófico-político de los intelectuales europeos y de la revolución francesa fue de vital importancia a la hora de implementar la educación de corte ilustrada desde finales del siglo XVIII en la Nueva Granada.

En el proceso de transición de la escuela colonial a la educación de corte ilustrada, se produjeron cambios importantes que permitieron el surgimiento de nuevas instituciones sociales; el principal cambio se da con la expedición de la cedula real del 14 de agosto de 1768, tanto a nivel de lo familiar como de lo religioso, con la orden de que la educación no podría estar bajo el dominio de la institución religiosa, ni bajo el dominio de la institución familiar. Las consecuencias de dicha transformación serán la apertura de escuelas públicas, la emergencia de maestros de primeras letras, y el control y vigilancia del Estado en los asuntos educativos a través de la instrucción pública.

En lo concerniente al significado legal que se le dio a la escuela, puede decirse que esta fue la institución ilustrada por excelencia, la herramienta oficial del Estado que utilizó dicha institución para educar a aquellos ciudadanos que hicieron parte de su territorio soberano. La escuela, en este contexto se podría considerar como la materialización del proyecto modernidad cuyo poder reposa en el acto de escritura y que tuvo por fin la construcción o formación del ciudadano. Al respecto, Beatriz Gonzáles Stephan (2007), comenta:

Las estrategias que abraza el proyecto de construcción nacional, incluyendo las del ciudadano, guardan una implícita relación con el poder de la escritura, la escritura se erige en el espacio de la Ley, de la autoridad, en el poder fundacional y creador de las nuevas entidades. Como práctica social, genera un espacio adecuado (ideal) donde el mundo informe de la “barbarie-mundo extraño a la escritura-entrar en el orden del discurso en términos de la deseada “civilización”.

Continuando con el análisis realizado por Beatriz Gonzáles, la escuela operó como un dispositivo disciplinario o una tecnología de subjetivación que contribuyó a formar al ciudadano

Latinoamericano en el Siglo XIX. Dicha formación fue posible según Gonzáles, porque tanto las constituciones como los manuales de urbanidad utilizados en la escuela estuvieron enmarcadas dentro del campo de la “legalidad escrituraria”.

En ese sentido la palabra escrita y el acto mismo de escribir, además de elaborar leyes, instaurar una lógica de la civilización y crear identidades nacionales, va dirigida a la construcción del nuevo sujeto exigido por el proyecto de modernidad. Es decir, va dirigida al ciudadano y no al sujeto ordinario, el campesino o el indígena. Estas denominaciones humanas quedaran excluidas de las márgenes de la ley y recluidas en el campo de la ilegalidad, en otras palabras, fueron lo otro, o lo atrasado, lo que hubo que “imaginar” también en los términos de la barbarie.

La tarea de enseñar a escribir y hablar la lengua castellana se ordenó en muchas constituciones, leyes, decretos y medidas tendientes a eliminar y controlar la diversidad, estableciendo, como diría Foucault, una suerte de “normalización de la sociedad”. Una de estas fue la Constitución de la República de Tunja de 9 de diciembre de 1811, la cual señaló la necesidad de igualdad de las personas y de terminar con las designaciones que diferenciaban a los grupos raciales. Así reza alguno de sus artículos: “ni en las escuelas, ni en las de la capital habrá preferencias ni distinciones entre blancos, indios, u otra clase de gente.” (Gonzáles, p.18)

La normalización de la diversidad apuntaba por la formación del ciudadano. La constitución de la República de Cundinamarca estableció los primeros principios de igualdad consagrados constitucionalmente, indicó que los “indios gozan de todos los derechos de ciudadanos, y tienen voz y voto en todas las elecciones, como los demás en la República.” Esta normalización del cuerpo social buscó integrar e incluir al otro en la mismidad, siempre y

cuando, éste niegue su diferencia y afirme o asimile la nueva identidad Nacional, es decir, se lo incluía en la medida en que excluyera su alteridad.

La integración del otro como mismidad y no como diferencia y diversidad fue uno de los dispositivos para lograr la homogeneidad y la unidad Nacional de las poblaciones indígenas que habitaron en la naciente República. Una de las leyes de mayor relevancia creada para este fin fue la ley del 30 de julio de 1824. Esta hizo explícita la necesidad de “proteger la propagación de la fe en Cristo”, y promover la civilización de las tribus indígenas. También ordenó la enseñanza de la doctrina religiosa y el establecimiento de las misiones indígenas en ciertos territorios indígenas y señaló que los sacerdotes serían los encomendados de educar a los indígenas en el catecismo y en los principios políticos de la constitución; además, estipuló la necesidad de enseñar el castellano como única lengua. Así estipulan dos de sus principales artículos:

Será obligación de los misioneros instruir a los indígenas, no solamente en el catecismo eclesiástico, sino también en los principios conforme a la constitución y leyes de Colombia. (Art.8) (...) Los misioneros y los socios propenderán a la instrucción del idioma castellano entre los indígenas, informando las disposiciones que tenga cada parroquia para el establecimiento de escuelas de él y de las primeras letras. (Art. 21, p.p. 84-85).

Al restablecer las misiones como técnicas pastorales que permitieron instruir al otro en los principios educativos y al enseñarle el castellano como única lengua, dicha ley buscó integrar e incluir a los indígenas en el orden territorial y nacional del Estado de una forma violenta. Es decir, el otro tuvo que negar y ocultar sus lenguas y verse sometido a la imposición de la lengua nacional (el castellano) del Estado de Derecho. Además, tuvo que aprender e interiorizar lo que esta lengua decretaba, para posteriormente, hablara y escribirla de una forma educada y correcta. Una vez el otro aprendiera a cabalidad la lengua del estado de derecho sería incluido en su territorio, constituyéndose como ciudadano, de lo contrario, sería excluido de las márgenes del orden nacional.

Ahora bien, la imposición de la lengua nacional del Estado de Derecho, devino en un cierto monolingüismo del otro*, en tanto la alteridad lingüística de los indígenas, fue ocultada y silenciada por la supuesta superioridad de la lengua nacional del Estado, la cual a su vez, era enseñada por los misioneros en las escuelas e instituciones creadas para “castellanizar y civilizar a los indios”. Al respecto García (2005), señala:

Las escuelas de lengua castellana, fueron dirigidas a la población indígena para enseñar catecismo y gramática a cargo de curas doctrineros, el establecimiento de estas escuelas respondió a las políticas de la corona española en 1770 para unificar las lenguas provinciales y así ampliar la base de la población apta para los propósitos de utilidad económica del gobierno y del control de sus dominios. La unificación de la población en donde se compartiera una misma lengua y una misma religión permitiría la dominación, control y explotación de todo el reino.

En ese sentido, la Escuela de un lado incluyó al otro, en tanto éste, hable su lengua y ley nacional y por otro, lo excluyó porque no se le reconoció a los indígenas su alteridad lingüística, su lengua y diversidad. Este sistema de inclusión y exclusión de la diferencia fue y es una de las políticas de mayor importancia utilizada para controlar y normalizar al otro. Sistema que claramente se vio reflejado en la ley 89 de 1890 y la ley 72 de 1890.

La ley 89 de 1890 legisló durante más de cien años las relaciones entre el estado y las comunidades indígenas. Esta ley incidió por una ideología evolucionista de carácter etnocentrista, dividió y clasificó a los indígenas en dos categorías: “Los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada” (art.1) y “las comunidades indígenas reducidas ya a la vida civil (art.2).” (García, p.122)

* El monolingüismo del otro es definido por Jacques Derrida de la siguiente manera: “El monolingüismo sería en primer lugar esa soberanía, esa ley llegada de otra parte, sin duda, pero también y en principio la lengua misma de la ley. Y la ley como lengua. Su experiencia sería aparentemente autónoma, por que debo hablar esta ley y adueñarme de ella para entenderla como si me la diera a mí mismo; pero sigue siendo necesariamente- así se lo quiere, en el fondo, la esencia de toda ley- heterónoma. En: El Monolingüismo del otro o la Prótesis del Origen, Manantial, 1997.p. 58.

Para los salvajes “que vayan reduciéndose a la vida civilizada” esta ley decreto que “no regirá la legislación general de la República” sino los acuerdos entre el gobierno con la autoridad eclesiástica. Para los indígenas “ya reducidos a la vida civil” la ley de 1890 estableció que “tampoco se regirán por las leyes generales de la República en asuntos de resguardos”. Esta clasificación, desde lo jurídico estableció una diferencia importante: los salvajes, al no ser regidos por la legislación de la República, quedarán excluidos de la administración nacional del Derecho estatal; en cambio, esta si incluyo y rigió para los “ya reducidos a la vida civil”, ya que para ellos “rigen las leyes de la República solo en asuntos de resguardos”.

Por lo tanto, esta ley estableció que si algunas comunidades indígenas mantenían sus costumbres bárbaras, economías tradicionales, uso de lenguas vernáculas y si se negaban al comercio y al uso del dinero debían ser reducidas por el poder pastoral de la iglesia y mantenidas al margen de las leyes nacionales; por el contrario, si las comunidades ya habían adoptado el modelo nacional basado en la agricultura, la vida en poblados, el uso del castellano y el ejercicio de la religión católica era factible que sobre ella operara la jurisdicción nacional.

Esta clasificación entre indígenas civilizados o “reducidos ya a la vida civil” y no civilizados o “salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada” decretada por la ley 89, puede considerarse como uno de los dispositivos, por medio de los cuales, operó el sistema de inclusión y exclusión como una de las políticas del Estado. La función jurídica de ésta fue, precisamente, distinguir entre las diferentes diferencias aquellas que deben ser objeto de inclusión y asimilación. O, por lo contrario, objeto de exclusión, segregación o exterminio. Al respecto del sistema de exclusión del estado, Boaventura de Souza Santos (2004), diría:

El Estado tiene que intentar validar socialmente esta repartición, apoyándose en ciertos criterios: el loco o el criminal peligroso y el que no lo es; el buen o mal inmigrante, el pueblo indígena bárbaro y aquel que es asimilable; la etnia hibridizable y la que no lo es; el desvío y la orientación social tolerable e intolerable. En fin, criterios entre los civilizables y los

incivilizables; entre las exclusiones demonizadas y las apenas estigmatizadas, entre aquellos en relación con las cuales la mixofobia es total y aquellos en que se admite hibridación a partir de la cultura dominante (...).

En síntesis, se podría decir que el sistema educativo en este contexto, estaba constituido por escuelas de primeras letras, escuelas de lengua castellana o gramatical y de religión para indios, o también conocidas como doctrineras o escuelas dominicales. En cuanto a la finalidad de éstas, era formar a la diversidad de poblaciones indígenas en nuevos ciudadanos homogéneos, prestos al servicio del Estado, donde éste debería intervenir para que la educación no continuara bajo el dominio de las órdenes religiosas, o más bien, se compartieran funciones en cuanto a la educación de los pueblos indígenas. En adelante será el Estado el pilar fundamental que delimitará los campos de acción de la educación.

1.3 Época contemporánea: la Constitución de 1991 y la Ley General de la Educación

El país comienza un proceso de “modernización” en sus estructuras demográfica y productiva. Entre 1940 y 1965, la población total pasó de 8.600.000 a un poco más de 16.500.000 de habitantes, transformándose la estructura demográfica, pues en tanto la población rural creció en un 35%, la urbana lo hizo en un 500%. Este proceso de cambios y procesos en la estructura demográfica dio paso a un segundo momento, en el cual la educación pasó a ser una prioridad en las políticas del Estado. Al respecto, Lerma, C.A. (2007):

Entre 1950 y 1976 la tasa de matrícula aumenta significativamente; también aumenta el número de establecimientos escolares (ganando mayor participación el sector público), crece el número de docentes y mejora la relación maestro-alumno. Este mejoramiento de los indicadores se da en un contexto caracterizado por el incremento de la población, el rápido proceso de urbanización y el crecimiento del sector industrial que demanda mano de obra –en algunos casos cualificada.

En este contexto, la escuela se convierte en un instrumento de modernización por excelencia. Es necesario que niños y niñas alcancen las aptitudes necesarias para participar en la vida social y productiva que requiere la sociedad. Aunque el proceso civilizador de la escuela se

inicia en el siglo XIX, la expansión escolar más fuerte, impulsada por el Estado, sólo se produce a mediados del siglo XX, cuando se busca un proceso de modernización del país. Durante dicho período, que llega aproximadamente hasta la década de los 60, el proceso escolar se centra en los cambios de prácticas y hábitos de la población, donde cumplen un papel importante los manuales de urbanidad.

Con relación a esto último, es importante considerar lo que plantea Patricia Londoño Vega (2005) en su trabajo «Cartillas y manuales de urbanidad y del buen tono, catecismos cívicos y prácticos para un amable vivir». Los recetarios de modales y el buen uso de la etiqueta hicieron parte de modernización que hubo en el país, de manera particular en Antioquia, que desde el último cuarto del siglo antepasado fue la pionera en alcanzar logros educativos y encabezar la modernización económica.

El Estado, entonces, se ve en la necesidad de expandir en las escuelas e instituciones educativas los manuales de urbanidad para adaptarse a los nuevos aires diseñados por la industrialización y el desarrollo de los sectores productivos modernos: banca, comercio a gran escala, servicios públicos. En Colombia, como en otros países latinoamericanos, la educación se ve como una prioridad, no sólo por su papel en el desarrollo, sino como forma de reforzar el sistema democrático

Por lo tanto, se pasa de un compromiso muy arraigado en las familias y en las comunidades a un control y poder casi exclusivo del Estado sobre el sistema escolar. Los deberes que se proclaman en la carta de los Derechos Humanos en torno a la educación suman nuevas visiones, para que los gobiernos hagan crecientes esfuerzos destinados a posibilitar el acceso de toda la población a los servicios educativo. Hasta la década de los 70, la oferta educativa crece de forma inestable, en tanto que, sin mayores directrices, el Estado y los gobiernos departamentales se

empeñan en el esparcimiento de infraestructuras, en la nombramiento de maestros y en la creación de universidades que puedan satisfacer la creciente demanda de la población.

En este proceso, que culmina a mediados de los setenta con la Ley de Nacionalización de la Educación Pública, la participación de las comunidades e instituciones se manifiesta en una presión constante sobre el gobierno para que abran nuevas escuelas y colegios.

Eso lleva a un proceso relativamente rápido de modernización a partir de la década de los 60, introduciéndose metodologías, currículos actualizados y mecanismos de control y evaluación en los cuales participan diversas misiones extranjeras, y se comienza a formar una elite de expertos educativos nacionales formados en su mayor parte en el extranjero. En los treinta años que transcurren entre 1950 y 1980, la percepción pública de la educación sufre cambios muy importantes, pasando de ser un recurso de ascenso social o de conservación de privilegios —en esa dirección se explica el crecimiento de la educación privada en las zonas urbanas donde se concentran los grupos de poder político y económico—, a convertirse en un derecho fundamental útil como medio para el progreso económico y como vía fundamental para el desarrollo del individuo como sujeto social. El Estado, ahora, no es el proveedor de un servicio deseable para la buena marcha de la sociedad, sino el garante de un derecho fundamental e inalienable.

Esta percepción de la educación como un derecho fundamental fue posible por las iniciativas efectuadas por FECODE, que además serán fundamentales en la posterior promulgación de la ley general de la educación:

A comienzos de la década del ochenta, la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en su XII Congreso decide impulsar el movimiento pedagógico a nivel nacional el cual se proponía, entre otros, el estudio e investigación de las políticas públicas educativas y la problemática pedagógica. Este movimiento va a jugar un papel importante en la definición de la educación en el país, especialmente a raíz de la participación de algunos de sus más reconocidos activistas que aportan sus ideas en la asamblea que promulga la Constitución de 1991, y posteriormente en la elaboración de la ley general de educación y del plan decenal de educación. (Lerma, p. 11).

Para finalizar este apartado, se podría decir que en el siglo XX, el sistema educativo reproduce de manera espontánea la fragmentación social, produciendo un modelo de educación pública a cargo del Estado para los más pobres y para las comunidades más aisladas, mientras que prolifera un sistema paralelo de educación privada. Para la población con mayores recursos se establece como directriz el bachillerato clásico conducente a la universidad, en tanto la educación técnica, que prepara para el mercado laboral, se identifica con una educación para jóvenes de bajos recursos que es muy probable que no lleguen a tener la oportunidad de cursar niveles avanzados de formación profesional.

En la última década, a partir de la Constitución de 1991, Colombia ha buscado diversas alternativas para promover una amplia participación de la ciudadanía en la discusión y concertación de políticas públicas de educación, tal como lo han hecho otros países de América Latina. Las experiencias aún no han sido del todo decantadas, pero vale la pena reseñar el tercer momento fundamental en este breve recuento histórico sobre la educación

El tercer momento en la evolución de la percepción social de la educación se materializa con la Constitución Política de 1991, influida en gran parte por el contexto internacional. En 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó por unanimidad la Convención sobre los Derechos del Niño, cuyas disposiciones, aplicables a la población mundial menor de 18 años, se refieren a cuatro grandes temas: supervivencia, desarrollo, protección y participación. Entre las normas adoptadas se incluye de forma clara la educación como un derecho de los niños.

1.4 Ley General de la Educación

A partir de este instrumento jurídico internacional, se desarrollaron la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Jomtien (1990), que aprobó la Declaración Mundial de Educación para Todos y el Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje; la

Cumbre Mundial a favor de la Infancia, en Nueva York (1990); y el Plan de Acción de la UNESCO para la erradicación del analfabetismo. Antes se había realizado, a nivel regional, el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC-UNESCO) en Quito (1981)

El conjunto de disposiciones resultantes de las cumbres internacionales dio como resultado en Colombia, la participación activa de distintos grupos de trabajo en la reparación de las discusiones que se llevaron a cabo después en la Asamblea Constituyente de 1991. Abel Rodríguez (2002), que formó parte de la Asamblea, indica «Que [aunque] la educación no haya sido objeto de intensas controversias ni un asunto prioritario en la agenda del proceso constituyente, no quiere decir que no haya merecido una atención justa y debida. Durante el período de preparación de la Asamblea, un grupo de científicos, artistas, educadores y trabajadores de la cultura integró una subcomisión adscrita a la Comisión de Derechos Humanos, que trabajó sobre la temática "Derecho a la educación, fomento a la cultura, la ciencia y la tecnología".

En el caso específico de la educación, el primer esfuerzo importante de acercamiento a lo que se podría denominar un pacto social por la educación fue el proceso de elaboración de la Ley General de Educación, que se aprobó en 1994, después de un amplio proceso de discusión y de consultas.

Los temas sobre los cuales trata la ley son los siguientes: Definición del servicio educativo. Fines de la educación. Competencias generales de la comunidad educativa, la familia y la sociedad. Estructura del servicio educativo. Modalidades de atención a poblaciones. Organización para la prestación del servicio, dentro de la cual se destacan: La preparación del Plan Nacional de Desarrollo Educativo –Plan decenal de educación–, el cual se hace en

coordinación con las entidades territoriales y tiene un carácter indicativo para la elaboración de los planes de desarrollo. La elaboración e implementación del Proyecto Educativo Institucional, cuya finalidad es armonizar los fines y reglamentos de las instituciones escolares con el ordenamiento constitucional y contextualizar la institución escolar en la comunidad local o regional. La conformación del Gobierno Escolar, integrado por el rector, el consejo directivo y el consejo académico, buscando la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones de la institución escolar. La creación de la Junta Nacional de Educación (JUNE) y las Juntas Departamentales y Municipales. La organización periódica de foros educativos municipales, distritales, departamentales y nacionales. Lo anterior de acuerdo con Helg, A. (1987).

Su origen emanó de la decisión de FECODE de pactar con el gobierno una ley que reglamentara de manera general la educación nacional. Esta decisión fue muy bien tomada por la comunidad educativa y por otros sectores del país, pues respondía a un clima de discusión y participación que se había desencadenado con el proceso constituyente. Era tan propicio el ambiente de concertación, que el propio Ministro de Educación, Carlos Holmes Trujillo, superó la iniciativa del magisterio proponiendo una «Constituyente Educativa».

La Ley General de Educación –Ley 115, del 8 de febrero de 1994– fue el efecto de una amplia discusión y buscó integrar en ella elementos consecuentes con el desarrollo constitucional, relacionados con la participación, los derechos humanos, la paz y la democracia. La Ley emite las normas generales para regular el Servicio Público de la educación que cumple una función social. Al respecto comenta Gustavo Dajer Chadid: “se suscitó una polémica en torno a si el proyecto de ley debía ser tramitado como (ley) estatutaria. Se decidió que, como la educación es un derecho y también un servicio público”. (Helg, 1987, p. 29).

Un aspecto de debate enfrentó a quienes defendían la necesidad de una ley estatutaria que regulara el derecho a la educación como derecho fundamental, y un sector que se terciaba por una ley que regulara la prestación del servicio educativo. En este último grupo se inscribió FECODE, sosteniendo que en la Constitución no estaba manifiesta la definición de la educación como derecho fundamental, a pesar de que las sentencias de la Corte Constitucional corroboraban el carácter fundamental del derecho a la educación. Al perderse la oportunidad de avanzar en la dirección indicada por la Corte Constitucional, la necesidad de regulación del derecho a la educación quedó pendiente, y, por ahora, no hay indicios de que se vaya a avanzar en esa tarea legislativa.

Otro motivo de polémica se originó en torno al contenido y a los alcances de la ley, que al principio sólo tuvo lugar entre el gobierno y el Comité Ejecutivo de FECODE, siguiendo los proyectos intercambiados para avanzar la discusión. En un segundo momento el debate se centró en el proyecto de ley acordado entre los mismos actores para presentarlo al Congreso.

Sin duda, el proyecto de ley acordado entre el gobierno y los educadores representó importantes innovaciones para el progreso de la educación, pero muchas de ellas fueron criticadas por grupos académicos y gremiales excluidos de la discusión, pues era evidente que se estaba perdiendo una valiosa oportunidad para hacer reformas más profundas y de mayor perspectiva en la transformación del sistema educativo. A pesar de todo, no hay que negar la importancia que tuvo el hecho de que, por primera vez, un proyecto de reforma educativa llegara al Congreso con el apoyo del gobierno y de las organizaciones magisteriales. Finalmente, la Ley 115 de 1994 fue propagada, acogiendo la mayoría de las modificaciones propuestas por los ponentes.

Muchos temas que inquietaban a los educadores y los sindicatos fueron circunscritos en la ley, que fijó los objetivos del sistema educativo, instauró las modalidades de atención a poblaciones especiales y a grupos étnicos promoviendo su integración al sistema de educación regular, fortaleció la autonomía de las instituciones educativas, instauró órganos de participación en todos los niveles, asignó al Ministerio de Educación la obligación de elaborar planes decenales, y creó mecanismos de participación en la formulación de políticas para la sociedad civil, como las juntas y los foros educativos.

A pesar de las virtudes de la ley quedaron vacíos y limitaciones, como dejar fuera de la estructura del sistema a la educación superior, y omitir regular el carácter público del servicio educativo consagrado en la Constitución.

Sopesando virtudes y carencias, puede afirmarse que los avances logrados tienen mucha mayor relevancia que las limitaciones. Y, más allá del articulado de la ley, fue de trascendental importancia la participación de amplios sectores del magisterio en el proceso de discusión previo, pues sentó un precedente en la apropiación pública del tema educativo. Es verdad que la idea original de una «Constituyente Educativa» representaba mejor el espíritu de participación ciudadana que se había generado con la Asamblea Constituyente, porque bajo esa figura se hubiera podido incluir de manera más activa al sector universitario, a los empresarios y a otros sectores del propio gobierno

De los 380 artículos que componen el texto constitucional, cerca de 40 se enfocan total o parcialmente a la educación y la cultura. A través de la normativa, la educación se asume como elemento fundamental de la dignidad humana y como una actividad inherente a la finalidad social del Estado. En el texto de la Constitución Política de 1991 (Legis, Ed. 2000), la educación no está contemplada dentro del capítulo que habla de los derechos fundamentales, pero aparece

en el capítulo de los derechos sociales, económicos y culturales, donde es considerada un derecho fundamental de los niños y niñas:

Artículo 44. Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos

Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás. Más adelante, en el artículo 67 se establece que:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá, como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos. Corresponde al Estado regular y ejercer la

suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su ingreso y permanencia en el sistema educativo. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley.

Y, aunque con estas proposiciones parecieran resueltas gran parte de las discusiones, sucede lo contrario. Aspectos como la educación privada y pública, los fines y objetivos de la educación, los procesos de evaluación, los recursos financieros, la profesión docente, la promoción automática, el estatuto docente, la gratuidad de la educación, la ley estatutaria de educación, el proyecto alternativo de educación, entre otros muchos, que van exponiéndose desde la argumentación más global a la más específica relacionada con el aula, se convirtieron en temas obligados del quehacer educativo del país y en problemas ineludibles cuando se habla del derecho a la educación.

La Asamblea Nacional Constituyente, en sí misma, hace un enorme esfuerzo de confluencia del país hacia un nuevo pacto social, en medio de una profunda crisis social y política. Abel Rodríguez (2002), continúa: “A pesar de que la educación constituía uno de los problemas sociales más agudos, dada la crisis en la que la habían sumido las políticas públicas aplicadas durante la década de los ochenta, y el interés de diversos sectores por convertirla en un asunto de prioridad nacional, ésta no alcanzó a figurar entre las grandes preocupaciones que motivaron el proceso constituyente del 91. Otros problemas más agobiantes, como la violencia, el terrorismo, la corrupción, el clientelismo, etc., copaban los pocos espacios públicos de discusión que existían por ese entonces”

Los desarrollos planteados por esta Ley han sido implementados de manera parcial en algunos casos y en otros quedaron desvirtuados por las dinámicas sociales, por ejemplo: la elaboración de Proyectos Educativos Institucionales sufrió un revés con la implementación de la política de integración de centros educativos que buscaba una mayor eficiencia de los recursos y la administración educativa; los foros educativos, cuyo propósito era el de reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas para el mejoramiento y cobertura de la educación, han hecho énfasis en experiencias significativas y en los desarrollos de las áreas curriculares pero no han logrado incidir en la formulación de políticas educativas que conlleven el mejoramiento de la educación; el Gobierno Escolar no logró consolidarse como un espacio de participación e incidencia de la comunidad educativa.

En el caso del derecho a la educación, no es posible negar injustificadamente el acceso y la permanencia en el sistema educativo a una persona. La Corte Constitucional ha previsto un sendero muy importante al sentar jurisprudencia en relación con el derecho a la educación. Las razones por las cuales las personas han realizado una acción de tutela pidiendo garantizar el derecho a la educación han sido diversas, entre otras: el plantel educativo se niega a otorgar un cupo, el paro del sindicato impide que los estudiantes reciban la educación, no se han asignados profesores (esta es una de las más frecuentes), no se cuenta con adecuados servicios de vigilancia, aseo, biblioteca, se niega el cupo cuando la menor queda embarazada, un acto administrativo de la universidad anula la matrícula de algunos estudiantes, etcétera.

Sin embargo, a pesar de la variedad de casos, es posible esgrimir que los argumentos centrales por los cuales la Corte considera la educación como un derecho se pueden recoger en el siguiente texto: “El derecho constitucional a la educación con carácter de fundamental y como objetivo fundamental de la actividad del estado social de derecho”.

Desde el preámbulo prescrito en la Carta Fundamental, la constituyente de 1991 destacó el valor esencial de la educación al consagrar como elementos que caracterizan el Estado Social de Derecho, la igualdad y el “conocimiento”, cuyos bienes afianzan y consolidan la estructura de un marco jurídico tendiente a garantizar la existencia de un orden político, económico y social justo, en aras de la prevalencia del interés general sobre el de los particulares (art. 1º C.P.) Sentencia T-944 de 2000.

Para profundizar sobre tema es importante tener en cuenta el texto publicado por la Defensoría del Pueblo: El derecho a la educación en la Constitución, la jurisprudencia y los instrumentos internacionales (Góngora, 2003). Este texto desarrolla el análisis pormenorizado de los derechos que forman parte del núcleo esencial del derecho a la educación y de las obligaciones que el Estado tiene: Disponibilidad (asequibilidad), Acceso (accesibilidad), Permanencia (adaptabilidad), Calidad (aceptabilidad) y el Derecho de Libertad en la educación. Y propone la construcción de indicadores en cada uno de los derechos-obligaciones

Por lo tanto, dentro del contexto constitucional, la educación participa de la naturaleza de derecho fundamental propio de la integridad del hombre y de su dignidad humana, amparado no solamente por la Constitución Política de Colombia sino también por los Tratados Internacionales. Además de su categoría como derecho fundamental, plenamente reconocido como tal en el ordenamiento jurídico superior y por la jurisprudencia reiterada de la Corte Constitucional, la educación constituye una función social que genera para el docente, los directivos del centro docente y para los educandos y progenitores, obligaciones que son de la esencia misma del derecho, donde el Estado se encuentra en el deber ineludible e impostergable de garantizarla realmente como uno de los objetivos fundamentales de su actividad y como servicio público de rango constitucional, inherente a la finalidad social del Estado no solamente

en lo concerniente al acceso al conocimiento, sino igualmente en cuanto respecta a su prestación de manera permanente y eficiente para todos los habitantes del territorio nacional, tanto en el sector público como en el privado.

Es la misma Constitución concebida como norma de normas (artículo 4º) la que se encarga de fijar las directrices generales de la educación y señalar sus derechos y deberes dentro de un marco jurídico axiológico. Dichos postulados, además de consagrar el servicio público de educación como derecho fundamental, le asigna a este el efecto de aplicación inmediata, según se desprende del artículo 85 constitucional.

Por su parte, el artículo 67 de la Carta Política (Legis, 2000), que constituye el pilar esencial de la educación advierte que, esta “es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”, para la adecuada formación del ciudadano. Corresponde entonces al Estado garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los estudiantes las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

1.5 Plan Decenal de Educación

En 1996 se expidió el Plan Decenal de Educación 1996-2005, de acuerdo con la disposición contenida en la Ley 115 de 1994, que establece que «El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez años el Plan de Desarrollo Educativo, que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre prestación del servicio educativo. Este plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo.

Conviene citar lo que señala Abel Rodríguez (2002, p. 62)), quien coordinó desde el Ministerio de Educación una parte del proceso de seguimiento inicial de este proceso, para comprender los alcances del mecanismo establecido en la ley para promover la participación de la ciudadanía en la construcción de pactos sociales a largo plazo: “El Plan Decenal fue concebido para cumplir una doble función: de un lado, servir como instrumento de planeación del desarrollo educativo a nivel nacional, departamental, distrital, municipal e institucional; y, del otro, servir como instrumento de movilización de la opinión pública y de la ciudadanía por la educación”.

La elaboración del Plan fue una iniciativa de diversas organizaciones de la sociedad civil, entre las cuales había fundaciones, corporaciones, centros de investigación y movimientos cívicos, y encontró muy buena acogida por parte del presidente de la República, Ernesto Samper, y de su ministra de Educación, María Emma Mejía, quienes expidieron el decreto 1719 de octubre de 1995, dando pautas para la preparación y formulación del Plan.

El Plan, que no estuvo exento de predominio de lo político sobre lo técnico, y que fue escenario de importantes debates sobre la pertinencia de la educación en el contexto de un proyecto de país; la presencia de lo regional y de lo local; la relación entre educación y desarrollo económico y el papel definitivo de las instituciones escolares, fue finalmente aprobado por el presidente de la República y por la ministra de Educación Nacional el 23 de febrero de 1996.

En los últimos ocho años, la política educativa ha vuelto a centrarse en planes y programas cocinados en el Ministerio de Educación, con énfasis en el desarrollo de mecanismos de control y de estrategias de eficiencia, dejando de lado las grandes discusiones sobre el sentido del Sistema Educativo en relación con el desarrollo humano y con las grandes problemáticas del

país. A esta tendencia de corte más tecnocrático ha contribuido la profunda crisis económica que se evidenció a partir de 1998, el fracaso del proceso de negociación con los grupos armados, y el impulso de la estrategia de seguridad democrática que aumenta de forma notoria el presupuesto militar.

1.6 Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016

En su alcance el Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 en Colombia, se define como un pacto social por el derecho a la educación y esta es entendida como un derecho fundamental de la persona y como un servicio público que cumple una función social, tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el próximo decenio y es un referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas, es un instrumento de movilización social y política en pro de la defensa de la educación que compromete a todos los agentes responsables de ella, el estado, la sociedad y la familia.

De acuerdo al Plan Nacional Decenal de Educación la visión, en 2016, dentro del marco del estado social y democrático de derecho y de su reconocimiento constitucional como un país multicultural, pluriétnico, diverso, y biodiverso expresa que la educación es un derecho cumplido para toda la población y un bien público de calidad, garantizado en condiciones de equidad e inclusión social por el estado con la participación co-responsable de la sociedad y la familia en el sistema educativo. También resalta que la educación es un proceso de formación integral, pertinente y articulado con los contextos local, regional, nacional e internacional, que desde la cultura, los saberes, la investigación, la ciencia, la tecnología y la producción contribuye al justo desarrollo humano, sostenible y solidario con el fin de mejorar la calidad de vida de los Colombianos, y alcanzar la paz, la reconciliación y la superación de la pobreza y la exclusión.

En relación con los propósitos, el Estado debe garantizar el pleno cumplimiento del derecho a la educación en condiciones de equidad para todos y permanencia en el sistema educativo desde la educación inicial hasta su articulación con la educación superior. La educación en su función social, reconoce a los estudiantes como seres humanos y sujetos activos de derechos.

Entre los desafíos de la educación en Colombia, en cuanto a sus fines y calidad en el siglo XXI globalización y autonomía. Se plantea garantizar un sistema articulado y coherente en sus diferentes niveles desde la educación inicial hasta la educación superior, incluyendo la educación para el trabajo y el desarrollo humano, con el fin de dar respuesta a las exigencias socioeconómicas, políticas, culturales y legales de la sociedad colombiana.

En este sentido para alcanzar ese ideal, entre otros aspectos se propone, formar a los estudiantes como ciudadanos en ejercicio del pleno desarrollo de la personalidad, respetuoso de los derechos, deberes y diversidad cultural en todas sus manifestaciones; el reconocimiento, la cualificación y proyección de la labor docente; fortalecer la cultura de la investigación para lograr un pensamiento creativo, crítico e innovador, garantizar el acceso a las TIC, como herramientas para el aprendizaje y el avance científico, tecnológico y cultural; y diseñar currículos pertinentes orientados al desarrollo del ser y a la construcción de la identidad nacional, mediante procesos de calidad que incentiven el aprendizaje, la investigación y la permanencia en el sistema. También se propone desarrollar un sistema especial de atención educativa para todas las poblaciones vulnerables y con necesidades especiales, mediante la adopción de programas flexibles con enfoques diferenciales de derechos.

Bajo esta perspectiva, toma iniciativa la ley de inclusión*, que busca el reconocimiento del otro en el ámbito educativo como un factor primordial para concebir el proceso formativo como un acontecimiento integral. La acogida de aquellos procesos de subjetivación que latan en las periferias de lo académico constituye una apertura a una educación cotidiana y vital, dispuesta a aprender del otro, de esa relación de excedencia en lugar de la negación que es posible al recibir y aceptar el otro, el diferente. Así se piensa en la educación a partir del otro como un acontecimiento integral que se gesta en común presencia, una educación presta a esa escucha y emergencia que es necesario tomar en cuenta para exista un verdadero reconocimiento de la diversidad.

A pesar de las bondades de esta ley, quedaron vacíos y limitaciones con respecto a las modalidades de atención a poblaciones diversas, donde no hay una clara normativa y política de estado que justifique a la educación como servicio público que incluya los distintos grupos sociales que hacen parte del ordenamiento jurídico de la Nación. Esta problemática además se hace evidente en el hecho de que el Estado Colombiano, si bien promulga unas leyes en busca del reconocimiento del otro, ésta ha sido y es vulnerada por el hecho de que no existe una aceptación plena de la diversidad. Situación que se evidencia en instituciones como la escuela, la cual no se caracteriza por aceptar la diferencia y promover el desarrollo integral desde la

* Ley 1346 de 2009. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
 Decreto 366 de 2009. Organización de servicios de apoyo pedagógico.
 Auto N° 006 de 2009. Protección de las personas desplazadas con discapacidad.
 Resolución 2565 de 2003 Parámetros y criterios para la prestación de servicios educativos a la población con necesidades educativas especiales.
 Directiva Ministerial 05. Orientaciones para la contratación del servicio educativo
 Conpes 116 Distribución del Sistema General de Participaciones once doceavas de la vigencia 2008
 Conpes 121 Ajuste a la distribución de las once doceavas de la vigencia 2008
 Conpes 122 Recursos adicionales para apoyos pedagógicos
 Ley 982 de 2008 Equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas y otras disposiciones.
 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
 Declaración de Salamanca y Marco de Acción para necesidades educativas especiales.

diversidad, al contrario, busca homogeneizarla a través del mismo cuerpo docente, quien no acepta la diferencia en la aula de clases, creando imaginarios que, en vez de reconocer al otro en su plenitud, se lo estigmatiza a través de prácticas pedagógicas o discursos excluyentes

Finalmente, y tomando en cuenta los planteamientos de Carlos Skliar, el hecho de que la ley traduzca la diferencia como "diversidad" vuelve a posicionar esa fragmentación donde se muestran dicotomías como: "normal " o "anormal", "bueno o malo", "juicioso y travieso", entre otras. Una serie de imaginarios que el docente crea con el ánimo de darle forma a la diferencia, provocando un proceso de "diferencialismo" que consiste en separar, disgregar y distinguir de la diferencia algunas huellas a las que se podría denominar como "diferentes" y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa y subalterna. Y ese diferencialismo es el que hace, Según Carlos Skliar, que por ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema de la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, entre otras.

Por lo tanto, en el próximo capítulo se analiza los imaginarios que los docentes crean acerca de la diversidad en sus respectivas instituciones, necesario en la medida en que, el sistema educativo desde su marco legal se ha preocupado, a partir de las políticas de inclusión en señalar quienes son los "diferentes", banalizando al mismo tiempo la diferencia, no reconociéndola. En ese sentido, el aula de clases es el escenario en el cual se reproduce el discurso del reconocimiento o no reconocimiento de la diversidad, lo cual permite comprender los imaginarios sociales que los docentes crean acerca de la diferencia, y ver la posibilidad de proponer acciones pedagógicas que posibiliten a los docentes aceptar la diversidad en su plenitud, desde una pedagogía y una didáctica que tenga en cuenta la diversidad y el reconocimiento del otro.

**2. Connotaciones e Impactos que genera la “Diversidad Cultural” en la Educación Colombiana: Trascendencia de los imaginarios Colectivos en el reconocimiento del otro.
Realidad y Desafíos**



DIA DEL ECUENTRO DE LA DIVERSIDAD AMERICANA

“La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación”

Paulo Freire

Introducción

El presente capítulo se enmarca en un contexto cargado de prismas, es decir, está dedicado a la Diversidad Cultural de un país con una fe indestructible cuyo mérito mayor ha sido el de ser más fructífero cuanto más adverso y diverso es. Se trata de evidenciar que la organización social de un país catalogado como multiétnico y pluricultural no es nada sencilla; requiere la mirada y la perspectiva de muchos horizontes, para poder satisfacer la mayoría de necesidades colectivas y para ello se debe investigar, razonar, cuestionar factores trascendentales que muchas veces evitan esa satisfacción y ese equilibrio, pues a pesar de sabernos y sentirnos como colombianos históricamente multiétnicos, el reconocimiento jurídico tanto nacional como mundial de este acontecimiento, es relativamente novedoso. Así, se ha venido construyendo nuevamente el devenir cultural de los pueblos colombianos, reestructurando todos los aspectos que así lo permitan, entre ellos, los aspectos, políticos, económicos, sociales y religiosos, que fácilmente se pueden enmarcar dentro de un solo hilo orientador: el aspecto educativo.

La educación colombiana ha venido manifestando modificaciones drásticas con respecto a la inclusión de la diversidad cultural por medio de los currículos educativos, tanto escolares como universitarios, sin embargo, los resultados entre la población no se evidencian tan claramente, pues es notorio (y más en la actualidad) el despectivo trato por culturas alternas que conviven entre sí, es decir, existe, a pesar de todo, una segregación intercultural dramáticamente marcada, cuestión preocupante si se trata de mencionar el avance y el progreso mental de los

pueblos. Sin embargo, puede señalarse que, como todo proceso de cambio, este proceso de inclusión cultural en educación, requiere de tiempo y dedicación por parte de las entidades pertinentes.

De esta manera, se manifiesta la intensión del presente capítulo, el cual, en primera instancia, intenta dar respuesta a inquietudes y dudas teóricas sobre los factores, que se desglosan al hablar de “diversidad cultural”, es decir, darles significancia, comprenderlos en su generalidad para luego adaptarlos al contexto social colombiano, por medio del aprovechamiento del proyecto “Educar desde la diversidad”, un proyecto de análisis de conocimiento/desconocimiento acerca de la diversidad cultural, de los imaginarios colectivos y del reconocimiento del otro en algunas Instituciones Educativas Municipales del Departamento de Nariño.

2.1 Diversidad Cultural: Connotaciones, Realidades y Desafíos

Colombia, evidenció la mezcla de tres culturas tras la conquista: Indígenas Americanos, Europeos- Españoles, (en su gran mayoría) y Africanos; como resultado surgieron los mestizos (descendientes de amerindios y blancos), los mulatos (descendientes de negros y blancos) y los zambos (descendientes de amerindios y negros). Por otra parte, al país también arribaron judíos, árabes y gitanos en menor proporción. Población que naturalmente se sigue mezclando entre sí hasta la actualidad, situación que seguirá ocurriendo con el tiempo. Debido a esa constante mezcla y heterogeneidad, hoy en día no se puede hacer una clasificación esquemática en cuanto a etnicidades, esa es quizá una de las causas y virtudes más destacadas de los colombianos. Ser una Colombia Multicultural ha permitido la riqueza en expresiones sociales que hoy nos caracterizan ante el mundo, llegando así a ser merecedores de una enorme diversidad cultural.

La Diversidad Cultural, en su sentido más “científico” hace referencia al grado de variación cultural que existe en medio de la interacción de varias culturas coexistentes. Esta diversidad, refleja la multiplicidad y según la UNESCO: “la diversidad cultural es para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica es para los organismos vivos” (UNESCO, 2004, p. 9). El censo general publicado por el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) en el 2006 indica que el 10.6% de la población en Colombia es afrodescendiente, el 3.4% indígena y el 0.01% gitana, clasificando al 85% con su naturaleza mestiza. Estos datos, evidencian claramente que la coexistencia intercultural en Colombia es muy marcada, razón que justifica el hecho de una necesidad inmediata y eficiente de implementar mecanismos de atención social que garanticen la buena convivencia y el respeto mutuo entre diferentes, llegando aquí a hablar de la importancia de una educación de calidad en nuestro país; comprendiendo que el desarrollo y evolución social del ser humano dependan de varios factores del entorno mismo en el cual se desenvuelve e interacciona con los demás; uno de esos aspectos, sino el más importante es la Educación.

Ahora bien, la diversidad, concebida como el producto de la presencia de minorías étnicas y/o culturales o del establecimiento de nuevas comunidades migrantes en el seno de las sociedades contemporáneas, es estudiada en contextos escolares y extraescolares, en situaciones de discriminación que reflejan xenofobia y racismo en las distintas esferas de las sociedades multiculturales. En este orden de ideas, la relación Cultura/Educación, es un proceso que requiere un análisis teórico-crítico desde varios puntos de vista; pues es la causante de diversas discusiones a lo largo de la historia de la humanidad, que conduce a reorganizar y replantear muchos de los resultados que ha desencadenado en las sociedades colombianas, resultados que

generalmente se vienen a reflejar en el progreso, el desarrollo y la calidad de vida de una sociedad en conjunto.

Actualmente el país se encuentra “luchando” por comenzar una desnaturalización de los conocimientos, que conlleve a replantear las manifestaciones interculturales en la educación, todo esto, por medio de la inclusión, de leyes que den paso a la educación del presente y del futuro, en la cual se enseñe a re-conceptualizar el valor de pertenecer a una sociedad multiétnica, se enseñe a valorar el pensamiento de los demás, se apliquen todos los mecanismos necesarios para que exista realmente un reconocimiento del otro, donde exista un proceso para identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, por medio de la mayor participación que cada vez reduzca los índices de exclusión.

Esto implica cambios y modificaciones drásticas, especialmente dentro de los contenidos educativos donde exista una convicción de que, es responsabilidad del sistema regular, educar a todas las personas de un país tal y como lo suscita la misma Constitución política de 1991 que reconoce la diversidad de nuestro país y establece la educación como un derecho y un servicio público con función social, así como los planteamientos expresados por las naciones del mundo en la Conferencia Educación para Todos (1990), Conferencia Mundial de Salamanca (1994) y la 48a Conferencia Internacional de Educación (2008), que han exigido al Estado una profunda transformación del sector, que incluye, no solo a las administraciones nacionales sino también a las instituciones educativas y a los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esta urgencia se manifiesta en el Plan Decenal de Educación 2006-2016, construido a través, de una consulta y un debate público, donde miles de ciudadanos plantean la educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía como uno de los mayores desafíos del país en los próximos diez años. Ahora bien, cabe mencionar que existen múltiples discursos manejados en

educación acerca del desarrollo y el progreso de las sociedades, discursos que en Colombia generalmente abordan un ámbito de poder que ha sido transmitido de generación en generación, tomando a la educación más que como un puente para el equilibrio, como un artefacto de poder eficiente. Todo esto se ha logrado y permitido satisfactoriamente por medio de los imaginarios colectivos. Una categoría conceptual que se despliega cuando hablamos de diversidad cultural y de coexistencia intercultural.

Los Imaginarios Colectivos han sido temas de diversos cuestionamientos en las últimas décadas, por parte de las diferentes disciplinas humanísticas que existen alrededor de todo el mundo, pues son un tema ineludible en este escrito. Es precisamente ese ámbito que se pretende renovar, pues la gente ha venido comprendiendo a las “riquezas” culturales como un punto de acumulación de capitales y divisas económicas dirigidas a la bien mantenida elite, logrando una desfragmentación entre lo que realmente significa la relación cultura-educación-desarrollo, es entonces, un beneficio realizar este tipo de investigaciones que contribuyan al entendimiento de estos puntos que tanta tela para cortar han generado, pero que, lastimosamente, no han podido aportar significativamente al progreso de las colectividades colombianas, las cuales, paradójicamente, cuentan con una gran riqueza cultural pero no han salido de sus desequilibrios y pobreza, tanto mentales como económicas. Pues es bien sabido que dentro de estos territorios se vive una crisis que abarca todo el sentido de la palabra.

Bien lo describe Aguinaga (2002) “Hay que educar para convivir en un mundo múltiple, donde no se dé la exclusión, se respete la diversidad y la pluralidad, es tarea de los académicos, los educadores, las universidades” (p. 6). Eso es desarrollo y progreso.

En este escrito se comprende a la Educación como un proceso de comunicación social, intercambio de conocimientos, como un foco generador de nuevos pensamientos, como un

instrumento de coacción social, en el que sus protagonistas reflejen el más sensato significado de la palabra compartir. Sin embargo, la realidad educativa en Colombia es otra, pues desde hace muchos años no ha sido más que una fuente de transmisión de conocimientos desde todas las áreas por parte de un docente hacia sus estudiantes, que ni siquiera se encuentra articulando los contextos colectivos particulares y sencillamente cumple una rutina de enseñar por aprender y de aprender por la simple y vaga razón de competir laboralmente (imaginario colectivo plenamente establecido); proceso negativo que ha sido posicionado por generaciones enteras, incluso hasta la época actual, a pesar de incluirnos en una globalización penetrante, la cual “supone” abrir mentalidades con nuevos campos de pensamiento.

Sylvia Schmelkes, (2004, p. 10) describe este proceso de una manera contundente, pues atiende a las causas de la globalización desde un sentido objetivo, diciendo que

La globalización, impone un único modelo de producción, de consumo, de convivencia, de entretenimiento, de concepción del mundo, que conduce, también de forma dispareja y desigual pero irreversiblemente, a una reacción contraria a la imposición que en muchas ocasiones se transforma en una reivindicación de lo propio, incluyendo lo culturalmente propio. El consumo cultural y las manifestaciones y expresiones culturales de muy diverso tipo (artístico, gastronómico, festivo, simbólico), comienzan a diversificarse (...)

Es así, como a una nación entera, llena de muchas diversidades culturales, llena de muchas identidades, llena de muchas etnias, llena de muchos sueños, llena de mucho potencial de cambio; se la ha convertido en una amalgama, desde donde se brinda al mundo entero la belleza, grandeza y riqueza de sus grupos sociales, pero ninguno se beneficia de ello. Y por el contrario, se vive en una situación de desapego mutuo, de rechazo por el otro y de la guerra constante entre una sociedad entera donde los unos se burlan de los otros. Es aquí donde entra en juego el papel realmente revelador que han venido a desempeñar los imaginarios colectivos, por medio de diferentes métodos de comunicación: visual, auditiva, sensorial, cognitiva, los cuales son

aprovechados sagazmente por entidades estatales empleando canales de televisión, programas radiales, páginas de internet, propagandas, panfletos, películas y los mismos currículos educativos impartidos por las diferentes instituciones y entidades educativas alrededor de todo el país. Es decir, existen proyecciones masivas generadas por los medios, en el sistema de la vida social.

Se entiende un imaginario colectivo como un “conjunto de mitos, formas, símbolos, tipos, motivos o figuras que existen en una sociedad en un momento dado; el imaginario colectivo es la mente social colectiva que se alimenta por las proyecciones de los medios (cine, publicidad, internet...) y adquiere energía, a partir de las identificaciones de la vida material (productos de consumo, dioses, líderes, personas de referencia)” (Edgar Morín, 2011, p, 21).

La pregunta es entonces ¿De qué manera los imaginarios colectivos influyen en la Educación, en el Reconocimiento del otro, en la realidad que vivimos y en los retos que afrontamos para solucionar la crisis?

Y la respuesta está a nuestro alrededor. Pues el sector de la información en nuestro país, generalmente proporciona imaginarios relacionados con el mal, la guerra, la enfermedad, las tragedias, lo cual genera una retroalimentación entre cada persona y su imaginario negativo, llegando a sentirnos conformes y satisfechos con la realidad que vivimos aun sabiendo que está mal. No es un misterio para nadie comprender que el devenir histórico de Colombia ha sido determinado drásticamente por las bondades de los gobiernos encargados. Hemos sido acostumbrados desde la época colonial a dejar transgredir nuestras propias perspectivas para observar el mundo y la vida desde las leyes de los “poderosos”, de los “ganadores”, de esa manera, la influencia de los imaginarios colectivos en las sociedades colombianas es

culturalmente preponderante y deshacer algo tan arraigado a la emocionalidad colectiva es complicado, arduo.

Se ha tratado siempre del imaginario colectivo colombiano de los dominados. Hace muchos años los colombianos hemos sido testigos del aprovechamiento de nuestra situación como seres naturalmente culturales para beneficios políticos. Situación que ha sido analizada por diversos escritores e investigadores de trascendencia. Michel Foucault en este sentido habla sobre la existencia de un “biopoder” entendido como el “conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquello que, en la especie humana, constituye sus rasgos biológicos fundamentales, podrá ser parte de una política, de una estrategia política, de una estrategia general de poder”. (Seguridad, Territorio y Población. Fragmento de una clase del 11 de enero de 1978)

Los programas estatales por medio de los diversos medios informativos, son tan poderosos que pueden llegar a transformar la mente y el pensamiento de las masas (más aún cuando la misma educación lo acolita), puesto que entre los mundos imaginarios y material existen continuas transferencias y proyecciones, así, se puede hablar de un ciclo de la cultura y el imaginario colectivo, donde una forma del imaginario es recuperada en una identificación material para que luego se proyecte y cobre fuerza, a través de esa nueva forma. Un ejemplo claro de esto es la representación de los imaginarios religiosos en las sociedades actuales que incluso llega a manipular el modus-operandi de una nación completa. Dentro de cualquier religión se maneja prototipos imaginarios de amor, espíritu, heroísmo, benevolencia, castigo; aspectos imaginarios que luego vienen a representarse materialmente en una imagen a seguir (dioses, santos...), en una imagen a alabar y a contemplar como esa imagen ideal del imaginario que por medio de un discurso se ha impuesto.

De esa misma manera, es como se puede hablar de la influencia de los imaginarios colectivos en la educación, en el reconocimiento del otro y en la realidad que vivimos. Pues gracias al análisis crítico de estos procesos, se ha podido evidenciar que no es casualidad que históricamente en un país como Colombia donde prevalece por encima de todo la diversidad cultural, triunfe notoriamente la contrariedad entre las diferentes culturas de los múltiples territorios y triunfe el desarrollo económico de unos pocos beneficiarios de las riquezas culturales, mientras cada individuo lucha en una constante guerra por encontrar su propia identidad.

Por su parte, el reconocimiento parcial de las Otridades debería ser el fin, la causa, el resultado y la intensión de todo proceso eficiente de cambio. Haciendo una reflexión acotada en relación a este tema, se lo entiende como una actitud básica, si bien no única, en la posibilidad de la defensa de los derechos humanos. En otras palabras, se sostiene que este reconocimiento es una condición necesaria y además la garantía de la vigencia de los derechos humanos y en consecuencia, de la posibilidad de superación de cualquier forma de discriminación. Esta condición apela a la capacidad de reconocer al otro, como verdaderamente otro. El interrogante que se presenta entonces es: ¿Quién es ese otro al cuál debo reconocer? Remitiendo al otro, no como instrumento, como alguien que se pueda utilizar con fines propios, sino más bien, a la apertura al otro, la cual se produce cuando uno se deja hablar por el otro.

Emmanuel Levinas, ha sido un filósofo por excelencia que ha tematizado sobre este tema. Su experiencia personal, sufrimientos y penurias que tuvo que vivir durante la segunda guerra, lo hacen pensar en la ética del otro como centro de su pensamiento.

La relación para con el otro está referida a la responsabilidad y al encuentro con él. Entiendo, dice Levinas (1987) “la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así

pues, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne. La justicia, la sociedad, el Estado y sus instituciones todo ello debe significar que nada se escapa al control propio de la responsabilidad del uno para el otro”

La tendencia más generalizada ha sido adaptar al otro a lo mismo, a lo igual. Esto no sólo es violencia, sino dominación, es ejercer sobre el otro un poder indebido y arbitrario, es en definitiva, aniquilar la diversidad reduciéndola a la homogeneidad. El otro no es cuestión de ver, sino de oír, porque si no se le da la posibilidad de decir quién es, nunca se lo sabrá. Se debe escuchar la palabra de los que no tienen voz, de los más necesitados, de los pobres, como dice Levinas (1987), “del huérfano, de la viuda, del extranjero”. Por tanto somos responsables de los sufrimientos del otro, vigilantes del otro, debemos responder por el otro aun cuando él no nos responda. Todas estas necesidades y manifestaciones deben ser bien atendidas, en primer lugar, desde el ámbito personal, de superación mental, esto es, de nuestra manera de pensar y estas novedades mentales pueden ser logradas si hubiese en todo el país una educación de calidad.

Los problemas del sector educativo se han incrementado durante los últimos años, puesto que allí se viven intensamente los conflictos sociales y culturales. Realidad patente en nuestro país ya que en él confluyen, por una parte, las confrontaciones armadas, las profundas inquietudes e injusticias, el irrespeto a la vida y la lucha entre intereses económicos de muy distinta índole (narcotráfico, latifundios, monopolios transnacionales, el Estado, etc.) y, por otra los acelerados cambios culturales de la sociedad colombiana contemporánea a los que son especialmente sensibles las nuevas generaciones.

La educación en las instituciones Escolares, como la vida en cualquier otro ámbito, se encuentra de manera natural con la diversidad entre los sujetos, entre grupos sociales y con

sujetos cambiantes en el tiempo. Cuantas más personas entren al sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, tantas más variaciones se acumulan en su seno.

Sin embargo, es preciso reconocer el “apoyo” que últimamente los gobiernos nacionales con la contribución de ayudas internacionales han comenzado a ejercer hacia los procesos educativos innovadores e inclusivos, dentro de los cuales se comience a identificar y a reconocer al otro y, donde ese hecho no sea el causal de una confusión de identidad por parte de los colombianos. Es ese proceso educativo que debe manejarse de una forma analítica, pues no se trata solo de dar a conocer las múltiples culturas y que cada una de ellas ofrezca su pensamiento y visión de las cosas; sino más bien, se trata de una interacción plena educativa intercultural que logre el reconocimiento mutuo en una nación sangrante en donde cada quien respete el pensamiento de los demás y haga respetar y prevalecer el suyo, siempre y cuando cada pensamiento libre y espontáneo, analítico y observador, sea un pensamiento que conduzca a la mejora de cada entorno y de cada contexto social desde donde se lo interprete.

Tal y como lo asegura Delors, (1992) quien expone que “la educación intercultural cobra fuerza, porque se reconoce el importante papel de la educación formal en la formación para convivir entre diferentes”, así mismo se debe comenzar a impartir una visión renovadora de la educación, de darle el futuro que merece y de ejemplificar su verdadera funcionalidad en el aprovechamiento de la multiculturalidad, aspectos que bien orientados puede renovar y beneficiar drásticamente los procesos educativos y las realidades sociales.

Los procesos educativos inevitablemente van a entretenerse por imaginarios colectivos de distinta cualidad, pero así mismo esos imaginarios pueden ser utilizados a favor, pues son una creación artificial del ser humano, son un resultado de la interacción cultural de cientos de personas, son discursos persuasivos, razón que da solución a la pregunta propuesta, en donde la

influencia de los imaginarios colectivos en la educación pueda ser favorecedora y genere consecuencias positivas en los espacios sociales.

Queda un reto conjunto entre los colombianos, pues todos, unos más que otros hemos tenido la experiencia de encontrarnos cara a cara con la diversidad étnica y cultural: hemos visto los carnavales de Negros y Blancos de Pasto o también el carnaval de Barranquilla, bailamos vallenato, sabemos que el joropo es de los llanos y la guabina de la región andina. ¿Quién no recuerda al igual que Aureliano Buendía en Cien años de Soledad, la llegada de los gitanos a su pueblo, con sus carpas, sus caballos sus artículos de cobre y su promesa de adivinar la buenaventura? Por las calles de nuestros pueblos y ciudades vemos indígenas, afrocolombianos, mestizos y blancos, incluso europeos y asiáticos. Sin salir de nuestra casa, la televisión nos trae la imagen y la voz de personas de otras culturas no solo del país sino del mundo. Pero a pesar de que la diversidad es un hecho cotidiano, los colombianos no logramos asimilarla: seguimos mirando a los otros como extraños, a veces como enemigos. Sobre esa matriz se ha construido la comunidad política colombiana. Así que la renovación es profunda.

Este es entonces un trabajo que comienza, pues el proceso de educación inclusiva le exige al sector un trabajo conjunto y articulado y permite la construcción de unos lineamientos políticos con orientaciones claras para todos los actores, que entre otras prioridades, distinga la de formar integralmente a los diferentes grupos étnicos. A las secretarías, se les asigna la función de organizar la oferta educativa y asignar los recursos financieros, humanos y materiales; y a las instituciones educativas, la responsabilidad de efectuar las adecuaciones organizativas, curriculares y de acceso. El gran reto del sistema educativo colombiano es el de garantizar o restituir el derecho a la educación de las poblaciones más vulnerables a la exclusión, entendiendo

que ese reto va más allá de la escolarización y que requiere de transformaciones urgentes e impostergables.

En ese sentido, a continuación se da a conocer los resultados las repercusiones del proceso Investigativo realizado en algunas Instituciones Educativas Municipales del Departamento de Nariño, acerca de la necesidad existente de establecer parámetros de conocimiento/desconocimiento de aspectos relacionados con educación y diversidad cultural. Pues se considera pertinente el estudio y la investigación de los aspectos de diversidad cultural inclusiva, dentro de las instituciones educativas, es decir, comenzar por la consulta y proseguir con la manifestación intelectual de posibles soluciones a problemáticas encontradas. Para ello, fue de fundamental contribución la ayuda de varios docentes (hombres y mujeres) a quienes se les aplicó una encuesta la cual permitió arrojar los datos necesarios para enmarcar las conclusiones debidamente analizadas que más adelante se evidenciarán y al finalizar el escrito se adjuntará como anexos de evidencia para que se comprenda más a profundidad qué es lo que se indagó.

2.2 Imaginarios de la diversidad en los docentes las Instituciones Educativas La Victoria del Municipio de Ipiales y San Francisco de Asís del Municipio El Peñol del Departamento de Nariño.

Los resultados del presente trabajo fueron fruto de un proceso investigativo realizado en algunas Instituciones Educativas Municipales del Departamento de Nariño, acerca de la necesidad existente de establecer parámetros de conocimiento/desconocimiento de aspectos relacionados con educación y diversidad cultural. Pues se considera pertinente el estudio y la investigación de los aspectos de diversidad cultural inclusiva, dentro de las instituciones educativas, es decir, comenzar por la consulta, proseguir con el diagnóstico y finalmente con la manifestación intelectual de posibles soluciones a problemáticas encontradas. Para ello, fue de

fundamental contribución la ayuda de varios docentes (hombres y mujeres) a quienes se les aplicó una encuesta la cual permitió arrojar los datos necesarios para enmarcar las conclusiones debidamente analizadas que más adelante se evidenciarán.

La encuesta realizada a todos los docentes es de carácter descriptivo-cualitativo pues se pretende identificar, por medio de preguntas abiertas, la situación de conocimiento sobre las temáticas de diversidad, en la que se encuentra la población seleccionada, en la actualidad. En estos tipos de encuesta se le pide al interrogado que responda con sus propias palabras a las preguntas formuladas, esto le otorga mayor libertad al encuestado y al mismo tiempo posibilita adquirir respuestas más profundas. La encuesta intenta examinar el tipo de argumento teórico sobre los aspectos de educación intercultural que los docentes manejen y en dado caso, aplique, también se pretende establecer principalmente el concepto docente sobre la palabra “diferencia” y el manejo del concepto de “diversidad”, identificar la posible existencia de “Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad” que impliquen el “reconocimiento del otro”. El total de encuestas realizadas fue de 21, aplicadas de la siguiente manera:

- 10 encuestas, dirigidas a docentes de la institución educativa la Victoria del municipio de Ipiales.
- 11 encuestas, dirigidas a docentes de la Institución Educativa Municipal San Francisco de Asís.

La forma cómo se aplicaron las encuestas dependió directamente de la disponibilidad que se encontró tanto de los docentes como de las Instituciones Educativas para permitirnos realizar este proceso investigativo.

2.3 Diagnóstico

El diagnóstico del trabajo de campo está íntimamente relacionado con aquellos imaginarios colectivos docentes mantenidos y aplicados en su qué hacer pedagógico pertinentes al eje central de este capítulo: La Diversidad Cultural. Se propuso la idea de encuestar a diferentes maestros en el ámbito de la interculturalidad, intentando descubrir y notar aquellas significancias que le otorgan a configuraciones sociales tales como: “diversidad”, “inclusión educativa”, “diferencia”, “reconocimiento del otro”, entre otros aspectos que darán fruto al emprendimiento de un nuevo reto desde la maestría en educación actualmente estudiada.

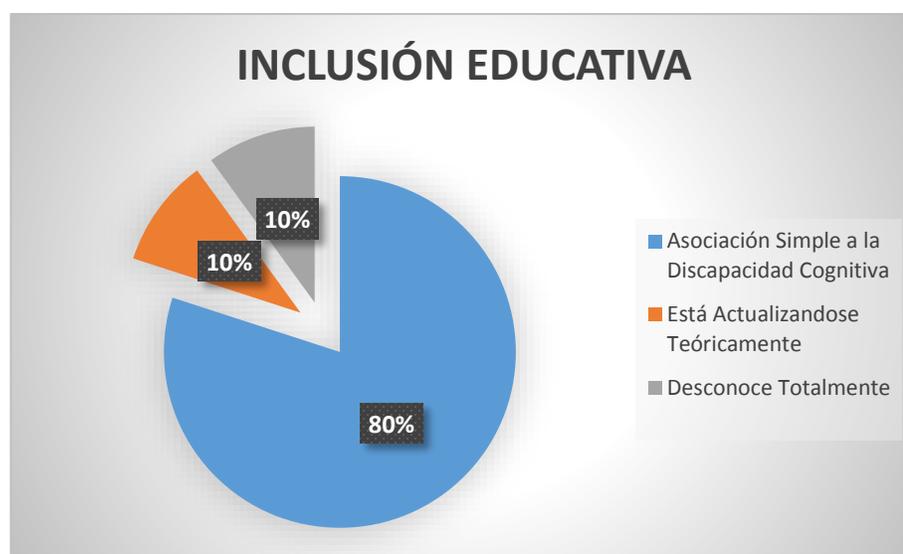
En el análisis de las encuestas obtenidas, se puede observar estadísticamente un desconocimiento y una confusión profundos acerca de las temáticas propuestas.

Existe un laberinto parcial de las categorías a analizar, pues en las respuestas obtenidas en la Institución Educativa Municipal San Francisco de Asís, se evidencia que 8 de 10 docentes encuestados relacionan la política de inclusión Educativa, solamente teniendo en cuenta a las personas con dificultades físicas o mentales, con problemas en el aprendizaje; mas no se evidencian respuestas contundentes en donde la inclusión abarque también la diversidad cultural y el reconocimiento del otro. Los demás docentes manifiestan desconocimiento parcial del tema, o bien, estar en retroalimentación teórica sobre el asunto.

En cuanto a la situación jurídica de la Inclusión Educativa, los docentes manifiestan desconocimiento. A pesar de ello, exponen la necesidad consiente de atender estas temáticas a profundidad, señalando la obligación estatal de capacitarlos al respecto y emprender un nuevo rumbo educativo que solamente puede darse si existe la disponibilidad y la responsabilidad de querer hacerlo. Así mismo, de acuerdo a sus conocimientos sobre las temáticas encuestadas, explican que los procesos de inclusión educativa en la I.E. deben trabajarse de diversas maneras,

tales como: flexibilidad curricular, de los Planes de Estudio, de la implementación, de Capacitación Docente, Realizar Diagnósticos con asesorías profesionales a la población estudiantil para luego aplicar, según artículos o leyes un nuevo modelo educativo y además sugieren que para lograrlo se requiere de un trabajo conjunto de todos los actores de la comunidad educativa. (Inclusión).

Gráfica No. 1. Situación de conocimiento/desconocimiento del concepto de Inclusión Instituciones Educativas San Francisco de Asís y La Victoria

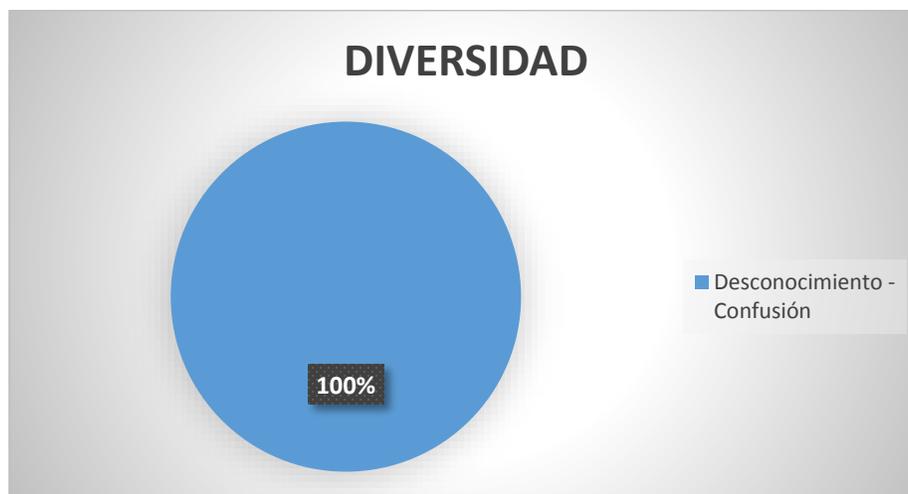


Estos resultados nos indican claramente que hay un *desconocimiento* evidenciado en el desconcierto sobre el asunto de la inclusión educativa en el país, pues si bien algunos la mencionan desde el aspecto de atender a individuos con dificultades físicas y mentales en el aula de clases, no responden a las pertinencias que se pretenden alcanzar; ninguno de ellos menciona los aspectos de atenciones a estudiantes pertenecientes a diferentes grupos étnicos y mucho menos la aplicación de estrategias pedagógicas para que en sus aulas de clase se evidencie el reconocimiento del otro. Esto nos conduce a hablar sobre el siguiente término.

En cuanto al concepto de “Diversidad” todos los docentes evidencian confusión, contrariedad de ideas, desorden de fundamentos teóricos con las prácticas escolares en tanto asocian al concepto planteado únicamente con los ritmos de aprendizaje estudiantil, los cuales son variados y en sus palabras “diversos”. La población encuestada presenta dificultades argumentativas para hablar del tema, lo cual indica un desconocimiento parcial, una ignorancia evidente. En este orden de ideas se interpretan los resultados obtenidos desde un sentido preocupante pues ningún docente habla de manera concisa y satisfactoria ante el asunto, ninguno se desenvuelve bien ni argumenta teóricamente su respuesta, por el contrario todos tratan de asociar el término con lo primero que se les viene a la mente, fundamentando sus respuestas justamente con la interacción de su labor docente con grupos estudiantiles diversos en el sentido de que cada uno de ellos manifiesta niños y niñas, jóvenes y señoritas con distintos “talentos”, “atrasos”, “conocimientos”, “impedimentos”, “formas de aprender”, todos ellos diferentes.

Esta es la asociación que ellos guardan con el concepto “diversidad” en el aula. Y si se trata del aspecto etimológico del concepto, lógicamente tendremos los mismos resultados. Ningún docente habla de un país multiétnico y pluricultural, ni de enfocar sus enseñanzas y sus temáticas de estudio hacia ese campo, ni de articular planes de aula para intentar modificar en algo las falencias educativas de la Institución en la que laboran. Esto sugiere que además del desconocimiento existe también una visión simplista de la enseñanza, la cual se limita a seguir a pie de la letra un plan institucional que a simple vista se puede observar no está bien diseñado.

Gráfica No. 2. Situación de conocimiento/desconocimiento del concepto de Diversidad en las I.E.M San Francisco de Asís y La Victoria.



Estos resultados por tanto, arrojan una situación crítica en éstas I.E., pues si existe desconocimiento teórico, existirá por ende la falta de estrategias pedagógicas y de renovaciones curriculares que permitan evidenciar una educación actual de calidad, que integre dentro de su P.E.I las bases claras y contundentes de educar desde la diversidad, de educar a su población estudiantil desde perspectivas eficientes de Inclusión educativa. Y quizá lo más preocupante del asunto es el convencimiento que guardan en sus respuestas los docentes encuestados de ésta I.E., pues a pesar de su notorio desconocimiento teórico sobre los anteriores conceptos, aseguran aplicar dentro de su labor en las aulas de clase, políticas de inclusión educativa y estrategias de enseñanza que incluyan a todos los estudiantes en su conjunto. Todo esto evidencia una confusión profunda, un malentendido temático drástico, pues al hablar de modificaciones curriculares que hayan intentado plantear para garantizar una educación de calidad en la cual se manifiesten planteamientos de una educación intercultural; ninguno presentó propuestas creativas, ni siquiera haber intentado realizarlas.

Es rescatable dentro de toda esta situación, la intensidad que los docentes mantienen y el entusiasmo por aprender y por querer modificar su pensamiento en cuanto a estas temáticas, siempre y cuando el Estado y las diferentes propuestas gubernamentales comiencen el trabajo arduo de capacitaciones docentes para lograr lo que se quiere. Esto significa, que si no se renueva el aspecto educativo desde raíz, no se obtendrá cambios positivos.

Por otra parte, las encuestas realizadas a los docentes de la Institución Educativa La Victoria permiten evidenciar la falta de disponibilidad de algunos maestros. Algunas de las preguntas realizadas no fueron contestadas por muchos, ya sea por desconocimiento de la temática o por falta de interés. En estas encuestas se pretendía analizar el manejo de conceptos tales como “diferencia”, “diversidad”, “reconocimiento del otro” e “inclusión educativa”.

En una relación: 9 de 10 docentes encuestados se presentó confusión, a pesar de laborar en zonas rurales y de conflicto, donde se supone se debe estar más afín con el asunto de la interculturalidad. Y solamente un docente manifiesta interés por las temáticas y una disposición clara por enterarse de ellos, por analizar y por comenzar a retarse a sí mismo para contribuir colectivamente a las I.E donde se desenvuelve. Las ideas que expone esta población docente son precarias, se lee simplemente las nociones empíricas que aguardan en su mente los profesores y uno que otro idealismo propuesto, el cual involucra definitivamente al gobierno. Por una parte se entiende, estas retóricas manifestaciones como un “pretexto” para que ellos mismos puedan zafarse descaradamente de su responsabilidad por acceder al conocimiento teórico de los conceptos analizados, conocimiento al que se puede acceder con facilidad hoy en día en nuestro país. Sin embargo la otra parte rescata también su grano de arena de razón en donde sí se debe comenzar a impartir responsabilidad tanto docente como estatal.

La obtención de resultados fue clara y contundente.

Gráfica No. 3. Situación de conocimiento/desconocimiento de los conceptos de Diferencia, Diversidad, Reconocimiento del Otro e Inclusión Educativa I.E.M San Francisco de Asís y La Victoria



El estudio de estas respuestas docentes nos lleva a un punto de desasosiego, a un punto de preocupación drástica, pues realmente surge la paradoja de que si éstos son los docentes que se encuentran educando e intentando transformar las situaciones sociales de nuestras regiones; las esperanzas disminuyen potencialmente. Ya es bien conocida la frase de que “malos docentes forman malos estudiantes”, sin embargo aquí no se trata de juzgar quien está bien y quien mal, pues se supone que en este proceso somos todos los ciudadanos colombianos quienes debemos contribuir, crear, proponer, exponer y demostrar para el cambio.

En este sentido, debemos formarnos todos. Pues es evidente gracias a las continuas manifestaciones sociales, que hay una marcada ignorancia sobre nuestra realidad multicultural. Ahora bien, no se trata tampoco de justificar a los maestros, porque es deber y parte de la ética profesional correspondiente, estar en constante contacto con los requerimientos de los nuevos

tiempos, nuevas necesidades, nuevos planteamientos, nuevos compromisos adquiridos; esta temática de inclusión educativa no es nueva, sin embargo con esa clase de responsabilidad se hace cada vez más demorada y ardua.

2.4 Una diferencia encontrada

Como parte del proceso investigativo se quiso también realizar entrevistas grabadas. Conversar con algunos docentes. Esta entrevista contenía el mismo tipo de preguntas expuestas en las encuestas escritas. Y se realizó a tres docentes diferentes. Dos de ellos eran docentes de algunas de las del Departamento de Nariño que anteriormente mencionamos. Con uno de ellos se obtuvo los mismos resultados desalentadores que con los docentes encuestados. Sin embargo uno de ellos manifestó además de un interés peculiar por la entrevista y una disposición plena y formal, un conocimiento teórico suficiente como para ser parte de una diferencia positiva.

Es un docente orientador de la Institución Educativa Municipal La Victoria y resultó una agradable entrevista pues se pudo conversar con un buen desenvolvimiento sobre las temáticas de la diversidad cultural en educación. El describe claramente un grupo diverso, en la suma de todas las características de sus estudiantes, tanto sociales, como, comportamentales, de conducta, de características especiales de aprendizaje, de limitaciones físicas; como también de características étnicas, raciales, ideológicas, religiosas. Argumentando que eso es para él contar con la diversidad en el aula de clase y exponiendo lo más honroso, que es el hecho de que eso hace a su aula de clase más interesante. Fue el único docente que se acercó a las respuestas que quisimos encontrar en una generalidad pero no resultó, y decimos “se acercó” porque a pesar de mantener un buen argumento teórico sobre estos asuntos, no manifestó intentar la renovación en las propuestas del sistema curricular. Si bien realiza actividades grupales que armonicen el buen

desempeño estudiantil, no ha analizado el plan curricular de su institución educativa de trabajo. Cuestión que nos proyecta una perspectiva de un vaso medio lleno.

Luego, surgió la idea de hacer una comparación teórica. Y se decidió entrevistar también a una docente y estudiante de cuarto semestre de la Maestría en Educación desde la Diversidad en Manizales, quien se encuentra trabajando como profesora de Educación física en el Departamento de Nariño con los grados de sexto a once. Y el cambio es evidente.

Describe a su población de trabajo, a sus estudiantes, como una población diversa en el amplio sentido de la palabra y vulnerable a cambios drásticos y a situaciones de violencia contextual, lo cual modifica sus modos de actuar en el aula e incluso de aprender y compartir con los demás. Tiene vastos conocimientos de los conceptos relacionados con la interculturalidad.

Su manera de aplicar mecanismos de Inclusión Educativa es a través de la danza y hace un llamado al Estado acerca de la falta de atención a las zonas rurales poco accesibles, argumentando que esa es una situación preocupante si de renovar procesos educativos se trata, pues la mayor labor para comenzar esas acciones es de “contacto directo con el entorno”.

En su labor docente intenta atender a las particularidades estudiantiles logrando una sana convivencia, indagando más allá de lo que los mismos alumnos le muestran, preguntándose el porqué del actuar de cada individuo y sobre todo logrando un reconocimiento de las otredades por medio de la empatía colectiva, siempre y cuando se comience por conocerse cada uno a sí mismo.

Estos resultados quizá son el punto de aliento y la muestra de que con un impulso de ánimos por aprender más sobre las nuevas propuestas educativas interculturales se puede llegar a promover una educación de calidad. Una calidad que se manifestará poco a poco en el reflejo de un futuro alentador para las sociedades colombianas.

2.5 A manera de reflexión

Las diferentes propuestas desde las distintas comunidades para la construcción de la educación propia y la etnoeducación han tenido como eje inicial el fortalecimiento de la identidad étnica, histórica y cultural de las comunidades y paulatinamente han ido avanzando por los caminos del multiculturalismo.

Comprender a la educación en y para la diversidad, significa, además de promover el fortalecimiento de la identidad étnica y cultural; trabajar en la perspectiva de que cada persona, cada grupo se abra a los demás y, en esa interrelación se descubra a sí mismo, siendo conscientes de que “la diversidad constituye la historia que nos relata así como nuestras interacciones con muchas clases de personas nos convierten en lo que somos” (Sávater, 2000)

En el marco de la dinámica multicultural, el énfasis ha estado puesto en el reconocimiento y la valoración positiva de la diferencia, en la búsqueda de la aceptación y respeto a las características específicas de cada comunidad, grupo o colectivo. La interculturalidad es, ante todo, un proceso en construcción que está atravesado y generalmente determinado, en el escenario político, por la estructura de poder dominante.

En el Marco de las posibilidades de construcción de interculturalidad, desde la dinámica organizativa de comunidades, se requiere enfatizar en el fortalecimiento de la autonomía, paralelo al de las identidades capaces de estimular y sostener diálogos inter-étnicos, integracionales e inter-regionales, atendiendo a las especificaciones de género, clase, religión y pertenencia política.

Uno de los más graves vacíos que actualmente enfrentan los procesos educativos de las comunidades multiculturales es la definición de acuerdos y pautas claras para hacer frente a las

dinámicas de globalización y apertura a las que están expuestas las sociedades y sobre todo, el riesgo de ser asimilados cultural, política y socialmente.

Todos estos aspectos deben ser evaluados para la manifestación de nuevas propuestas de integración social y de respeto por la identidad de los demás. El proceso es arduo, sin embargo es un proceso que debe ser atendido desde ya.

3. Diseño de una Propuesta Pedagógica orientada hacia la Interculturalidad y la Interdisciplinariedad. Ejemplificación



“Cuando conozco a alguien, no me importa si es blanco, negro, judío o musulmán. Me basta con saber que es un ser humano”.

Walt Whitman

Introducción

El pensamiento más oportuno respecto a la realidad sufrida en nuestro país, es o debe ser un pensamiento de acción, que responde de manera urgente a la necesidad de renovar la escuela, la Institución Educativa y los modelos de educación tradicionales que se han venido implementando con algunas nuevas adecuaciones añadidas más que todo por obligación.

La escuela es entendida como un espacio de cruce de culturas, cuya responsabilidad es desplegar la mediación reflexiva de los múltiples influjos que las distintas culturas ejercen permanentemente sobre las nuevas generaciones. Se trata, más concretamente, de un escenario en donde se presenta, de manera general, a lo propio y más arraigado de la escuela tradicional, esto es, al conjunto de prácticas, saberes y representaciones producidas y reproducidas en la escuela que transforman desde adentro la cotidianidad social.

Resolver democráticamente la tensión entre culturas, supone desarrollar una teoría que asuma la alteridad (el reconocimiento de “el” hacia el “otro”), donde el otro no aparece como extraño, como enemigo o como competencia. Se pretende entonces, construir nuevas alternativas de convivencia a partir del reconocimiento del interlocutor con sus diferencias y asumiendo el reto de construir conjuntamente expectativas de futuro: “construir sentido en colectivo”.

Ahora bien, teniendo en cuenta los resultados obtenidos, no es realista pensar que una institución como la educativa, sea capaz de asumir la diversidad en su totalidad; por razones económicas, no es posible una escuela para las individualidades y para todas ellas. Precisamente, la escuela, es el primer espacio vital “público” para los individuos donde la vida común obliga a

restringir la contemplación de los rasgos individuales de los sujetos. Con esto no estamos justificando la ignorancia tan arraigada existente en la mayoría de docentes de las Instituciones Educativas del departamento. Sin embargo, por medio de esa ignorancia se puede establecer que el problema es más bien de equilibrio: más o menos contemplación posible de la individualidad en otros. Trabajar con la diversidad es lo normal, querer fomentarla es discutible, regular toda variabilidad en los individuos es incluso hasta peligroso. Todo este mundo de complejidad y diversidad hace prever que es necesario fundamentar la enseñanza en el campo escolar desde los marcos de la Interculturalidad y la Interdisciplinariedad para que se forme en valores y sobre los valores, enseñanza que permita el camino para la toma de conciencia sobre el ámbito personal con el que interactuamos, porque cuando alguien aprende algo, ya no es la misma persona, es decir, ha cambiado en algo su percepción, sus valores, sus creencias, su manera de comportarse, por lo que hay que confiar, que, a pesar de todo, el cambio y la transformación son posibles. Edgar Morín (1999) dice que

el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser “humano”. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos” (Los Siete Saberes Necesarios para la educación del Futuro, Pág. 10) .

Efectivamente lo intercultural debe estar ligado en todo proceso educativo bajo la idea de atender realmente a la diversidad, a pesar que ésta es casi infinita, sin pretender suprimir las múltiples diferencias que existen entre las clases sociales, géneros, etnias, nacionalidades, regiones, capacidades, orientaciones sexuales, “discapacidades”, familias y diferencias en el acceso a las nuevas tecnologías de la información, porque hay que tener bien claro que lo importante no es mitigar lo que nos hace diferentes, ni mucho menos ofrecer una multiplicidad de opciones culturales, sino de asegurar y garantizar un ambiente educativo donde se aplique el

pleno desarrollo de la personalidad y eso mismo pueda ser aprovechado transversalmente desde las diferentes áreas y momentos del conocimiento que se imparten en ciertas Instituciones Educativas. En ese sentido interdisciplinariedad e interculturalidad son dos aspectos recíprocos dentro del entorno educativo.

La educación intercultural es un tipo de intervención educativa cuyo objetivo se centra fundamentalmente en favorecer las relaciones interculturales entre personas, grupos e instituciones, teniendo en cuenta que la relación intercultural, es solamente aquella en la que se produce una verdadera comunicación con comprensión profunda de la otra persona o grupo, reconocimiento de sus necesidades, intereses, valores, creencias; de su identidad cultural, en suma en los procesos educativos interculturales, la alteridad recobra importancia por cuanto el conocimiento del otro es indispensable para el desarrollo armónico y significativo del aprendizaje. La relación con el otro se abre a modo de responsabilidad por una exterioridad que va más allá de la objetividad, esto es, una responsabilidad social.

Formar para el reconocimiento del otro, requiere una concepción de lenguaje desde un enfoque semiótico, entendido como una orientación hacia la connotación de la significación y la constitución del sujeto en y desde el lenguaje. Desde esta perspectiva en términos de Humberto Eco (2000) la comunicación puede abordarse como “el estudio de los sistemas de significación, lenguaje verbal, lenguaje de imágenes y como los procesos en cuyo transcurso los usuarios aplican de forma práctica las reglas de estos sistemas con la finalidad de comunicar” (Tratado de Semiótica General).

Es entonces oportuno modificar el lenguaje, el discurso la palabra, la expresión. Pues resulta importante reflexionar sobre la interacción mediada por la comunicación, como espacio de reconstrucción y transformación de lo social, pues es a través del lenguaje que se establecen

vínculos sociales, gracias al lenguaje los sujetos interactúan y entran en relación con los otros con el fin de intercambiar significados, establecer acuerdos, sustentar puntos de vista o solventar diferencias.

De este valor social del lenguaje, se desprende el hecho de que las relaciones sociales y la cohesión de grupo se sustenten por medio de éste, dado que los diversos sistemas lingüísticos se convierten en instrumentos a través de los cuales los individuos entran en interacción.

Entendiendo estos puntos de vista, se ha determinado, en primer lugar tener en cuenta que la comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje es fundamental, por esa razón se menciona algunas dimensiones básicas para para modificar la comunicatividad en ese proceso. Dimensiones que han sido analizadas teóricamente desde perspectivas que viabilicen la interculturalidad y la interdisciplinariedad en la escuela, en los procesos educativos y en las propuestas curriculares como la que se presentará en el presente capítulo.

✓ **La Comunicación.** La cual tiene que ver con su carácter social y la posibilidad de formar y mantener relaciones interpersonales como eje de la vida en comunidad, de tal modo que los individuos sean capaces de producir y comprender significados y atender a las situaciones comunicativas que se establecen en la vida social.

✓ **La Transmisión de Información.** Que además de posibilitar las relaciones interpersonales puede ser efectiva de diversas maneras y formas. Así los sistemas como la lengua, la pintura, la música, la literatura, el cine, entre otros, le brindan a los individuos la posibilidad de transmitir información acerca de la realidad natural o cultural.

✓ **La Representación de la Realidad.** Dimensión que es ponderante, al hablar de modificación para un lenguaje eficiente, pues es la posibilidad que brinda el lenguaje de representar, organizar y estructurar conceptualmente la realidad del individuo.

✓ **La Expresión de Sentimientos.** Pues el ser humano no es solo una amalgama de conceptualizaciones, sino que en su sentido más amplio se entreteje con la suma de objetividades y subjetividades que hacen de él un ser efectivamente social.

✓ **El Ejercicio Ciudadano.** Promoviendo un lenguaje ético, donde se posibilite que los individuos expresen la visión del mundo que han construido y la forma de relacionarse con él y con los demás, proporcionando el encuentro y el diálogo de culturas, la aceptación de la diversidad, que se convierte a su vez, en un vehículo para la convivencia, el respeto y la formación ciudadana, en la medida en que a partir de los usos del lenguaje se pueden construir acuerdos, expresiones, opiniones, posturas y argumentos.

Esto, como reto para los docentes de inculcarse e inculcar estas nuevas visiones en sus discursos diarios en las aulas de clase.

En síntesis, esta propuesta, plantea la necesidad de posibilitar desde la educación la emergencia de las diferencias culturales y la importancia de impulsar múltiples articulaciones entre la cultura, las posibilidades de comunicar y validar las diferencias para sacar de ellas las ventajas que nos permiten disfrutar de ambientes de aprendizaje menos conflictivos; con mayores logros de desarrollo cognoscitivo, de convivencia y de aceptación entre los diversos sujetos participantes de un proyecto educativo para que podamos vivir juntos en medio de las diferencias; entre los proyectos individuales, proyectos colectivos, e institucionales de tal manera que sea posible construir un mejor futuro para nuestras sociedades, para lo cual es necesario realizar coyunturas eficientes entre las diferentes áreas de conocimiento que se imparten en las distintas Instituciones Educativas.

Y en concordancia a las sugerencias obtenidas por los docentes encuestados, es preciso atender al sistema educativo desde otra mirada, de tal manera que se modifique drásticamente los

modelos curriculares, tanto de instituciones y escuelas educativas públicas, como privadas; atendiendo a la ley y a la obligación de inspirar un cambio rotundo en el pensamiento de todos los niños, niñas y jóvenes.

Todo lo anterior sugiere abiertamente entonces, que el modificar los campos educativos en un gran sentido, requiere un análisis profundo, es entonces pertinente comenzar a realizar estudios sobre la Educación Intercultural en Colombia, con todas las implicaciones que ello involucra, siendo oportuno mencionar que en nuestro país, el interés por los estudios relacionados con temas interculturales, ha cobrado mayor fuerza en los últimos años, tal como lo demuestran la mayor cantidad de libros, artículos, proyectos, programas y normatividad que sobre el particular circulan en los espacios académicos y culturales. Esto nos conduce a hablar o más bien a tomar a la Interculturalidad y a la Interdisciplinariedad entonces, como *objetos de estudio*, que sean atendidas desde las diversas perspectivas educativas, puesto que este debe ser un tema que debe convertirse en un saber académico que resultará de gran utilidad en los grandes espacios sociales. El acercamiento a este tipo de estudios muestra como la problemática intercultural o pluricultural y su relación con la práctica educativa y las políticas públicas, ha tenido particulares comportamientos, experiencias y desarrollos diversos que se hacen necesarios de abordar a la hora de emprender investigaciones como la nuestra, la cual debe reconocer y valorar la existencia de trabajos previos sobre la temática, es decir, es necesario contar con un balance del estado de la cuestión ya que ello nos brinda una perspectiva de los desarrollos, tendencias, problemas, vacíos y fortalezas de la investigación sobre el tema.

3.1 La Interculturalidad e Interdisciplinariedad en Colombia como objetos de estudio:

Importancia de su revisión Bibliográfica

Efectivamente, Colombia tiene una larga tradición en estudios relativos al tema de la diversidad cultural como lo demuestran los trabajos que desde la historia, la sociología, la geografía, la antropología y los estudios sociales han dado cuenta de las características sociales del pueblo colombiano. Sin embargo, por razones de espacio y pertinencia aquí solo daremos cuenta de algunos de los trabajos que desde la etnoeducación, lo indígena, lo afrocolombiano, la diversidad cultural, lo multicultural y más recientemente desde lo intercultural, se ha realizado en los últimos años.

En lo que tiene que ver con la Etnoeducación traemos a colación el trabajo de Luis Alberto Artunduaga (1997) que lleva por título *La Etnoeducación: una dimensión de trabajo para la Educación en comunidades Indígenas de Colombia*, en el cual se muestra cuál ha sido la experiencia de la educación para grupos minoritarios en nuestro país, para lo cual parte de redefinir la educación y la diversidad cultural. Una diversidad que para el autor plantea la posibilidad de que cada cultura establezca sus propias formas de clasificar y organizar el saber de las cosas que la rodean, al mismo tiempo que nos recuerda que la Constitución Política de Colombia reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual para Artunduaga conlleva una implicación pedagógica que se concreta en la necesidad de una educación intercultural que vaya más allá de los pueblos culturalmente diferenciados, pues considera que es necesario el derecho de conocer, valorar y enriquecer nuestra cultura con los aportes de otras, en una dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen mutuamente.

Otro trabajo encontrado sobre éstas temáticas, es el realizado por Patricia Enciso Patiño (2004) por encargo del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el cual se titula *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Políticas Públicas*, desde el cual se exploran los trabajos sobre el tema de la interculturalidad inmersa en la educación, efectuados a lo largo de la década 1994-2004, con el propósito de medir el impacto de los cambios y tendencias generados por la Constitución de 1991 en un periodo donde, según el estudio citado, el aspecto educativo está caracterizando una serie de experiencias escolares en comunidades de los grupos étnicos culturalmente diferenciados, así como por la proliferación en la producción de textos y materiales audiovisuales, realización de foros, congresos y seminarios en los que se discute el avance de la investigación académica y su aplicación en la vida de las comunidades, evaluación y replanteamiento de procesos pedagógicos, aumento de programas universitarios de etnoeducación, ingreso por parte de gitanos, afrocolombianos y raizales. Este trabajo en su primer capítulo contiene datos sobre el origen de la etnoeducación en Colombia y la interesante dinámica que se ha dado en la construcción de políticas, clara manifestación de la mutua influencia entre el Estado y los grupos étnicos en las últimas décadas.

Sobre las dificultades y problemas que aún se mantienen en torno al tema, Enciso (2004) resalta entre los procesos más complejos, aquellos que tienen que ver con los procesos pedagógicos, tales como la propagación de clases dirigidas con método expositivo, el uso parcial de la lengua vernácula en el aula de clase, (cuestión que se trataba antes en el presente escrito), investigaciones desligadas entre asignaturas, así como la escasez de equipos interdisciplinarios en los centros de formación, métodos que no tienen relación con el discurso de la etnoeducación o la educación intercultural, lo cual se convierte en un reto que es necesario abordar hacia futuro.

La *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* elaborada por el Ministerio de Educación Nacional (2004), constituye otro de los documentos a los que hay que hacer referencia al momento de efectuar un balance sobre el estado del arte de la cuestión de la educación intercultural en Colombia. Dicho documento, se inscribe en el proceso de construcción conceptual y desarrollo de la etnoeducación en Colombia y da cuenta cómo la etnoeducación en general y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos han venido ganando progresivamente espacios en el debate pedagógico nacional, lo que se percibe en el crecimiento del número de instituciones educativas de docentes e investigadores que trabajan en este tema. El mismo retoma tres décadas de reivindicaciones étnicas y de exigencias de una educación pertinente a la realidad cultural de las comunidades afrocolombianas, las que según el ministerio constituyen el referente inmediato del debate sobre el perfil de la educación intercultural en el país.

Se destaca también el trabajo de Camila Rivera, donde nos muestra cómo, la vigencia de los discursos hegemónicos heredados de las representaciones que sustentaron la Constitución Política de 1886, la forma en que la Carta de 1991 ha imaginado y legitimado la etnicidad y, el carácter homogeneizante de la Ley 70, se constituyen en “impases” para la construcción de una identidad étnica negra, entre las poblaciones de Providencia y Santa Catalina. Rivera estudia la manera cómo los “moldes” desde los que se intenta construir una nueva identidad, se enfrentan a los estereotipos que prevalecen en la memoria colectiva de la gente, en la que prevalecen imaginarios con fuertes cargas peyorativas sobre “lo negro” y el Pacífico, dificultando la adopción generalizada de la nueva representación. Así mismo muestra cómo los discursos multiculturales, que centran su atención en el tema del reconocimiento, operan como un nuevo discurso hegemónico que puede estar distrayendo la atención de otros problemas fundamentales en el plano social y económico. En este punto, vale preguntarse entonces, ¿Qué tanto estas

transformaciones en el discurso multicultural del Estado afectan lo social en sus múltiples dimensiones?

Pues bien, tal y como hemos visto en este sustancioso balance, son varios los temas que para Colombia se ocupan del tema intercultural, sin embargo es mucho lo que aún falta por avanzar en este proceso, que precisa dos vertientes, una investigativa y otra instrumental, las que resultan de vital importancia para continuar fortaleciendo el proceso de la educación intercultural que para este escrito, va más allá de lo étnico y lo lingüístico, y tal y como lo perciben también los docentes en su intento por comprender estos asuntos, comprende muchas formas y ritmos culturales que se han generado en una sociedad multicultural que, necesita ser potencializada por medio del sistema educativo, lo que supone una formación de profesores capaces de asumir este reto desde los distintos niveles educativos y para los diversos espacios geográficos que conforman el país.

La revisión de todo tipo de documentación, proyectos, intentos, etc., sobre el tema de la multiculturalidad en educación es un proceso bastante funcional, pues va dando cuenta de todos aquellos procesos necesarios para comenzar a reestructurar y viabilizar los nuevos procesos educativos, además de mostrar algunos resultados imperativos al momento de decidir comenzar con una propuesta educativa renovadora que incluya dentro de sus fundamentos todos aquellos procesos de reconocimiento del otro y el buen manejo de los imaginarios colectivos que trae consigo el conglomerado de la diversidad cultural. Es así como la multiculturalidad debe ser vista y analizada como un objeto de estudio, desde donde se replanteen nuevos valores y se promueva la integralidad y la interdisciplinariedad. Donde el problema de la integración cultural no sea sólo analizado desde las perspectivas sociales, ni de lingüística, sino que se generen

procesos transversales educativos que rectifiquen la posibilidad y el positivismo de trabajar en equipos diversos.

La propuesta se remonta al deber y la urgencia que existe en el establecimiento de lazos y puntos de unión que permitan la confluencia en un terreno transdisciplinar, a partir del cual se podrá construir un discurso intercultural que se verá atravesado transversalmente por todas y cada una de las disciplinas que están estipuladas en un currículo educativo, pues uno de los ámbitos institucionales en los cuales más desarrollo programático ha habido es en el de la llamada Educación intercultural (Jiménez Naranjo 2009). Sosteniendo que esta educación intercultural, y el proceso por llamarlo así de “interculturalizar”, tanto el currículo como la praxis escolar en las sociedades occidentales, no constituye una mera multiculturalización de estas sociedades, ocasionada por los movimientos migratorios o las reivindicaciones étnicas, sino que forma parte de un proceso más amplio y profundo de redefinición e incluso de re-imaginación del Estado-Nación de molde europeo, así como de las relaciones articuladas entre el Estado y la sociedad contemporáneas.

Dichos procesos de redefinición nacionalista e identitaria distan mucho de ser homogéneos o armónicos, las cuales abarcan así mismo, las reacciones anti-migratorias, xenófobas y de asimilación que varios estados- Naciones implementan para hacer frente al desafío de la diversidad y al reconocimiento de los derechos de las minorías. Esto quiere decir, que el entramado teórico que se requiere para comenzar a reestructurar los procesos educativos colombianos es bastante amplio y por ende conlleva a señalar un tiempo basto para comenzar. Ese entramado de relaciones normativas, conceptuales y empíricas que se establecen entre “interculturalidad” y “educación” no es dominio exclusivo del quehacer pedagógico, pues este ámbito debe estudiarse e investigarse desde las múltiples disciplinas existentes en las sociedades

contemporáneas desde donde se ofrezcan puntos de vista, reacciones, respuestas y manifestaciones del tema.

A donde se quiere llegar es a la posibilidad de diseñar procedimentalmente nuevas propuesta pedagógica curriculares, que den cuenta tanto de las manifestaciones obtenidas por los docentes encuestados y las necesidades que ellos evidencian, como de los análisis teóricos y estudios de las temáticas de interculturalidad en educación, cuestión que es de interés fundamental para los realizadores del presente escrito investigativo, y que se convierte en un reto conceptual para materializar en un futuro cercano.

Teniendo en cuenta lo anterior y también la necesidad de ser lo más concretos por el tema de la extensión del trabajo, se prosigue entonces a plantear el modelo diseñado por nosotros de una Propuesta Curricular, la cual está pensada desde las ideas expuestas por los docentes, que se fundamentan en necesidades inmediatas, en las bases teóricas encontradas y analizadas y en las ideas expuestas por los integrantes del trabajo, las cuales intentan demostrar que es posible una mejora educativa por medio de los sistemas curriculares. Ahora bien, es preciso mencionar, que éste es un ejercicio general, no está diseñado para ninguna Institución Educativa en particular, sin embargo es un modelo que bien podría servir para ser modificado y adecuado, según cada Proyecto Educativo Institucional a cualquiera de ellas, este modelo más que todo pretende ejemplificar de manera objetiva pero concisa, la manera cómo se puede realizar lo que anteriormente exponemos como necesidades educativas particulares.

3.2 Estructura General de la Propuesta Curricular

Tabla No. 1. Estructura General de la Propuesta Pedagógica

1. ESTRUCTURA GENERAL DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	
1.1 Caracterización de la Propuesta Curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Nombre - Propósitos de la formación - Enfoque de la formación - Visión del educando - Visión del educador - Visión de la comunidad - Conceptos de los contenidos - Concepción de la secuencia - Concepción de la didáctica - Concepción de los medios didácticos - Concepción de la evaluación - Concepción de mejoramiento
1.2 Sentido curricular	1.2.1 Perfil de formación del estudiante 1.2.2 Propósitos de la formación
1.3 Diseño curricular	1.3.1 Estructura curricular 1.3.2 Plan de estudios
1.4 Desarrollo curricular	1.4.1 Didáctica 1.4.2 Medios y recursos didácticos 1.4.3 Evaluación formativa <div style="display: inline-block; vertical-align: middle; margin-left: 20px;">  PROYECTOS DE AULA </div>

1.1 Caracterización de la propuesta pedagógica. La información obtenida en la tabla contigua enmarca los rasgos y principios que enmarca la presente propuesta pedagógica, información que se articula con los enfoques de la interdisciplinariedad y la interculturalidad teniendo en cuenta también el enfoque por competencias estipulado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Tabla No. 2. Caracterización de la propuesta pedagógica

Caracterización de la propuesta pedagógica	
ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
NOMBRE	PROPUESTA PEDAGÓGICA ORIENTADA HACIA LA INTERCULTURALIDAD Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD.
PROPÓSITOS DE LA FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> • Construir significados, lo que implica aprender a relacionar y conectar, puesto que todo está interrelacionado. Buscar continuamente el sentido y el significado tanto de los aprendizajes como de la misma enseñanza. • Cultivar todos los aspectos de la personalidad humana: lo físico, lo intelectual, lo estético, lo emocional, lo espiritual. • Generar condiciones para el desarrollo pleno del individuo para la producción social, material y/o cultural, donde se pueda viabilizar el uso adecuado de la información y el conocimiento. • Fomentar las buenas relaciones ambientales, entendiendo el ambiente desde una concepción holística que abarca los componentes natural, social y cultural.
ENFOQUE DE LA FORMACIÓN	Se ofrece una formación bajo el enfoque de competencias desde los paradigmas de la Interculturalidad y la Interdisciplinariedad, buscando que los educandos desarrollen o fortalezcan integralmente las capacidades, habilidades, destrezas, aptitudes y saberes necesarios para afrontar los desafíos del mundo contemporáneo.
VISIÓN DEL EDUCANDO	Se concibe al educando como un ciudadano del mundo, quien pueda participar activamente en la construcción de sociedades más humanas y productivas, manteniendo buenas relaciones ambientales, que le permitan disfrutar de las bondades del mundo pensando en las generaciones venideras.
VISIÓN DEL EDUCADOR	Es un mediador que propone escenarios y problematiza los saberes para que el educando acceda fortalezca y transfiera sus competencias. Se busca la capacidad del maestro para que creativamente incida en la calidad del desarrollo humano, con conocimiento de las condiciones particulares de los estudiantes y de las condiciones en las que se forman y educan.

Caracterización de la propuesta pedagógica	
ASPECTOS	DESCRIPCIÓN
VISIÓN DE LA COMUNIDAD	Todas aquellas personas que son participes de la formación del educando.
CONCEPCIÓN DE LOS CAMPOS DE ESTUDIO	No se hace énfasis en los temas y las definiciones, ya que no constituyen el fin de la educación actual, por el contrario, los contenidos se vuelven instrumentos de formación de los individuos, pasando de hablar de contenidos, áreas y planes de clase a competencias, campos de formación y proyectos, desde donde se prepare a los educandos para afrontar los desafíos del mundo contemporáneo.
CONCEPCIÓN DE LA SECUENCIA	Esta secuenciada por grados de formación (1°,2°,3°,4°,5°,6°,7°,8°,9°10°,11°) en campos de formación divididos en cuatro periodos académicos que se estructuran intentando mantener una coherencia transversal a lo largo de todo el proceso formativos.
CONCEPCIÓN DE LA DIDÁCTICA	Es el medio que se utiliza para establecer las relaciones entre los sujetos (profesor - estudiante) y el saber, es decir se asume como los saberes pedagógicos referentes al proceso de enseñanza aprendizaje.
CONCEPCIÓN DE LOS MEDIOS DIDÁCTICOS	Son todas aquellas herramientas, instrumentos o material educativo que permiten evidenciar el desarrollo o fortalecimiento de las competencias.
CONCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN	La evaluación es un proceso sistemático y permanente que valora la calidad del desempeño de los estudiantes en los aspectos cognitivo, procedimental y actitudinal observados en sus etapas de formación, atribuibles al proceso pedagógico.
CONCEPCIÓN DEL MEJORAMIENTO	Actividad paralela y contigua enfocada a analizar las causas asociadas a las dificultades en el aprendizaje y establecer las acciones de promoción desde la escuela, el estudiante y la familia, para favorecer el alcance de los desempeños del proceso formativo.

1.1 Sentido Curricular: “Permiten establecer referentes teleológicos, teóricos y pragmáticos que orientan las acciones y decisiones necesarias sobre los fines del aprendizaje, así como las prácticas pedagógicas y ambientes formativos, permitiendo el tránsito de lo iluminativo del currículo, hacia sus factores operativos” (Peñas C, 2011)

1.1.1 Perfil de Formación del Estudiante: el perfil de formación es la expresión del ideal estudiantil que orienta el quehacer de la Comunidad Educativa, el cual motiva y determina las decisiones y estrategias convenientes para alcanzar los propósitos de la formación. En este orden de ideas, el Perfil Estudiantil, está íntimamente relacionado a la Institución Educativa a la que pertenece, razón por la cual no se especificará tan profundamente y particularmente en éste capítulo y se plasmará un perfil estudiantil idealizado por nosotros.

1.1.2 Propósitos de la formación: La formación enfocada en competencias y a partir de la visión de los paradigmas de la interdisciplinariedad y la interculturalidad debe ser asumida como un proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción, pues se debe comprender que el proceso educativo- formativo es dinámico y no estático, que cambia de acuerdo a las condiciones del contexto y de los tiempos, por lo tanto, los propósitos están enfocados a ofrecer una formación coherente con las necesidades y exigencias del mundo contemporáneo, articuladas con los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, desde donde se dinamicen las competencias necesarias para formar ciudadanos que participen en la transformación de la sociedad. En este sentido se proyectan cuatro propósitos fundamentales en relación con las necesidades expuestas.

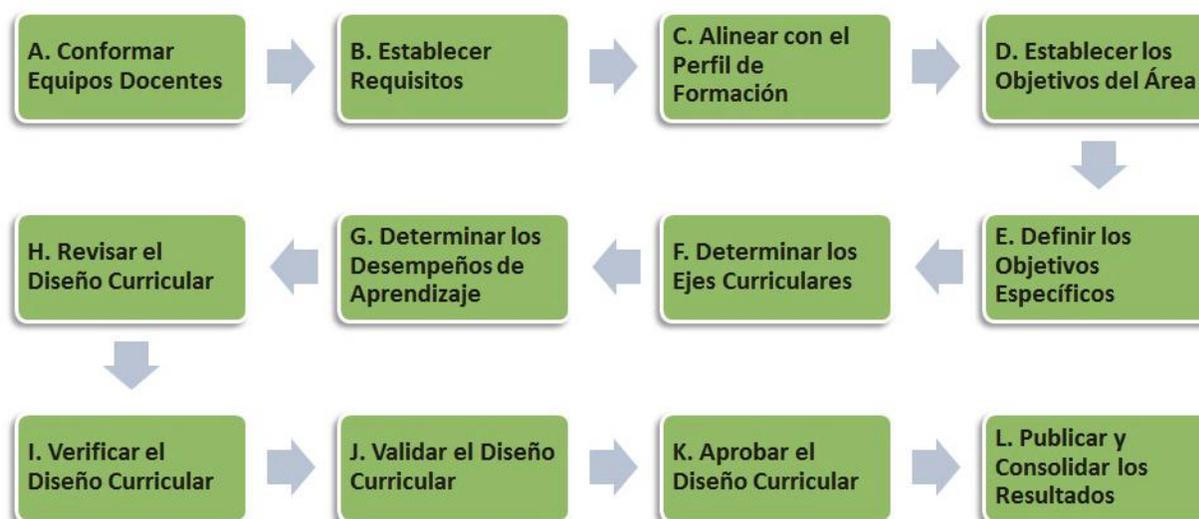
- Construir significados, lo que implica aprender a relacionar y conectar, puesto que todo está interrelacionado. Buscar continuamente el sentido y el significado tanto de los aprendizajes como de la misma enseñanza.

- Cultivar todos los aspectos de la personalidad humana: lo físico, lo intelectual, lo estético, lo emocional, lo espiritual.
- Generar condiciones para el desarrollo pleno del individuo para la producción social, material y/o cultural, donde se pueda viabilizar el uso adecuado de la información y el conocimiento.
- Fomentar las buenas relaciones ambientales, entendiendo el ambiente desde una concepción holística que abarca los componentes natural, social y cultural.

1.2 Diseño Curricular: Hace referencia a todas las acciones necesarias para articular los requisitos básicos de la propuesta y transformarlos en planes para cada uno de los campos de formación, es decir, este proceso de diseño curricular debe permitir traducir las necesidades comunitarias, las normas técnicas curriculares propuestas por el MEN, las condiciones del aprendizaje y lo planteado en el Proyecto Educativo Institucional, en planes de estudio, los cuales responderán a la pregunta “¿Qué deben aprender los educandos para alcanzar los ideales educativos propuestos, así como satisfacer las necesidades y expectativas presentes y futuras?”.

De acuerdo a lo anterior, este proceso debe agotar las siguientes etapas:

Gráfica No. 4. Etapas para dinamizar el proceso de diseño curricular



A. Conformar Equipos Docentes: son los colectivos institucionales, integrados por los docentes de básica primaria y secundaria, que tienen la responsabilidad de liderar y consolidar los Planes de estudio. Para conformar los equipos de trabajo se debe:

Conocer la asignación académica (Decreto 1850); nombrar líderes para cada equipo de campo, según su afinidad y competencia; nombrar relatores para consolidar los documentos; distribuir a los demás docentes de las sedes de la I. E pertinente según su perfil de competencia.

Es importante que los equipos de trabajo tiendan a:

- Promover la circulación de información entre los integrantes y demás equipos
- Valorar las diversas formas de aportar y colaborar
- Evitar las ausencias de los integrantes durante las socializaciones de los avances

encontrados

- Someter las ideas a la consideración y revisión crítica y democrática
- Estimular y alimentar el Diálogo y la Confianza
- Trabajar a un ritmo propio y apropiado
- Buscar todas las posibilidades para el éxito educativo
- Comprender y potenciar los estilos particulares de aprendizaje
- Contextualizar los Planes de Estudio

B. Establecer Requisitos: Son los factores condicionales de la pertinencia del proceso educativo y los elementos de entrada para el diseño curricular.

Para establecer y articular los requisitos del diseño curricular se debe:

- Determinar las necesidades y expectativas de la comunidad educativa
- Establecer los desafíos sociales, ambientales y culturales del contexto

- Analizar la teleología (en caso de existir), el perfil de formación, los principios y orientaciones metodológicas del Proyecto Educativo institucional (PEI).
- Articular las normas técnicas curriculares (NTC): Estándares Básicos de Competencias (MEN, 2003), y los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998).

C. Alinear con Perfil de Formación: los rasgos del Perfil de Formación son la expresión de las **competencias** generales, desde el punto de vista académico, cultural y social, que deben adquirir y promover los y las estudiantes.

Pedagógicamente se debe:

- Determinar la competencia general expresada en el rasgo del Perfil de Formación
- Articular y definir el objetivo del Plan de Campo, así como los objetivos del conjunto de Ciclos y Grados.
- Actuar como referente para determinar las unidades de competencia que consolidaron los Ejes Curriculares de los Planes de cada campo de formación
- Servir como criterio para la articulación de las Normas Técnicas Curriculares del MEN y evaluar la conveniencia del Diseño Curricular.

D. Establecer los Objetos del Campo: Se busca establecer la finalidad a la cual se orientan los recursos y **esfuerzos** para cumplir los propósitos del campo de formación: “atender o transformar los desafíos propuestos”

Para trazar los objetivos es necesario:

- Jerarquizar los objetivos derivados de los fines de la educación y de los niveles educativos propuestos en la Ley 115 de 1994, así como en las Normas Técnicas Curriculares
- Definir las pretensiones inherentes a las condiciones del contexto

- Trazar y definir los objetivos necesarios para el desarrollo del campo, la promoción del aprendizaje, así como la articulación de los factores de pertenencia
- Este objetivo es único, Institucional y cubre todo el proceso de formación del campo desde el grado primero (1º) de básica primaria hasta el grado undécimo (11º) de la educación media.

E. Definir los Objetivos Específicos: Los objetivos específicos del Plan de cada campo son de dos clases: 1. Objetivos del Conjunto de Grados. 2. Objetivo de Grado; se formulan así:
Gráfica No. 5. Objetivos específicos del campo

Objetivo del Área																			
Objetivo Conjunto de Grado I												Objetivo Conjunto de Grado II							
Objetivo de Grado				Objetivo de Grado				Objetivo de Grado				Objetivo de Grado		Objetivo de Grado					
1º				2º				3º				4º		5º					
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	1	2	3	4	5	6	7	8
Periodos Académicos																			

Los objetivos se deben redactar así: VERBO (Capacidad) + FINALIDAD (Competencia y Alcance) + SENTIDO (Relación de Contexto)

F. Delimitar los Ejes Curriculares: Los Ejes Curriculares son las unidades de la competencia general que guardan dos funciones:

- Función Vertical: Establece la secuenciación y el proceso de formación de los Planes de cada Campo
- Función horizontal: Determina el desarrollo Integral de la Competencia (Ser, Saber, Hacer, Pensar)

Para Establecer los Ejes Curriculares se debe:

- Establecer la Competencia General que promueve el Campo de Formación
- Descomponer la Competencia General en sus unidades integrales
- Analizar la conveniencia de las unidades para definir la relación vertical del proceso

de formación

- Analizar la conveniencia horizontal para determinar la integralidad de la formación
- Asignar a dichas unidades la categoría de Eje Curricular.

Es importante en esta instancia recordar la concepción de competencias, por lo tanto se puede decir que éstas son procesos intrasubjetivos, complejos, que consisten en movilizar e interrelacionar un conjunto de saberes, procesos cognitivos, destrezas psicomotoras y, especialmente, una serie de valoraciones y habilidades socio-afectivas, para interactuar asertiva e idóneamente ante las situaciones elicitanes (que suscitan o exigen una respuesta) que emergen de los escenarios en los cuales discurre la vida humana (siendo estos próximos o mediatos, reales o virtuales, inminentes o potenciales)

Ejemplo:

Gráfica No. 6. Ejemplo ejes curriculares



Tabla No. 3. Ejes Curriculares

Campo de formación	Competencia General	Ejes curriculares						
Pensamiento y comunicación matemática	Pensar y comunicar matemáticamente los contextos disciplinares, interdisciplinares y de la realidad	Pensamiento numérico variacional	Pensamiento espacial	Pensamiento aleatorio	Pensamiento métrico	Valoración matemática		
Comunicación y Significación	Comunicar y participar en procesos efectivos de interacción y significación, reconociendo a los congéneres como interlocutores válidos.	Comprensión textual	Producción textual	Procesos comunicativos	Ética comunicativa	Literatura		
Comunicación e interculturalidad	Comunicar en idioma extranjero y aproximar a otras culturas; construyendo reciprocidad en sus interacciones.	Escuchar	Leer	Escribir	Hablar	Conservar		
Comprensión y responsabilidad social	Aproximar científicamente a la comprensión del mundo social y promover la responsabilidad ciudadana.	Aproximar científicamente	Relaciones Histórico-Culturales	Relaciones Espaciales y Ambientales	Relaciones Ético-Políticas	Compromisos Ciudadanos y Sociales		
Mundo natural y responsabilidad ambiental	Aproximar científicamente al mundo natural y promover la responsabilidad hacia los recursos naturales.	Aproximar científicamente	Entorno vivo		Entorno Físico		Ciencia tecnología y sociedad	Compromisos ambientales y sociales
			Procesos Biológicos	Procesos Físicos	Procesos Químicos			

Campo de formación	Competencia General	Ejes curriculares			
Pensamiento Filosófico	Pensar filosóficamente las situaciones del mundo natural y social, así como el devenir de la existencia.	¿Qué es el hombre, la sociedad y la cultura?	¿Qué es la armonía y conocimiento?	¿Qué es el ser?	
Espiritualidad y educación religiosa	Comprender la experiencia de Fe y promover el bienestar personal, de sus congéneres y la naturaleza.	Cristológico	Bibliológico	Antropológico	Eclesiológico
Dimensión socio-afectiva	Desarrollar sus afectividad y actitudes hacia sí, y las aptitudes sociales para vivir con los demás y el entorno	La persona	La persona y su entorno familiar	La persona y su entorno social	El ser y su actuar en la cotidianidad escolar
Corporalidad y estilo de vida saludable	Fortalecer el desarrollo biopsicosocial y los estilos de vida saludable.	Axiología y Desarrollo Corporal	Capacidades Motoras	Capacidad Física	Fundamentos Técnicos y Deportes
Tecnología y manejo de la información	Comprender el uso de la tecnología, su evolución y la aplicación en la solución de problemas del contexto.	Apreciación Estética	Técnica	Comunicación	Estética y Sensibilidad
Sensibilidad y expresión artística	Comunicar estéticamente y expresar simbólicamente las emociones, pensamientos y la interpretación de la realidad	Naturaleza y Evolución de la Tecnología	Apropiación y Uso de la Tecnología	Solución de Problemas con Tecnología	Tecnología y Sociedad

Dentro de la presente propuesta se delimitan los siguientes ejes curriculares para cada uno de los campos de formación:

G. Determinar los Desempeños de Aprendizaje: Los desempeños son una serie de acciones y/o potencialidades que integran contenidos actitudinales, conceptuales o procedimentales, para llevar a los y las estudiantes a valorar, reflexionar, actuar y manifestar las Competencias Generales (en relación con los Ejes Curriculares).

En síntesis los desempeños son los elementos de las Unidades: ¡La manifestación formal de la competencia!

¿Cómo se formulan los desempeños?

Se debe analizar la naturaleza de los aprendizajes, así como los elementos socio-afectivos, cognitivos, cognoscitivos y psicomotores de las competencias, además de analizar también la naturaleza de cada Eje Curricular, así como su secuenciación vertical. Así:

- Evaluar la relación horizontal entre los ejes.
- Determinar la Acción que se espera promover con el desempeño: Recordando que su carácter no es gramatical (por ello es impropio utilizar criterios semánticos como la sinonimia), sino que implica un proceso reflexivo, valorativo, potencial, cognitivo o el desarrollo de una destreza motora
 - Definir los contenidos (requerimientos) que se espera abordar
 - Redactar el desempeño con base en tres criterios: 1. Expresión manifiesta de un aprendizaje (incluyen procesos no declarativos como los afectivos y cognitivos); 2. La relación integral de la formación; 3. Se debe garantizar la apropiación de los elementos básicos de la formación, derivados de la aprehensión de la cultura, la sociedad, el ambiente, la tecnología y la personalización.

- Luego, se debe analizar la coherencia vertical y horizontal entre Desempeños
- Es preciso evitar que los desempeños redunden en productos (documentos, informes, maquetas, etc.), ya que deben orientarse a los procesos y resultados generables a diferentes contextos que le permitan “aprender a aprender y continuar haciéndolo a lo largo de la vida” (UNESCO, 1997).

Tabla No. 4. Descripción de las características de aprendizaje

DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE				
ETAPA	SOCIOAFECTIVA	COGNITIVA	COGNOSCITIVA	PSICOMOTORA
Grados 1° a 3°	Dinamización emocional: sentimental y referencial. Superación de la centralización y tránsito a la socialización.	Paso del pensamiento concreto a lo potencial, dinamizado por la organización de clases y el descubrimiento de lo formal.	Nocional II: clases; organización de los social, cultural y ambiental en clases formales.	Percepción, conciencia corporal y función segmentaria gruesa y fina.
Grados 4° a 5°	Dinamización afectiva actitudinal y referencial próxima. Socialización en la dinámicas inclusión y exclusión.	Pensamiento asociativo, instrumental y organización de lo real, con base en referencias formales.	Proposicional: formalización de definiciones y relaciones.	Coordinación dinámica general, control motor y rítmico.
Grados 6° a 7°	Dinamización emocional: actitudinal-referencial social. Tención entre el tránsito de la Infancia a la juventud.	Pensamiento referencial (con base en estructuras formales). Instrumentalización del pensamiento. Organización de lo virtual.	Conceptual: relaciones incluyentes, excluyentes, definitorias y de clases.	Desarrollo motriz, rítmico y capacidades físicas.
Grados 8° a 9°	Dinamización valorativo y convencional. Socialización en la dinámica individuo – grupo.	Pensamiento representacional. Organización relativa y condicional. Razonamiento formal.	Pre-categorial: estructuras ideáticas y relaciones conceptuales.	Dominio de posibilidades motrices, rítmicas y ética del cuerpo.
Grados 10° a 11°	Dinamización valorativo post-convencional. Socialización en la dinámica autonomía - dependencia.	Pensamiento dialéctico, convergente y divergente. Organización explicativa y argumental.	Categorial: estructura formal y organización de teorías y posiciones relativas.	Repertorios y desarrollo de patrones de comportamiento.

Al definir los desempeños de aprendizaje por cada uno de los ejes curriculares, se deben tener en cuenta las condiciones evolutivas de los diferentes grupos de estudiantes, por lo tanto el proceso de formación debe responder a las condiciones de aprendizaje evolutivas de los educandos. (Retroalimentación), para esto se recomienda guiarse por la siguiente descripción de las características de aprendizaje.

Tabla No. 5. Dimensiones de la formación

DIMENSIONES		ACCIONES	DESCRIPCIÓN
Socio-afectiva		Aprender a ser	Se refiere al desarrollo afectivo, actitudinal, valorativo y axiológico, así como el fortalecimiento de la autonomía para alcanzar las metas de formación del proyecto de vida.
		Aprender a convivir	Corresponde a las aptitudes para establecer relaciones sociales y participar en la dinámica de la formación de manera: asertivas, recíprocas, incluyentes, participativas y cooperativas.
Cognoscitiva	Aprender a conocer		Aborda lo referente a las nociones, proposiciones, conceptos, teorías y leyes de los diferentes campos de aprendizaje.
Cognitiva	Aprender a aprender		Corresponde a las aptitudes intelectivas básicas (percepción, atención y memoria), superiores (comunicación, identificación, elaboración y proyección) y especializadas.
Psicomotora	Aprender a hacer		Articula la percepción corporal, el dominio de las destrezas psicomotoras y la capacidad de cumplir con tareas operativas especializadas.

Tabla No. 6. Ejemplo de Desempeño de Aprendizaje

Grupo	Grado	Periodos	EJES CURRICULARES				
			Pensamiento Numérico y Sistemas Numéricos	Pensamiento Espacial y Sistemas Geométricos	Pensamiento Métrico y Sistemas de Medidas	Pensamiento aleatorio y Sistemas de Datos	Pensamiento Variacional y Sistemas Algebraicos y Analíticos
IV	8 ^o	1	A. Comprende las propiedades de infinitud y densidad de los números reales, así como su representación y uso en diferentes contextos	B. Reconoce propiedades y clasifica triángulos con base en las medidas de sus ángulos; soluciona problemas aplicando el teorema de Pitágoras.	C. Selecciona y utiliza técnicas e instrumentos para medir longitudes y ángulos con niveles de precisión apropiados.	D. Resuelve y formula problemas que impliquen la recolección, agrupación y diagramación de un conjunto de datos.	E. Analizo los procesos infinitos que subyacen en las notaciones decimales y científica.

DESEMPEÑOS DE APRENDIZAJE

H. Revisar el Diseño Curricular: La revisión se debe realizar para evaluar paralelamente a la elaboración del Plan de **Cada** Campo, de manera autónoma, la calidad, relación entre etapas y la coherencia con los requisitos del diseño Curricular,

Para revisar el Diseño Curricular se debe:

- Contar con que exista un plan para cada campo
- Que se cuente con la caracterización e identificación del campo (enfoque pedagógico, principios metodológicos y evaluativos)
 - Que exista un objetivo general y unos específicos
 - Que cuente con una competencia general
 - Que cuente con la definición de las unidades de competencia o ejes curriculares
 - Que cuente con un conjunto de desempeños
 - Que sea pertinentes con las entradas

El diseño Curricular debe concluir con la elaboración de los documentos (planes) de cada campo de formación relacionada en el plan de estudios de cierta Institución Educativa.

I. Verificación del Diseño Curricular: La verificación permite analizar si el resultado de los planes de cada uno de los campos de formación cuenta con los elementos de entrada propuestos para dinamizar el proceso de formación.

Para verificar el Diseño Curricular se debe:

- Evaluar la efectividad y oportunidad de las revisiones
- Analizar la articulación entre los Estándares Básicos de Competencias, Orientaciones Pedagógicas y Lineamientos Curriculares (NTC)
 - Establecer la pertinencia entre las NTC y los desempeños de competencia
 - Analizar la coherencia entre los periodos y grados de la formación

- Comprobar la articulación con el perfil de formación del estudiante y de más elementos de entrada

- Realizar las modificaciones necesarias

J. Validar el Diseño Curricular: La validación permite determinar, bajo el juicio de expertos designados (Consejo Académico), si el resultado del Plan de cada Campo cuenta con las condiciones de calidad suficientes para el proceso de formación.

Para validar el Diseño Curricular se debe:

- Evaluar la efectividad y oportunidad de las verificaciones
- Analizar y comparar la coherencia de los elementos documentales
- Determinar la oportunidad del Plan de Campo para dinamizar el horizonte

Institucional

- Evaluar la pertinencia en relación con los factores sociales, culturales y ambientales
- Realizar las modificaciones necesarias

K. Aprobar el Diseño Curricular: La aprobación es la etapa final donde se establece el acuerdo institucional que legitima la idoneidad, calidad y oportunidad del Plan de Campo para mediar la formación en perspectiva del P.E.I.

Para aprobar el Diseño Curricular se debe:

- Analizar las revisiones, verificaciones y validaciones del Diseño Curricular
- Determinar la oportunidad del plan de Campo, desde la perspectiva del Proyecto

Educativo Institucional

- Realizar las modificaciones necesarias según lo establecido
- Autorizar la aprobación y si los planes aun presentan inconsistencias serán

modificados en un tiempo inmediato

L. Publicación y Consolidación de los Resultados: En esta última etapa se determinan los medios apropiados y **ágiles** para realizar la publicación de los resultados. Se debe considerar dos posibles medios de distribución, uno virtual y el otro impreso, esto depende de las condiciones y características de la Institución.

1.2.1 Estructura Curricular

1.2.2 Plan de Estudios

1.3 Desarrollo Curricular

1.3.1 Didáctica

1.3.2 Medios y Recursos Didácticos

1.3.3 Evaluación formativa



Estos puntos y sub-puntos han sido previamente conceptualizados, por lo tanto son los factores que se enmarcarán y se sintetizarán en la ejemplificación final, es decir en el Diseño de la Propuesta Curricular Final, la cual está articulada a las anteriores pertinencias que nosotros consideramos ineludibles y deberían ser tenidas en cuenta en las diferentes Instituciones Educativas del departamento.

Realizando ese análisis y esa elaboración teórica previos, surge la siguiente propuesta. Para comprender en su totalidad el planteamiento contiguo, queremos contextualizar brevemente la consistencia del Plan de Formación, el cual contiene todos los aspectos anteriormente categorizados.

Así, se quiso nombrar al campo de formación como: Campo de Comprensión y Responsabilidad Social

1. Campo de Comprensión y Responsabilidad Social

1.1 ¿Qué es el Campo de Comprensión y Responsabilidad Social?

Es un campo básico encaminado al fortalecimiento de las capacidades para aproximarse científicamente a la comprensión de la realidad social, atendiendo los desafíos del presente y futuro, así como el devenir configurado por el pasado. También se orienta a la promoción de la responsabilidad humana de los educandos con sus congéneres en la medida en que se establezca el pleno reconocimiento de las otredades además de la participación activa en el desarrollo de su comunidad y la humanidad en sí.

1.2 ¿Cómo está organizado el Plan de Formación?

Para facilitar la Lectura, se debe tener en cuenta que el Plan de Formación está organizado en dos partes: 1. La primera llamada “Deben tener en Cuenta”, donde se definen los propósitos, competencias, unidades y demás generalidades del Campo; 2. La segunda titulada “CICLO”, para este caso específico trabajaremos con el CICLO III en el cual se determinan los desempeños de competencia esperados a lo largo del proceso de formación.

2. Caracterización General del Campo

En la tabla contigua se presenta la caracterización del Campo de Comprensión y Responsabilidad Social

En la Tabla contigua se presentan la caracterización del campo Comprensión y Responsabilidad Social:

Tabla No. 7 Caracterización del Campo

CARACTERIZACIÓN DEL CAMPO
Presentación
Éste documento corresponde al Plan Integral de Formación del Campo de Comprensión y Responsabilidad Social para la educación en ciertos grados conglomerados en un CICLO correspondientes a básica secundaria
Relación con la Ley 115 de 1994
El campo articula las Áreas de Ciencias Sociales y Estudios en Economía y Política propuestos en la Ley General de Educación (Art. 23, Ley 115 de 1994).
Grados en los se Dinamiza
1. Básica Secundaria: CICLO III (6°, 7°)
Objetivo General
Comprender el mundo social con el rol activo del investigador, integrando los saberes ambientales y culturales al contexto.
Competencia General
Aproximar científicamente al mundo social y promover la responsabilidad ciudadana.
Ejes Curriculares
1. Aproximar Científicamente al Mundo social; 2. Establecer Relaciones Histórico-Culturales; 3. Establecer Relaciones Espaciales y Ambientales; 4. Establecer Relaciones Ético-Políticas.

3. Ciclo III (Grados 6° a 7°)

En la tabla contigua se presentan los desempeños Integrales de Formación del Tercer Ciclo.

Tabla No. 8. Desempeños de Aprendizaje Ciclo III

DEBEN TENER EN CUENTA		CICLO I	CICLO II	CICLO III	CICLO IV	CICLO V
Grado	Periodo	EJES CURRICULARES				
		Establecer Relaciones Histórico- Culturales	Establecer Relaciones Espaciales y Ambientales	Establecer Relaciones Ético- Políticas	Aproximar Científicamente al Mundo Social	
6°	1	A. Caracteriza los rasgos sociales y el contexto de las civilizaciones Mesoamericanas e Inca; establece el legado y relación con su cultura.	B. Localiza en el espacio geográfico de diferentes civilizaciones y describe las características físicas de su entorno.	C. Caracteriza el sistema y organización política de Colombia; los compara con el de otras épocas y culturas.	D. Recolecta información de fuentes documentales, orales y gráficas para resolver sus interrogantes.	
	2	A. Caracteriza los rasgos y contexto de las civilizaciones del lejano oriente (China, Mongolia, Mesopotamia, Persia y Egipto); establece sus legados.	B. Reconoce las características biofísicas del planeta tierra que hacen posible las formas de vida del ecosistema.	C. Identifica algunas normas constitucionales de Colombia; las compara con las de otras épocas y culturas.	D. Emplea diferentes métodos para clasificar, sintetizar y utilizar la información recopilada en sus indagaciones.	
	3	A. Caracteriza los rasgos sociales y el contexto de las civilizaciones del cercano oriente (Roma y Grecia); establece los legados y relaciones con su cultura.	B. Utiliza coordenadas, convenciones y escalas para representar el espacio y ubicar la posición de una región determinada.	C. Identifica y compara los mecanismos de legitimidad de los sistemas políticos en diferentes épocas y culturas.	D. Formula preguntas sobre hechos políticos sociales, culturales, económicos y ambientales que le permiten hacer conjeturas	

Grado	Periodo	EJES CURRICULARES			
		Establecer Relaciones Histórico- Culturales	Establecer Relaciones Espaciales y Ambientales	Establecer Relaciones Ético- Políticas	Aproximar Científicamente al Mundo Social
7°	4	A. Reconoce las principales características, políticas, económicas y culturales de Europa en los siglos V al VIII.	B. Identifica las características del sistema de producción feudal y sus consecuencias a nivel económico y social en Europa.	C. Reconoce la importancia social de la constitución política de 1991, así como su incidencia en la sociedad colombiana.	D. Establece relaciones entre la información de diferentes fuentes y propone respuestas a sus interrogantes
	5	A. Caracteriza los rasgos sociales y el contexto de las civilizaciones de la Edad Media (grecorromana, judeocristiana y eslava); establece los legados y relaciones con su cultura.	B. Establece la relación entre la ubicación geoespacial de diferentes civilizaciones y su producción económica	C. Compara las características de una forma de gobierno monárquico con las de uno democrático	D. Utiliza diferentes formas de socialización para dar a conocer los resultados de sus indagaciones (cita a sus fuentes).
	6	A. Compara las características políticas, económicas y sociales de los procesos de colonización en América y África durante la época moderna.	B. Identifica las características del sistema de producción implantado en las colonias y sus consecuencias a nivel social.	C. Compara y explica los cambios de la división política del territorio americano y colombiano en diferentes épocas.	D. Reconoce redes complejas de relaciones entre eventos históricos, sus causas y consecuencias.

3.3 A Manera de Reflexión

La realización de este ejercicio, que involucra gran capacidad de la labor docente, además de ser ardua y compleja siempre resulta ser agradable pues es la parte propositiva que nos compete como seres innovadores y creativos. Tanto el trabajo de campo como el de diagnóstico y la presente y posible solución por vías pedagógicas, fueron de gran contribución tanto cognitiva y académica como emocional y espiritual. Esta es la respuesta a los planteamientos de muchos docentes quienes con una buena capacitación por parte de las contribuciones del

Gobierno, pueden lograr establecer nuevas formas de currículo, el cual, por encima de todas las cosas es muy dinámico y puede acoplarse y adaptarse a las necesidades contextuales, regionales, personales e identitarias de los niños y niñas que se encuentran en alguna Institución Educativa. No debemos olvidar que el proceso es largo, sin embargo es primordial no obviar el compromiso docente con el presente y futuro de nuestros niños y niñas.

Referencias

Aguinaga, R. (2002). Educación y Diversidad. Revista Sinéctica. Editorial Educar.

Bruner, J (1988). Realidad Mental y Mundos posibles. Los actos de la Imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona.

Castañedas, Felipe. (2002). El indio entre el bárbaro y el cristiano, ensayo sobre la filosofía de la conquista en las Casas, Sepúlveda y Acosta. Colombia: Alfa omega, 108 p.

Castillo, Elizabeth y ROJAS, Axel. (2005). Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Colombia: Universidad del Cauca,

Castro, Santiago. (2006). La postcolonialidad explicada a los niños. Colombia: Universidad del Cauca.

Constitución Política De Colombia 1991. Editorial Legis. Edición 2000

De Souza Santos, Boaventura. (2004). La caída del ángelus Novus. Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política. Colombia. Universidad Nacional de Colombia.

Díaz, E. (1998). Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación. México.

- Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa.
- Foucault, Michel. (2006). Seguridad, territorio y población. Argentina: Fondo de cultura económica.
- Foucault, Michel. (2000). Defender la Sociedad. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Freire P., (1997). Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. México, Ed. Siglo Veintiuno S.A.
- _____ (1994). Educación y participación comunitaria. (pp: 83-96). En: Nuevas perspectivas críticas en educación. Ed. Paidós Educador, Barcelona.
- Galeano, E. (1995). Las Venas abiertas de américa Latina. Colombia. Tercer Mundo Editores.
- García, Bárbara. (2005). La educación colonial en la Nueva Granada: entre lo doméstico y lo público. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.
- Geertz, C. (1973). Descripción densa hacia una teoría interpretativa de la cultura. Buenos Aires. Gedisa Editorial.

Gómez, J y Ramírez P. Hacia una didáctica del pensamiento social. Revista Educación y Cultura No. 47.

Góngora, Manuel Eduardo. (2003). El Derecho a la Educación, en la Constitución, la Jurisprudencia y los instrumentos internacionales. Defensoría del Pueblo. Bogotá, p.32

Gonzales, Beatriz. Modernización y disciplinamiento. La formación del ciudadano: Del espacio público y privado. En: GONZALES Stephan, J, Lasart; G, Montalvo, M.J Daroqui esplendores y miserias del S XIX. Cultura y Sociedad en América latina. Caracas: Monteavila. P. 435.

Helg, Aline. (1987). La Educación en Colombia, 1918-1957, Bogotá, CEREC.. p.29.

Lander, Edgardo. (2003). La colonialidad del saber: Euro centrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: FLACSO

Lerma, Carlos Alberto. (2007). El derecho a la educación en Colombia. Flape. Buenos Aires. p10.

Londoño, Patricia. (2005). Cartillas y manuales de urbanidad y del buen tono, catecismos cívicos y prácticos para un amable vivir. Biblioteca Virtual del Banco de la República. Edición original.

Marín, J. (2002). *Globalización, Educación y Diversidad Cultural*. Ginebra. Editorial CH

Ginebra.

McClaren, P. (1997). *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona. Paidós Editorial.

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Plan Decenal de Educación 2006-2010*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie Lineamientos Curriculares, Ciencias Sociales*, Santafé de Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*, Santafé de Bogotá.

Quijano, Aníbal. ¡Qué tal Raza! <http://alainet.org/es/active/929> 23 de octubre del 2005.

Quijano, Aníbal. (2003). *La colonialidad del poder: Eurocentrismo y América Latina*. En: *La colonialidad del saber Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Clacso. p 28.

Rodríguez Abel. (2002). *La educación después de la Constitución del 91*, Bogotá, Magisterio, p. 27.

Schmelkes, S. (2004). La Educación Intercultural: Un Campo en Proceso de Consolidación. México. Revista Mexicana de Educación Investigativa.

Skliar, Carlos, “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, pp. 11-22. de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/1402/1/370152A265.pdf>