

**ARMANDO ARBOLEDA RIASCOS
ID UD19769HE27719**

NOMBRE DEL CURSO : SOCIETY AND EDUCATIONAL POLICIES

Doctorado en Educación

Student's Profile

**Inclusión en el aula como estrategia para fortalecer la retención de las
personas en la escuela
Propuesta**

**ATLANTIC INTERNATIONAL UNIVERSITY 5. USA
Junio de 2012**

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
NOTA ACEPTACIÓN	<i>¡Error! Marcador no definido.</i>
INTRODUCCIÓN	4
1. Presentación	6
2. Antecedentes	7
2.1 El contexto internacional.	7
2.2 El contexto Nacional	9
3. Situación problema	16
3.1 Planteamiento del problema	19
3.2 Pregunta problema	22
3.3 Preguntas orientadoras	22
4. Objetivo general	22
4.1 Objetivos específicos	22
5. Justificación	23
5.1 Educación inclusiva	24
5.2 Exclusión por no responsabilidad académica	26
6. Marco Contextual	27
6.1 Universidad del Pacífico-Sociología	27
7. Marco teórico	35
7.1 Inclusión	35
7.2 Currículo inclusivo y participativo	36
7.3 Etnoeducación	37
7.4 Pilares de la Etnoeducación	38
7.5 Cosmovisión	38
7.6 Territorialidad	38
7.7 Diversidad cultural	38
7.8 Usos y costumbres	38
7.9 Pedagogía	39

7.10 Principios de la Etnoeducación	39
7.11 Principio de Identidad.....	39
7.12 Principio de autonomía.....	39
7.13 Principio de solidaridad	39
7.14 Principio de interculturalidad.....	40
7.15 La inclusión en el aula.....	40
8. Tipo de estudio	41
8.1 Instrumentos de recolección de información.....	42
8.2 Resultados obtenidos.....	42
8.3 Análisis de la información	44
9. Conclusiones.....	45
10. Bibliografía.....	47
11. Anexos.....	49
Modelo de encuesta para estudiantes.....	49
ENCUESTA A DOCENTES.....	50

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una apuesta por mostrar las implicaciones que tiene la inclusión en el aula como estrategia para fortalecer la retención de las personas en la escuela. Esto configura un esfuerzo por evitar en parte la desmotivación y por ende la deserción escolar.

Es sabido que nuestro país ha venido planteando variadas estrategias para asumir la inclusión en la escuela. Distintas normas han apuntado hacia este objetivo. Específicamente la constitución de 1994 sostiene que Colombia es un país multiétnico y pluricultural. Desde esta óptica el currículo en la escuela colombiana debiera constituirse en un espacio que dé cabida a todas las manifestaciones culturales y a todas las formas de conocimientos que muestran las distintas comunidades.

Lastimosamente, la práctica evidencia que al currículo arriban los contenidos y didácticas que priorizan los saberes y conocimientos de la cultura imperante.

Lo anterior, ubica de manera clara el que los y las estudiantes muchas veces no ven representado en la escuela la cultura que ellos viven. De allí que no pocas veces optan por desertar del sistema. No podemos entender entonces la inclusión sólo como lo ha venido mostrando el Ministerio de Educación nacional, como el problema de la desventaja cognitiva, física o económica.

En este trabajo se considera la inclusión como un aspecto central en el diálogo intercultural. Es decir, la inclusión es una estrategia para dar cabida en la puesta en marcha del currículo de todas aquellas experiencias que

configuran la nacionalidad, más aún cuando se habla de contextos diversos y multiculturales.

De otro lado, en la realización de este trabajo se ha tenido en cuenta un grupo focal de la Universidad del Pacífico. Estos estudiantes hacen parte del curso de Sociología segundo , con ellos se ha explorado la forma como ven representado en el currículo su cultura y sobre todo las manifestaciones del mismo.

Así mismo, se hará un análisis de los instrumentos de recolección aplicados en la búsqueda de las respuestas a la pregunta problema que tiene que ver con ¿Cuáles son los factores de inclusión que configuran el currículo en el programa de Sociología en la Universidad del Pacífico?

Así, se realizaron conversatorios con los estudiantes para tratar de conocer la forma como ellos perciben su propia realidad y cultura. También se aplicaron encuestas a docentes y estudiantes con preguntas estructuradas buscando saber en uno y otro caso la forma como está irrigado en el currículo la etnoeducación y los saberes culturales. Esto con la finalidad de observar la pertinencia del mismo.

Finalmente, se presentarán los resultados y conclusiones de este trabajo haciendo énfasis en las estrategias que posibilitan la inclusión en el aula.

1. Presentación

Las dinámicas actuales a nivel global y nacional imponen la necesidad de dar un paso adelante en la construcción de auténticas sociedades pluralistas y democráticas, donde el reconocimiento y el respeto por la diferencia constituyan la base del entendimiento entre los individuos, los grupos y las naciones.

Es así como desde 1976, el Ministerio de Educación Nacional ha venido adoptando medidas para implementar la educación de los grupos étnicos del país, como parte de la política educativa del Estado.

En ese sentido, la Constitución Política de 1991 consagró diversos principios y fundamentos que definen a Colombia como una nación pluriétnica y multicultural. Así, en su artículo 7 se establece que "el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana" y en su artículo 13 consagra el derecho a la igualdad: "Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica".

En materia educativa la Constitución Política en su artículo 67 establece que "La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia..." y señala en su artículo 68 que "Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural".

2. Antecedentes

2.1 El contexto internacional.

En opinión de la Organización de las Naciones Unidas –ONU- la educación es un medio importante para promover la tolerancia y el respeto a la diversidad étnica, cultural y lingüística para habilitar a la personas y a los grupos de manera que puedan defender y promover sus derechos.

El primer antecedente de las naciones Unidas orientado hacia la eliminación de la discriminación en la educación es la convención relativa a la lucha contra la Discriminación en la esfera de la enseñanza, adoptada el 14 de diciembre de 1960 por la Conferencia General de la organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO-.

En esa oportunidad, la UNESCO entre sus consideraciones tuvo en cuenta que la discriminación en la esfera de la enseñanza, entendida como “toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza...” constituye una violación de los derechos enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Con la adopción de dicho instrumento los Estados Partes se comprometieron, entre otros aspectos, a formular, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a promover, por métodos adecuados a las circunstancias y las prácticas nacionales, la igualdad de posibilidades y de trato en la esfera de la enseñanza.

Por otra parte, la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos de

Argel, 4 de julio de 1976 plantea que "todo pueblo tiene el derecho de hablar su propia lengua, de preservar y desarrollar su propia cultura, contribuyendo así a enriquecer la cultura de la humanidad. (...) Todo pueblo tiene derecho a sus riquezas artísticas, históricas y culturales (...) Todo pueblo tiene derecho a que no se le imponga una cultura extranjera"

En América Latina, los antecedentes de la Etnoeducación pueden ubicarse en los años setenta, en el surgimiento de la educación bilingüe intercultural, como una expresión del movimiento por la revalorización de las culturas de los grupos indígenas de la región.

En sus inicios, se promovió la educación bilingüe que introduce las lenguas maternas en la enseñanza, lo que posteriormente conlleva a incluir otros aspectos de las culturas indígenas, ampliándose esta concepción educativa hacia la educación bilingüe y bicultural.

A partir de estas experiencias, los gobiernos de la región inician la oficialización (reconocimiento legislativo), institucionalización (incorporación al sistema educativo formal) y generalización de la educación bilingüe, a través del reconocimiento en diversas leyes y otras disposiciones legales, que muestran una tendencia hacia la oficialización, reconocimiento y revalorización de las lenguas autóctonas.

Posteriormente, en los ochentas, surge la educación intercultural bilingüe, la cual se considera que "representa un paso muy significativo en el reconocimiento de la pluralidad lingüístico-cultural de los países de la región..."

Bajo esta última concepción educativa se plantea que la interculturalidad

trasciende el sistema escolar y también el ámbito educativo, por ello la educación intercultural se promueve, no como una modalidad educativa para minorías, sino para todo el sistema educativo. Es decir, una educación intercultural que involucre a toda la sociedad para fomentar un "conocimiento y comprensión recíprocos" y que contribuya a la construcción de "auténticas sociedades multiculturales o interculturales".

En síntesis, los países de América Latina han venido avanzando en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de las naciones en la esfera de la educación, lo cual se manifiesta en las reformas constitucionales y educativas de los últimos años en la región.

2.2 El contexto Nacional

Los antecedentes de la etnoeducación en Colombia, se ubican en las reflexiones y reivindicaciones de los movimientos sociales de los grupos étnicos que, en su interacción con el Estado y otros sectores sociales, han logrado, por una parte, la toma de decisiones públicas que conforman un marco jurídico amplio e importante para la educación colombiana y, por otra parte, la construcción de procesos etnoeducativos que hoy se desarrollan al interior de las comunidades indígenas y afrocolombianas (negras, palenqueras y raizales), principalmente.

Desde los movimientos indígenas y afrocolombianos, se cuestionó el papel de la educación formal, por que se basaba en el supuesto de una cultura nacional homogénea, desconociendo las culturas de los grupos étnicos, lo cual contribuía significativamente a la pérdida de su identidad cultural y ser objetos de racismo y discriminación racial.

En ese sentido, para García "las reflexiones acerca del daño que hicieron tanto la evangelización como la educación tradicional ofrecida por el Estado, en la estructura mental de los afrodescendientes, provienen de una corriente de pensamiento que bien podemos denominar Movimiento Social Afrocolombiano. Desde la década de los años 70, se hicieron fuertes críticas al sistema educativo colombiano, los eventos apuntaban a relevar los aportes de los afrocolombianos a la cultura colombiana... lo mismo que a trazar lineamientos sobre una nueva lectura de la historia, cuyos elementos más importantes no son recogidos en los contenidos escolares.

Igualmente, para el movimiento indígena "se venían imponiendo sistemas educativos cuyas estructuras ideológicas y culturales ajenas a la concepción educativa de los pueblos indígenas y emanada de los grupos misioneros con los que el Estado contrataba la prestación de este servicio. Por lo cual se reivindica la conformación y desarrollo de programas y proyectos educativos indígenas que correspondan a los intereses, realidad sociocultural, necesidades y perspectivas de las distintas comunidades.

En este contexto, desde la década de los 70's para los indígenas y de los 80's para las comunidades afrocolombianas, se vienen impulsando experiencias etnoeducativas, en la perspectiva de construir una educación pertinente y contextualizada acorde con la realidad cultural de estas comunidades.

En este proceso, y como producto de la interacción de los movimientos sociales con el Estado, el Ministerio de Educación entra a jugar un papel importante en la institucionalización de la etnoeducación, que es incorporada como una política educativa del Estado en 1976, mediante el Decreto Ley 088.

Se considera que este decreto marcó un hito en el reconocimiento de la diversidad étnico cultural en la política educativa del Estado colombiano, ya que "se le reconoce a los indígenas el derecho a participar en el diseño, formulación, ejecución y evaluación del proceso curricular en sus comunidades, con unas metodologías y contenidos en concordancia con sus propias lógicas culturales"¹.

A partir de allí, se adoptan diversas decisiones públicas sobre la educación para grupos étnicos. Para el caso de los indígenas tenemos, entre otros, el Decreto 1142 de 1978, la resolución 3454 de 1984 y el Decreto 1498 de 1986.

Para el caso de las comunidades afrocolombianas, es a partir de 1993 cuando el Ministerio de Educación asume la convocatoria y realización de diversos eventos nacionales de etnoeducación en comunidades afrocolombianas, que aportarían los elementos para la formulación de los "Lineamientos Generales para la Educación en las Comunidades Afrocolombianas"

De acuerdo con el Ministerio de Educación los lineamientos:

En virtud de los procesos de descentralización curricular y autonomía, los lineamientos curriculares proporcionan orientaciones, horizontes, guías y recomendaciones para la elaboración de planes y programas por parte de las instituciones educativas, buscando el respeto a la diversidad multicultural y étnica del país pero garantizando el preservar el principio de la unidad como nación. En segundo término, buscan fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las áreas del conocimiento y el intercambio de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales y, finalmente, los lineamientos sientan las bases para impulsar un proceso de cambio en los conceptos y en las prácticas².

Este proceso, fue alimentado por el Movimiento Social Afrocolombiano, en relación con el desarrollo del Artículo Transitorio -55 de la Constitución Política, cuyo resultado dio origen a la Ley 70 de 1993 y que en materia

¹ Documento Realidad de los pueblos indígenas

² Ministerio de Educación Nacional (2005)

etnoeducativa se ha reglamentado mediante los decretos 2249 de 1995 por el cual se conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras como instancia asesora del Ministerio de Educación para la formulación y ejecución de políticas etnoeducativas para las comunidades negras y el 1122 de 1998 por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país.

Finalmente, la Ley 115 de 1994 -Ley General de Educación- y en cierta forma el Plan Decenal de Educación, plantean políticas de etnoeducación para los grupos étnicos.

A partir del análisis del estado actual de la etnoeducación afrocolombiana, realizado por distintos actores y en trabajos sobre el tema, se pueden identificar algunos avances, logros, limitantes y retos de este proceso, que surgió hace tres décadas como una alternativa de educación de los grupos étnicos de Colombia. En ese sentido, se plantean los siguientes aspectos:

- 1 Se ha logrado el desarrollo una amplia normatividad relacionada con la educación de los grupos étnicos y de las comunidades afrocolombianas en particular, mostrando una clara tendencia de la política educativa a reflejar la diversidad etnocultural y regional del país.
- 2 Igualmente, se ha logrado un nivel de apropiación de los proyectos educativos por parte de muchas comunidades afrocolombianas, lo cual se manifiesta en la formulación y puesta en marcha de Proyectos etnoeducativos Comunitarios e Institucionales (PEC y PEI) catalogados como significativos.

- 3 También se reconoce que aún existe una brecha muy grande entre el reconocimiento de derechos etnoculturales en el plano teórico de las políticas y los procesos etnoeducativos de las comunidades negras, cuyo desarrollo ha sido lento y precario.
- 4 En consecuencia, se establece que los resultados respecto a la cobertura y la calidad de los procesos etnoeducativos afrocolombianos no son muy halagüeños. Se identifican limitaciones en la formación de etnoeducadores, el diseño curricular, la sistematización y evaluación de las experiencias y la investigación pedagógica, entre otros.
- 5 Por otra parte, no obstante al reciente ordenamiento gubernamental para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en la práctica, la política etnoeducativa ha sido orientada fundamentalmente hacia las comunidades indígenas y afrocolombianas, sin afectar sistema educativo en su conjunto, de tal manera que incluya al resto de la sociedad colombiana.

Sobre este último aspecto, se hace necesario entonces mirar la etnoeducación no solo como la posibilidad de una educación para el reconocimiento de la cultura propia por parte de cada grupo étnico, sino también como un espacio para el reconocimiento y la valoración de la diversidad étnica y cultural de la nación, en el que se promueva una "ética" de la diversidad "que contribuya al diálogo, al entendimiento y por tanto, a la paz de los colombianos".

La necesidad de una etnoeducación para todos, quizá esté planteada en la siguiente reflexión del equipo de investigación del proyecto de Evaluación de la Calidad de la Educación Indígena en Colombia: "La pretensión de una

mirada crítica de la educación indígena terminó también en un examen de lo que la Escuela ha hecho de nosotros... Todos somos, en gran parte, fruto de la misma educación... Durante este tiempo hemos experimentado todos de modo permanente la dificultad para comprender al otro dentro de su contexto Y valorar su esfuerzo Y sus conquistas... También hemos vivido la satisfacción de conocer, descubrir Y comunicar."

Por ello, uno de los retos más importantes de la inclusión en el aula consiste en promover la construcción de un sistema educativo intercultural, basado en el reconocimiento y el respeto de la diversidad étnica y cultural de la nación, que contribuya a la concreción de la sociedad pluralista y democrática que reza en nuestra Constitución.

En este sentido, este trabajo propone, por una parte, promover la interculturalidad en el sistema educativo colombiano mediante una educación intercultural, que recoja y exprese los aportes de los pueblos afrocolombianos a la formación de la nacionalidad y; por otra parte, continuar el fortalecimiento de la educación propia, mediante la construcción e implementación de Sistema Especial de Educación para Poblaciones Afrocolombianas Negras, Palenqueras y Raizales del país.

Los derechos de los grupos étnicos en la esfera de la educación, se inscriben en el ámbito del derecho internacional de los derechos humanos. A través de una serie de tratados, pactos y convenios, la comunidad internacional, ha adoptado un amplio marco jurídico, con el cual se busca eliminar la discriminación y salvaguardar las diferentes etnias en los estados multiculturales.

Normas significativas en este sentido, están contenidas en la Convención

Relativa a La lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la enseñanza, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial, la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos de Argel y el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

Especial mención merece la Declaración de la Tercera Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y demás Formas Conexas de Intolerancia, realizada en Durban (Sudáfrica) del 31 de Agosto al 8 de Septiembre del 2001, la cual reafirma que la diversidad cultural es un valioso elemento para el adelanto y el bienestar de la humanidad en general, y que debe valorarse, disfrutarse, aceptarse auténticamente y adoptarse como característica que enriquecen nuestras sociedades.

3.Situación problema

El sistema general de educación que fundamenta los procesos educativos para poblaciones Afrocolombianas: Negras, Palenqueras y Raizales, por la falta de coherencia en su naturaleza y estructura organizacional, no refleja en toda su extensión las particularidades socio culturales de esta población, en tanto que desde su concepción homogenizante, no contribuye a la oferta de una educación coherente con el principio constitucional de reconocimiento a la diversidad y respeto a la diferencia. Tampoco facilita la relación del sistema, con el proyecto de vida de dichas comunidades.

La Ley General de la Educación como norma general, organiza el servicio educativo estatal, pero no reglamenta la organización y el funcionamiento de sistemas especiales de educación para grupos étnicos, que conforme a preceptos constitucionales y legales (Ley 70 de 1993), garantice la prestación real, eficiente y eficaz del servicio educativo en poblaciones y territorios Afrocolombianos negros, palenqueros y raizales.

Asimismo, el proceso de implementación de la etnoeducación en Colombia no ha colmado las expectativas y aspiraciones de diversos sectores de la sociedad, y en especial de las comunidades afrocolombianas, entre otras, por las siguientes razones:

- 1 Débil capacidad de influencia del MEN sobre los entes territoriales en la orientación de los procesos etnoeducativos a nivel nacional, ante el alto grado de desconocimiento de las entidades territoriales de estos procesos, así como de la cátedra de estudios Afrocolombianos en las instituciones educativas del país.

- 2 Proyectos Educativos Institucionales, currículos y planes de estudios descontextualizados y excluyentes de lo intercultural.
- 3 Producción y aplicación textos y materiales didácticos descontextualizados de lo étnico.
- 4 Sistemas de evaluación que desde su concepción socio-cultural homogenizante no consultan la realidad ni las particularidades étnico-culturales de estudiantes, docentes y directivos docentes de poblaciones Afrocolombianas. Así mismo, los exámenes de estado para su aplicación en cualquiera de sus niveles, tampoco consultan las particularidades étnico-culturales de las comunidades Afrocolombianas Negras, Palenqueras y raizales.
- 5 Decreciente acceso de la Población Afrodescendiente al Sistema Educativo Colombiano.
- 6 La aplicación de las innovaciones pedagógicas y tecnológicas, no se relacionan de ningún modo con las pedagogías y tecnologías propias de los pueblos afrocolombianas.

Último nivel educativo alcanzado y asistencia escolar para algunos grupos de edad según pertenencia étnica, total nacional censo 2005

	Pertenencia étnica			
	Indígena	Afrocolombiana	No Étnica	Total
Nivel educativo	30,25%	12,53%	9,42%	10,41%
Preescolar	4,02%	4,88%	4,48%	4,51%
Primaria completa	12,37%	12,65%	13,97%	13,79%
Secundaria completa	2,37%	4,72%	4,76%	4,68%
Media Académica Completa	4,93%	9,60%	10,90%	10,57%
Media técnica completa	1,48%	3,64%	3,58%	3,52%
Normalista Completa	0,08%	0,14%	0,12%	0,12%
Técnico profesional Y Tecnológica	0,95%	3,01%	3,82%	3,64%
Superior total (Profesional , Especialización, Maestría, Doctorado)	1,73%	5,12%	8,91%	8,29%
Asistencia Escolar por grupos por edad				
De 5 a 11 años	69,06%	87,19%	88,96%	87,96%
De 12 a 17 años	58,68%	77,84%	78,55%	77,76%
De 18 a 24 años	16,86%	24,12%	27,89%	27,13

7 Fuente Dane -2005

Debe tomarse en cuenta, como casi el 9% de la población no étnica más educada ha alcanzado niveles mayores de educación (estudios profesionales, diplomados, especialización, maestrías y doctorados), el promedio nacional es del 8.3% frente apenas el 5.12% de la población afrocolombiana, negra, palenquera y raizal. La población mestiza tiene también porcentajes más altos de tecnólogos, técnicos, media académica y técnica completa, secundaria completa e incluso en primaria completa

3.1 Planteamiento del problema

La heterogeneidad de los y las estudiantes que acuden a una escuela dada constituye un hecho reconocido. La diferencia, la variabilidad inter-individual, son realidades ineludibles en las aulas. (Castellanos Doris, 2001:3).

Las aulas se están quedando vacías y esta es una realidad que no se puede ocultar. Lo más grave es que no abundan casualmente investigaciones que den cuenta de este hecho. La indagación educativa la hacen otros. No los docentes.

Conviene saber que muchos jóvenes se aburren por que encuentran rutinario y homogenizante dado que se le enseña a todos lo mismo, sin auscultar en sus realidades.

La doctora Castellanos, plantea el problema de las diferencias en el aula como un elemento supremamente importante para tener en cuenta a la hora de concretar un currículo y las prácticas educativas.

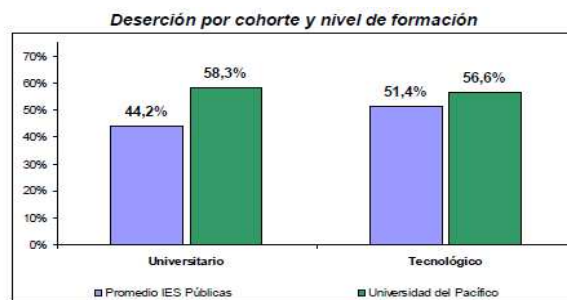
Muchos y muchas docentes, debido a su formación desconocen este elemental aspecto y terminan masificando teorías y conceptos educacionales a diestra y siniestra sin comprender las particularidades de los alumnos.

Los y las estudiantes son diferentes. Siendo así, no es entendible por ejemplo que los estándares se nos presenten como los obstáculos que todos y todas deben saltar sin considerar sus condiciones individuales y sociales.

No todos bailamos lambada, y no por eso debemos ser descalificados. Rubinstein (1965) planteaba que, *”solemos decir que cada estudiante es una individualidad y es cierto. La individualidad del ser humano es la cualidad que define el carácter único”*.

Desconociendo esto, se dice también en la lógica de la globalización, que todos y todas, deben desarrollar las mismas competencias. Y los docentes convierten sus parceladores en fábricas donde se ofertan conocimientos sin reparar en quienes son los usuarios o en el peor de los casos los consumidores.

Este panorama, nos ubica en un contexto propicio que nos lleva a entender que el discurso pedagógico debe ir acompañado de la reflexión en torno a nuestro quehacer. No podemos seguir implementando estrategias y modelos sin que medie una deliberación al respecto. En ese orden de ideas la tabla siguiente muestra como la deserción de la Universidad del Pacífico es alta en comparación con los datos nacionales.



Fuente: Sistema Nacional de Educación Superior- Sistema para la Prevención de la Deserción de la Educación Superior, consultado en febrero de 2010.

Nota: Datos promedio a décimo semestre para universitario y a sexto semestre para tecnológico.

No podemos atribuir la deserción a la falta de inclusión y a la homogenización desde el currículo, pero se sabe que estos son dos aspectos centrales en la comprensión del fenómeno. El que el 56% de los estudiantes de una determinada cohorte deserten del sistema se tiene que entender como un acto abominable y que requiere ser observado desde distintas perspectivas. Sin dudas la etnoeducación podría responder al respecto algunos interrogantes.

Para observar estas situaciones problemáticas téngase en cuenta cómo la deserción en el programa de Sociología muestra ciertas características en tre las que se encuentra sus formas de ascenso y descenso.

EVOLUCIÓN DE LA DESERCIÓN INTERSEMESTRAL POR PROGRAMA ACADÉMICO 2005 - 2010

CUADRO No.4

PROGRAMA ACADÉMICO	AÑO 2005		AÑO 2006		AÑO 2007		AÑO 2008		AÑO 2009		AÑO 2010	
	I SEM	II SEM	I SEM	II SEM	I SEM	II SEM	I SEM	II SEM	I SEM	II SEM	I SEM	II SEM
ARQUITECTURA	16,25%	12,27%	14,89%	14,15%	15,17%	22,44%	17,07%	21,98%	23,81%	27,12%	14,25%	20,36%
AGRONOMIA	17,59%	15,52%	22,41%	21,70%	17,07%	18,98%	18,71%	19,08%	16,17%	21,67%	14,29%	21,43%
SOCIOLOGIA	8,73%	11,40%	12,80%	11,20%	10,50%	16,93%	10,88%	11,90%	16,55%	12,29%	7,96%	9,47%
TEC. EN ACUICULTURA	22,67%	15,85%	13,89%	18,18%	16,22%	19,35%	18,18%	25,00%	24,19%	23,44%	23,15%	18,60%
TEC. EN AGRONOMIA	33,33%	0,00%	12,50%	57,14%	0,00%	0,00%	19,51%	25,86%	21,18%	23,08%	20,00%	20,19%
TEC. EN INFORMATICA (Incluye GUAPI)	19,65%	22,65%	33,03%	25,46%	23,40%	29,19%	21,97%	22,24%	18,98%	20,66%	15,20%	14,64%

Fuente: SPADIES

Hay ciertos años que muestra una tendencia a subir como en el 2009 donde tuvo el mayor número de desertores. Así mismo, se puede observar que en conjunto de todos los programas es la carrera con menor índice de deserción. En suma, los índices aquí mostrados llaman la atención dado que se trata de los semestres iniciales donde se ha hecho la medición en este caso.

3.2Pregunta problema

¿Es posible observar la etnoeducación como un determinante de procesos de retención o exclusión en el programa de Sociología 5º semestre de la Universidad del Pacífico?

3.3Preguntas orientadoras

¿Permite la etnoeducación que un currículo se observe más incluyente?

¿La inclusión en el aula puede mejorar el clima entre docentes-estudiantes-saber?

¿Qué tanto ha sido modificada la estructura curricular para dar paso a la inclusión de los aspectos de las culturas propias?

4.Objetivo general

Determinar cuáles son los factores que determinan el encuentro o no de aspectos de la etnoeducación en el programa de Sociología en la Universidad del pacífico.

4.1 Objetivos específicos

- ❖ Realizar una investigación que dé cuenta de los procesos y estrategias que posibiliten observar en la etnoeducación en el currículo de Sociología.
- ❖ Evidenciar la etnoeducación en Sociología a través de las prácticas pedagógicas.
- ❖ Hallar los factores que determinan la etnoeducación y la inclusión en Sociología.

5. Justificación

En estos tiempos, en todo el mundo se habla de atención a la diversidad y de pedagogía social como fundamento de los sistemas educativos. Esto explicita el reconocimiento de unas particularidades de las personas que debe soportar todo sistema educativo para reconocer las diferencias y dar así sentido a los actos de aprendizaje que se den allí.

Es útil revisar como se incorpora en el currículo educativo del Valle del Cauca, el aporte que hicieron los antepasados africanos esclavizados en estos territorios y como se hace esta lectura desde la escuela. Los gobernantes locales a través de sus Secretarías de Educación en aras de consolidar la fecha del 21 de mayo, y lo que se pide aquí, podrían solicitar una revisión curricular desde varios ámbitos, los textos con los que se enseña y los planes de estudio que hoy tienen las Instituciones Educativas.

El valle nos toca, reza un eslogan publicitario que llama a la identificación y al reconocimiento de unos elementos comunes en las diversas culturas que conforman nuestra sociedad. Hay un juego verbal expreso en tanto se hace alusión al aspecto físico y al concepto de propiedad colectiva, pero falta verificar como se entiende esto y en que contexto ubica las relaciones interétnicas que generan los juegos sociales.

Las culturas se recrean en la escuela pero compete a ésta orientar los procesos de reconocimiento y validación de los saberes de los grupos humanos.

Por eso, la Ley General de Educación, plantea la urgencia de una educación que dé cuenta de las formas diversas que tienen los grupos y el artículo 55 de la ley 115 del 94 deja claro que se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.

Vale decir entonces, que en el Valle estamos en mora en consolidar un proceso educativo incluyente y equitativo para todos y todas que entienda su realidad histórica.

En conclusión, la afrovallecaucanidad no se puede entender por fuera de la educación para la diversidad y esto nos debe llevar a una reflexión el papel de la comunidad afro en la consolidación de la cultura valluna.

5.1 Educación inclusiva

Las fronteras culturales y sociales se estrechan si median procesos educativos efectivos. Por esto, la diversidad se tornó en algo normal en el devenir de la escuela. Pero hay que cuestionar si el currículo responde de manera eficiente a las contradicciones que la misma cultura introduce en el claustro de la academia.

En ese sentido, el mundo ha venido presenciando con curiosidad y afán los resultados de innumerables encuentros internacionales que tienen en común la búsqueda de respuestas para sistemas educativos más humanos e incluyentes.

Un breve repaso nos ubica en el año 1990 cuando se realiza la conferencia de Jomtien, Tailandia, ésta culminó con la Declaración Mundial de Educación para todos (EPT), como resultado central se empezó a hablar de satisfacer

las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños y niñas, jóvenes y adultos, así como revertir la seria caída observada en los servicios de educación básica en muchos países en los últimos años. (Comisión interagencial, 1990, p.1).

En 1994, se realiza la conferencia de Salamanca, sobre Necesidades Educativas Especiales en esta se concluye que Las prestaciones educativas especiales – problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur – no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria. (UNESCO, 1994, p. iii - vi)

Exactamente una década después de la Declaración de jomtien, se realiza el Foro sobre Educación para Todos 2000, en Dakar. Aun cuando en este evento se revisan los avances de las tareas de la EPT, se centra en el análisis de los obstáculos que deben franquear las mujeres, las niñas, las minorías étnicas, y personas con discapacidades que no puedan por si mismo obtener el derecho a la educación.

Por lo antes expuesto, podríamos decir que un sistema educativo es inclusivo cuando es capaz de educar a todos los niños y niñas de la comunidad y no a unos pocos aduciendo razones tan numerosas como irreales.

Por eso, se debería revisar el mandato de la UNESCO, cuando plantea que la escuela debe acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a los niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven

en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas.(UNESCO, 1994, Marco de Acción, p.6), si esto se da, estamos frente a una escuela inclusiva.

5.2Exclusión por no responsabilidad académica

La responsabilidad como concepto se construye cada día en cada rincón del hogar y en cada espacio educativo. Los jóvenes viven una existencia llena de distractores que les impide cumplir con los compromisos que la vida misma les exige. Por eso, los padres deben tener unos códigos de enseñanza que sin reemplazar a la escuela si ayudan a ésta con el objetivo de formar a la persona.

Hace carrera la respuesta que dan los estudiantes ante cualquier actividad que los docentes dejan para la casa: “profe” no hice la tarea. En la universidad no es distinto ,sólo que las excusas son más elaboradas: profe un virus me atacó el computador. Uno se pregunta,¿dónde están los padres cuando los niños y las niñas incumplen sus tareas propuestas?

Las personas en su vida adulta recuerdan los métodos educativos que les ha tocado vivir desde la cuna hasta la universidad, pasando por la sociedad misma. Si el hogar es laxo y permisivo los recuerdos de las experiencias de formación tendrán siempre un asidero para justificar la irresponsabilidad y la falta de temple para asumir el futuro.

Por el contrario, si el hogar contribuye con rigidez sin caer en el maltrato y con autoridad moral en la consolidación de la persona la sociedad podrá contar con personas íntegras y responsables. Seres capaces de hacer siempre el bien.

Es en este sentido, que se pronuncia Ernesto Sábato (1998:33), cuando al referirse a la educación que recibió de su padre dice, “la educación que recibimos dejó huellas tristes y perdurables en mi espíritu. Pero esa educación a menudo durísima, nos enseñó a cumplir con el deber, a ser consecuentes, rigurosos con nosotros mismos, a trabajar hasta terminar cualquier tarea empezada”

La educación mencionada, logró formar un doctor en física-matemática que desertó de las ciencias para convertirse en uno de los mejores escritores y ensayistas de todos los tiempos. Cabe entonces preguntarse ¿qué será de nuestros hijos si continuamos acolitando irresponsabilidades?

6.Marco Contextual

6.1 Universidad del Pacífico-Sociología

La Universidad del Pacífico es un establecimiento público del orden nacional, creado por la ley 65 de 1988 como un ente universitario autónomo, con personería jurídica y régimen especial, vinculado al Ministerio de Educación Nacional (MEN) en lo referente a las políticas y a la planeación del sistema educativo.

Ejerce la autonomía académica, administrativa, financiera y presupuestal con patrimonio propio e independiente, que elabora y maneja su presupuesto de acuerdo con las funciones que le corresponden y desarrolla el servicio público cultural de la educación según la Constitución Nacional, la ley 30 de 1992 y las demás normas que le sean aplicables según se naturaleza. Tiene

su domicilio en Buenaventura Valle del Cauca y con sub sedes en Guapi en el Departamento del Cauca y en Tumaco en el Departamento de Nariño.

El decreto N° 2335 de 1995, reglamentó parcialmente la ley 65 y creo el comité encargado de la organización de la Universidad del Pacifico “el cual funcionará hasta que la universidad, el centro de investigación adscrito a la misma y los órganos del Gobierno de la institución empiecen a operar”.

Este comité está integrado por:

- El ministerio de Educación Nacional o su delegado, quien lo preside.
- El jefe del Departamento Nacional de Planeación o su delegado.
- El alcalde del Municipio de Buenaventura
- El Director general del ICFES o su delegado.
- El Gobernador del Departamento del Valle o su delegado.
- Un representante designado por la comisión pedagógica de las comunidades negras.
- El rector de la Universidad, con derecho a voz pero sin voto.

El programa inicia un 20 de Noviembre del año 2000, y por recomendación de la sala de humanidades, ciencias sociales y artes de la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) recomendó en sesión del 26 de noviembre de 2008 al Viceministerio de Educación Superior Expedir el respectivo registro, toda vez que la Institución dio una respuesta satisfactoria a los requerimientos que la normatividad exige: por ello El Ministerio de Educación Nacional (MEN), mediante resolución número 9583 del 16 de diciembre de 2008, otorgó 7 años el registro calificado al programa de Sociología de la Universidad del Pacifico, nivel Universitario en la modalidad diurna y nocturna y la metodología presencial, se encuentra adscrito a la facultad de Humanidades y Bellas Artes, otorga el título de Sociólogo(a). y se plantea que este debe

obedecer a los procesos de transformación cultural, social y política experimentados por el país durante los últimos cuarenta años han configurado un panorama de conflicto social que se hace más evidente en aquellas regiones en donde tradicionalmente el estado colombiano no ha podido garantizar las condiciones adecuadas de desarrollo económico y social. A los procesos de globalización y de proletarización que se experimentan en todas las sociedades del mundo, se contraponen a nivel nacional, complejos procesos de desintegración del tejido social, pobreza extrema, desigualdad regional y deterioro acelerado del medio ambiente. La región del pacífico colombiano presenta, unidas, todas estas características. De allí que se fundamente que ante un proceso agudo de exclusión territorial, social, económica, política y cultural, la región del pacífico colombiano no ha formado por los profesionales que perteneciendo a la región, desarrollen los procesos de análisis e investigación acordes con los retos que se generen con la necesidad de integrar al pacífico en el proceso modernizador del resto del país.

En consecuencia ,en una región donde los grupos donde los grupos indígenas existentes antes de la llegada de los españoles se dedicaban a la agricultura, la caza y la pesca y aún continúan haciéndolo. Pero, la configuración actual, según el censo realizado por el DANE en el 2.005, nos presenta que la región del pacífico tiene una población de 1.638.084 personas, de la cual el 80% de esta población es afro-colombiana, el 7% es indígena y el 13% es mestizo, con graves conflictos inter-étnicos, se hace urgente ampliar los niveles de capital humano que permitan el diseño de soluciones a partir de los propios actores de la región.

Que por otra parte es necesario tener en cuenta el grave conflicto económico que además de integrar a los actores étnicos mencionados, se concentra en

una lucha por el control de la tierra, explotación descontrolada de los recursos naturales y grave deterioro del medio ambiente. En una región donde la mayor parte de la población activa se dedica a actividades primarias (agricultura, minería, pesca y actividades forestales) y los niveles de remuneración por el trabajo apenas alcanzan los niveles de subsistencia, es prioritario determinar cuáles son las complejas interrelaciones entre el nivel de desarrollo social y las posibilidades de implementar un desarrollo sostenible, acorde con la inmensa riqueza natural y biológica de la región. Al pacífico aún se le desconoce, aspectos como las relaciones de parentesco entre sus habitantes, su mitología, la medicina tradicional y las manifestaciones culturales, hasta ahora se encuentran en proceso de conocimiento.

La población afro-colombiana se caracteriza por tener diferenciaciones culturales importantes de acuerdo a su historia y dinámica de poblamiento.

La población indígena está conformada por los siguientes grupos étnicos: Embera, Katíos, Chamí, Wounaan, Esperara-Siapidara, Tule, Awa y Paez; y la población mestiza, igualmente con características heterogéneas que responden a sus rutas de procedencia y prácticas productivas.

A pesar de los importantes procesos identitarios que se dan al interior de las comunidades afro-colombianas y de los pueblos indígenas, sigue enfrentando el futuro con incertidumbre porque las instituciones y procesos de participación son débiles; tienen que soportar una base productiva descapitalizada; buena parte de la población vive en estado de pobreza extrema; la violencia se ha hecho cada vez más cotidiana para resolver conflictos y carencias, porque las políticas que la influyen están cruzadas por

los viejos y nuevos temas de seguridad con lo son el medio ambiente, el narcotráfico y el desplazamiento forzado.

En la ciudad de Buenaventura, como sede principal de la universidad del pacífico, es importante resaltar algunas problemáticas sociales que pueden ser tratadas sociológicamente, tanto desde la investigación como desde la intervención.

El censo realizado por el DANE en el año de 2005, registra una población de 328.794 habitantes, de los cuales el 80.6% son pobres y el 43.5% de la población vive en la indigencia.

Según el documento Conpes (2006), en el 2003 el nivel de pobreza en Buenaventura se debió entre otros motivos, por la alta tasa de desempleo (29%), el subempleo (35%) y los bajos niveles salariales (el 63% de los ocupados ganan menos de un salario mínimo), que impiden que los miembros de los hogares lleven los recursos suficientes para cubrir las necesidades de alimentos y el consumo de otros bienes y servicios básicos.

En cuanto a la salud, el porcentaje de población no asegurada en el 2005 ascendió al 38%. En el año 2002 el total de los afiliados al régimen subsidiado era de 63.057 personas, ya que para el 2005 se registraron 89.189, presentando un incremento del 41.44% frente al 2002.

La principal causa de mortalidad en Buenaventura son las muertes violentas por armas de fuego hecho que está asociado a los graves problemas de violencia que vive esta región. La morbilidad general de la población está relacionada con eventos violentos o traumáticos, patologías cardiovasculares e infecciones y afecciones de tipo materno infantil.

El desplazamiento forzado es otro flagelo que afecta enormemente a Buenaventura. Según el documento Conpes (2006)⁸, al 31 de diciembre de 2005, este municipio fue receptor de 35.151 personas y expulsor de 31.004 personas. El desplazamiento hace que disminuya la población rural e incide en las desigualdades sociales y limita el acceso a oportunidades que permitan una vida digna a la población. Las alternativas vitales se reducen obligando a los campesinos a vender sus tierras o abandonarlas, dedicarse a la explotación de cultivos ilícitos o vincularse a grupos armados ilegales.

Teniendo en cuenta este panorama tan desalentador de la región del pacífico y especialmente de la ciudad de Buenaventura, se hace pertinente el programa de Sociología en esta región, para formar dentro de sus habitantes, un grupo de ciudadanos comprometidos socialmente y con la capacidad de buscarle solución a las problemáticas sociales, de igual manera que puedan liderar la construcción de su propio desarrollo. El programa de brinda a sus alumnos las herramientas epistemológicas investigativas, para realizar investigación políticamente relevante, lo que significa generar información pertinente para la realización de políticas públicas que redunden en mejores condiciones de vida para los habitantes de la región y la nación.

Como lo expresaba Monseñor Gerardo Valencia: se hace necesario que la región tenga sus propios educadores y por tanto sus propios profesionales que garanticen el desarrollo sostenible de la región.

Objetivo general del programa de Sociología

Formar profesionales que desarrollen la capacidad de explicar el desarrollo de los procesos sociales contemporáneos en la región del Pacífico y que generen herramientas de interpretación y aplicación de políticas de desarrollo social para sus habitantes.

Objetivos específicos

Formar recursos humanos de alta calidad de la región del Pacífico en el área de las Ciencias Sociales.

Desarrollar herramientas de interpretación de la realidad social, cultural, económica y política de la región.

Fomentar de manera sistemática las investigaciones sociales sobre la región.

Perfil Profesional

El Programa debe imprimir en sus egresados una serie de características que, a manera de impronta los distinguen, no solo profesionalmente sino como miembros de la sociedad.

En el plano profesional tales características incluyen el desarrollo de atributos que revelen ante la sociedad un sociólogo con capacidad para:

Comprender e interpretar su entorno social, cultural, económico y político.

Utilizar de manera adecuada herramientas científicas de análisis social.

Dominar y utilizar los desarrollos filosóficos, sociales y culturales del pensamiento social contemporáneo.

Formular proyectos de desarrollo y cambio social.

Asesorar a las organizaciones e instituciones sociales en la planeación, desarrollo y evaluación de proyectos.

Elaborar diagnósticos sociales e institucionales.

Asesorar y coordinar el desarrollo de proyectos comunitarios o sociales.

Diseñar planes y programas para la integración y readaptación social.

Diseñar y coordinar actividades de comunicación y difusión de programas y objetivos de desarrollo social.

Diseñar políticas sociales.

Crear redes para la interacción social.

Emplear la tradición universitaria de lectura y de escritura permanentes como fuente enriquecedora del diálogo re-orientador de las acciones humanas.

Valorar los frutos de la sabiduría tradicional en la construcción de sistemas de producción y en el conocimiento del entorno.

Ser respetuoso de los derechos del prójimo, de los derechos de la naturaleza y de los derechos de las futuras generaciones.

Ser tolerante ante la diversidad cultural, frente a lo heterogéneo, frente a la convivencia de múltiples referentes y formas vida, frente a la secularización y globalización de los mundos simbólicos.

Ávido de conocimientos y experiencias enriquecedoras.

Con capacidad creativa e innovadora.

Deseoso de surgir basándose en esfuerzo personal y lucha permanente por el liderazgo y el éxito profesional.

Con capacidad autocrítica, capaz de enfrentarse a sus problemas.

Con marcado sentido humanístico, sensibilidad y realidad social.

Entusiasmado con la idea de crear empresa y forzar el desarrollo en áreas deprimidas de la región.

Perfil Ocupacional

Los principales roles de desempeño laboral estarán ubicados en:

Dependencias del estado en los sectores sociales de: agricultura, trabajo, salud pública, educación, vivienda, desarrollo territorial y medio ambiente.

Instituciones y equipos de investigación social.

Empresas privadas en el área de investigación y desarrollo social.

En la docencia y la investigación aplicada en el c

7.Marco teórico

7.1Inclusión

Según Armando Arboleda (2011) la inclusión se convierte hoy en un concepto necesario para explicar las relaciones que se dan no sólo entre las culturas, sino que también toma fuerza cada vez más en el aula de clases.

Plantea que desde esta perspectiva urge observar las fuerzas y contradicciones que se dan entre sujetos que configuran la situación didáctica. En ese sentido, propone entender el aula de clases como un lugar donde se dan cita no sólo los sujetos sino toda su carga cultural y las representaciones que de allí devienen.

Lo anterior conlleva entender que se puede definir la inclusión en el aula como el conjunto de estrategias que posibilitan a través del currículo que se generen las condiciones para que los sujetos puedan ser formados a partir de su cultura.

Ello, implica hacer revisiones de contenidos y metodologías para ofrecer a todas las personas posibilidades reales de acceder y permanecer el sistema educativo.

Una síntesis a este concepto lo propone Eduardo García Teske (2006) cuando sostiene que:

El enfoque inclusivo reconoce y valora las diferencias individuales y las concibe como una fuente de enriquecimiento y de mejora de la calidad educativa. En el proceso de enseñanza - aprendizaje, estas diferencias se hacen aún más presentes; todos los alumnos tienen unas necesidades educativas comunes, que son compartidas por la mayoría, unas necesidades propias, individuales y dentro de éstas, algunas que pueden ser especiales, que requieren poner en marcha una serie de ayudas, recursos y medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas de las que requieren la mayoría de los alumnos.

7.2 Currículo inclusivo y participativo

El currículo es la concepción de la sociedad que debe asumir el sistema educativo para formar a sus ciudadanos de un determinado contexto geopolítico (Estado-Nación), por lo tanto debe recoger la dimensión histórica, cultural, política y ética.

Por su intencionalidad, el sistema educativo no deja de ser un aparato ideológico de Estado como nos hablara en un tiempo Louis Althusser, en su texto "Ideología y aparatos ideológicos de Estado", quien los define como reproductores de las ideologías dominantes de un contexto geohistórico determinado.

Cuando el movimiento afrovenezolano, logró exigir sus derechos para el reconocimiento de los aportes afro e indígenas en el currículo básico nacional, educadores de oposición comenzaron a denunciar que el proyecto educativo bolivariano era ideológico, y se reafirmó que debía ser así, pues desde Platón hasta nuestros días la educación refleja lo que el sistema capitalista ha querido formar de sus ciudadanos.

La declaración del año internacional afrodescendientes debe reflejarse en el currículo inclusivo y participativo expresado en un programa permanente que recoja las experiencias históricas de sus descendientes en la construcción de la República.

Por lo tanto, no se debe entender este como un desfile donde niños y niñas se disfracen de africanos o representen una visión distorsionada de nuestra diversidad cultura como sucedió recientemente a nivel nacional. Deben implementarse jornadas nacionales (docentes-alumnos-comunidad) que

reflexionen y divulgan la historia de África y su diáspora en nuestro país, las Américas y el Caribe.

Finalmente, hay que entender que como planificación, el currículo conduce a que se planteen acciones, medios y fines que guían la labor educativa. Se llama planificación a lo que ocurre antes, y se verifica después de la acción. El diseño hace parte de la planificación y consiste en guiar la práctica a través de una guía para la acción que se desea desarrollar, y es un modo o sistema ordenado de actuación frente a una realidad concreta, que se desea mejorar.

De allí se desprende que si los contenidos y la forma como se estructura el currículo no muestra intencionalidad hacia la etnoeducación, esta no aparecerá en la institución educativa por arte de magia. Debe ser ante todo planeada.

7.3Etnoeducación

Bajo el concepto de etnoeducación, se han agrupado una gran diversidad de experiencias educativas con distintos enfoques y niveles de desarrollo. En este documento, la etnoeducación se define como un proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva de conocimientos y creación de pensamiento mediante el cual las comunidades Negras, Afrocolombianas, Palenqueras y Raizales desarrollan su proyecto de vida, fortaleciendo su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y construcción de valores, conocimientos, desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad étnica, política, social, económica y cultural.

7.4 Pilares de la Etnoeducación

Los pilares que sustentan la etnoeducación afrocolombiana son:

7.5 Cosmovisión

Se entiende como "el conocimiento y pensamiento profundo de un pueblo. Incluye las creencias del origen, el sentido de la vida, la estructura y destino del universo, interiorizados y transmitidos de generación en generación, en la vida cotidiana a través de los mitos, ritos, sueños, oralidad, etc., dentro de un sistema simbólico"

7.6 Territorialidad

Las relaciones de los grupos étnicos con el territorio son de interdependencia. Este se concibe como espacio vital y como origen de vida. En él las comunidades han desarrollado mecanismos de adaptación a la naturaleza, de diálogo, de respeto y de mantenimiento del equilibrio del entorno natural.

7.7 Diversidad cultural

Se refiere a las diversas formas de concebir, organizar y ver el mundo que caracteriza a cada grupo étnico, expresada a través de diferentes manifestaciones ideológicas, culturales y lingüísticas. Esta diversidad parte del reconocimiento del pensamiento del otro a través de la interacción y relaciones establecidas en los procesos históricos.

7.8 Usos y costumbres

Son las formas de actuar, creencias, modos de producción, organización y

relación social, que permiten formar un modelo de persona y sociedad que les garantice a los grupos étnicos su permanencia en el mundo, de manera satisfactoria.

7.9 Pedagogía

Es la manera en que cada cultura transmite los conocimientos y saberes, mediante códigos, espacios y condiciones específicas de aprendizaje. La educación debe retomar y recrear apropiadamente estas prácticas pedagógicas, para que el sujeto participe activa y críticamente en su proceso educativo.

7.10 Principios de la Etnoeducación

7.11 Principio de Identidad

Orienta las acciones hacia el fortalecimiento de la identidad cultural, entendida como el sentido de pertenencia construido y transmitido a través de la socialización y fundamentada en el origen, territorio, cosmovisión y lengua, procesos históricos que permiten una posición como individuo y colectivo social para relacionarse con los otros.

7.12 Principio de autonomía

Se concibe como "la capacidad política y el derecho de los grupos étnicos para decidir y orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, basados en sus usos y costumbres, normas y procedimientos"

7.13 Principio de solidaridad

Entendida como "la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias, que le permite fortalecerse y mantener su existencia en relación con los demás grupos sociales". A partir de allí, se perfila la formación de un hombre y una sociedad más humana y democrática.

7.14 Principio de interculturalidad

Se entiende como "la capacidad para conocer la cultura propia y desde ella otras culturas, que al interactuar se enriquecen de manera dinámica y reciproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia de respeto por las diferencias.

7.15 La inclusión en el aula

A partir de las nociones anteriores es menester arribar al concepto de inclusión y uno de sus componentes la diversidad. Tratar esos asuntos en un mundo que esconde a través de sus discursos el tratar de homogenizar las culturas parece una empresa por demás compleja.

No obstante el momento histórico obliga a revisar el cómo permitir la presencia del otro en el aula. No se trata sólo de transmitir conocimientos sin posibilitar que el otro participe su construcción desde su realidad.

Hay que pensar en dar la participación de los sujetos sin restricciones que imposibiliten el acceso al conocimiento. Por ello, se deben flexibilizar las prácticas educativas y los currículos. Hoy se requiere una escuela incluyente que responda a la pregunta por el tipo de ser humano a formar sin exclusiones. Esto requiere de un modelo didáctico que facilite la participación entre sujetos.

Finalmente, una escuela puede ser denominada inclusiva si se caracteriza por su voluntad de hacer posible una educación común e individualizada mediante la oferta de acciones plurales y diversas en un mismo marco escolar. Se trata de conciliar el principio de igualdad y diversidad, entendiendo que la igualdad se logrará en la medida que se le entregue a cada cual lo que necesite. La igualdad entendida como diversidad, como

desarrollo de las potencialidades educativas, supone una apuesta decidida por una educación que da respuesta a la diversidad.(García Teske:4,2006)

8.Tipo de estudio

El presente trabajo privilegiará el enfoque **cualitativo**. Este tiene su Origen en uno de los pioneros de las ciencias sociales, Max Weber (1864-1920), quien introduce el término "verstehen" o "entendimiento", reconociendo que además de la descripción y medición de variables sociales deben considerarse los significados subjetivos y el entendimiento del contexto donde ocurre un fenómeno. Weber propone un método híbrido, con herramientas como los tipos ideales, en donde los estudios no sean únicamente de variables macrosociales, sino de instancias individuales.

En términos generales, los dos enfoques (cuantitativo y cualitativo) utilizan cinco fases similares y relacionadas entre sí (Grinnell, 1997):

- a) Llevan a cabo observación y evaluación de fenómenos.
- b) Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
- c) Prueban y demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
- d) Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
- e) Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar, cimentar y/o fundamentar las suposiciones e ideas; o incluso para generar otras.

En suma, El enfoque cualitativo, por lo común, se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueban hipótesis (Grinnell, 1997). Con frecuencia se

basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en "reconstruir" la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido.

8.1 Instrumentos de recolección de información

Para recoger y registrar información en este trabajo se servirá de diferentes sistemas de observación (diarios, observaciones no estructuradas) de encuesta (entrevistas en profundidad, entrevistas en grupo a docentes y estudiantes) documentos de diverso tipo, como el plan de estudios de Sociología. En un principio esta recogida de información se hizo amplia, recopilando todo. Progresivamente se fue focalizando hacia una información mucho más específica.

8.2 Resultados obtenidos

Se entrevistaron a 25 estudiantes de los 32 que conforman el grupo dos de Sociología. En ellos se pudo constatar que el 100% dicen conocer lo que es la etnoeducación. Así mismo manifiesta el 50% que no han percibido esta en el desarrollo de los contenidos ni en las metodologías empleadas por sus docentes. Sobre estos últimos manifiestan que sólo se preocupan por enseñar las directrices que les otorga el programa de la asignatura.

Al aplicarse la encuesta de 13 aspectos, y que muestra en su primera parte el trabajo docente y en la segunda parte el trabajo en la clase se obtuvo la siguiente información.

El 70% de los estudiantes consideran que los docentes presentan los temas con claridad. Hay un 20% que no responde y un 10% que manifiestan tener dificultades para entender los contenidos.

Sobre la incorporación en los objetivos de los elementos de la cultura propia los estudiantes en su gran mayoría (90%) consideran que no ven los elementos propios de su cultura en las asignaturas.

Sobre la evaluación diferenciada de la asignatura los estudiantes en un 100%, es decir 25 plantean que nunca se les evalúa atendiendo sus particularidades.

Otro aspecto importante, la incorporación de saberes de las comunidades al desarrollo de la clase un 70% manifiesta que esto nunca se hace.

Finalmente, sobre si se tratan temas importantes para la comunidad y el barrio, la mayoría de los estudiantes sostienen que casi siempre se hace. Sólo que como elemento anecdótico o referencial.

De otro lado, a los docentes se les aplicó una encuesta estructurada de 6 items con respuestas cerradas y abiertas. En ellas se buscaba identificar la relación de estos con la etnoeducación y la inclusión en el aula.

En total se encuestaron 11 docentes que enseñaban en distintos semestres de Sociología pero que tienen en común el enseñar en los segundos semestres.

De ellos se obtuvo la siguiente información.

El 63%, es decir 7 de los docentes sostienen que los saberes tradicionales deben tener cabida en el currículo. El 27%, (3) consideran que no. El 10% no responde.

Al preguntarse por la preparación del curso ellos responden de la siguiente manera:

El 54% manifiestan que se ciñen al programa oficial. El 36% sostienen que observan en él la realidad contextual. Y el 10% plantean que incorporan sólo contenidos de la ciencia.

Al referir sobre las modificaciones al currículo los docentes responden de la siguiente manera:

El 54% sostienen que hacen las modificaciones cuando hay exigencias del programa o unidad académica. El 27% consideran que lo hacen por las exigencias del entorno. El 19% lo hacen cuando hay exigencias del Estado. Frente a la pregunta por el concepto de inclusión en el aula, el 100% reconoce tener idea vaga sobre el mismo. No obstante plantean aproximaciones al respecto.

Finalmente, sobre la etnoeducación el 50% acierta al ubicar el ítem uno como respuesta. El otro 50% considera que es la educación afrocolombiana.

8.3 Análisis de la información

De la información recopilada se pudo deducir que hay serios problemas en el diseño y puesta en marcha de los micro currículos en el programa de Sociología. De allí se desprende el saber que los estudiantes no sienten representado en los mismos su realidad contextual y mucho menos su propia cultura.

También se halló cierta dificultad en los procesos de evaluación dado que los docentes persisten en prácticas que homogenizan a los estudiantes y no particularizan los aprendizajes. Con esto se pierde la riqueza que otorga la misma diversidad ya que la escuela debe enriquecerse con las diferencias de sus miembros. Cuando la escuela insiste en negar la diferencia pierde y se pierde en la realidad.

Otro aspecto que llama la atención es la no incorporación de los saberes tradicionales al desarrollo curricular. De esta manera se excluye a la comunidad como si en esta no residiera un saber que da origen al saber científico.

Al observar en este trabajo los resultados de las encuestas a los docentes el panorama no deja de ser preocupante. Está demasiado claro que estos

persisten en ceñirse no sólo al programa oficial sino que lo más preocupante es su apego al cumplimiento sólo cuando median orientaciones de orden jerárquico.

En este sentido, preocupa que los docentes desconozcan las teorías que circulan sobre la inclusión en el aula y sólo atinen a tener ideas poco claras sobre las mismas. Lo anterior, nos dice que el aula podría tornarse en un lugar donde impere el autoritarismo y fallezca la diversidad. Conocer los principios y devenires de la etnoeducación debe orientar la práctica docente en un mundo tan complejo como el que asistimos.

Un aspecto que funge como opción en el tiempo es el que los docentes reconozcan la importancia de los saberes tradicionales e insistan en que estos deben arribar al currículo. Claramente aquí se tiene una oportunidad para edificar un currículo por demás incluyente.

9. Conclusiones

Al finalizar este trabajo se puede concluir que se logró determinar que los factores que impiden el arribo de la etnoeducación al programa de sociología están ligados a la no modificación de los programas por parte de los docentes. Estos persisten en hacerlo sólo cuando lo exige la dirección de la universidad y no siempre a la necesidad de incorporar saberes de la comunidad sino para cumplir con parámetros del Estado.

Se pudo entender que la incorporación o no de la etnoeducación al currículo tiene que ver con la forma como desarrollan este los mismos docentes y con las prácticas que llevan a cabo.

Finalmente, sobre la inclusión en el aula, este trabajo encontró que si bien las condiciones están dadas para que se dé en el currículo todavía falta hacer mucho trabajo para que se concrete en la práctica. Frente a esto, se supo que los docentes insisten en no reconocer su desconocimiento de conceptos que facilitarían su trabajo y el desarrollo pedagógico en el aula.

Por lo anterior, este trabajo plantea la necesidad de cualificar de manera efectiva a los docentes para que su práctica pueda modificar la enseñanza y el aprendizaje en la escuela actual.

10. Bibliografía

Caamal, F. y P. Canto, (2009). "Flexibilidad curricular: opinión de estudiantes y docentes universitarios", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, septiembre, Veracruz, México.

Carneiro, R. (2006). "Sentidos, currículo y docentes", en *Revista PRELAC*, núm. 2, pp. 40-53.

Delgado, J. M. y Gutiérrez, J. (1994)(ed.). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.

Díaz Barriga, F. y E. Lugo, (2003), "*Desarrollo del currículo*", en A. Díaz Barriga (coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa*, México, COMIE/SEP/CESU, (La Investigación Educativa en México 1992-2002), vol. 5, cap. 2, pp. 63-123.

Díaz-Barriga Arceo, Frida (2010), "Los profesores ante las innovaciones curriculares", en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, IISUE-UNAM/Universia, vol. 1, núm.1, pp. 37-57. <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35>, [12 enero de 2012]

GARCIA, Teske Eduardo(2006) La formación de los profesionales para la educación inclusiva. Tomado de www.oei.es/docentes/articulo recuperado el 2 de enero de 2012.

GRINELL.R.M(1997) *Social work research and evaluation*. 5ª edition. New York.

HERNANDEZ,Roberto(2003) *Metodología de la investigación*. Editorial Mc Grawhill.

Howe, K. y Eisenhart, M(1997). "Criterios de investigación cualitativa y cuantitativa: prolegómenos". En: *Revista de Educación* (1993), núm.300, pp.173-190.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DE COLOMBIA(2002) *Lineamientos curriculares*.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL DE COLOMBIA(1996) La etnoeducación:realidad y esperanza de los pueblos indígenas.

RADEMACHER Sonia(1990) Libro: Psicología Evolutiva ,Segunda Edición. Nov. 1990

ZAMBRANO L. Armando,(2007) Didáctica y didácticas de las disciplinas de la línea de conceptos, saberes y educación superior, Proyecto de Investigación,

11. Anexos

Modelo de encuesta para estudiantes



UNIVERSIDAD _____		
JORNADA _____	SEMESTRE _____	Fecha _____
PROGRAMA _____		

Estimado(a) estudiante, tu opinión acerca de la forma como el profesor organiza, desarrolla y evalúa el curso es muy importante para nuestra investigación. A continuación se presentan una serie de aspectos relevantes en este sentido, para que valores el trabajo docente frente a la etneeducación con la mayor objetividad posible, marcando con una equis (X) frente a cada aspecto la respuesta que mejor represente tu opinión.

EL PROFESOR

1. Presenta los temas con mucha claridad
2. Incorpora en los objetivos contenidos que se relacionan con tu cultura
3. Responde las dudas de los estudiantes en clase sobre la cultura
4. Expresa expectativas positivas de los estudiantes
5. En los criterios de evaluación de la materia tiene en cuenta la diversidad del aula
6. Evalúa de manera diferenciada la materia
7. Programa y coordina salidas pedagógicas al entorno como complemento a la materia
8. Atiende dudas académicas de los estudiantes fuera de clase
9. Indica normas de comportamiento en clase claras para todos
10. Es respetado por todos los estudiantes del curso
11. Realiza clases activas y dinámicas donde incorpora saberes de las comunidades

Nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LAS CLASES

12. Son interesantes porque tratan temas llamativos y conexos a la realidad
13. Desarrollan los temas propuestos en el tiempo y producto de las recomendaciones de la clase
14. Tratan temas importantes para el barrio, la zona o la comunidad

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. ¿Cuáles de los siguientes recursos usa el profesor para desarrollar sus clases?

- | | | |
|---|-------------------------------|---|
| Tablero _____ | Películas y videos _____ | Láminas y otros materiales gráficos _____ |
| Computadores _____ | Diapositivas o acetatos _____ | Música _____ |
| Libros de texto _____ | Laboratorios _____ | Otros _____ |
| Programas educativos computarizados _____ | Mapas _____ | Cuales _____ |
| Sabedores de las comunidades _____ | | |

¡Gracias por tu tiempo!



ENCUESTA A DOCENTES

Con el ánimo de encontrar las razones de desmotivación en los estudiantes por la ausencia de un currículo pertinente a su realidad se realiza este estudio. Para ello, se aplica esta encuesta con la certeza que usted nos sabrá colaborar en la misma.

Observación: Sírvase responder con la mayor franqueza posible marcando con (X) según corresponda.

1. Considera usted que los saberes tradicionales deben tener cabida en el plan de estudios. Sí _____ No _____

2. Cuando prepara el curso usted tiene en cuenta :
 - a. El programa oficial _____
 - b. La realidad contextual _____
 - c. Los contenidos de la ciencia _____
 - d. Otros _____

3. Las modificaciones al currículo en su asignatura se hacen porque:
 - a. Lo exige el departamento o escuela _____
 - b. Las necesidades del entorno _____
 - c. La realidad contextual _____
 - d. Exigencias del Estado _____
 - e. Otras _____

4. Conoce usted las teorías sobre la inclusión en el aula
 - a. Sí _____
 - b. No _____

5. Si su respuesta fue sí ¿Cuáles son las condiciones para denominar un currículo como inclusivo?

6. Entiendo por etnoeducación :
 - a. La enseñanza de los saberes propios de una cultura _____
 - b. Educación para grupos afrocolombianos _____
 - c. Educación para indígenas _____