

**DIVERSIDAD ÉTNICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE**

**JHONATAN NASPIRAN ÁLZATE
JUAN SEBASTIÁN GALVIS GIRALDO**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
SANTIAGO DE CALI
2018**

**DIVERSIDAD ÉTNICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN
BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE**

**JHONATAN NASPIRAN ÁLZATE
JUAN SEBASTIÁN GALVIS GIRALDO**

**Trabajo de Grado para optar al título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis en
Ciencias Sociales**

**Director:
RODOLFO ESPINOSA LÓPEZ
Licenciado en Ciencias Sociales y Magíster en Geografía**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA
CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES
SANTIAGO DE CALI**

2018

Nota de Aceptación:

Jurado 1

Jurado 2

Director

Santiago de Cali, mayo de 2018.

A mi señora madre Ruby Álzate Osorio, quien expresó siempre su orgullo por mis logros y seguramente se encuentra muy feliz en el cielo, a mi padre Antonio José Naspiran, a mi esposa Lina María Dávila por ser el pilar más fuerte en mi vida y a mi hijo Simón Naspiran Dávila por ser el mayor tesoro que Dios me ha brindado, a mis hermanas que siempre creyeron en mí y por supuesto a mi amigo incondicional Sebastián Galvis, los amo.

Jhonatan Naspiran Álzate

A Dios por concederme la oportunidad de culminar esta etapa de mi vida, sólo él sabe el sacrificio para culminar este proceso, a mis padres Olga Marina Giraldo y Rigoberto Galvis quienes, con su amor y apoyo en todo momento, me ayudaron a no desfallecer en el logro de mis metas, a mis queridos hermanos Diana Patricia Galvis Giraldo y Leonardo Galvis Giraldo que siempre creyeron en mí a pesar de lo que significó afrontar esta etapa importante de mi vida, a mis compañeros y amigos Jhonatan Naspiran Álzate, Ana del Rosario Cuaspud, Jhon Jairo Murillo, Maira Ortiz, Diana Usma y a todos los muchachos, quienes, en distintos momentos de esta etapa estuvieron siempre allí para generar debates, charlas y enriquecedores momentos que siempre quedarán grabados en mi memoria.

Juan Sebastián Galvis Giraldo

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios por la obtención de este objetivo profesional, a nuestras familias por su apoyo y acompañamiento permanente y a todas aquellas personas que participaron de manera directa e indirecta en nuestro proceso formativo.

De manera especial, agradecemos al profesor Rodolfo Espinosa López por la orientación proporcionada en este trabajo de grado en su calidad de director.

De igual manera, agradecemos a nuestra querida Universidad del Valle, sede Meléndez y en particular a la dirección y secretaría del programa académico de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales por la valiosa información suministrada para el proceso de construcción de la mirada contextual del tema en el ámbito de esta alma máter.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	xi
INTRODUCCIÓN	1
1. LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y SU INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA	15
1.1 APROXIMACIÓN TEÓRICA-CONCEPTUAL A LA DIVERSIDAD ÉTNICA	15
1.2 EDUCAR <i>EN</i> Y <i>PARA</i> LA DIVERSIDAD ÉTNICA: RESPONSABILIDAD COMÚN	18
1.3 DIVERSIDAD ÉTNICA Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA	23
2. PRINCIPALES POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONALES Y DIVERSIDAD ÉTNICA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES (LEBECS) DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE	36
2.1 LEY 89 DE 1890	38
2.2 LEY 30 DE 1992	42
2.3 LEY 70 DE 1993	47
2.4 LEY 115 DE 1994 (LEY DE GENERAL DE EDUCACIÓN)	49
2.5 PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 1996-2005	52
2.6 PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016	55
2.7 POLÍTICA Y SISTEMA COLOMBIANO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE EDUCADORES (2012)	59

2.8 PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016-2026	63
3. MIRADA EN CONTEXTO A LA EDUCACIÓN <i>EN Y PARA</i> LA DIVERSIDAD ÉTNICA EN LA LEBECS DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE	69
3.1 CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN <i>EN Y PARA</i> LA DIVERSIDAD ÉTNICA EN LA LEBECS DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE	70
3.1.1 Estructura curricular	70
3.1.2 Programas de los cursos o asignaturas desde las cuales se aborda directa e indirectamente el tema de la diversidad étnica	79
3.1.2.1 Educación, Sociedad y Cultura	79
3.1.2.2 Antropología Social y Cultural	80
3.1.2.3 Geografía Humana y de la Población	81
3.1.2.4 Territorio, Región y Globalización	81
3.1.2.5 Práctica Docente I: Ciencias Sociales y Currículo	82
3.1.2.6 Territorio, Cultura y Biodiversidad	83
3.1.2.7 Historia de América y Colombia-Colonia	83
3.1.2.8 Historia de América y Colombia Siglo XIX	84
3.1.2.9 Geografía de Colombia	85
3.1.10 Historia de América y Colombia Siglo XX	85
3.1.3 Formación académica y experiencia profesional de los docentes a cargo de los cursos relacionados con diversidad étnica	87
3.2 ALTERNATIVAS CURRICULARES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN <i>EN</i>	

Y PARA LA DIVERSIDAD ÉTNICA, EN LA LEBECS DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE	88
3.2.1 Diversidad étnica en el marco de la flexibilidad e integralidad curricular	89
3.2.2 Apuesta por la formación <i>en y para</i> la diversidad étnica en la oferta educativa	90
3.2.3 Formación <i>en y para</i> la diversidad étnica desde una perspectiva contextual, interrelacionada y articulada	91
3.2.4 Educar <i>en y para</i> la diversidad étnica: un compromiso, misión y responsabilidad continua y permanente	92
CONCLUSIONES	94
RECOMENDACIONES	102
BIBLIOGRAFÍA	104

LISTA DE CUADROS

Pág.

Cuadro 1. Características principales de algunos grupos o comunidades diversas en Colombia	24
Cuadro 2. Contenidos o temáticas principales abordadas en los cursos relacionados con diversidad étnica en el programa académico de LEBECS de la Universidad del Valle	77

LISTA DE TABLAS

Pág.

Tabla 1. Estructura curricular del programa académico de LEBECS de la Universidad del Valle	72
Tabla 2. Asignaturas del programa académico de LEBECS de la Universidad del Valle por eje temático o grupo de asignatura (entre paréntesis aparece el número de créditos académicos de cada curso)	74

RESUMEN

La presente monografía es de carácter documental-reflexiva y se fundamenta en la diversidad étnica, en la formación profesional docente en el área de Ciencias Sociales. A partir de ello, el objetivo fundamental es evidenciar cómo la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS en adelante) de la Universidad del Valle, expresa y acoge la diversidad étnica en el proceso de formación de los futuros docentes. El enfoque metodológico es cualitativo y las técnicas para la recolección de información son la consulta, revisión, selección y análisis bibliográfico de textos, artículos, estudios, investigaciones, normatividad, legislación, planes, políticas, proyectos, entre otras publicaciones vinculadas con el tema tratado. Para el logro del objetivo antes mencionado, se identifican algunas de las principales políticas educativas nacionales que fomentan la diversidad étnica en el marco de un país pluriétnico y multicultural, y su aplicación en el contexto de la institución de Educación Superior y programa académico respectivo; se caracteriza la labor o trabajo específico adelantado actualmente en el programa académico de LEBECS en torno a la educación *en y para* la diversidad étnica de los futuros profesionales, y se proponen alternativas curriculares encaminadas a fortalecer la educación *en y para* la diversidad étnica desarrollada actualmente en la LEBECS de la Universidad del Valle.

En lo correspondiente a los resultados o hallazgos más relevantes del estudio efectuado, se destaca: i) la aplicación en la Universidad del Valle y en la LEBECS de las principales políticas educativas nacionales que fomentan la diversidad étnica, a partir de múltiples aspectos relacionados con: integralidad y flexibilidad curricular, respeto, libertad de expresión, no discriminación en los procesos formativos, promoción de formación ciudadana y política, reconocimiento de las formas organizativas de comunidades diferenciadas, reflexión del papel de las Ciencias Sociales en la generación de espacios y experiencias orientadas a educar *en y para* la diversidad étnica, democracia, solidaridad, defensa del interés público, respeto de los derechos humanos, construcción de identidad, convivencia, formación integral, resolución de conflictos, entre otros; ii) la labor o trabajo específico adelantado actualmente en el programa académico de LEBECS acerca de la educación *en y para* la diversidad étnica, centrado en algunos cursos en los cuales, predomina el abordaje de la diversidad étnica de manera general e implícita; y iii) la necesidad de: articular los principios de flexibilidad e integralidad curricular con el trabajo en torno a la diversidad étnica en la LEBECS, inclusión de nuevos cursos en la estructura curricular y plan de estudios de la LEBECS, concernientes a la formación *en y para* la diversidad étnica, vinculación de la formación *en y para* la diversidad étnica como componente esencial en los programas de curso de las asignaturas relacionadas, y fomento de la capacitación docente continua y permanente con respecto a la educación *en y para* la diversidad étnica.

Palabras clave: Educación Superior, diversidad étnica, políticas educativas, formación docente en Ciencias Sociales, alternativas curriculares.

INTRODUCCIÓN

Una de las características fundamentales de Colombia en su riqueza y diversidad en diferentes aspectos, entre ellos, lo referente a las características específicas que presentan sus habitantes y comunidades en términos culturales y étnicos producto de los distintos procesos sociales e históricos desarrollados en este territorio o relacionados con éste. Desde la propia Constitución Política de Colombia de 1991 como principal referente normativo y legal en el país, se aborda este aspecto, al hacer alusión en su artículo 7º a la responsabilidad del Estado en el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural a lo largo y ancho de la geografía nacional. En dicho proceso de reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural en el país, es clave la educación como campo de acción y agente a la vez para la transformación, cambio de mentalidad y generación de conciencia y sensibilidad social del valor y significado de la diversidad, de la otredad y los desafíos que enfrenta el respeto a la diferencia y la convivencia en un contexto y realidad como la que presenta Colombia.

Tal es la importancia asignada a la educación en relación al respeto y promoción de la diversidad étnica y cultural, que, de acuerdo a lo contemplado en la Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores, los docentes son responsables directos de la atención a la diversidad poblacional en el país. Es decir, la orientación de procesos educativos y formativos de desplazados, indígenas, afrocolombianos, raizales y rom, personas con necesidades educativas especiales, comunidades rurales, entre otras que demandan competencias específicas a los docentes para su atención adecuada y efectiva como se identifica en los propios planteamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en lo atinente a la formación docente en el país:

Colombia, como nación pluriétnica y pluricultural, exige que la formación del educador reconozca y vincule la diversidad territorial, social, étnica, cultural, religiosa, de género y de orientación sexual, al igual que las comunidades y las diferentes capacidades personales, orientando el pleno desarrollo de sus potencialidades y derechos. Desde esta óptica, en la formación del educador deben construirse estrategias y opciones pedagógicas que permitan la apropiación del conocimiento por diferentes vías de acceso, al igual que la identificación y apoyo pedagógico, según los ritmos y estilos de aprendizaje. Debe ser una enseñanza

contextualizada, centrada en el diálogo y la interlocución entre los saberes propios y foráneos, en una perspectiva intercultural. Las acciones del sistema se encadenan en la creación de las condiciones relacionales y de infraestructura propicias para promover procesos de enseñanza y de aprendizaje que admitan la diversidad ambiental, humana, social, cultural y comunicacional propia del contexto nacional¹.

Ello exige que aquellas instituciones a cargo de la formación docente en todos los niveles escolares, vinculen dentro de sus currículos formativos, espacios, prácticas, estrategias, programas, planes y proyectos encaminados al fortalecimiento, mejoramiento y potenciación general de la inclusión en la diversidad. Al respecto, la Educación Superior como uno de los ámbitos formadores de docentes más importantes, ya que contribuye directamente con la profesionalización de esta actividad, tiene una gran misión y responsabilidad relacionada con la formación de educadores competentes para desempeñarse adecuadamente en contextos de diversidad étnica. Por tal motivo, el presente estudio aborda la labor adelantada actualmente en torno a la diversidad étnica en una de las principales instituciones de Educación Superior en el país como es la Universidad del Valle, más específicamente en su programa académico de LEBECS², en el cual, desde hace algunas décadas se vienen adelantado esfuerzos para la articulación de la formación docente tradicional impartida en el área de Ciencias Sociales con aquella generada en ámbitos o contextos de diversidad étnica.

En lo atinente a los antecedentes investigativos de este estudio, se destacan nueve trabajos íntimamente relacionados con el tema y objetivos formulados, cuatro en el contexto nacional y cinco en el ámbito internacional. En las líneas siguientes, se hace referencia a los principales aspectos de los estudios e investigaciones correspondientes, como es el caso de sus propósitos, enfoques metodológicos seguidos y las conclusiones o hallazgos más significativos.

¹ MEN. Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Santa Fé de Bogotá: MEN. 2013, pág. 56.

² Es de anotar que actualmente el programa académico de LEBECS vive una transición para cambiar a Licenciatura en Ciencias Sociales (LCS). No obstante, debido a que la estructura curricular de la LCS conserva los ejes temáticos, nueve de los diez cursos que abordan lo relacionado con la formación *en y para* la diversidad étnica y que los autores del presente estudio están próximos a titularse en LEBECS, se optó por hacer referencia a lo largo de este trabajo al nombre inicial del mencionado programa académico (LEBECS).

En el orden nacional, Castillo, Hernández y Rojas³ efectuaron un análisis de la emergencia de los etnoeducadores como nuevos actores de la política educativa en Colombia, tomando como referencia principal la trayectoria que en el campo de la formación profesional de educadores, ha tenido este enfoque en el contexto de seis universidades nacionales y regionales (Universidad del Cauca, Universidad de la Guajira, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Universidad de la Amazonía y Universidad Pontificia Bolivariana) que ofrecen programas de Licenciatura en Etnoeducación y en Educación Indígena, logrando posicionar hasta cierto punto la etnoeducación como campo de acción y reflexión en la Educación Superior.

Para el logro de lo anterior, abordaron lo relativo a la etnoeducación como emblema étnico-político, el proceso de transición de maestros a etnoeducadores en el contexto del origen de las licenciaturas en Etnoeducación y en Educación Indígena, la profesionalización docente como antecedente de estas licenciaturas, al igual que el papel comunitario, pedagógico, político y cultural desempeñado por los etnoeducadores. Como parte fundamental de los resultados o conclusiones más importantes sobresalen las siguientes:

- Las posibilidades otorgadas por la propia política pública y su formulación normativa para la creación y surgimiento de las licenciaturas en Etnoeducación y en Educación Indígena.
- La tendencia general en la mayoría de programas académicos relacionados, de una concepción cercana al modelo de educación indígena que ha estado presente en la historia de la normatividad generada para el campo de la etnoeducación en el país.
- La ampliación de perspectivas en la etnoeducación relativas tanto al interés por el estudio de lo afrocolombiano como por las particularidades, implicaciones y exigencias específicas que demanda el abordaje de las denominadas comunidades diversas o diferenciadas.

³ CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth; HERNÁNDEZ BERNAL, Ernesto; ROJAS MARTÍNEZ, Axel Alejandro. Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. Revista Colombiana de Educación [en línea]. 2005, n° 48 [citado 2018-02-27], págs. 38-54. Disponible en Internet: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635242003>

- El favorecimiento para la etnoeducación en el marco de la educación comunitaria, en donde los actores principales son las autoridades, organizaciones, comuneros, familias, entre otros, y la dificultad para el desarrollo de la etnoeducación en aquellos contextos de mayor heteronomía, en donde actores como supervisores, jefes de núcleo, secretarios de educación, entre otros, cumplen una tarea fundamental como reguladores de las decisiones concernientes a los procesos educativos escolarizados.

Por su parte, Runge y Garcés⁴ analizaron críticamente la Resolución 5443 de 2010 del MEN, a partir del perfil y características de educador que plantea en términos de competencias básicas y profesionales, los componentes curriculares, las implicaciones en las instituciones a cargo de la formación de educadores y las consecuencias generadas por dicha resolución en el manejo dado a la educación indígena y a la interculturalidad en el país. Desde esta perspectiva, los autores destacan dos factores centrales que se constituyen en ejes de su reflexión. Por un lado, la trivialización y simplificación impuesta por la Resolución 5443 de 2010 en lo referente a los aspectos relacionados con el campo profesional y disciplinar de los estudios en materia educativa y pedagógica en las instituciones formadoras de docentes. En esta línea, dicha resolución “reduce los saberes que deben aportar a la formación de maestros y maestras a aquellos que están vinculados con el aula, la formación de los educandos, la escuela y el saber que enseña”⁵.

Por otro lado, el desconocimiento y exclusión de los actores principales de la etnoeducación que genera la mencionada resolución ya que “no sólo desconoce las voces de los sujetos de la “etnoeducación” que abogan por una educación propia, sino que también los excluye de cualquier participación en la reflexión y la construcción de propuestas de formación de maestros y maestras, pues serían las

⁴ RUNGE PEÑA, Andrés Klaus; GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe. Alcances y limitaciones de la formación de maestros desde la perspectiva de las competencias en la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010: ¿aún es la pedagogía el saber fundante de la formación de maestros? *Revista Educación y Pedagogía* [en línea]. 2010, vol. 22, nº 57 [citado 2018-02-27], págs. 187-199. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3648715>

⁵ *Ibíd.*, pág. 198.

instituciones formadoras, y no las comunidades indígenas o afros, las que generarán procesos de formación en las supuestas “competencias” de “el etnoeducador”⁶.

Como principales factores derivados del ejercicio analítico realizado, son de subrayar en primer término, el énfasis puesto en el marco de la resolución citada, en la adquisición de competencias profesionales por parte de los docentes como respuesta a los problemas de calidad en la educación y enseñanza en el país. En segundo lugar, la eliminación sin fundamento válido y claro de programas de pregrado de las licenciaturas formadoras de docentes en áreas como educación especial, educación rural, educación comunitaria, educación popular, reeducación, pedagogía social, entre otras. Finalmente, el desconocimiento generalizado que propicia tal resolución en cuanto a los procesos y luchas de las comunidades indígenas y afro en el país, al igual que la tendencia a homogeneizar los proyectos vinculados con la formación docente a partir del trabajo realizado en las diferentes instituciones formadoras de educadores en Colombia.

Otro de los estudios relacionados con el tema tratado es el de Meneses⁷ quien abordó desde un paradigma cualitativo, un enfoque sociocrítico de carácter descriptivo-explicativo y el análisis del discurso, lo referente a las representaciones sociales tanto de los educadores profesionales como aquellos en proceso de profesionalización, en lo concerniente a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y Etnoeducación en Colombia. Para tal propósito, utilizó como técnicas principales grupos focales de discusión con estudiantes y entrevistas semiestructuradas en profundidad a docentes y directivos docentes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Dentro de los hallazgos obtenidos más sobresalientes, son de subrayar: i) la concepción de las representaciones sociales relativas a etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos “como una

⁶ Ibíd., pág. 198.

⁷ MENESES COPETE, Yeison Arcadio. Representaciones sociales sobre etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado. Revista Enunciación [en línea]. 2013, vol. 18, n° 1 [citado 2018-02-28], págs. 45-63. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782076>

encrucijada pedagógico-racial dinamizada por la racialización, la evasiva multicultural y la folklorización”⁸; ii) las posibilidades y desafíos en la transformación de la formación docente y el redireccionamiento en el discurso escolar étnico y afrodescendiente en el contexto de la política educativa y las concepciones de los educadores; y iii) la pasividad para la puesta en práctica de acciones, estrategias, proyectos, planes y discursos escolares que avalen la afrodescendencia como alternativa epistemológica relevante.

Finalmente, Rojas y Quintero⁹ caracterizaron las prácticas educativas de los docentes del programa académico de Licenciatura en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate en la ciudad de Santa Fé de Bogotá, a partir de la diversidad y la educación inclusiva. De esta manera, los autores se centraron en “las concepciones, las políticas educativas universitarias y las prácticas educativas y su incidencia en la formación y ejercicio docente para una escuela intercultural poniendo en evidencia el papel del reconocimiento de la diversidad humana como eje central para la construcción de una cultura y sociedad democrática”¹⁰.

Para tal propósito y desde una perspectiva investigativa cualitativa de carácter exploratorio y descriptivo que vinculó técnicas como la observación de campo y entrevistas no estructuradas, fueron identificadas y caracterizadas las prácticas, discursos y manera en que tiene cabida la diversidad en la formación profesional de los futuros docentes. Como aspectos más destacados dentro de los resultados obtenidos en el estudio en mención, pueden referirse los siguientes:

⁸ Ibid., pág. 45.

⁹ ROJAS CELY, Rosaura, QUINTERO PEÑARANDA, Oscar Alirio. Diversidad y educación inclusiva para la formación de docentes. Revista Hojas y Hablas [en línea]. 2013, n° 10 [citado 2018-02-28], págs. 119-127. Disponible en Internet: <http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/article/view/17>

¹⁰ Ibid., pág. 119.

- La existencia de diferentes maneras de entender la diversidad, así como de asumirla, vincularla y apropiarla en el contexto de la formación docente universitaria y en el quehacer educativo de los docentes de Educación Superior.
- La identificación de las concepciones de los profesores con respecto a la diversidad y la manera en que es asumida en su práctica educativa, posibilita la reflexión crítica en procura de la detección de necesidades de cambio, reajustes o replanteamientos generales en las dimensiones cognitiva, actitudinal y procedimental de los educadores.
- Las competencias y concepciones interculturales como factores claves en el perfil de los docentes en Educación Superior, en aras de fomentar una formación inicial de educadores con carácter incluyente y una cultura con sentido democrático.

En orden internacional, Rodríguez¹¹ partió del postulado según el cual la atención a la diversidad étnica y cultural, aunque está consignada en la normatividad y legislación relacionada, no es aún una realidad en el desarrollo de los procesos educativos, ya que los docentes no cuentan con el conocimiento necesario del perfil y características de los estudiantes integrantes de las denominadas minorías étnicas, lo cual dificulta ofrecerles la atención educativa requerida y la satisfacción de sus necesidades específicas.

Para corroborar lo anterior, analizó a partir de una metodología centrada en lo empírico, analítico, cualitativo, en la aplicación de encuestas y en grupos de discusión, las creencias y concepciones de la diversidad étnica y cultural de los docentes en formación de primero, segundo y tercer semestre de programas académicos de licenciatura de la Universidad de Sevilla, España. Ello tomando como referencia, categorías de análisis tales como: el rol de la escuela, los efectos en el aula, la formación del profesorado, los programas de educación intercultural y la dimensión cultural de la enseñanza.

¹¹ RODRÍGUEZ IZQUIERDO, Rosa María. Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado. Revista Profesorado [en línea]. 2008, vol. 12, nº 3 [citado 2018-03-01], págs. 1-12. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186971>

Los resultados revelaron la necesidad y pertinencia del desarrollo de una formación específica en el campo de la diversidad étnica y cultural de los futuros docentes, ya que su conocimiento y conciencia sobre el particular son limitados a pesar de la disponibilidad y actitud favorable que demuestran frente al tema como parte integrante y fundamental de su formación profesional. En esta dirección, “queda evidenciada la necesidad de formar a los futuros educadores para trabajar en una realidad caracterizada por la diversidad cultural. El maestro deberá concebir la clase en su integridad, con sus diferencias personales que otorgan una mayor riqueza a la convivencia. Se tiene que alejar de la idea generalizada de que todos los alumnos son iguales obviando unas necesidades específicas de tratamiento”¹².

Otro de los estudios relacionado en la esfera internacional, es el desarrollado por Paz¹³ quien llevó a cabo un diagnóstico de las percepciones de los docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras (UPNFM) en torno a la diversidad, inclusión y competencias esenciales de los docentes para el fomento y desarrollo de una educación inclusiva que dé respuesta a la diversidad. Ello como punto de partida para el diseño, implementación y evaluación de un plan de intervención en uno de los programas académicos de formación profesional docente (Maestro en Educación Básica) en aras del fortalecimiento y desarrollo general de competencias formativas para la atención a la diversidad por parte de los futuros profesionales de la educación.

Para tal propósito, en la fase de diagnóstico siguió un enfoque de investigación-acción, el cual vinculó un carácter cualitativo, no experimental con un diseño descriptivo y causal comparativo mediante la aplicación de encuestas a los estudiantes (470 en total). En la etapa de intervención llevó a cabo un diseño cuasi-experimental con un grupo para la aplicación de pre-test y post-test, además de valoraciones de los educandos (22 en total) mediante el desarrollo de entrevistas individuales y grupos

¹² Ibíd., pág. 12.

¹³ PAZ DELGADO, Carla Leticia. Competencias docentes para la atención a la diversidad: investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. Alicante, 2014, 313 págs. Trabajo de Grado (Doctorado en Investigación Educativa: Enseñanza y Aprendizaje). Universidad de Alicante. Facultad de Educación.

de discusión orientados a la detección de fortalezas y necesidades de las acciones y estrategias implementadas.

Como resultado de mayor significatividad en el marco de la investigación en referencia, se puede mencionar que los docentes en formación, aunque presentaron una percepción favorable de la inclusión y atención a la diversidad en el contexto de la formación profesional que reciben actualmente en la UPNFM, no cuentan con los conocimientos y habilidades suficientes para dar respuesta a las necesidades y exigencias de los estudiantes en contextos de diversidad étnica y cultural. En este sentido, la propuesta de intervención realizada se constituyó en una opción válida y punto de partida para adelantar procesos, planes, programas y estrategias de mayor alcance e impacto en la formación profesional de educadores en el contexto hondureño.

Por su parte, Andrade, Rodríguez y Pérez¹⁴ analizaron la interculturalidad y los factores limitantes de su aplicación en la formación profesional de educadores en el programa académico de Educación Básica de la Facultad de Ciencias de la Educación, Sociales, Filosóficas y Humanísticas de la Universidad Estatal de Bolívar (UEB) en Ecuador. Para este propósito, elaboraron un diagnóstico inicial vinculado con la planificación académica, los contenidos, las estrategias didácticas y metodológicas implementadas por los educadores. Ello tomando como referencia la aplicación de encuestas y entrevistas a educadores, educandos, expertos, directivos de la UEB, entre otros, al igual que la revisión de documentación relacionada. A partir de este diagnóstico, fueron formuladas acciones pedagógicas que integran y articulan la interculturalidad, el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural y el fomento del denominado diálogo de saberes.

Como hallazgo principal del estudio mencionado, se encuentra la no presencia de prácticas educativas relacionadas con la interculturalidad en la formación profesional de los estudiantes de la UEB, lo que

¹⁴ ANDRADE SANTAMARÍA, Jorge, RODRÍGUEZ BENCOMO, Dalia, PÉREZ MARTÍNEZ, Lizette. La interculturalidad en la formación universitaria del estudiante-maestro de la Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador. Revista Santiago [en línea]. 2014, n° 134 [citado 2018-03-01], págs. 307-318. Disponible en Internet: revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/viewFile/213/209

dificulta el trabajo pedagógico y didáctico en contextos y realidades como la ecuatoriana caracterizada por la diversidad sociocultural. Desde este enfoque, “el desconocimiento en lo didáctico y metodológico incide en los estudiantes, ya que, al desempeñarse en contextos de diversidad cultural, aparecen dificultades que les imposibilita realizar sus prácticas pre-profesionales docentes de manera intercultural. Especialmente porque en la comunidad universitaria y en su contexto existen grupos étnicos y culturas propias del lugar que los hacen diferentes del resto del país”¹⁵.

De Andrade, De Oliveira y Mosca¹⁶ estudiaron las asignaturas o cursos que dan respuesta a las exigencias legales relacionadas con la formación profesional de educadores desde el campo de la educación inclusiva, en los programas académicos de licenciatura en ciencias humanas, biológicas y exactas de tres universidades públicas de Brasil. Para ello, se basaron en la consulta y revisión electrónica mediante palabras claves de los planes de estudio de los cursos que ofertan estas licenciaturas con la intención de identificar y analizar cualitativamente la frecuencia en que son tratados o abordados temas vinculados con la educación inclusiva.

Los resultados obtenidos evidenciaron en primer término, que existe un mayor fomento y énfasis de cursos y asignaturas relativas a la educación inclusiva en el campo de las humanidades en las tres universidades abordadas. En segundo lugar, que son diversos los retos y desafíos que enfrentan los futuros docentes para la atención de las necesidades y demandas educativas de grupos y comunidades con un carácter diverso en el contexto escolar, en especial aquellas vinculadas con la denominada educación especial.

¹⁵ Ibíd., pág. 311.

¹⁶ DE ANDRADE LOUZADA, Juliana Cavalcante, DE OLIVEIRA MARTINS, Sandra Eli, MOSCA GIROTO, Claudia Regina. Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea]. 2015, vol. 20, n° 64 [citado 2018-03-02], págs. 95-122. Disponible en Internet: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n64/v20n64a6.pdf>

Finalmente, San Martín, Villalobos, Muñoz y Wyman¹⁷ determinaron la relevancia otorgada a la educación inclusiva en la formación inicial de docentes en tres programas académicos de Pedagogía en Educación Básica del sistema de Educación Superior de Chile que vinculan la educación inclusiva dentro de sus planes de estudio y perfiles de los egresados. En esta línea, la intención fue “conocer cómo se entiende la educación inclusiva en el diseño curricular de estos programas y de qué manera estos incluyen esta dimensión dentro de los procesos formativos que llevan a cabo”¹⁸.

Este propósito fue logrado mediante la implementación de una metodología mixta (uso de información cualitativa y cuantitativa) encaminada al análisis de los perfiles de egreso de los estudiantes y las mallas curriculares de cada programa académico, los cuales fueron comparados o contrastados con los planteamientos de las personas responsables de estos aspectos. Para el abordaje cuantitativo de la información fue empleado el análisis de contenido para determinar la frecuencia de conceptos inclusivos en las mallas curriculares y perfiles revisados. En el análisis de carácter cualitativo se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los profesionales que se encuentran involucrados con los programas de Pedagogía objeto de estudio.

Los resultados obtenidos colocaron de relieve que los programas académicos presentan una aproximación a la educación inclusiva desde los distintos discursos y planteamientos asociados con el desarrollo de estrategias y prácticas pedagógicas específicas para la labor docente en contextos de diversidad, al igual que en lo atinente a la vinculación parcial de algunos cursos en particular. No obstante, se hace necesario fortalecer la coherencia interna entre la concepción y comprensión de la educación inclusiva y la forma en que ella se aplica y desarrolla en la formación inicial de los futuros profesores en los programas académicos estudiados.

¹⁷ SAN MARTÍN ULLOA, Constanza, VILLALOBOS DINTRANS, Cristóbal, MUÑOZ VALENZUELA, Carla, WYMAN SAN MARTÍN, Ignacio. Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de Pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la Educación Inclusiva. Revista Calidad en la Educación [en línea]. 2017, n° 46 [citado 2018-03-04], págs. 20-52. Disponible en Internet: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00020.pdf>

¹⁸ *Ibíd.*, pág. 20.

En cuanto a la justificación del presente trabajo se destacan tres aspectos esenciales. En primer lugar, el reconocimiento explícito que desde el propio referente normativo y legal más importante del país como es la Constitución Política de Colombia de 1991, en su artículo 7, se hace de la protección de la diversidad étnica y cultural en el país, la cual debe garantizarse y expresarse en cada una de las acciones desarrolladas por las personas a lo largo y ancho de la geografía nacional. En este sentido, este estudio permite comprender que el reconocimiento de la diversidad étnica va más allá de la simple identificación de las ciudades, los barrios, las aulas de clases, entre otros, como espacios sociales habitados por personas de diferente sexo, procedencia, etnia o cultura, para situarse en la generación de conciencia acerca del verdadero significado, valor, trascendencia e implicaciones que tiene el hacer parte de una comunidad concreta integrada por individuos con características diversas, los cuales deben ser reconocidos y respetados desde su propia condición específica y en todas las dimensiones propias del ser humano (cognitiva, procedimental, actitudinal, emocional, relacional, entre otras).

En segunda instancia, la Educación Formal junto a la familia representa uno de los ámbitos formativos clave para el reconocimiento de la diversidad étnica debido a que el ejercicio práctico de la alteridad precisa de espacios, relaciones y experiencias para ser interpretado, vivido y apropiado. En esta línea, los procesos educativos y formativos desarrollados en el aula otorgan múltiples posibilidades y oportunidades para ello, en la medida en que se cuente con educadores competentes, con la conciencia y disposición necesaria para convertir la diversidad étnica en una opción o alternativa real de aprendizaje y convivencia en la diferencia.

En tercer término y relacionado con lo anterior, las Ciencias Sociales por su carácter y objeto de estudio se constituyen en un campo de conocimiento propicio para el desarrollo de la educación para el reconocimiento de la diversidad étnica y para esa búsqueda ardua de sociedad que involucre y articule diversidad y convivencia. Desde este enfoque, la mirada en contexto sobre el particular en el marco de los programas académicos profesionales que forman educadores, en particular aquellos como las licenciaturas en Ciencias Sociales o cuyo énfasis sea esta área, representa una de las líneas de acción fundamentales en procura de identificar retos, limitantes, problemáticas y posibilidades específicas de

las cuales pueden derivarse ideas, recomendaciones, estrategias o proyectos encaminados al fortalecimiento o mejoramiento general en el mediano y largo plazo de la situación presentada.

En lo relacionado con las preguntas que orientan este estudio, se encuentran: i) ¿cómo la LEBECS de la Universidad del Valle, expresa y acoge la diversidad étnica en el proceso de formación de los futuros docentes?, ii) ¿cuáles son las principales políticas educativas nacionales que fomentan la diversidad étnica en el marco de un país pluriétnico y multicultural?, iii) ¿qué aspectos fundamentales caracterizan la labor o trabajo específico adelantado actualmente en el programa académico de LEBECS en torno a la educación *en y para* la diversidad étnica de los futuros profesionales? y iv) ¿qué clase de alternativas curriculares posibilitan el fortalecimiento de la educación *en y para* la diversidad étnica en la LEBECS de la Universidad del Valle?

Los interrogantes anteriormente expuestos fundamentan los objetivos del estudio, siendo el objetivo general: evidenciar cómo la LEBECS de la Universidad del Valle, expresa y acoge la diversidad étnica en el proceso de formación de los futuros docentes. Por su parte, los objetivos específicos son: i) identificar las principales políticas educativas nacionales que fomentan la diversidad étnica en el marco de un país pluriétnico y multicultural, y su aplicación en el contexto de la institución de Educación Superior y programa académico respectivo, ii) caracterizar la labor o trabajo específico adelantado actualmente en el programa académico de LEBECS en torno a la educación *en y para* la diversidad étnica de los futuros profesionales, y iii) proponer alternativas curriculares encaminadas al fortalecimiento de la educación *en y para* la diversidad étnica en el contexto de la LEBECS de la Universidad del Valle.

Para la consecución de dichos objetivos, el estudio está dividido en tres capítulos. En el primer capítulo, se lleva a cabo una aproximación teórica-conceptual a la diversidad étnica, se aborda lo concerniente a la educación *en y para* la diversidad étnica, resaltando la responsabilidad y compromiso común que exige y se da una mirada a la diversidad étnica en la Educación Superior en Colombia. En el segundo capítulo, se realiza una presentación general de las principales políticas educativas nacionales

relacionadas con la promoción de la diversidad étnica en la formación profesional docente, contextualizándolas a la situación y labor adelantada actualmente en la Universidad del Valle y particularmente en su programa académico de LEBECS. Finalmente, en el tercer capítulo, se caracterizan los aspectos fundamentales de la labor o trabajo específico adelantado actualmente en el programa académico de LEBECS acerca de la educación *en y para* la diversidad étnica de los futuros profesionales, a partir de lo cual, se proponen alternativas curriculares orientadas a fortalecer dicho proceso en el programa académico mencionado.

En lo relativo a los aspectos metodológicos de este estudio, se encuentra su carácter documental-reflexivo, el análisis e interpretación cualitativa de información recolectada mediante técnicas como la consulta, revisión, selección y análisis bibliográfico de textos, artículos, estudios, investigaciones, normatividad, planes, programas, proyectos y legislación asociada con el tema abordado. El acceso a esta información, se llevó a cabo de manera física (bibliotecas, centros de documentación, secretaría del programa académico estudiado, entre otras) y electrónica al ser consultados algunos repositorios de instituciones educativas, portales oficiales de entidades públicas que rigen la educación en Colombia y bases de datos especializadas, entre las cuales se destacan *Dialnet*, *Redalyc* y *Scielo*.

En el marco de las principales expectativas del trabajo presentado, se halla el profundizar en la mirada y enfoque dado a la diversidad étnica en contexto, a partir de la situación actual de una de las principales instituciones de Educación Superior en el país como la Universidad del Valle y particularmente, lo que respecta a la formación docente en su programa académico de LEBECS. Ello con la intención de construir un panorama relativo al manejo otorgado a la diversidad étnica en las prácticas educativas de formación profesional de docentes que posibilite la identificación de ventajas, desventajas, limitaciones y posibilidades, las cuales se constituyan tanto en punto de partida para la definición y aplicación de acciones y estrategias concretas de mejoramiento como en referentes para otros estudios, análisis y experiencias en contexto relacionadas.

1. LA DIVERSIDAD ÉTNICA Y SU INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

En el presente capítulo, se realiza una aproximación teórica-conceptual a la diversidad étnica con la intención de conocer algunos de sus principales significados, características e implicaciones. Sumado a ello, se aborda lo referente a la educación *en* y *para* la diversidad étnica, enfatizando en la responsabilidad y compromiso común que exige este direccionamiento. En la parte final, se hace alusión a la diversidad étnica y su inclusión en la Educación Superior en Colombia.

1.1 APROXIMACIÓN TEÓRICA-CONCEPTUAL A LA DIVERSIDAD ÉTNICA

La diversidad étnica es un concepto en torno al cual se han efectuado distintas definiciones y caracterizaciones de acuerdo al énfasis dado en los diferentes factores o elementos con los cuales estable relación directa e indirecta. Es decir, aunque no existe una definición única y absoluta del término, si se identifican algunos aspectos claves en su concepción y conceptualización como es el caso del componente geográfico, las tradiciones, la nacionalidad y los grupos étnicos que integran comunidades determinadas. Lo anterior, se detecta en la definición del concepto formulada por Aguirre (2012) quien deja entrever la diferencia entre diversidad étnica y diversidad cultural. De este modo, “la diversidad étnica hace referencia al número de pueblos, nacionalidades o grupos étnicos que viven en una determinada región o país, cada uno de ellos con sus tradiciones, pues, la diversidad cultural hace referencia a la diversidad de costumbres, lenguas, tradiciones, comidas, etc., de cada uno de los pueblos de un país”¹⁹.

Por su parte, Hutchinson y Smith (1996) distinguen seis elementos fundamentales para la identificación y comprensión de la diversidad étnica en contextos sociales específicos. Para estos autores, la

¹⁹ AGUIRRE MENDOZA, Zhofre Humberto. Diversidad Étnica-Cultural del Ecuador. Revista Estudios Universitarios [en línea]. 2012, vol. 5, nº 12 [citado 2018-01-5], págs. 164. Disponible en Internet: <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/445>

denominación o nombre, el origen, la memoria común, elementos culturales compartidos, la vinculación con la tierra y la solidaridad se constituyen en ejes fundamentales en los cuales se fundamenta la diversidad étnica, los cuales puntualizan de la siguiente manera:

1. Un nombre propio, que identifica y expresa la “esencia” de la comunidad que denomina.
2. Un mito acerca de la existencia de un ancestro común, e incluye la idea de un origen común, en tiempo y lugar, que le da al grupo un sentido de parentesco y de pertenencia a “una familia mayor”.
3. Una memoria histórica compartida, o memorias compartidas de un pasado común, incluyendo héroes, eventos y su conmemoración.
4. Uno o más elementos de una cultura común, que no necesita ser especificada pero que incluye generalmente a la religión, las costumbres y tradiciones y el idioma.
5. Un vínculo con una tierra natal/ancestral, aunque no necesariamente implica ocupación física; es suficiente la conciencia del vínculo simbólico con ella.
6. Un sentido de solidaridad de parte, cuando menos, de algunos segmentos de su población²⁰.

De Lucas, Zapata, Martínez, Pichardo y Arnau (2009) también otorgan relevancia a los grupos étnicos en la configuración de la diversidad étnica, ya que son precisamente las formas organizativas, la construcción de identidad, de categorías, al igual que las características físicas y sociales de estos grupos en comparación con las de otros, las que dan cabida al concepto de diversidad étnica. En esta dirección, consideran que:

los grupos étnicos son considerados como una forma de organización social por autoadscripción (yo soy el que me considero miembro de un grupo étnico) y adscripción por otros (son los demás quienes dicen que yo formo parte de ese grupo étnico). A partir de ahí se crean identidades étnicas que nos permiten categorizarnos a nosotros mismos y al resto para interactuar. En este sentido, la etnicidad se convierte en un elemento vertebrador de la identidad al que acompañan otros como el género, la edad, la clase social, la orientación sexual o nuestra propia configuración física: si somos altos o bajos, delgados o corpulentos, jóvenes o mayores, de ojos claros u oscuros, etc.²¹

²⁰ HUTCHINSON, John, SMITH, Anthony. *Ethnicity*. Oxford: Oxford Readers. 1996, págs. 5-7.

²¹ DE LUCAS MARTÍN, Francisco Javier, ZAPATA BARRERO, Richard, MARTÍNEZ BASCUÑÁN, Máriam, PICHARDO GALÁN, José Ignacio, ARNAU RIPOLLÉS, María Soledad. *Reflexiones sobre la diversidad*. Madrid: Centro de Investigación para la Paz. 2009, pág. 37.

Motta (2006) recurre al aspecto histórico para explicar la emergencia y sentido de la diversidad étnica y de otros de los conceptos directamente relacionados como es el caso de pluriétnicidad y multiculturalidad. Desde este enfoque, la diversidad étnica se sitúa en aquellos pronunciamientos relativos a la identidad característicos de la modernidad y promovidos fundamentalmente por las comunidades indígenas, afrodescendientes e inmigrantes en la búsqueda de reconocimiento social, particularmente en lo atinente a aspectos económicos y políticos. En esta línea, puede decirse que:

el actual auge mundial del discurso identitario, como recurso estratégico en sí, tanto entre comunidades indígenas como pueblos negros y de origen inmigrante para alcanzar posicionamiento y reconocimiento en la sociedad nacional, y empoderamiento económico y político. Ello ha contribuido a que las nacionalidades latinoamericanas incluyan en sus respectivas constituciones el reconocimiento a la multiculturalidad y pluriétnicidad de sus pueblos. Está claro que lo indio o lo negro no se disuelve en la modernidad. Es más, en el plano internacional existe una fuerte demanda para que se mantenga, a pesar de la globalización imperante, una diversidad étnica pensada positivamente como la expresión de la diversidad cultural²².

Guzmán, Muñoz, Preciado y Menjura²³ otorgan gran relevancia a la diversidad étnica en el contexto escolar debido a que la ausencia de reconocimiento de las diferencias de los educandos tiende a su desestabilización y a la de los educadores, provocando condiciones propicias para actitudes de irrespeto e intolerancia que afectan negativamente la convivencia. Desde este enfoque, se enfatiza en que no se debe dejar de lado que el proceso educativo y formativo está mediado por distintas clases de relaciones e interacciones entre individuos (familia, educadores, educandos, comunidad educativa en general, entre otros) que determinan su propio rumbo. Por tanto, el manejo dado a la diversidad étnica en el contexto escolar, se constituye en un factor que puede beneficiar o de manera contraria, obstaculizar los objetivos educativos trazados.

²² MOTTA GONZÁLEZ, Nancy. Territorios e Identidades. Revista Historia y Espacio [en línea]. 2006, vol. 2, n° 26 [citado 2018-01-4], págs. 12-13. Disponible en Internet: http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/article/view/1652

²³ GUZMÁN MUÑOZ, Edinson Javier, MUÑOZ MUÑOZ, Javier, PRECIADO ESPITIA, Edgar Alexander, MENJURA ESCOBAR, María Inés. La convivencia escolar: Una mirada desde la diversidad cultural. Revista Plumilla Educativa [en línea]. 2014, n° 13 [citado 2018-01-6], pág. 155. Disponible en Internet: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/404>

De acuerdo a lo expuesto en este numeral, puede decirse que la diversidad étnica integra un conjunto de factores o elementos como lo geográfico e identitario, los grupos o comunidades con características específicas, la solidaridad, lo político, lo organizativo, lo histórico, lo relacional, entre otros que exigen para la comprensión plena de este concepto y su mirada en contexto, un abordaje integral y holístico, es decir, a partir de los múltiples aspectos con los que se relaciona, dentro de los cuales las diferencias físicas y sociales aunque tienen fuerte incidencia y se enfatiza en ellas desde las perspectivas y miradas tradicionales dadas a la diversidad étnica, no deben ser los referentes únicos y exclusivos a partir de los cuales se explique y comprenda dicho concepto.

Uno de los ámbitos o contextos sociales en donde puede identificarse con mayor claridad la diversidad étnica, sus características, exigencias, implicaciones, posibilidades y limitaciones específicas, es precisamente en la educación que enfrenta continuamente retos y desafíos en contextos caracterizados por lo pluriétnico y multicultural como acontece en Colombia. Por este motivo, el numeral siguiente está dedicado a la educación *en y para* la diversidad étnica, subrayando la responsabilidad y compromiso colectivo que implica.

1.2 EDUCAR *EN Y PARA* LA DIVERSIDAD ÉTNICA: RESPONSABILIDAD COMÚN

La diversidad étnica se ha transformado en un tópico trascendental para los diferentes campos de acción de la sociedad, por tanto, debe ser atendida y fortalecida mediante medidas gubernamentales, proyectos sociales e investigación que deben conducir hacia la generación de conciencia de las particularidades étnicas que convergen en un espacio común. Aunque los discursos y planteamientos generales relacionados con el abordaje de la diversidad étnica en el contexto formativo cada vez ocupan mayor atención y espacio por parte de los principales actores educativos (educadores, educandos, instituciones educativas, comunidad educativa en general, entre otros), la educación *en y para* la diversidad étnica va mucho más allá de las buenas intenciones y propósitos para plantear exigencias específicas relacionadas con la propia organización escolar, el trabajo conjunto, articulado y

un repensar de lo pedagógico y didáctico. Estos aspectos son resaltados por Rosselló (2010) al manifestar que:

durante los últimos años, estamos asistiendo a un profundo y generalizado cambio de nuestras escuelas y en las aulas se reflejan muchas de las modificaciones que está experimentando nuestra sociedad: la confluencia de culturas, la diversidad de capacidades, la pluralidad de intereses y motivaciones... Ante esta nueva realidad, gran parte del profesorado se muestra partidario de un proyecto educativo respetuoso con la diversidad del alumnado y aboga por defender la diferencia como un valor y un derecho fundamental de las personas y de los colectivos. Sin embargo, más allá de la bondad de tales intenciones, promover una enseñanza de calidad para todo el alumnado, exige un esfuerzo en el que deben confluir prácticas y compromisos de diversos sectores (políticos, centros de formación, inspectores, familias, agentes sociales, etc.) y en el que, la implicación del profesorado, no está exenta de una gran dificultad. Dejar de hablar de forma genérica y comprometerse con el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos del aula, supone, en la mayoría de los casos, emprender un proceso de redefinición y de 'reconversión' profesional, un proceso que no puede dictaminarse por decreto, puesto que implica un cambio profundo tanto en las tareas de aprendizaje como en las estrategias de enseñanza²⁴.

En este contexto de las exigencias que presenta el educar *en* y *para* la diversidad étnica, se encuentra el desarrollo de la denominada enseñanza inclusiva o educación inclusiva que, si bien se constituye en una posibilidad para que la escuela dé respuesta efectiva a las necesidades y requerimientos en contextos de diversidad étnica, precisa de unas características y condiciones determinadas en el orden curricular como lo explica Martínez (2011), al citar el caso de la educación básica y obligatoria:

uno de los requisitos básicos de la enseñanza inclusiva es que en el sistema educativo exista una propuesta de currículo común para toda la enseñanza básica y obligatoria. Sin embargo, para que el currículo (trayecto escolar) sea efectivo en esa dirección, es necesario que garantice la continuidad del mismo (en el sentido de su coherencia y graduación) a lo largo de todas las materias, cursos y etapas. A lo largo de todos ellos, el alumnado tiene permanentemente que irse adaptando a cambios de cultura pedagógica, a veces incluso dentro de las materias y profesores que intervienen en un mismo curso. No obstante, es en la transición de la etapa primaria a la secundaria cuando el alumnado más vulnerable corre los mayores riesgos de ser excluido del sistema educativo ordinario²⁵.

²⁴ ROSSELLÓ RAMÓN, María Rosa. El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. Revista Iberoamericana de Educación [en línea]. 2010, vol. 51, nº 4 [citado 2018-03-5], pág. 1. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3130386>

²⁵ MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, Begoña. Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea]. 2011, vol. 25, nº 1 [citado 2018-03-6], pág. 168. Disponible en Internet: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147010>

La educación *en y para* la diversidad étnica, aunque es un compromiso y responsabilidad compartida de todos los ámbitos, espacios y contextos en los cuales se desenvuelve el individuo (familia, instituciones educativas, Estado, comunidad y sociedad en general), precisa por parte de la escuela de cierta iniciativa y liderazgo para guiar este proceso en aspectos específicos y determinantes en la satisfacción de las necesidades y requerimientos de lo que significa e implica formar, educar en contextos de diversidad étnica. En esta línea, Araque y Barrio de la Puente²⁶ consideran que una de las maneras de atender a la diversidad étnica es la aplicación de un enfoque educativo ajustado a las necesidades de los educandos mediante la individualización del proceso de enseñanza y aprendizaje, identificando y caracterizando las distintas capacidades, intereses y motivaciones de los estudiantes y llevando a cabo acciones y estrategias vinculadas y articuladas con dichas capacidades, intereses y motivaciones.

Desde esta mirada, los autores mencionados proponen un enfoque educativo sistémico integrado por “características generales (estilos cognitivos, ritmos de aprendizaje, intereses y motivaciones), diferencia de capacidades (altas capacidades y discapacidades motoras, psíquicas, sensoriales y de personalidad) y diferencias sociales (desarrollo en entornos sociales desfavorecidos, pertenencia a minorías étnicas o culturales, desconocimiento de la lengua mayoritaria o vehicular del sistema, itinerancia, hospitalización y convalecencia)”²⁷.

Touriñán²⁸ considera que la educación *en y para* la diversidad étnica es una responsabilidad compartida por los diferentes actores educativos en cabeza del propio Estado, la cual se deriva de la educación en valores desde la perspectiva de la identificación y comprensión de que el entorno social y personal actual en donde se desenvuelve el sujeto es cultural y étnicamente diverso. Desde este enfoque,

²⁶ ARAQUE HONTANGAS, Natividad, BARRIO DE LA PUENTE, José Luis. Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. Revista Prima Social [en línea]. 2010, nº 4 [citado 2018-03-6], pág. 11. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632700>

²⁷ *Ibíd.*, pág. 12.

²⁸ TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel. Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. Revista de Investigación en Educación [en línea]. 2010, nº 7 [citado 2018-03-6], pág. 8. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3216684>

sugiere seis aspectos claves que fomentan la educación *en* y *para* la diversidad étnica como compromiso común: “i) intervención educativa e intervención pedagógica no significan exactamente lo mismo, ii) la educación es una tarea con carácter y sentido inherente a su significado, iii) la familia nos educa, iv) la sociedad civil es agente moral, v) la escuela tiene un lugar propio en la educación y vi) la educación intercultural es un ejercicio de educación en valores”²⁹. A partir de ello, se puede decir que la educación *en* y *para* la diversidad étnica, al depender o estar sujeta a diversos aspectos y variables en diferentes espacios y contextos en los que se relaciona e interacciona el sujeto, precisa de coordinación, articulación y comunicación permanente por parte de las instituciones educativas, la familia, la sociedad en general, docentes, estudiantes, el Estado, entre otros actores que influyen directamente en las posibilidades reales tanto para dar respuesta a las necesidades en contextos de diversidad étnica, como para el logro de una verdadera educación inclusiva que vea en la diferencia posibilidades de acción y participación.

Según Tyne³⁰ las comunidades y sociedades consideradas saludables y vigorosas que se encargan de acoger e incluir a todas las personas dependen de individuos con y sin discapacidades que trabajan de manera mancomunada y articulada en el marco de relaciones fundamentadas en la igualdad, el respeto y la utilización de los talentos únicos e individuales en pos del beneficio colectivo. De esta manera, el progresivo interés en la inclusión ha permitido la percepción y apreciación de la exclusión como problema social real y no como un estado natural.

Este planteamiento es relevante en las posibilidades de desarrollo de la educación *en* y *para* la diversidad étnica debido a que permite entender, por un lado, que el reconocimiento de la existencia de prácticas, acciones y comportamientos de exclusión social es el punto de partida para encarar esta problemática, y, por otro lado, que sin esfuerzos conjuntos, sin el compromiso y responsabilidad de

²⁹ *Ibíd.*, págs. 8-9.

³⁰ TYNE, Jan. Crecimiento y desarrollo en la vida adulta. *En*: ROSE, Richard, FLORIAN, Lani, TILSTONE, Cristina, CARDONA MOLTÓ, María Cristina (Eds.) Promoción y Desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Madrid: EOS. 2003, pág. 336.

todos y cada uno de los actores directa e indirectamente implicados, el educar *en y para* la diversidad étnica se constituye en una tarea difícilmente alcanzable o viable.

Lo anterior coincide con lo expuesto por Escudero y Martínez (2011) quienes resaltan el carácter de proyecto, de proceso, la relación con la democracia, la participación y la unión de esfuerzos que presenta la inclusión como una de las exigencias específicas de la educación *en y para* la diversidad étnica. En este sentido, “la inclusión no es una dádiva bajo ninguna forma de despotismo ilustrado, sino un proyecto y un proceso que, precisamente por valores democráticos y principios de participación e implicación activa de los sujetos afectados, requiere redes sociales, tejidos de apoyo y las sinergias de muchos agentes para hacerlo efectivo”³¹.

En conformidad con lo manifestado a lo largo del presente numeral, puede decirse que la educación *en y para* la diversidad étnica como responsabilidad, compromiso y tarea común o compartida por diversos actores y agentes sociales (familia, instituciones educativas, Estado, comunidad educativa y sociedad en general) no sólo precisa para su adecuado desarrollo y para el logro de los objetivos que persigue (inclusión social, fomento de la democracia y la participación, satisfacción de necesidades y requerimientos específicos de grupos y comunidades diferenciadas, entre otros) de la coordinación, articulación de esfuerzos conjuntos y de disponibilidad general, sino de una comprensión del sentido, valor y significado social que tiene esta clase particular de educación sobre todo en aquellos ámbitos o espacios caracterizados por la diferencia y divergencia social, cultural, étnica e histórica.

Una vez efectuada la mirada general a la educación *en y para* la diversidad étnica y algunas de sus principales implicaciones y exigencias, es momento de abordar lo concerniente a este tipo de educación en el ámbito de la Educación Superior en Colombia, ya que este nivel educativo es el objeto de interés en el presente trabajo. Por este motivo, en el numeral siguiente se lleva a cabo una aproximación al asunto, tomando como referencia algunos planteamientos de autores, formulaciones realizadas en algunas políticas educativas nacionales relativas al asunto y el acercamiento respectivo a la situación

³¹ ESCUDERO MUÑOZ, Juan María, MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, Begoña. Educación inclusiva y cambio escolar. Revista Iberoamericana de Educación [en línea]. 2011, n° 55 [citado 2018-03-6], pág. 94. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689943>

presentada actualmente en la institución de Educación Superior estudiada en este trabajo como es la Universidad del Valle.

1.3 DIVERSIDAD ÉTNICA Y EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

Como se expuso en el numeral 1.1 de este capítulo, la diversidad étnica tiene múltiples maneras de entenderla e interpretarla debido a su relación directa e indirecta con diferentes aspectos. Sin embargo, en algunos casos se tiende bien sea a darle un sentido y significado muy amplio que va más allá del propio carácter, valor, sentido y significado que reviste o, de manera contraria, a limitar o circunscribir su campo de acción o alcance, dejando de lado o desvirtuando otros aspectos claves de la diversidad étnica. Al respecto, Aristizábal (2001) manifiesta que “cuando la mayoría de los colombianos escucha hablar de la diversidad étnica y cultural de la nación se piensa que esta expresión se refiere sólo a la existencia de indígenas y afrocolombianos”³².

Este mismo autor sugiere que la diversidad hace referencia no solamente a la gran variedad de grupos étnicos, sino también a las características culturales de los habitantes de las diferentes regiones del país y a las diferencias de género, edad, creencias religiosas, opiniones políticas entre otras³³. Por esta razón, es pertinente presentar algunas características correspondientes a los principales grupos y comunidades consideradas diversas en el territorio colombiano, entre las cuales se destacan los Raizales, los Rom o Gitanos, la población Blanca o Mestiza, los Afrocolombianos y los Inmigrantes. En el cuadro 1, se mencionan algunas características centrales de estos grupos y comunidades.

³² ARISTIZÁBAL GIRALDO, Silvio. Conocimiento Local y Diversidad Etnica y Cultural. Santa Fé de Bogotá: UNAD. 2001, pág. 7.

³³ *Ibíd.*, pág. 7.

Cuadro 1. Características principales de algunos grupos o comunidades diversas en Colombia.

GRUPO O COMUNIDAD	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES
Raizales	Habitan en San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Esta población es el resultado, por un lado, de un complejo proceso de interacción entre africanos traídos como esclavos y africanos llegados de las islas del Caribe. Por otro lado, de ingleses y otros europeos que habían traído africanos para sus plantaciones de algodón y sus actividades comerciales.
Rom o Gitanos	Estas comunidades pertenecen a tres pueblos: los Cingaros-Kalderash, Manuches y Gitanos. Su lengua es el Romaní que, a pesar de sus variantes dialécticas, les permite la comunicación en todo el mundo. Su llegada a América, parece haberse dado simultáneamente con el arribo de los primeros españoles. Las primeras migraciones de la gente del pueblo Rom se debieron a la aplicación de medidas de carácter disciplinario por el gobierno español. En siglos posteriores, hubo una migración voluntaria. En el siglo XX, se presentaron nuevas migraciones mediante el canal de Panamá. Después de la Segunda Guerra Mundial aumentó su población en Colombia.

Cuadro 1. (Continuación)

GRUPO O COMUNIDAD	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES
Población Blanca o Mestiza	Comúnmente llamados “blancos”, los cuales conforman la población mayoritaria y son el resultado de procesos de mestizaje ocurridos a lo largo de quinientos años de presencia de los europeos, de los africanos y de sus descendientes. En Colombia, esta población, aunque es relativamente homogénea, no reclama identidad como grupo étnico, tiene como lengua común el español y es portadora de un sinnúmero de expresiones culturales diferentes. Incluye, entre otros, a paisas, vallunos, costeños, santandereanos, opitas, llaneros, nariñenses, boyacenses, entre otros.
Afrocolombianos	Están asentados a lo largo de la Costa del Pacífico desde Panamá hasta el Ecuador; en la Costa Atlántica; en las tierras bajas de los Valles interandinos de los ríos Magdalena, Cauca, Patía y en las principales ciudades del país. Los africanos traídos a América como esclavos, procedían de grupos con una gran diversidad étnica y lingüística. Muchos de ellos, provenían de grandes civilizaciones de los reinos de África Central y de los imperios sudaneses de Ghana, Malí y Songay.
Inmigrantes	En Colombia, existen algunos núcleos de inmigrantes de otros países, ubicados en distintas regiones del territorio nacional. En la Costa Atlántica, ha habido especialmente presencia de árabes, muchos de los cuales se han mezclado con los habitantes de la región. En Santiago de Cali, hay colonia japonesa; en Santa Fé de Bogotá y otras ciudades del país hay inmigrantes judíos. En casi todas las regiones existen personas procedentes de diferentes naciones europeas. Para los colombianos, se hace familiar la presencia de inmigrantes orientales, en su mayoría propietarios de restaurantes chinos en las principales ciudades y aquellas denominadas intermedias.

Fuente: Aristizábal, 2001.

De acuerdo a lo anterior, se puede identificar que la diversidad étnica y cultural en Colombia ha estado presente no sólo desde el contexto de las comunidades indígenas, sino desde el aspecto raizal, de procedencia geográfica y de género, creando una singularidad y entramado étnico-cultural mencionado tanto en la Constitución Política de Colombia de 1991 como en la Ley 70 de 1993, que en su Capítulo II, artículo 3, numeral 1 hace alusión al “reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural y la igualdad de todas las culturas que conforman la nacionalidad colombiana”³⁴, brindando el reconocimiento no sólo a las comunidades indígenas, sino a todos aquellos grupos diversos en el territorio nacional.

Es de precisar que la mención acerca de la diversidad étnica no sólo es asunto de orden nacional y de aquellos grupos y comunidades diferenciadas en el país, debido a que el reconocimiento de la diversidad se enmarca en los diferentes discursos y planteamientos realizados por las naciones como resultado del accionar de la globalización que genera impacto en todas las regiones del planeta, incluida América Latina. Ello es expuesto por Castillo (2007) quien toma como referencia el resurgimiento antinacionalista de los Estados europeos:

en efecto, asociado con la globalización es notable el resurgir antinacionalista en el mundo. El conflicto étnico entre bosnios, croatas y serbios que llevó a la fragmentación de Yugoslavia; el nacionalismo vasco y catalán de España; las reclamaciones de los corsos en Francia; las contradicciones entre valones y flamencos en Bélgica; el nacionalismo irlandés en Gran Bretaña; las manifestaciones de los quebequenses en Canadá, entre otros, son muestra de ello. Tras la caída del muro de Berlín y el desmembramiento de la Unión Soviética, se han creado cerca de veinte nuevos Estados que han basado su formación en el argumento de que sus pueblos constituyen grupos étnicos articulados como naciones. Por su parte, América Latina es testigo, como lo hemos dicho, de la emergencia de las nuevas “etnicidades”, que se caracterizan por el uso estratégico y la reinención de la etnicidad de los pueblos indígenas en la lucha política³⁵.

Al respecto, las luchas de los diferentes grupos étnicos en Colombia muestran el ascenso al reconocimiento tanto social como político de dichas comunidades mediante la Asamblea Nacional

³⁴ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 70 (27, agosto, 1993). Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Diario oficial. Santa Fé de Bogotá, 1993. No. 41.013, pág. 2.

³⁵ CASTILLO GÓMEZ, Luis Carlos. Etnicidad y nación: el desafío de la diversidad en Colombia. Santiago de Cali: Programa Editorial Univalle. 2007, pág. 16.

Constituyente de 1991. Situación similar -guardadas las proporciones- a la acontecida en otros territorios de América Latina, siendo ejemplo de ello “las reclamaciones de los mapuches en Chile, los fuertes movimientos indígenas en Bolivia, Ecuador y la lucha de los zapatistas en México”³⁶ que se expresan y manifiestan como reflejo de la tendencia general hacia la diversidad étnica que ha caracterizado a los diferentes países de América Latina a lo largo de su historia. Por lo tanto, se puede decir que la reivindicación étnica no ha surgido de repente, sino que hace parte de una construcción de luchas y resistencias por el empoderamiento de nuevos derechos tanto sociales y culturales o, en otras palabras, una “instrumentalización de la etnicidad”³⁷ para conquistar tales derechos.

Desde el propio proceso colonizador de Europa occidental hacia el territorio americano, realizado desde finales del siglo XV a manos de Cristóbal Colón y su grupo de tripulantes, han sido afectadas las comunidades étnicas, en particular, los indígenas presentes en el continente quienes recibieron innumerables atropellos, con el propósito de su sometimiento cultural, expropiándoles sus costumbres y su identidad étnica. Ello desde el dominio hegemónico occidental, el cual logró incorporarse en muchos aspectos de la vida de los aborígenes, eliminando diversos aspectos propios de su cultura, lengua, creencias, cosmovisión, educación, prácticas, entre otros.

Lo anterior desencadenó a lo largo del tiempo grandes movilizaciones étnicas en los países surcados por la cordillera andina y de habla hispana. A finales del siglo XX, se inició una lucha constante frente a la modernización y el consumo, atribuidos a las nuevas economías capitalistas. En este contexto, los países del norte fueron catalogados como subdesarrollados, entendiendo el subdesarrollo como: “un conjunto complejo interrelacionado de fenómenos que se traducen y expresan en desigualdades flagrantes de riqueza y de pobreza, en estancamiento, en retraso respecto de otros países, en

³⁶ Ibíd., pág. 17.

³⁷ Ibíd., pág. 17.

potencialidades productivas desaprovechadas, en dependencia económica, cultural, política y tecnológica”³⁸.

A largo de los años, los grupos y comunidades diversas y diferenciadas en Colombia, especialmente los indígenas y afrodescendientes han llevado a cabo un conjunto de luchas y acciones de resistencia con el propósito de defender lo propio, de ser reconocidos, de recuperar las tierras, su cultura y todo aquello que les pertenece. Sin embargo, no ha sido fácil para estas comunidades enfrentarse al poderío occidental debido a la incorporación de las nuevas formas de politizar las leyes y el constitucionalismo que consolida sistemas políticos dominantes.

Dichas luchas y acciones desarrolladas por las comunidades y grupos diferenciados en el país, han estado sustentadas en el reconocimiento de la diversidad del mundo, en el respeto por el otro, en la comprensión, aceptación de las diferencias y en la necesidad de compartir un espacio común. En este sentido, la Constitución Política de Colombia de 1991, se consolidó como resultado de un proceso de lucha étnica de muchos años, evidenciada en la Asamblea Nacional Constituyente, de la cual hicieron parte los grupos y comunidades diferenciadas, en especial, los indígenas que, hasta ese entonces, no tenían la posibilidad de participar en las decisiones políticas del país, logrando incluir en la normatividad el reconocimiento digno de los grupos étnicos en todo el territorio colombiano.

A partir de la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991, se inició un proceso de reconocimiento y protección a la diversidad étnica y cultural de la nación como consta en el artículo 7 de la Carta Magna. Durante la década de los años noventa y los años siguientes, se enfatizó con mayor fuerza en el discurso sobre la diversidad étnica, en el desarrollo e implementación de nuevas políticas públicas orientadas al reconocimiento y protección de la diversidad en sus diferentes manifestaciones.

³⁸ SUNKEL, Osvaldo y PAZ, Pedro. El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo. México. Siglo XXI Editores. 2004, pág. 15.

Fue así como se promulgaron una serie de políticas públicas con el propósito de garantizar un conjunto de derechos inalienables a los grupos étnicos. Dichas políticas han partido directa e indirectamente de aquellos planteamientos o formulaciones expuestas en la Constitución Política de Colombia de 1991 tanto en su artículo 67 que establece la educación como un derecho de la persona y un servicio público, al cual las comunidades diferenciadas tienen el mismo derecho que el resto de la población, al igual que en el artículo 68 relativo al derecho que tienen los integrantes de los grupos étnicos de acceder a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural³⁹.

De igual manera, la Ley 70 de 1993, en su artículo 3, respalda el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural, y el derecho a la igualdad de todos los grupos y comunidades que conforman la nacionalidad colombiana. Por su parte, la Ley General de Educación de 1994 incorporó el término “identidad cultural”⁴⁰ como parte del estudio de la comprensión crítica, la cultura nacional y la diversidad étnica, abriendo las puertas de acceso a la educación en los tres niveles básicos (preescolar, básica primaria y secundaria, y media) a toda la población sin distinción alguna.

El Plan Nacional Decenal de Educación (en adelante PNDE) 1996-2005⁴¹, puso de manifiesto la situación en que se encontraba el sistema educativo colombiano a finales de la década de los años noventa y comienzos del siglo XXI. En dicho documento, se lograron plasmar las dificultades que enfrentaba la educación en el país para la época, y, por ende, los diferentes mecanismos propuestos por el Estado para superar las problemáticas. Es de anotar que, en la década de los años 90, todas las esperanzas estaban depositadas en la educación como único camino para lograr la construcción de una nación democrática, unitaria y descentralizada. En otras palabras, un Estado social de derecho, donde la igualdad y la equidad se constituyeran en asuntos primordiales.

³⁹ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Constitución Política de Colombia (4, julio, 1991). Santa Fe de Bogotá, 1991, págs. 18-19.

⁴⁰ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 115 (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario oficial. Santa Fé de Bogotá, 1994. No. 41.214, págs. 4,17 y 34.

⁴¹ MEN. Plan Nacional Decenal de Educación 1996-2005. Santa Fé de Bogotá: MEN. 1996, págs. 20.

De igual modo, se han implementado diferentes mecanismos que buscan garantizar a la población el derecho a la educación en los niveles técnicos y superiores. Ello basado en un conjunto de principios que involucran la diversidad étnica desde la identidad y la igualdad. Para el caso específico de la Educación Superior en Colombia, el MEN expidió en el año 1996, un conjunto de normas que estructuran los programas académicos, particularmente los encaminados a la formación de educadores. Dichas normas han hecho presencia en los diferentes procesos de acreditación previa y el conjunto de decretos que incorporan elementos estructurantes de las propuestas de formación de educadores.

Como ejemplo de lo anterior, se encuentra el Decreto 272 de 1998, que reconoce la pedagogía como disciplina fundante y los cuatro núcleos básicos y comunes del saber pedagógico, como son: “la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas y saberes, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales”⁴², éstos sin perjuicio de la autonomía universitaria.

Cabe resaltar que los PNDE de las últimas dos décadas han hecho alusión al deber que tiene la educación de dar prioridad y reconocimiento a la diversidad étnica y cultural, abriendo caminos educativos que puedan garantizar pedagogías y modos de enseñanza propios de las diferentes culturas y etnias que hacen parte del territorio nacional. Lo anterior mediante el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y de creencias, entre otras, generando implicaciones en la formación de los educadores para que ésta sea la más adecuada para afrontar un contexto social como el colombiano, fuertemente marcado por la diversidad étnica.

Rojas y Castillo⁴³ realizan un aporte significativo en relación a lo anterior, el cual aborda el estudio del proceso histórico de definición, desarrollo y evolución de las políticas de educación, con el propósito de

⁴² MEN. Decreto 272 (11, febrero, 1998). Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establecen las nomenclaturas de los títulos y se dictan otras disposiciones. Santa Fé de Bogotá. 1998, pág. 2.

⁴³ ROJAS MARTÍNEZ, Axel Alejandro, CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth. Educar a los otros: estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Cauca. 2005, pág. 12.

establecer la manera en que el Estado llega a desarrollar políticas dirigidas a los diferentes grupos étnicos, las cuales deben ser entendidas no como simple resultado de un proceso político ligado al reconocimiento por parte de la Constitución de 1991, sino como producto de una compleja dinámica desarrollada en diferentes momentos y que relaciona la diversidad étnica y cultural con aspectos como la globalización y la expansión del capitalismo.

Restrepo y Rojas (2012) consideran que los objetivos formulados en el contexto de la Educación Superior en torno a la formación *en y para* la diversidad étnica en Colombia, no se han alcanzado en su totalidad debido a distintas razones, entre las cuales sobresale la disparidad de posturas y concepciones de lo que implica, exige y representa educar y formar *en y para* la diversidad étnica. Desde esta postura, destacan dos maneras distintas de entender este proceso debido a que:

lo que está en juego es una disputa relacionada con las formas de educar, con proyectos educativos que, en principio, reflejarían dos cosmovisiones distintas: una, hegemónica y eurocentrada, promovida desde el Estado, sus instituciones y el marco normativo; otra, subalterna, promovida por intelectuales de los grupos étnicos, algunos de ellos vinculados a organizaciones sociales, instituciones académicas y proyectos educativos diversos, e intelectuales de la academia no pertenecientes a los grupos étnicos pero comprometidos con sus causas. En dicha disputa, se cuestiona el sentido político de los proyectos educativos históricamente hegemónicos y se aboga por un tipo de proyecto distinto en el que se haga posible la formación de un sujeto también diferente, en este caso en términos de su cultura y su etnicidad. Por ahora podemos afirmar que la confrontación planteada en estos términos ha sido insuficiente⁴⁴.

En este sentido y como respuesta a la necesidad de seguir adelantando esfuerzos para el fortalecimiento y mejoramiento de la formación *en y para* la diversidad étnica en la Educación Superior colombiana, el MEN publicó en el año 2013 los Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva⁴⁵, en los cuales se precisaron entre otros aspectos, las principales características, retos y estrategias para la educación inclusiva en el marco de la Educación Superior en el país. Las primeras,

⁴⁴ RESTREPO URIBE, Eduardo, ROJAS MARTÍNEZ, Axel Alejandro. Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. Revista Currículo sin Fronteras [en línea]. 2012, vol. 12, n° 1 [citado 2018-03-8], pág. 171. Disponible en Internet: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/restrepo-rojas.pdf>

⁴⁵ MEN. Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Santa Fé de Bogotá: MEN. 2013, págs. 148.

relacionadas con “la participación, pertinencia, diversidad, calidad, interculturalidad y equidad”⁴⁶ de la educación en dicho nivel. Los retos están asociados con la generación de procesos académicos inclusivos, la disponibilidad de educadores inclusivos, el fomento de espacios de investigación, innovación, creación artística y cultural orientados desde la perspectiva de la educación inclusiva, la construcción de la estructura administrativa y financiera que posibilite el accionar desde y para la educación inclusiva y el diseño de políticas institucionales inclusivas⁴⁷.

Finalmente, en lo correspondiente a las estrategias, se destacan aquellas acciones específicas relacionadas con el análisis curricular; la creación de estrategias didácticas innovadoras por parte de los educadores; el desarrollo de servicios de apoyo pedagógico para los educandos; el fomento a la participación y formación continua del profesorado; la generación de espacios de reflexión, análisis y discusión educativa; la búsqueda del apoyo y asesoría de expertos; los incentivos a la investigación en torno a la educación inclusiva; el trabajo conjunto e interdisciplinario; el fortalecimiento de los canales comunicativos entre los principales actores educativos implicados; el análisis de las posibilidades de financiamiento que ponen a disposición las instituciones de Educación Superior; la generación de conciencia y cambio de mentalidad con respecto al valor y significado de la Educación Superior Inclusiva (ESI); la identificación de factores que dificultan el acceso a la ESI; el control y seguimiento continuo de los procesos de los estudiantes⁴⁸.

Desde finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, se ha despertado el interés de diferentes sectores y organizaciones no gubernamentales, que buscan cimentar principios de respeto, igualdad y fraternidad entre los diferentes grupos sociales del mundo, como lo mencionó la UNESCO en el año 2015, al proponer que la educación debe transformarse en pro del beneficio de la sociedad, y en especial, de las comunidades que por mucho tiempo han permanecido silenciadas por un sistema

⁴⁶ Ibíd., págs. 27-35.

⁴⁷ Ibíd., págs. 51-58.

⁴⁸ Ibíd., págs. 62-64.

educativo pensado desde una visión netamente utilitarista y productivista, que niega la posibilidad de aceptar otras expresiones epistemológicas de cosmogonía y cosmovisión, propias de las comunidades comúnmente relegadas⁴⁹.

En el caso específico de la Institución de Educación Superior objeto de estudio en este trabajo como es la Universidad del Valle, es importante reconocer el constante trabajo que todas sus dependencias llevan a cabo continuamente con el propósito de preservar los derechos de toda la comunidad universitaria, en especial, de aquellas comunidades consideradas relegadas o menos favorecidas. En relación a ello, se destaca el empeño de esta alma máter por mantener un ambiente de igualdad que trascienda las barreras de exclusión, el cual se ha generalizado en las diferentes facultades, escuelas e institutos con los que cuenta actualmente. Es decir, la educación para la atención de la diversidad étnica no se circunscribe única y exclusivamente al programa académico de LEBECS, sino que es un compromiso asumido por todos los programas de formación profesional de educadores independiente del énfasis.

Es de subrayar que incluso aquellos programas académicos que no se enfocan en la educación y formación de educadores como los que hacen parte de las facultades de Ingeniería, Ciencias de la Salud y Artes Integradas también tienen sus espacios y prácticas orientadas a atender o dar respuesta a la diversidad étnica, ya que desde las propias actividades específicas que ejecutan en su campo profesional, establecen relación cercana y mancomunada con el sector educativo, generando oportunidades y posibilidades para el reconocimiento y respeto de aquellos grupos y comunidades diferenciadas como es el caso por ejemplo, de los indígenas y afrodescendientes que participan de los procesos formativos de la Universidad del Valle.

En lo que respecta al programa académico de LEBECS de la Universidad del Valle, éste ofrece asignaturas relacionadas con la formación y educación *en y para* la diversidad étnica y cultural, tales

⁴⁹ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA. Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial? Paris: Ediciones Unesco. 2015, págs. 70-72.

como: Educación, Sociedad y Cultura; Antropología Social y Cultural; Geografía Humana y de la Población; Territorio, Región y Globalización; Práctica Docente I: Ciencias Sociales y Currículo; Territorio, Cultura y Biodiversidad; Historia de América y Colombia-Colonia; Historia de América y Colombia Siglo XIX; Geografía de Colombia; e Historia de América y Colombia Siglo XX.

No obstante, desde la propia alma máter y programa académico se plantean continuamente interrogantes y reflexiones relativas al papel de dichos cursos en el desarrollo de capacidades, competencias y sensibilidad de los docentes para desempeñarse profesionalmente en espacios educativos caracterizados por la diversidad étnica, el manejo dado a la denominada transversalidad curricular en la generación de las condiciones necesarias para formar, educar *en y para* la diversidad étnica, al igual que los aportes de la llamada integralidad y flexibilidad curricular que caracteriza a la Universidad del Valle.

Si bien es cierto que la educación tiene gran responsabilidad frente al mencionado proceso de formación *en y para* la diversidad étnica y mucho más a nivel de Educación Superior en donde se genera la profesionalización docente, se debe tener en cuenta que el esfuerzo realizado por la educación presenta sus límites, ya que existen otros ámbitos como el económico, geográfico, político, entre otros, que dificultan en determinado momento alcanzar mediante la educación los propósitos de reconocimiento e igualdad propuestos por el Estado. Es por ello que la articulación y coherencia entre las situaciones, realidades y necesidades sociales, políticas, económicas y educativas que presente determinada nación, territorio o contexto, se constituye en el punto de partida para que la formación *en y para* la diversidad étnica sea un proyecto viable y consolidable en el tiempo, en el cual tenga cabida la denominada educación inclusiva, entendida en el contexto de la Educación Superior como: “enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano”⁵⁰.

⁵⁰ PARRA DUSSAN, Carlos. Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior [en línea]. 2010, n° 8 [citado 2018-03-8], pág. 77. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>

De acuerdo a lo expuesto en este punto, puede decirse que la lucha por el reconocimiento y respeto hacia la diversidad étnica, al igual que la educación *en y para* la diversidad étnica particularmente en el ámbito de la Educación Superior en Colombia, ha sido un proceso en el cual no solamente han intervenido distintos actores (comunidades étnicas diferenciadas, Estado, instituciones educativas, sociedad en general, entre otros), sino que también ha sido la reproducción en una escala mejor - guardadas las proporciones- de las continuas luchas, esfuerzos, tensiones, acciones y discursos que han caracterizado a las naciones latinoamericanas a lo largo de su historia en pro de la defensa y reconocimiento de sus contextos socioculturales diversos y diferenciados que presentan, como resultado de procesos sociales de larga data que se remontan al propio descubrimiento del continente americano y a los principales efectos e implicaciones de ello.

Una de las maneras de identificar y caracterizar la diversidad étnica en el ámbito de la Educación Superior en Colombia, es el dar una mirada en contexto a la gestión adelantada por parte de las universidades, especialmente aquellas que tienen dentro de su oferta académica, programas orientados a la formación docente en las diferentes áreas, particularmente las relativas a las humanidades. Por tal razón, en el capítulo siguiente, se abordan algunas de las principales políticas educativas nacionales asociadas con el fomento de la diversidad étnica en la formación profesional de educadores, relacionándolas con la situación actual de la Universidad del Valle y uno de sus principales programas académicos de formación docente como es LEBECS.

2. PRINCIPALES POLÍTICAS EDUCATIVAS NACIONALES Y DIVERSIDAD ÉTNICA EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES (LEBECS) DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

Para llegar a uno de los referentes claves y de mayor actualidad en el marco de las políticas educativas nacionales relacionadas con la promoción de la diversidad étnica en la formación docente como es el PNDE 2016-2026, el sistema educativo colombiano ha recorrido todo un camino y proceso que parte de la Ley 89 de 1890 y que ha trasegado entre otros referentes, por la Ley 30 de 1992, la Ley 70 de 1993, la Ley 115 de 1994 (Ley de General de Educación), el PNDE 1996-2005, el PNDE 2006-2016, la Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores (2012) hasta arribar al ya mencionado PNDE 2016-2026.

Es de destacar precisamente con respecto al PNDE 2016-2026, el cual será tratado con mayor detalle más adelante, que representa la apuesta que hace el Estado colombiano en cabeza de sus autoridades educativas nacionales lideradas por el MEN para encarar las problemáticas, dificultades y asuntos por resolver en el sector que no lograron dar cuenta plenamente los PNDE precedentes. En este sentido, avances y desafíos concernientes a acceso y cobertura educativa, permanencia, calidad, pertinencia y financiación como elementos característicos sobre los cuales han enfatizado directa e indirectamente diversas de las políticas educativas nacionales, se constituyen en los campos y líneas de acción principales para el sistema educativo colombiano en la próxima década.

De igual manera, el PNDE 2016-2026 vincula una serie de desafíos de carácter estratégico, entre los cuales sobresalen aquellos relacionados con la formación docente *en y para* la diversidad étnica, como es el caso del “establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles, la construcción de una política pública para la formación de educadores y construir una sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género”⁵¹. Frente a lo cual, cabe

⁵¹ MEN. Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Santa Fé de Bogotá: MEN. 2016, pág. 6.

el interrogante si una década es suficiente tiempo para el logro de propósitos de tal magnitud, teniendo en cuenta las experiencias anteriores, las lecciones aprendidas, el contexto y problemáticas sociales estructurales de larga data en el país.

Es de anotar que, a partir de la Constitución Política de 1991, el tema de la diversidad étnica adquirió mayor fuerza en el país hasta el punto que se empezaron a crear y promulgar leyes (Ley 70 de 1993, Ley General de Educación, Ley General de Educación Superior, entre otras) y políticas educativas relacionadas, que posteriormente fueron incluidas en las agendas de gobierno y ciudadana. Ante esta situación, las instituciones de Educación Superior, en especial, las universidades dando respuesta a su misión y responsabilidad de entes formadores, incluyeron en sus pensum o currículos, áreas de estudio, cursos y asignaturas vinculadas directa e indirectamente con la formación *en y para* la diversidad étnica.

Ejemplo de lo anterior, es precisamente el programa académico de LEBECS de la Universidad del Valle, en donde se hallan asignaturas directamente vinculadas con la educación *en y para* la diversidad étnica como: Educación, Sociedad y Cultura; Antropología Social y Cultural; Geografía Humana y de la Población; Territorio, Región y Globalización; Práctica Docente I: Ciencias Sociales y Currículo; Territorio, Cultura y Biodiversidad; Historia de América y Colombia-Colonia; Historia de América y Colombia Siglo XIX; Geografía de Colombia; e Historia de América y Colombia Siglo XX, las cuales contribuyen con la formación profesional de los futuros licenciados en el área de Ciencias Sociales. A lo que se suman, otras tantas asignaturas en su calidad de electivas profesionales (Sociedad, Medio Ambiente y Conflicto; Convivencia y Conflicto Escolar; Comunidades Afrocolombianas; Etnoconocimiento) y complementarias (Constitución Política de Colombia) que aunque no pertenecen propiamente al plan de estudios de LEBECS, si son ofertadas por éste en asocio o convenio con otros programas académicos, las cuales aportan en la formación profesional de los futuros educadores en el área de Ciencias Sociales para su desempeño en contextos y espacios de diversidad étnica y cultural.

Por este motivo, en el presente capítulo se efectúa una presentación general de las principales políticas educativas nacionales vinculadas con la promoción de la diversidad étnica en el proceso de formación

profesional docente, las cuales, a su vez, son contextualizadas y relacionadas con la situación y labor desarrollada actualmente en la Universidad del Valle y en su programa académico de LEBECS.

2.1 LEY 89 DE 1890

La Ley 89 publicada el 25 de noviembre de 1890 fue revisada con el objetivo de conocer cuál era el contexto de la diversidad étnica en Colombia antes de la publicación de la Carta Magna de 1991, y lo que implicó esta ley para las comunidades diferenciadas. De igual modo, para reflexionar en cuanto al detrimento social y político de los individuos que pertenecían a los cabildos indígenas, quitándoles el derecho como seres humanos de participar en muchos aspectos de la vida civil y política. Este texto legal estableció inicialmente los parámetros de las comunidades indígenas, en cuanto a la manera en que éstas debían ser gobernadas por los estatutos nacionales y gubernamentales desde la administración de sus tierras, organización y participación en los procesos nacionales encaminados a su vinculación en la denominada “vida civilizada”.

En el Capítulo I de la Ley 89 de 1890, referente a las disposiciones generales, se establece de manera tajante a las comunidades indígenas como “seres salvajes”, siendo la Iglesia Católica la institución social encargada de evangelizar y de mostrar el camino “correcto” para que dichas comunidades sean civilizadas. Lo anterior denota la percepción que se tenía de las comunidades indígenas y el trato que ellas recibían por parte de las políticas nacionales, que aún estaban influenciadas por pensamientos coloniales y discriminatorios. Estas concepciones pertenecían a una construcción histórica como lo mencionan Sacavino y Candau (2015) quienes afirman que: “nuestra formación histórica está marcada por la eliminación física del “otro” o por su esclavización que es, también una forma violenta de

negación de su alteridad⁵². Los procesos de negación del otro también se dan en el plano de las representaciones y en el imaginario social⁵³.

Al respecto, la negación del otro en el caso de la Ley 89 de 1890 significó una censura total de las comunidades indígenas en cuanto a la oportunidad que tenían de pertenecer directamente a la nación, siendo víctimas del desprestigio político y social en el que vivieron hasta comienzos de la última década del siglo XX. El término "Salvaje"⁵⁴ redujo la participación total de estas comunidades, privándolas incluso de la dignidad representativa de hacer parte de un sector específico dentro de la sociedad colombiana de la época. De esta manera, dichas comunidades fueron sometidas directamente por el control mental y social de instituciones como la Iglesia Católica.

El peso social y político que significó la Ley 89 de 1890, fomentó que aún derogada la Constitución Política de 1886, se continuara con la discriminación abstracta o un repudio hacia las comunidades indígenas, enmarcado en un discurso hegemónico evidenciado en los aspectos sociales de los ciudadanos colombianos. Si bien la Ley 89 de 1890 brindó a las comunidades indígenas una "autonomía" para la compra de tierras, de propiedades y títulos, esto solamente era posible siempre y cuando existiera un tercero -no indígena- que auspiciara los contratos. Ello hacía que el propio concepto, valor y significado de autonomía se desvirtuara y anulara al precisar de la intervención de una tercera persona.

⁵² Alteridad (del latín *alter*: el "otro" de entre dos términos, considerado desde la posición del "uno", es decir, del yo) es el principio filosófico de "alternar" o cambiar la propia perspectiva por la del "otro", considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro; y no dando por supuesto que la "de uno" es la única posible.

⁵³ SCAVINO, Susana Beatriz, CANDAU, Vera María. Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación. Contribuciones desde América Latina. Santa Fé de Bogotá: Ediciones desde Abajo. 2015, pág. 12.

⁵⁴ Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, 2017, este término hace referencia a primitivo o no civilizado, falto de educación o alejado de las normas sociales, cruel o inhumano.

De igual modo, la ley en mención otorgó a las comunidades indígenas una representación política y jurídica mediante los cabildos, lo cual a primera vista resultó ser algo benéfico. No obstante, implicaba la supresión de la “autonomía” ya establecida anteriormente. Ello puede identificarse en el artículo 10 de la Ley 89 de 1890 donde se menciona que: “las controversias de una parcialidad con otra o de una comunidad con individuos o asociaciones que no pertenezcan a la clase indígena, serán decididas por la autoridad judicial, haciendo para ello uso de las acciones o excepciones detalladas en el Código Judicial de la República”⁵⁵.

Bajo estas condiciones la “autonomía” otorgada a las comunidades indígenas fue arrebatada, como se puede identificar en el último capítulo de dicha ley, referente a las ventas de títulos de tierras, en donde se señala que tal actividad se puede realizar en la medida en que los individuos de estas comunidades, reciban el trato de “menores de edad”, debiendo solicitar y justificar los motivos específicos para la realización de la venta de sus porciones de resguardo. Desde esta perspectiva, “los indígenas asimilados por la presente Ley a la condición de los menores de edad, para el manejo de sus porciones en los resguardos, podrán vender con sujeción a las reglas prescritas por el derecho común para la venta de bienes raíces de los menores de veintiún años; debiendo en consecuencia solicitarse licencia judicial justificándose la necesidad o utilidad. Obtenido el permiso, la venta se hará en pública subasta conforme a las disposiciones del procedimiento judicial”⁵⁶.

El optar por el término “menor de edad” como expresión peyorativa de menor social, implica la concepción de que los indígenas en cuestiones de ventas y de negocios personales dentro del mismo resguardo eran vistos por la ley como menores en comparación al resto de la sociedad colombiana. A esta situación, hace referencia Lorenzo Muelas al manifestar que: “yo a mis 50 años, era para el gobierno y para la población un menor de edad, si quería vender mi tierra, si quería hacer cualquier

⁵⁵ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 89 (16, noviembre, 1890). Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que se reduzcan a la vida civilizada. Diario oficial. Santa Fé de Bogotá, 1890. No. 8.263, pág. 2.

⁵⁶ *Ibíd.*, pág. 29.

negocio tenía que tramitar cualquier documento, tal como lo hacía un menor de edad en Colombia, un joven recién salido de la casa, pidiendo permiso”⁵⁷. De acuerdo al testimonio de Muelas, dicha ley le prohibía a él y a sus semejantes gozar de igualdad y de derechos jurídicos, políticos, económicos y sociales situándolos por debajo del resto de la población civil.

Con el advenimiento de la modernidad, la gran mayoría de proyectos de Estado-nación a lo largo y ancho del continente americano, han tenido en común la búsqueda de su consolidación a partir de la estructuración y afianzamiento de los derechos diferenciados que posibiliten condiciones de igualdad y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de los pueblos y comunidades latinoamericanas, además de una sana convivencia en cada uno de los territorios en que habitan. Según Moreno⁵⁸, ello ha sido el resultado de una lucha histórica de grupos autóctonos que han logrado intervenir en las direcciones de los Estados por medio de movimientos constitucionales que han proferido un conjunto de leyes, artículos y normas que incluyen en mayor o menor medida a las comunidades étnicas en términos de diversidad en las constituciones nacionales, yendo en contra de la homogeneización étnica y cultural.

A comienzos de la década de los años noventa después de casi medio siglo de fundación de la Universidad del Valle y como resultado de la promulgación de la nueva Constitución Política de Colombia de 1991, esta alma máter empezó a evidenciar la necesidad, compromiso y responsabilidad de dar respuesta a la diversidad étnica y cultural en el marco de los procesos formativos adelantados en concordancia tanto con los postulados emitidos en la Carta Magna como con la situación sociocultural y características generales de la población en el contexto local inicialmente y posteriormente en el ámbito regional. Esta situación se identifica en lo expuesto en el Acuerdo 001 de 1993, en el cual se hace

⁵⁷ Testimonio entregado a la estudiante de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad del Valle, Ana del Rosario Cuaspid Játiva, en el marco del Primer Congreso de Estudiantes Indígenas Universitarios en el Resguardo del Gran Cumbal, Nariño.

⁵⁸ MORENO PARRA, Héctor Alfonso. Derechos diferenciados y Estado multicultural en Colombia. Seminario Virtual Corporación Viva la Ciudadanía [en línea]. 2012, [citado 2018-03-10], pág. 1 Disponible en Internet: http://viva.org.co/cajavirtual/svc0287/pdfs/articulo783_287.pdf

menCIÓN de la necesidad de una reorganización de los programas de estudios ofertados por la Universidad del Valle, en donde son claves la formación, el perfil y características del estudiante, al igual que aspectos como la integralidad y flexibilidad curricular -ya referidos preliminarmente en el Acuerdo 003 de 1989- que posteriormente también serían incorporados por el programa académico de LEBECS. En esta línea, el mencionado acuerdo plantea:

reorganizar los Planes de Estudio bajo los principios de la Formación Integral y la Flexibilidad curricular y adoptar [...] una estructura de funcionamiento que corresponda con esos principios” (artículo 4, inciso b). Así como en el Acuerdo 003 de 1989, esta norma supedita el logro de los propósitos formativos de la Universidad a la adopción de una estructura curricular que responda a los principios de Integralidad y Flexibilidad. Aplicar el principio de la Flexibilidad implica garantizar que el estudiante, en su proceso de formación, podrá optar entre una variada gama de alternativas, de acuerdo con sus experiencias, motivaciones, expectativas y su perfil profesional, en el marco de la oferta académica de la Universidad⁵⁹.

En conformidad con lo expuesto en este numeral, puede manifestarse que la Ley 89 de 1890, al sintetizar posturas y concepciones fundamentadas en la discriminación e inferioridad social otorgada a las comunidades diferenciadas y diversas en el país, particularmente las indígenas, se constituyó en uno de los referentes principales para que con el paso del tiempo y la llegada de la modernidad, se fueran gestando maneras distintas de pensar y actuar frente a la diferencia y diversidad características de los pueblos y comunidades en contextos como el colombiano.

2.2 LEY 30 DE 1992

Producto de la presión de la comunidad internacional y en aras de construir un país más moderno e inclusivo, el Estado colombiano ha propiciado un conjunto de intentos efímeros de reivindicación y reconocimiento de las comunidades diferenciadas que se plasmaron en algunos renglones en diferentes leyes de carácter nacional, a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991. Desde entonces, los distintos gobernantes de turno han manifestado conocer las necesidades de la población

⁵⁹ UNIVERSIDAD DEL VALLE. Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005. Discursos, actores y prácticas. Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle. 2009, pág. 23.

colombiana y han llevado a cabo distintas acciones y estrategias para alcanzar sus objetivos e intereses políticos. Entre ellos, la influencia a las comunidades diversas y diferenciadas del país, que conscientes de su situación, han buscado por distintos medios sostener su lucha constante por defender sus derechos, entre ellos, el derecho a la educación.

Es así como en el año 1992 surge la Ley 30, orientada a la organización del servicio público de Educación Superior, la cual consta de 144 artículos que exponen los diferentes aspectos de carácter político-administrativo que rigen el normal funcionamiento de las instituciones de Educación Superior y, por ende, de la comunidad educativa en este contexto. Es de resaltar que, dentro de los actores protagónicos en este nivel educativo, se encuentran los jóvenes integrantes de los diferentes cabildos y resguardos indígenas, al igual que las comunidades afrodescendientes. Estas personas se han basado en dicha ley tanto para ejercer su derecho a la educación como para hacer efectivas las promesas de reivindicación y reconocimiento social por parte del Estado colombiano.

En la Ley 30 de 1992 sobresalen tres aspectos específicos asociados con las posibilidades que tienen las instituciones de Educación Superior de proponer contenidos o programas incluyentes. En primer término, en su Capítulo I, relativo a los principios de la Educación Superior, específicamente en el artículo 4, se plantea que la Educación Superior será llevada a cabo, teniendo en cuenta las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Este principio sostiene que la Educación Superior en Colombia posee libertad para promulgar los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ende, debe existir libertad para la creación y selección de programas y contenidos curriculares acordes a las necesidades específicas de la población. Ello no quiere decir que las universidades de carácter oficial formadoras de educadores en los niveles de Educación Básica y Media no lo hagan, por el contrario, deben tener pleno conocimiento y uso de la ley y normatividad con el propósito de fortalecer sus contenidos curriculares y hacer de éstos los más adecuados dadas las características de la población que atienden.

En segundo lugar, la Ley 30 de 1992 menciona en su Capítulo II, un conjunto de objetivos atribuibles a la Educación Superior y a sus instituciones, que se orientan en términos generales a la integración regional, a la cooperación y en especial, a la atención adecuada de las necesidades de la población como resultado de los avances y el desarrollo académico institucional. Entre dichos objetivos, se destaca el “conservar y fomentar el patrimonio cultural de nuestro país”⁶⁰, el cual se convierte en el segundo punto de interés.

En relación a tal propósito y teniendo en cuenta la definición de cultura propuesta por Bonfil (2000) según la cual “cultura es el conjunto de símbolos, valores, actitudes, habilidades, conocimientos, significados, formas de comunicación y de organización sociales, y bienes materiales, que hacen posible la vida de una sociedad determinada y le permiten transformarse y reproducirse como tal, de una generación a las siguientes”⁶¹, puede decirse que es misión fundamental de la Educación Superior fomentar y promover en la nación, manifestaciones de diversidad étnica y cultural en busca de consolidar bases identitarias en las propias comunidades diferenciadas. Sin embargo, para que ello sea posible o una realidad, las instituciones de Educación Superior y en especial, los programas de formación de educadores deben comprender el valor profundo e intrínseco que aportan las comunidades diferenciadas en la educación tradicional.

Es de remarcar que cuando se habla de la comprensión del valor de las comunidades diversas y diferenciadas, se hace alusión a que tal comprensión debe ir más allá del simple hecho de pegar un afiche alusivo a determinada comunidad autóctona, de extender los cupos de excepción en las universidades como símbolo de inclusión o de ofrecer asignaturas cuyo objetivo sea dar a conocer conceptos o características específicas de las comunidades diferenciadas.

⁶⁰ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ley 30 (28, diciembre, 1992). Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario oficial. Santa Fé de Bogotá, 1992. No. 40.700, pág. 2.

⁶¹ BONFIL BATALLA, Guillermo. Nuestro Patrimonio Cultural: un laberinto de significados. Revista Mexicana de Estudios Antropológicos [en línea]. 2000, vol. 45-46, [citado 2018-03-10], pág. 21. Disponible en Internet: <http://ciudadespatrimonio.mx/descargables/nuestro-patrimonio-cultural-un-laberinto-de-significados.pdf>

Finalmente, aunque la Ley 30 de 1992 se ha constituido en el pilar fundamental de la Educación Superior en Colombia, también puede ser considerada como la principal herramienta para la defensa de los derechos ligados a la educación de las comunidades diferenciadas, puesto que no existe en ninguno de sus 144 artículos alguna restricción a la formulación y diseño de los programas académicos que puedan favorecer la atención de estas comunidades, como se puede evidenciar en su capítulo VI, artículos 28 y 29, los cuales consagran de acuerdo con la Constitución Política de Colombia de 1991, la autonomía de las instituciones de Educación Superior para el diseño de sus programas académicos, títulos, emisión y modificación de sus estatutos, designación de sus autoridades académicas y administrativas y demás aspectos correspondientes al normal desempeño de la vida académica universitaria.

En este contexto de autonomía de las instituciones de Educación Superior con amparo en los preceptos constitucionales para su adecuado funcionamiento, se destacan algunos de los principios centrales sobre los que se fundamentan los derechos de los estudiantes de la Universidad del Valle como es el caso del respeto, la libertad de expresión y la no discriminación, los cuales se encuentran íntimamente relacionados con la formación, educación *en* y *para* la diversidad étnica. Según el artículo 7º del Acuerdo 009 de 1997 de esta alma máter, los educandos tienen entre otros derechos:

- Recibir un tratamiento respetuoso por parte de condiscípulos, directivos, profesores, empleados y trabajadores.
- Asociarse con fines culturales, científicos, profesionales o gremiales.
- Gozar de libertad de expresión frente a la gestión académico-administrativa de la Universidad y de las actividades académicas, dentro de los principios de la Constitución, la ley y las normas de la Universidad.
- No ser objeto de discriminación de ninguna naturaleza.
- Los demás que le señalen la Constitución, las leyes y las normas de la Universidad⁶².

En consecuencia, se puede decir que las instituciones de Educación Superior en el país cuentan con las condiciones normativas y legislativas necesarias para la formulación y fortalecimiento de programas más inclusivos y acordes al reconocimiento de las comunidades diferenciadas que tanto han aportado

⁶² UNIVERSIDAD DEL VALLE. Acuerdo 009 (13, noviembre, 1997). Por el cual se introducen modificaciones al Acuerdo 002 del 31 de octubre de 1994 del Consejo Superior. Santiago de Cali: Consejo Superior. 1997, págs. 5-6.

en la construcción del país y la nación. En relación con ello, la disponibilidad, voluntad y compromiso institucional es la tarea que aún está pendiente para seguir avanzando hacia el camino que conduce a una educación *en y para* la diversidad étnica efectiva en el territorio nacional. Desde la propia concepción y oferta académica realizada por la LEBECS se da cabida o abren las posibilidades para el desempeño profesional en situaciones, espacios y contextos de diversidad, teniendo en cuenta tres aspectos fundamentales como son lo sociocultural, la formación docente y la formación ciudadana y política. Desde esta perspectiva, la LEBECS considera clave:

- El valor y alto significado del papel social y cultural que están llamados a cumplir los profesores responsables de educar a niños y jóvenes en los niveles básicos de formación escolar.
- La necesidad de formar un profesor preparado para el desempeño en las labores formativas de la educación formal, pero también con las competencias académicas y profesionales que lo capaciten para abordar proyectos de investigación y asesoría en campos específicos de las Ciencias Sociales y su enseñanza.
- Finalmente se entiende que los procesos de formación política ciudadana y de participación democrática encuentran en la Educación Básica y la enseñanza de las Ciencias Sociales valiosas opciones para su comprensión y desarrollo⁶³.

De acuerdo a lo planteado en este numeral, la Ley 30 de 1992 no sólo ha desempeñado una tarea protagónica en la organización y estructuración del servicio público de Educación Superior en Colombia, en aras de garantizar el derecho a la educación de la población en este nivel por parte del Estado colombiano como mecanismo de progreso y desarrollo socioeconómico, sino también en la continuidad del fomento de espacios y prácticas orientadas para que *desde y en* la Educación Superior en el país, se estimule la inclusión en la diversidad, en la formación de los futuros profesionales como agentes de cambio social en un contexto ávido de respeto a las diferencias y de convivencia en la diferencia.

⁶³ DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE. Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Santiago de Cali: Unidad de Artes Gráficas Facultad de Humanidades. 2009, págs. 41.

2.3 LEY 70 DE 1993

La Ley 70 de 1993 conocida como Ley de negritudes, es la encargada de reglamentar los derechos territoriales, políticos y educativos de los pueblos afrocolombianos. En el primero de sus principios planteados en el artículo 3, se refiere a la importancia del “reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural y el derecho a la igualdad de todas las culturas que conforman la nacionalidad colombiana”⁶⁴, estableciendo un precedente al respecto en el territorio nacional. Bajo este principio, se abre el debate de la igualdad de derechos que tienen las comunidades independientemente de la etnia a la que pertenecen, tomando como referencia lo planteado en el ya reseñado artículo 7 de la Constitución Política de Colombia de 1991, en el que se reconoce la identidad pluriétnica y multicultural en el país.

Aunque la Ley 70 de 1993 está dirigida principalmente a las comunidades afrocolombianas, también representa un avance jurídico que cobija desde sus principios a otros grupos étnicos, al hacer referencia explícitamente a la diversidad étnica y cultural como fundamento integrador en la construcción de la igualdad en la nación. Lo planteado en esta ley, se hace manifiesto en el contexto del programa académico de LEBECS de la Universidad del Valle mediante el trabajo desde asignaturas ya referenciadas como: Educación, Sociedad y Cultura; Antropología Social y Cultural; Geografía Humana y de la Población; Territorio, Región y Globalización; Práctica Docente I: Ciencias Sociales y Currículo; Territorio, Cultura y Biodiversidad; Historia de América y Colombia-Colonia; Historia de América y Colombia Siglo XIX; Geografía de Colombia; e Historia de América y Colombia Siglo XX, las cuales acercan a los estudiantes al conocimiento, implicaciones, valor y significado de la diversidad étnica.

No obstante, es pertinente que además de los criterios específicos, conocimientos y experiencias de los docentes encargados de orientar estas asignaturas, se institucionalicen en el programa académico algunos aspectos y referentes generales relativos al manejo dado a la educación *en y para* la diversidad

⁶⁴ CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Op. cit., pág. 3.

étnica que complementen y fortalezcan los esfuerzos y acciones que actualmente adelanta la Universidad del Valle a partir de las ya mencionadas integralidad y flexibilidad curricular.

Lo anterior adquiere mayor relevancia si se tiene en cuenta que la población indígena y afrocolombiana en la Universidad del Valle tiene presencia continua en los procesos formativos y actividades generales desarrolladas en esta institución, y sus formas de organización son reconocidas institucionalmente por la universidad mediante el apoyo a los procesos organizativos de los estudiantes pertenecientes a estas comunidades, como son el Cabildo Indígena Universitario y otros grupos estudiantiles como CADUBE, Somos Identidad, Palenque, Kilombo, GAUV, entre otros.

Frente a ello, existe la disponibilidad e interés por parte del programa académico de LEBECS de seguir creciendo y fortaleciendo sus aportes y apoyo concreto en estos procesos organizativos que defienden y promueven el reconocimiento de la diversidad étnica. Ello en virtud no sólo de la centralidad de estos procesos en el alma máter, sino por la responsabilidad, compromiso y misión que tiene el área de Ciencias Sociales en la promoción de espacios y experiencias encaminadas a la educación *en y para* la diversidad étnica en la formación docente profesional.

En suma, Ley 70 de 1993 representa lo que podría denominarse “esa otra voz” de las comunidades diversas y diferenciadas en cabeza de la población afrodescendiente que en esta ocasión busca ser más escuchada como otro de los actores protagónicos en la construcción de un discurso y práctica de la diversidad étnica y a partir de ésta, la búsqueda de su reconocimiento y garantía de derechos relativos a la identidad cultural, a lo económico y lo social. En otras palabras, con la Ley 70 de 1993 las comunidades afrodescendientes tienen mayor presencia, participación y posibilidad en la lucha por la defensa de sus derechos, no estando ya a la sombra de los indígenas, sino teniendo la posibilidad junto con éstos de aunar esfuerzos por su reconocimiento y reivindicación social. En dicha intención, la educación se constituye en un campo determinante.

2.4 LEY 115 DE 1994 (LEY DE GENERAL DE EDUCACIÓN)

Dos años después de la expedición de la Ley 30 de 1992, el Estado colombiano promulgó la Ley 115 o Ley General de Educación, encargada de direccionar todos aquellos aspectos relativos a la Educación Básica y Media en Colombia. La Ley General de Educación fue construida desde los principios estipulados en la Constitución Política de Colombia de 1991 que reconoce la educación como un derecho de todos los colombianos y, por ende, de las comunidades diversas y diferenciadas (indígenas, campesinos, afrodescendientes, raizales, rom, entre otras). La atención de estas comunidades en la presente ley, parte del reconocimiento de algunas de sus principales necesidades y de la propuesta de medios y acciones para dar respuesta a las mismas. En conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley 115 de 1994 precisa los fines de la educación, entre ellos, aquel reseñado en su artículo 5, numeral 6, correspondiente al “estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”⁶⁵.

En esta dirección y de acuerdo a lo formulado en la Ley 115 de 1994, se colige que la responsabilidad de generar conciencia, los medios, espacios necesarios y acordes para el respeto y garantía de los derechos de las comunidades diversas y diferenciadas, no es asunto único y exclusivo de las instituciones de formación profesional docente, sino también de la Educación Básica y Media, de los docentes de estos niveles escolares y de la familia que cumplen una tarea clave en el fomento de actitudes y acciones de respeto y reconocimiento hacia las comunidades diversas y diferenciadas por parte de las nuevas generaciones de niños y jóvenes. Los artículos 56, 57 y 58 de la Ley 115 de 1994 representan su principal aporte en la integración y valoración de las comunidades étnicas, puesto que en ellos se reconocen aspectos como la importancia de la implementación de la etnoeducación, la cual debe garantizar el derecho a la educación de las diferentes comunidades diferenciadas y salvaguardar principios como la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, entre otros. A lo que se suma, la

⁶⁵ MEN. Op. cit., pág. 2.

menCIÓN efectuada de la relevancia que presenta la lengua materna en los procesos educativos que deben vincular un carácter bilingüe, siendo clave para ello, la promoción por parte del Estado de la formación de los educadores en el dominio de las lenguas y dialectos propios de los grupos étnicos que atienden.

Otro de los aspectos centrales en el marco de la Ley 115 de 1994, es la denominada Educación para la Rehabilitación Social, la cual hace referencia a los parámetros necesarios para que, en la labor educativa con las comunidades diversas y diferenciadas, existan métodos didácticos y procesos pedagógicos acordes a las necesidades de los educandos. Esta situación a su vez, precisa una formación específica y adecuada garantizada por el Estado a los educadores que tienen la responsabilidad y misión de orientar procesos formativos con estas poblaciones, sobre lo cual la Ley 115 de 1994 se detiene en varios de sus apartes. De este modo, se puede decir que las pautas establecidas en la Ley 115 de 1994 se orientan hacia la creación de un ambiente escolar regido por fundamentos de diversidad étnica en todos los niveles educativos. En lo que compete específicamente a la Educación Superior, una de las principales contribuciones consiste en la identificación, reconocimiento y exigencia a los educadores de estar en la capacidad y disposición de enfrentarse en el desarrollo de su labor profesional a distintos ambientes y contextos escolares como los que caracterizan a la educación y sociedad colombiana.

En relación con lo anterior, es de subrayar dentro de los propósitos y principios generales del Acuerdo 009 de 2000 de la Universidad del Valle: “educar en el ejercicio de la democracia, la solidaridad, la defensa del medio ambiente y del interés público, en el respeto de los derechos humanos, la diversidad, el pluralismo y la construcción de identidad personal, profesional, ciudadana, regional y nacional, como bases de la convivencia y del propio ejercicio profesional”⁶⁶. En esta línea, se puede decir que los programas de licenciatura en el país deben incluir dentro de sus currículos criterios establecidos que

⁶⁶ UNIVERSIDAD DEL VALLE. Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005. Normatividad y Tendencias Curriculares. Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle. 2008, pág. 29.

posibiliten la formación, capacitación y educación *en y para* la diversidad étnica, lo cual debe verse reflejado en su oferta académica, en el quehacer pedagógico y didáctico de los educadores, en las relaciones promovidas entre los principales actores educativos y en la propia organización general del proceso educativo. Así lo ha entendido el programa académico de LEBECS que dentro de su oferta educativa como se dijo anteriormente, presenta una serie de cursos, asignaturas y temáticas como aporte para la formación docente *en y para* la diversidad étnica. Ejemplo de ello, es el caso de la asignatura Antropología Social y Cultural, respecto a la cual se manifiesta que:

Reconociendo que la Antropología estudia las múltiples experiencias culturales de las sociedades y sus grupos, y que la Cultura es vista como una hermenéutica de la interacción, de la apropiación y resignificación de las prácticas y representaciones de miembros de la sociedad, esta asignatura analiza los conceptos cultura, identidad, etnicidad, movimientos sociales y sentido de pertenencia a territorios culturales; dichos conceptos son examinados considerando que son producto de una construcción histórica y simbólica, y que están mediados por prácticas organizacionales y de confluencia de diferentes actores y de correlaciones de poder. La alteridad es la unidad de análisis usada para entender la diversidad étnica y cultural del país y de las diferentes culturas/etnias del mundo⁶⁷.

En conformidad con lo expuesto a lo largo del presente numeral, la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación representa uno de los hitos en materia normativa en el país, en virtud del reconocimiento explícito de la educación como derecho *de todos y para todos* y como responsabilidad compartida de cada uno de los actores y agentes relacionados con ella (Estado, instituciones educativas en todos los niveles, familia, educadores y sociedad en general). A lo que se suma, la trascendencia y carácter determinante de la formación docente para la atención de la diversidad étnica y cultural característica del país, sin la cual los proyectos de inclusión y justicia social *en y desde* la educación que se persiguen desde la propia expedición de dicha ley no tendrían posibilidad de alcanzarse.

⁶⁷ DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE. Op. cit., pág. 21.

2.5 PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 1996-2005

La década de los años noventa ha representado la etapa más importante para la transformación de los diferentes aspectos que conciernen al sistema educativo y la diversidad étnica en Colombia, partiendo de la Constitución Política de 1991 y en ella, la consagración de la educación como un derecho de todos los ciudadanos sin distinción alguna, dando cabida al surgimiento de la ya mencionada Ley 70 de 1993 y la Ley 115 de 1994 como insignia en materia educativa en el país. Cada una de ellas, realizó sus aportes en el proceso de cambio que la nación colombiana estaba experimentando como resultado de la incorporación de una nueva visión de la sociedad sustentada en la modernidad.

En el punto de fricción entre el tradicionalismo (heredado por más de cien años de vigencia de la Constitución Política de 1886) y el cambio (como respuesta a las necesidades planteadas por una nueva realidad social), surge el primer PNDE 1996-2005, el cual fue promovido por la movilización social y diferentes organizaciones vinculadas con el sector educativo, en aras de dar cumplimiento a lo expuesto en la nueva Constitución Política y la Ley General de Educación, específicamente en su artículo 72, el cual establece que: “el MEN, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez (10) años el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. Este Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo”⁶⁸.

En el contexto del mencionado Plan, se destaca la referencia continua al reconocimiento de la diversidad étnica y cultural en Colombia y el conjunto de acciones que en su momento debía adelantar el Estado para la atención de dicha diversidad mediante la educación. Ello se ve reflejado en primer lugar, en el propio carácter otorgado a este Plan en donde se resalta el reconocimiento de la “diversidad

⁶⁸ MEN. Op. cit., pág. 16.

regional, étnica y cultural o las diferencias de género, religión y raza, el Plan debe entenderse como una movilización nacional y un compromiso de todos por la educación”⁶⁹.

En segundo lugar, en la mención realizada del proyecto de nación que se pretendía construir en ese entonces y el papel al respecto de la educación orientada a la satisfacción de las necesidades de la población que presenta características específicas en términos de mestizaje, diversidad étnica, cultural, regional, al igual que la referencia a aquellos grupos y comunidades más vulnerables por su situación socioeconómica y ubicación geográfica frente a lo cual, es clave el accionar del Estado en el marco de políticas, estrategias y acciones que den respuesta a las necesidades y requerimientos.

En tercer término y relacionado con lo anterior, se encuentra dentro de los propósitos generales del mencionado Plan, el fomento y consolidación de la denominada identidad cultural en el país que parte del ya citado reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y regional de Colombia, al igual que de las diferencias de género, religiosas y sociales según lo expuesto en la Carta Magna de 1991 para refrendarse en el diseño y ejecución de políticas públicas y acciones encaminadas a potenciar las prácticas relacionadas con la identidad étnica, cultural y autonomía de las comunidades y regiones en el país.

Como cuarto aspecto, se encuentra la afirmación de la unidad e identidad de la nación en el marco de la diversidad étnica y cultural desde el seguimiento de unos lineamientos o criterios establecidos relacionados con: i) la educación para el respeto a la igualdad y dignidad de todas las comunidades, grupos y pueblos que habitan en el país, ii) la promoción del conocimiento y fortalecimiento de los valores culturales en el país y iii) el papel de la educación en el cuidado del patrimonio cultural de la nación como pilar fundamental en la construcción de la identidad nacional.

⁶⁹ Ibid., pág. 3.

En quinto lugar, se halla la superación de la discriminación e inequidad que obstaculizan el desarrollo de la educación. Ello a partir de: i) la definición de estrategias y acciones orientadas a eliminar los factores causantes de discriminación de género, raza, etnia, residencia, religiosa, socioeconómica, entre otras, ii) el establecimiento de aspectos que favorezcan a las comunidades en situación de vulnerabilidad y exclusión social, y iii) la garantía en acceso y permanencia a la educación para aquellos grupos y comunidades socialmente diferenciadas que permita satisfacer sus necesidades y requerimientos.

Es de anotar que tanto desde la Universidad del Valle en general como desde el plan de LEBECS en particular, dichos propósitos contemplados en el PNDE 1996-2005 se han visto reflejados directa e indirectamente como parte integrante de los objetivos y principios en los que fue fundamentado el proceso educativo a comienzos del siglo XXI tanto desde esta alma máter como desde el programa académico en mención. En el caso de la Universidad del Valle, en tres de sus principios y en uno de sus propósitos institucionales respectivamente, se evidencia su compromiso con la formación profesional para dar respuesta a la diversidad étnica y cultural que caracteriza a la sociedad colombiana:

- El respeto y la prevalencia del interés colectivo sobre el particular y la defensa de la igualdad de oportunidades.
- La libertad en el proceso enseñanza-aprendizaje, la investigación, la difusión del pensamiento en un ámbito de pluralismo ideológico y diversidad cultural que haga posible la promoción de la crítica y el debate público.
- El compromiso con la paz, la democracia, la defensa del interés público, el ejercicio de los derechos humanos, la promoción de los deberes civiles y el desarrollo de la civilidad.
- Trabajar para que los grupos en situación de inequidad social puedan acceder a la educación superior en condiciones de igualdad de oportunidades y sobre la base de los méritos propios y del trabajo personal⁷⁰.

En la LEBECS desde los propios objetivos que orientaron el proceso de aprobación de su estructura curricular, en los cuales se identifica la relevancia otorgada en la formación de educadores a la promoción de acciones y actitudes fundamentadas en la democracia, el respeto y la convivencia como elementos claves para su desempeño en espacios y contextos de diversidad étnica y cultural. En esta

⁷⁰ UNIVERSIDAD DEL VALLE. Plan Estratégico de Desarrollo 2005-2015. Santiago de Cali: Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional. 2005, págs. 20-21.

línea, se destaca: “estimular comportamientos democráticos de convivencia y de respeto a la pluralidad, identificando los aportes de los diversos sectores étnicos, sociales y culturales en la construcción de un proyecto regional y nacional”⁷¹, al igual que: “contribuir a que los futuros maestros cumplan el papel de actores y no de meros espectadores en el diseño e implementación de proyectos orientados a la formación de una cultura ambiental y territorial en la población”⁷².

En síntesis, el PNDE 1996-2005 se constituyó en el faro de la educación nacional en la transición entre el final del siglo XX y comienzos del siglo XXI, al sintetizar diversos aspectos relacionados con la educación como derecho fundamental de la población y uno de los agentes fundamentales de transformación social contemplados en la Constitución Política de 1991, la Ley 70 de 1993 y la Ley General de Educación de 1994. En este proceso, la formación profesional, aunque no única responsable de dar respuesta a las necesidades de la población, en especial aquella en situación de desventaja y vulnerabilidad social, presenta relevancia por sus aportes específicos en materia de preparación, capacitación y profesionalización de uno de los principales actores educativos y gestores de cambio social como son los docentes.

2.6 PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2006-2016

En el año 2006 fue publicado el PNDE 2006-2016, el cual proporcionó información acerca de los programas, metas y objetivos de desarrollo educativo en el ámbito nacional durante la década mencionada. Como era de esperarse, fue diseñado y posteriormente implementado con base en la información y experiencias resultantes de la aplicación de su antecesor (PNDE 1996-2005), buscando el mejoramiento general del sistema educativo a partir de acciones en el orden gubernamental,

⁷¹ UNIVERSIDAD DEL VALLE. Resolución 031 (29, marzo, 2001). Por la cual se aprueba la estructura curricular del Programa Académico de LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES. Santiago de Cali: Consejo Académico. 2001, pág. 2.

⁷² *Ibíd.*, pág. 3.

institucional y comunitario, ajustadas a los diferentes proyectos y planes políticos y operativos. El PNDE 2006-2016, fue definido como:

un pacto social por el derecho a la educación, y tiene como finalidad servir de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el próximo decenio, de referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas y de instrumento de movilización social y política en torno a la defensa de la educación, entendida ésta como un derecho fundamental de la persona y como un servicio público que, en consecuencia, cumple una función social. El PNDE será un pacto social en la medida en que su formulación y ejecución comprometa a todos los agentes responsables de la educación, representados en el Estado, la sociedad y la familia⁷³.

El PNDE 2006-2016 asumió la planeación de manera indicativa, es decir, aquella que establece el horizonte deseado y define los propósitos, pero deja actuar de manera libre a los encargados de su ejecución, al no pretender una coherencia vertical que articule acciones a metas y objetivos, a diferencia del PNDE anterior, el cual fue diseñado de manera articulada. Este nuevo Plan se estructuró a partir del planteamiento de acciones dirigidas a la implementación de ocho macro-estrategias con sus objetivos y metas, reconociendo que no entraría “en detalles ni especificidades que son propias de la autonomía de las entidades territoriales, las comunidades y las instituciones educativas, que son las autorizadas para determinar las acciones y prioridades a seguir para alcanzar los propósitos y metas del Plan”⁷⁴.

Por tanto, el PNDE 2006-2016, se retroalimentó de aquellos “vacíos” dejados por su antecesor para incluir aspectos a tratar de manera más detallada, tales como la diversidad étnica, el derecho a la educación de las comunidades diferenciadas y la formación docente. En este sentido, vinculó en sus tres capítulos la referencia a la necesidad de construir un sistema educativo más incluyente y, por ende, docentes mejor preparados para atender los retos que impone la diversidad étnica y cultural.

El Capítulo I de la publicación en mención, está compuesto por diferentes temas, entre los cuales se destaca el denominado: “Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía”, que vincula

⁷³ MEN. Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Santa Fé de Bogotá: MEN. 2006, pág. 16.

⁷⁴ *Ibíd.*, pág. 13.

objetivos referentes a las medidas propuestas por el PNDE para la optimización del sistema educativo; el diseño y aplicación de políticas públicas articuladas intra e intersectorialmente que garanticen una educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía, basadas en el enfoque de derechos y deberes, principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, religiosa, sexual y de género, valoración y tratamiento integral de los conflictos, respeto por la biodiversidad, desarrollo sostenible, entre otros.

De igual forma, posee unas macro-metas, que hacen un balance sobre los logros alcanzados durante la última década en el ámbito educativo, entre los cuales se destaca el incremento en “cantidad y calidad, las instituciones de educación, entes territoriales y organizaciones de la sociedad civil con planes, programas y proyectos pedagógicos orientados al reconocimiento de las diferencias culturales, étnicas, religiosas, políticas, socioeconómicas, de opción sexual y de género que garanticen el ejercicio pleno de los derechos humanos y civiles en el marco de la política pública del Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos”⁷⁵.

En el Capítulo II, llamado: “Garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia”, aborda temas y objetivos relativos a la equidad; el acceso, permanencia y calidad en el sistema educativo; la garantía y promoción por parte del Estado del derecho y el acceso a la educación sostenible en pos de asegurar la calidad y la pertinencia en condiciones de inclusión en los distintos niveles escolares; el reconocimiento de la diversidad cultural; la garantía en cuanto a pedagogías adecuadas para el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural, de creencias, entre otras formas asociadas con los procesos de interculturalidad e identidad nacional.

El Capítulo III está dedicado a los denominados agentes educativos y aborda temáticas y objetivos asociados con el fortalecimiento de la identidad profesional de los educadores y los directivos docentes en el país como pedagogos, actores sociales, políticos, éticos y estéticos que promueven el desarrollo humano y dinamizan procesos en el orden educativo, cultural, intercultural, científico, ambiental, artístico y tecnológico. De igual manera, hace mención a la intención de que la totalidad de los docentes

⁷⁵ Ibíd., pág. 24.

y etnoeducadores en el país logren el fortalecimiento de su identidad mediante la formación permanente.

Sin embargo, llama la atención que el mencionado capítulo sólo hace alusión a la formación y profesionalización de los docentes de Educación Superior, con motivo del mejoramiento general de la calidad educativa para el año 2016, dejando de lado o no referenciando lo atinente a la formación del educador *en y para* la diversidad étnica que le permita desempeñarse adecuadamente en la orientación y desarrollo de procesos educativos en el contexto de grupos y comunidades diferenciadas.

Algunos de los planteamientos centrales del PNDE 2006-2016, especialmente los relativos al mejoramiento de la formación docente y a la promoción de valores, principios y acciones encaminadas a la construcción de espacios desde la educación con su respectiva proyección social general para el fortalecimiento de la convivencia en la diversidad y la resolución de problemas, se han incorporado en los procesos académicos e institucionales en la Universidad del Valle y el programa académico de LEBECS.

En el primer caso, al “apoyar y desarrollar programas y procesos para mejorar la calidad de la docencia, la investigación y la gestión académico-administrativa”⁷⁶, a lo que se agrega el “promover el desarrollo de relaciones sociales constructivas entre los miembros de la comunidad universitaria, basado en el respeto por la diferencia, el diálogo, la libertad de pensamiento y la formación integral fundamentada en valores tales como la solidaridad, la defensa del interés público, la equidad, la responsabilidad y el compromiso social”⁷⁷.

En el ámbito de la LEBECS mediante el reconocimiento tanto del “papel que está llamada a cumplir la enseñanza de las Ciencias Sociales en la comprensión del mundo, en el desarrollo científico-

⁷⁶ UNIVERSIDAD DEL VALLE. Plan Estratégico de Desarrollo 2005-2015. Op. cit., pág. 84.

⁷⁷ *Ibíd.*, pág. 89.

tecnológico y en la solución de problemas cotidianos del individuo y las colectividades”⁷⁸ como de “las transformaciones del currículo en la Educación Básica y Media, que reclaman docentes con una visión integral e interdisciplinaria de los distintos campos que dan cuerpo a las denominadas Ciencias Sociales, vistas siempre desde sus correspondientes tradiciones, perspectivas y posibilidades formativas”⁷⁹.

En conformidad con lo reseñado a lo largo del presente numeral, el PNDE 2006-2016 representó una apuesta por parte del Estado colombiano para seguir luchando y centrando los esfuerzos en procura de las distintas problemáticas, retos y desafíos asociados con temas claves en las agendas de los gobiernos y autoridades educativas en el contexto nacional, regional y local como es el caso de la diversidad étnica, el derecho a la educación de las comunidades diferenciadas y la formación docente que con este Plan adquirieron -en teoría- mayor énfasis y presencia en las políticas y procesos educativos en todos los niveles.

2.7 POLÍTICA Y SISTEMA COLOMBIANO DE FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DE EDUCADORES (2012)

Como se manifestó en la introducción del presente trabajo y como aspecto central del mismo, la Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores formulada por el MEN en el año 2012, plantea que de acuerdo a las tendencias actuales, son los docentes los directamente responsables de atender la diversidad poblacional en el país representada en los desplazados, indígenas, afrocolombianos, raizales y rom, personas con necesidades educativas especiales y comunidades rurales, entre otras que demandan competencias específicas a los docentes, lo cual exige a las instituciones formadoras de educadores la vinculación de acciones, estrategias y espacios propicios para la inclusión en la diversidad dentro de sus currículos académicos.

⁷⁸ DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE. Op. cit., pág. 9.

⁷⁹ *Ibíd.*, pág. 9.

Ello guarda afinidad y relación con lo expuesto en la Ley 115 de 1994 acerca del papel desempeñado por la educación en la satisfacción de las necesidades de las comunidades indígenas, afrocolombianas, rurales, campesinas, entre otras. Para lo cual, la formación profesional que hayan recibido los docentes en todas las escuelas, facultades, programas y demás entidades de formación docente en el país es determinante, debido a que los saberes y conocimientos adquiridos por el educador durante su proceso de formación o profesionalización se constituyen en sus principales recursos y medios para prestar su servicio y atender a comunidades en contextos de diversidad étnica y cultural.

En esta línea, se debe remarcar que la formación de docentes no sólo debe estar ligada a los conocimientos o contenidos propios de un área o disciplina en particular, sino a los diferentes procesos que involucran la trasposición didáctica, en la que el conocimiento disciplinar debe ser transmitido como conocimiento escolar. Por tanto, el docente debe desempeñarse como profesional capacitado para intervenir directamente en los diferentes aspectos de la práctica pedagógica, tales como: “el desarrollo curricular, la gestión institucional y la proyección a la comunidad”⁸⁰, siendo pertinente la adecuación de su accionar al contexto y a la diversidad poblacional.

Sin embargo, uno de los aspectos que dificulta el logro de los propósitos reseñados en los tres párrafos anteriores, consiste en las continuas variaciones y cambios que presentan las decisiones, determinaciones y énfasis asociados con lo educativo adoptados por parte del Estado colombiano, que obstaculizan la continuidad, adaptación y consolidación de programas, procesos, planes y proyectos orientados hacia la formación docente tanto para dar respuesta a las necesidades de la población como para la adopción e implementación adecuada de enfoques o direccionamientos educativos específicos. Desde este enfoque, Vasco⁸¹ resalta los continuos cambios en la situación de la educación en Colombia, especialmente en las últimas cuatro décadas con motivo de la búsqueda de articulación de

⁸⁰ MEN. Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores. Santa Fé de Bogotá: MEN. 2012, pág. 142.

⁸¹ VASCO URIBE, Carlos Eduardo. Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? En: Revista Educación y Cultura, vol. 62 (marzo, 2003); págs. 33-35.

los procesos educativos con las exigencias de los diferentes momentos históricos. Según este autor, la evaluación por contenidos en la década de los años sesenta, la tecnología educativa y el diseño instruccional en parte de la década del sesenta y del setenta, la educación por objetivos específicos en los años ochenta y parte del noventa, la educación por indicadores de logro en la segunda mitad de la década del noventa para dar paso a finales de los noventa y comienzos del siglo XXI a la actual educación por competencias, se constituyen en algunos ejemplos de la ausencia de claridad y continuidad en las decisiones y políticas implementadas por parte de quienes rigen la educación nacional con las respectivas implicaciones y efectos generados en la formación docente y en el quehacer pedagógico general de los educadores.

En este contexto de las decisiones tomadas por parte del Estado colombiano en torno al manejo dado a la educación y particularmente lo que concierne a la formación docente profesional, la Resolución 2041 de 2016 por la cual se “establecen las características específicas de calidad de los programas de licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”⁸² y que abre posibilidades para la denominada reforma en los programas de licenciatura, representa una opción real para la inclusión de una política de formación docente de cara a la atención de los grupos y comunidades diversas en el país.

Ello sobre todo si se tiene en cuenta uno de los planteamientos centrales en la propia Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores, según el cual “es función “esencial” de las instituciones formadoras de docentes y de los demás actores del sistema “reflexionar” acerca de sus propios procesos y generar estrategias que permitan al docente en formación enriquecer la concepción de ser humano y asumir la responsabilidad de educar en la diversidad”⁸³.

⁸² MEN. Resolución 2041 (3, febrero, 2016). Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Santa Fé de Bogotá. 2016, pág. 1.

⁸³ MEN. Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores. Op. cit., pág. 142.

Frente a dicho planteamiento, la Universidad del Valle es consciente de su misión y responsabilidad de estar continuamente analizando y haciendo un seguimiento y control de su gestión administrativa y académica en procura de la identificación de posibilidades de fortalecimiento, mejoramiento y la satisfacción de las necesidades de la población que atiende en la escala local y regional. Este aspecto se detecta en el sexto factor que fundamenta su Plan Estratégico de Desarrollo 2005-2015, según el cual, “la Universidad del Valle cree en su capacidad para reflexionar y asumir procesos de modernización administrativa que potencien su capacidad de satisfacer las necesidades y aspiraciones de la comunidad. La administración está al servicio de la academia. Con base en políticas y acciones concertadas con criterios de transparencia, efectividad y austeridad, la universidad ha de adecuar su estructura y dinámica organizativa, mejorar y dignificar las condiciones de trabajo académico, investigativo y administrativo”⁸⁴.

De igual manera, la reflexión continua del proceso formativo de docentes y quehacer pedagógico y didáctico general ha sido una de las características del programa académico de LEBECS desde la propia aprobación de su estructura curricular en el año 2001. En este ámbito, el mencionado programa académico ha fomentado espacios de debate, discusión y reflexión acerca de diversos aspectos, entre los cuales se destacan el logro de competencias necesarias para el desempeño profesional, las principales debilidades y fortalezas del proceso formativo en Ciencias Sociales, los objetivos educativos trazados, los contenidos y estructura curricular, los direccionamientos metodológicos implementados, el seguimiento, control y evaluación del proceso formativo, el accionar y perfil docente⁸⁵, entre otros.

En suma, la construcción y puesta en práctica de una política educativa de formación de educadores que incluya aspectos disciplinares, didácticos y pedagógicos relacionados con la atención a la diversidad de los estudiantes, y que a su vez, otorgue la posibilidad de articularse e incluirse como eje transversal en el proceso de formación docente de las licenciaturas en los diferentes programas académicos, entre ellos, por supuesto el de LEBECS de la Universidad del Valle, se constituye en una

⁸⁴ UNIVERSIDAD DEL VALLE. Plan Estratégico de Desarrollo 2005-2015. Op. cit., pág. 22.

⁸⁵ DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE. Op. cit., págs. 10-40.

de las arduas tareas pendientes por realizar -pero necesaria- por parte de las autoridades educativas nacionales que empieza a cristalizarse con la expedición de la Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores. Si bien el educar *en* y *para* la diversidad étnica es un compromiso y responsabilidad de todos como se dijo anteriormente, con la mencionada publicación queda claro que son precisamente los docentes quienes deben liderar este proceso desde su labor y quehacer profesional.

2.8 PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN 2016-2026

Cuatro aspectos claves se destacan en el PNDE 2016-2026 publicado por el MEN en el año 2016. El primero, la orientación o direccionamiento dado al derecho fundamental a la educación en comparación con lo expuesto en el PNDE 2006-2016. En segundo lugar, la referencia de los aprendizajes y experiencias alcanzadas en los dos planes que le antecedieron en pos del fortalecimiento del sistema educativo colombiano. En tercer término, el diagnóstico de la situación de la educación en los niveles Preescolar, Básica, Media y Superior en el país en factores centrales como acceso y cobertura, permanencia, calidad, pertinencia y financiación. En cuarto lugar, el planteamiento de diez grandes desafíos estratégicos que debe enfrentar la educación nacional en la próxima década.

En lo relacionado con el derecho a la educación, en el PNDE 2006-2016 se enfatizó en la garantía de este derecho fundamental a partir del “acceso a un sistema educativo público sostenible que asegure la calidad, la permanencia y la pertinencia en condiciones de inclusión, así como la permanencia en el mismo, en todos los niveles: inicial, básico, medio y superior”⁸⁶. No obstante, como resultado de los aprendizajes y experiencias alcanzadas, en el nuevo PNDE 2016-2026, se estipuló que para ello es necesario ante todo garantizar condiciones de igualdad en términos de: i) acceso a educación de calidad, ii) permanencia y avance en el sistema educativo y iii) adquisición de aprendizajes en el orden cognitivo, afectivo y social cualquiera sea el contexto familiar y social del que provengan los

⁸⁶ MEN. Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Op. cit., pág. 39.

estudiantes. Por esta razón, ahora el énfasis está puesto en “regular y precisar el alcance del derecho a la educación con el fin de garantizar las condiciones necesarias para materializar efectivamente el derecho a una educación de calidad para toda la población, conforme lo ordena la Constitución Política de Colombia”⁸⁷.

Con respecto a los aprendizajes y experiencias alcanzadas en los dos PNDE anteriores, éstas se encuentran relacionadas con aspectos claves y determinantes en la búsqueda del mejoramiento de la educación como derecho y servicio fundamental y como agente transformador en el contexto nacional. En esta dirección, el nuevo Plan sigue centrando sus esfuerzos en factores como:

- La formación ciudadana y para el desarrollo humano.
- La disminución de las brechas de calidad entre la educación en el contexto urbano y rural, al igual que entre la educación de carácter privada y pública.
- La ampliación de la jornada escolar.
- El seguimiento y control de las políticas y decisiones tomadas en el contexto educativo.
- El fomento a la descentralización del sector educativo mediante la profundización de competencias.
- La reducción de las diferencias entre la educación inicial y la alfabetización de las personas adultas.
- El mejoramiento de la infraestructura educativa.
- El fortalecimiento de la financiación del sector educativo.
- La implementación de acciones para la formación y evaluación de educadores.
- La inclusión de personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo.

⁸⁷ MEN. Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Op. cit., pág. 13.

- La implementación de currículos adecuados que vinculen las Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC.
- La apropiación política y ciudadana del Plan Decenal como recurso o medio para el fortalecimiento de la educación nacional en el mediano y largo plazo.

En cuanto al diagnóstico de la situación de la educación en los niveles Preescolar, Básica, Media y Superior en el país, es de subrayar según lo expuesto en el PNDE 2016-2026, algunos avances relacionados con el ingreso al sistema educativo por parte de la población vulnerable. De acuerdo a ello, “en los últimos diez años, se ha reducido la brecha urbano-rural en la cobertura neta, al cerrarse en 11,14 p.p., pasando de una diferencia, entre una y otra, de 20,06% en 2006 a 8,63% en 2016”⁸⁸.

De igual forma, otros de los aspectos que ponen de relieve cierto avance en cuanto a la situación de la educación nacional en la última década de acuerdo con lo estipulado en el PNDE 2016-2026, son la cualificación y formación de educadores con un “crecimiento del 11% entre 2012 y 2016 de los docentes con estudios de posgrado”⁸⁹, el diseño y desarrollo de “trece proyectos y modelos etnoeducativos, propios e interculturales con la población afrocolombiana, negra, palenquera y raizal”⁹⁰.

A lo que se suma, la oferta de programas académicos ajustados a los requerimientos sociales y económicos de las diferentes regiones del país, sustentados en acciones que promueven la oferta y demanda de Educación Superior en el territorio nacional, a partir de: i) las posibilidades otorgadas a los estudiantes para que puedan iniciar y terminar su proceso formativo en una sede regional de la institución de Educación Superior respectiva; ii) la movilización del estudiantado hacia ciudades o regiones en donde exista oferta académica de Educación Superior, y iii) la flexibilización de modelos de Educación Superior que posibiliten el desarrollo del proceso formativo en este nivel tanto en las

⁸⁸ Ibíd., pág. 21.

⁸⁹ Ibíd., pág. 24.

⁹⁰ Ibíd., pág. 25.

regiones como en aquellas ciudades en donde se localizan las sedes principales de las instituciones de Educación Superior. En conformidad con ello, la Universidad del Valle viene adelantado un proceso denominado regionalización, el cual:

[...] se consolidó siguiendo las dinámicas de desarrollo regional y aprovechando el tejido de ciudades intermedias del Valle del Cauca. Actualmente funciona a través de 9 Sedes distribuidas en el norte del Valle (Cartago, Caicedonia y Zarzal), el centro (Tuluá y Buga), en el Sur (Palmira y Yumbo), en el norte del Cauca (Santander de Quilichao) y en Buenaventura (Pacífico), concebida como una estrategia de desconcentración de la oferta y democratización del acceso a la educación superior, por tanto, de acercamiento de las oportunidades de formación hacia las regiones y grupos poblacionales con desventajas en el acceso a la educación superior en el Departamento del Valle del Cauca y en el norte del Cauca. De esta forma, la Universidad es pionera en la construcción y desarrollo de una propuesta de regionalización de la educación superior entendida como presencia y acción deliberada, sistemática y continua en territorios y subregiones del Departamento, desplegando su misión formadora⁹¹.

Es importante manifestar que el programa académico de LEBECS es ofertado solamente en la ciudad de Santiago de Cali debido a que presenta baja demanda en las sedes regionales de la Universidad del Valle en comparación con otros programas académicos como Administración de Empresas, Tecnologías, los pertenecientes al área de la salud, a las ingenierías entre otros, lo cual dificulta que el proyecto de regionalización permita potenciar, masificar y proyectar la formación docente profesional en el área de Ciencias Sociales en toda la región en donde ejerce influencia y opera la Universidad del Valle. Dicha institución reconoce algunos retos y dificultades sobre el particular:

[...] aunque el Sistema de Regionalización se propuso tener una oferta de programas tecnológicos y profesionales propios conforme los enunciados del Acuerdo 019 de 2003 del Consejo Superior y en concordancia con la vocación y las dinámicas de desarrollo de las subregiones, este propósito no se ha logrado plenamente y se evidencian tensiones entre la oferta y la demanda de varias sedes, en cuanto a: la concentración de la oferta en algunas áreas (programas de administración y tecnologías), el agotamiento de la demanda, especialmente en programas tecnológicos, y en otros casos, una baja demanda hacia algunos programas (licenciaturas). También se observa la alta preferencia de los jóvenes hacia programas profesionales de las diversas áreas en las que no existe oferta o es muy limitada, como en programas de la

⁹¹ UNIVERSIDAD DEL VALLE. Plan Estratégico de Desarrollo 2015-2025. Santiago de Cali: Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional. 2015, pág. 123.

salud, ingeniería (sistemas, industrial) y la poca diversificación de programas del área de ciencias sociales y humanidades⁹².

En lo atinente al planteamiento de desafíos estratégicos a encarar por parte de la educación nacional en la próxima década, el MEN tiene estipulado centrar sus esfuerzos en diez líneas de acción específicas en las cuales aún existen falencias, aspectos por mejorar y tareas pendientes dejadas por los dos PNDE anteriores. Estas líneas de acción están asociadas con factores como: i) la regulación y precisión del alcance del derecho a la educación; ii) la articulación, participación, descentralización y eficacia del sistema educativo; iii) la generalidad, pertinencia y flexibilidad de los lineamientos curriculares; iv) el desarrollo de la política pública para la formación docente; v) la transformación de paradigmas mediante la educación; vi) el fomento a la implementación de la tecnología en el proceso educativo; vii) la construcción de una sociedad pacífica basada en los principios de equidad, inclusión, respeto y equidad de género; viii) el desarrollo y progreso de la población rural mediante la educación; ix) la identificación de la relevancia otorgada a la educación en la inversión estatal realizada; y x) la promoción de la práctica investigativa como fuente de conocimiento para la educación⁹³. Los anteriores aspectos guardan relación con algunos de los lineamientos estipulados por la Universidad del Valle en su Plan Estratégico de Desarrollo 2015-2025, en el cual se establece que son entre otras prioridades en la próxima década para esta alma máter las siguientes:

-Consolidar la formación integral, orientada por valores éticos y ciudadanos, respeto al bien común y compromiso con la equidad; por medio de una política curricular y de formación centrada en el reconocimiento de las condiciones de sus estudiantes, acorde con las transformaciones y retos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, para fomentar el conocimiento y la imaginación en la búsqueda de la excelencia académica.

-Reafirmar el compromiso con la construcción de La Paz y la resolución pacífica de conflictos, con la participación y promoción de espacios académicos universitarios para la construcción de una sociedad y de un Estado justos, participativos y democráticos⁹⁴.

⁹² Ibíd., págs. 124-125.

⁹³ MEN. Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Op. cit., págs. 39-66.

⁹⁴ UNIVERSIDAD DEL VALLE. Plan Estratégico de Desarrollo 2015-2025. Op. cit., págs. 38-40.

De igual forma, estos aspectos se corresponden con los factores ya mencionados desde los cuales se concibe y establece la oferta educativa en el marco del programa académico de LEBECS, entre los cuales sobresalen: i) el rol social y cultural desempeñado por los educadores en el área de Ciencias Sociales, ii) las habilidades y competencias de los educadores en Ciencias Sociales tanto para su desempeño en la educación formal como para labores investigativas y de asesoría en dicha área, y iii) la misión y responsabilidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales en lo relativo a la formación ciudadana, política, participativa, democrática, entre otras.

De acuerdo a lo descrito en el presente numeral, el PNDE 2016-2026 se constituye en la hoja de ruta de la educación nacional en la próxima década no solamente porque establezca un conjunto de acciones, estrategias y proyecciones para este sector en la ardua tarea de su fortalecimiento y mejoramiento general, sino porque además parte de las experiencias, dificultades, posibilidades, retos y desafíos planteados a lo largo de más de dos décadas de planeación en la educación colombiana, en pro de la consecución de lo que puede decirse es su misión y a la vez, el principal y más complejo objetivo de alcanzar como es: “materializar el derecho a la educación para todos los colombianos, sin dejar de lado la diversidad cultural y territorial que hacen parte de nuestra naturaleza, y eliminando las barreras que actualmente imponen las condiciones socioeconómicas de los ciudadanos”⁹⁵.

Como complemento a la mirada efectuada anteriormente a las principales políticas educativas nacionales relacionadas con la formación docente *en y para* la diversidad étnica y su abordaje a partir de la situación presentada en la Universidad del Valle y en el programa académico de LEBECS, en el tercer capítulo de este trabajo, se realiza una caracterización de la labor desarrollada en los principales cursos o asignaturas de la LEBECS desde las cuales se forma a los futuros educadores en el área de Ciencias Sociales para la atención de la diversidad étnica. Ello con la intención de proponer alternativas curriculares para el fortalecimiento del trabajo realizado hasta el momento en relación a la educación *en y para* la diversidad étnica en la formación del mencionado programa académico.

⁹⁵ MEN. Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Op. cit., pág. 14.

3. MIRADA EN CONTEXTO A LA EDUCACIÓN *EN Y PARA* LA DIVERSIDAD ÉTNICA EN LA LEBECS DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

En el tercer capítulo del presente trabajo, se efectúa, en primer término, una caracterización general de la educación *en y para* la diversidad étnica en la LEBECS de la Universidad del Valle, la cual toma como referencia: i) la estructura curricular del programa académico, ii) los programas de los cursos o asignaturas desde las cuales se aborda directa e indirectamente el tema de la diversidad étnica, y iii) la formación académica y experiencia profesional de los docentes a cargo de orientar dichos cursos. En segundo término, se proponen algunas alternativas curriculares derivadas de dicha caracterización que se encuentran orientadas a fortalecer la educación *en y para* la diversidad étnica en el proceso formativo que adelanta el programa académico de LEBECS de la Universidad del Valle.

Es de anotar que con dichas alternativas curriculares no se pretende realizar una reestructuración o cambio radical a nivel curricular en el marco del programa académico mencionado, que desde el año 2001 con la aprobación de su estructura curricular, viene trabajando en el tema de la diversidad étnica y acumula un conocimiento y experiencia en este campo, sino por el contrario, identificar algunas posibilidades u oportunidades concretas para el fortalecimiento del trabajo realizado hasta el momento que permitan potenciar y seguir proyectando la formación y educación *en y para* la diversidad étnica de los futuros docentes en el área de Ciencias Sociales.

3.1 CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LA EDUCACIÓN *EN Y PARA* LA DIVERSIDAD ÉTNICA EN LA LEBECS DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

3.1.1 Estructura curricular

El programa académico de LEBECS presenta una estructura curricular que tiene dentro de sus propósitos u objetivos fundamentales, fomentar las relaciones de los educandos con aspectos conceptuales, metodológicos y técnicos característicos de las Ciencias Sociales para el abordaje de la realidad desde una perspectiva problémica. Ello a partir de la “identificación de dificultades y limitaciones, la adquisición de conocimientos y técnicas en relación directa a un objeto problémico, lo cual adquiere verdadera connotación, puesto que no se hace necesario crear artificialmente puentes de comunicación entre lo escolar y lo comunitario, sino que la misma necesidad crea lazos orgánicos entre ellos”⁹⁶.

Esta estructura curricular está integrada por dos ciclos de formación fundamentales. El primero, es el Ciclo de Fundamentación que se desarrolla a lo largo de los cinco primeros semestres del programa académico y como su nombre lo deja entrever, está encaminado a brindar la posibilidad al estudiante de lograr una estructuración básica, disciplinar, teórica y metodológica en su formación que le permita reconocer tanto alternativas como dificultades en el conocimiento adquirido a partir del contexto en el que se desenvuelve, con la intención de generar opciones para el desarrollo de las Ciencias Sociales en términos operativos y conceptuales.

El segundo, se denomina Ciclo de Profundización y se lleva a cabo en los restantes siete semestres de duración del programa académico, teniendo como intención central vincular al educando con ámbitos de trabajo específicos para la identificación y abordaje de diversas problemáticas de las Ciencias Sociales, de su labor pedagógica y del contexto particular en el que participa el estudiante. Ello con el propósito

⁹⁶ DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE. Op. cit., pág. 11.

de la aplicación e implementación de conocimientos y experiencias obtenidas en la práctica docente y profesional en general. En esta fase es clave “la articulación del trabajo académico con procesos investigativos reales y en marcha. Debe, por tanto, privilegiarse aquí el trabajo investigativo, que permita la formulación de hipótesis, modelización de fenómenos, validación de resultados y contrastación de conceptos y constructos teóricos”⁹⁷.

Es por ello, que el Plan de Estudios del programa académico de LEBECS se estructura a partir de cuatro ejes temáticos como: i) Sociedad y Cultura, en el que se enfatiza en las relaciones entre los individuos y sus formas de vida en los diferentes contextos; ii) Espacio, Ambiente y Territorio, que se centra en el estudio del espacio, el ambiente físico y natural y el territorio como constructo político, económico y social; iii) Historia, Estado y Sociedad, fundamentado en el abordaje de los acontecimientos y procesos humanos a lo largo del tiempo y su relación con la formación del Estado, la sociedad y cultura en diferentes ámbitos; y iv) Pedagogía, Conocimiento y Ciencias Sociales, basado en las relaciones entre el saber, la escuela y la comunidad mediante la articulación entre las Ciencias Sociales, la formación pedagógica y la Educación Básica (ver tablas 1 y 2).

⁹⁷ *Ibíd.*, pág. 16.

Tabla 1. Estructura curricular del programa académico de LEBECS de la Universidad del Valle.

EJES TEMÁTICOS	CICLO DE FUNDAMENTACIÓN								
	I	II	Prerreq	III	Prerreq	IV	Prerreq	V	Prerreq
Sociedad y cultura	201163M Introducción a las ciencias sociales	304004M Fundamentos de sociología		303001M Fundamentos de economía		201002M Antropología social y cultural			
Espacio, ambiente y territorio	208057M Int. a la geografía: categorías espaciales	208058M Formación y evolución del paisaje terrestre		208059M Clima, suelos y recursos bióticos	208058M Formación y evolución del paisaje terrestre	208060M Geografía humana y de la población	208057M Int. a la geografía: categorías espaciales	208061M Territorio, región y globalización	208057M Int. a la geografía: categorías espaciales
Historia, estado y sociedad	201040M Introducción a la historia	201053M Historia antigua universal	201040M Introducción a la historia	201030M Historia medieval	201053M Historia antigua universal	201151M Historia moderna	201030M Historia medieval	201015M Historia universal del siglo XIX	201151M Historia moderna
Pedagogía, conocimiento y ciencias sociales	403062M Educación, sociedad y cultura	402079M Psicología del aprendizaje		403003M Escuela y modelos pedagógicos contemporáneos		403037M PEI y formación en educación básica	403003M Escuela y modelos pedagógicos contemporáneos	403118M Tiempo y espacio: metodología y estrategias de aprendizaje	
Asignaturas auxiliares	201092M Técnicas bibliográficas			760156M Estadística para ciencias sociales				208011M Cartografía general	
Asignaturas complementarias		Electiva complementaria (Constitución política)				Electiva complement (Comprensión de textos o Español)		Electiva profesional	
Requisitos de grado			Idioma I		Idioma II		Deporte formativo		

Tabla 1. (Continuación)

EJES TEMÁTICOS	CICLO DE PROFUNDIZACIÓN											
	VI	Prerreq	VII	Prerreq	VIII	Prerreq	IX	Prerreq	X	Prerreq	XI – XII	Prerreq
Sociedad y cultura	203010M Introducción a la filosofía política											
Espacio, ambiente y territorio	208063M Geografía comparada	208057M Int. a la geografía: categorías espaciales	208041M Territorio, cultura y biodiversidad	201163M Introducción a las ciencias sociales	208062M Ciudad y sistemas regionales	208057M Int. a la geografía: categorías espaciales	208013M Geografía de Colombia	208057M Int. a la geografía: categorías espaciales				
Historia, estado y sociedad	201147M Historia universal del siglo XX	201151M Historia moderna	201149M Historia de América y Colombia: Colonia	201151M Historia moderna	201057M Siglo XIX en América y Colombia	201151M Historia moderna	201065M Siglo XX en América y Colombia	201151M Historia moderna				
Pedagogía, conocimiento y ciencias sociales	403057M Práctica docente I: Ciencias sociales y currículo	403037M PEI y formación en educación básica	403058M Práctica docente II: Problemas de la enseñanza de las ciencias sociales	403037M PEI y formación en educación básica	403059M Práctica docente III: Didáctica de las ciencias sociales	403037M PEI y formación en educación básica	403060M Práctica docente IV: Taller de innovación y tecnología educativa	403037M PEI y formación en educación básica	403061M Práctica docente V: Pedagogía en el aula	403059M Práctica docente III: Didáctica de las ciencias sociales	208069M Trabajo de Grado	208092M Taller de monografía
Asignaturas auxiliares												
Asignaturas complementarias	Electiva profesional		Electiva complementaria		Electiva complementaria		Electiva profesional		Electiva profesional			
			Electiva profesional		Electiva profesional							
Requisitos de grado												

Fuente: DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE, 2009.

Tabla 2. Asignaturas del programa académico de LEBECS de la Universidad del Valle por eje temático o grupo de asignatura (entre paréntesis aparece el número de créditos académicos de cada curso).

EJE TEMÁTICO O TIPO DE ASIGNATURAS	ENFOQUE DE LA ASIGNATURAS		
	TEÓRICO – CONCEPTUAL	METODOLÓGICO	CONTEXTUAL
SOCIEDAD Y CULTURA	Introducción a las Ciencias Sociales (3)		
	Fundamentos de Sociología (3)		
	Fundamentos de Economía (3)		
	Antropología social y cultural (3)		
	Introducción a la filosofía política (3)		
ESPACIO, AMBIENTE Y TERRITORIO	Introducción a la Geografía (3)		
	Formación y evolución del paisaje terrestre (3)		
	Clima, suelos y recursos bióticos (3)		
	Geografía humana y de la población (3)		
	Territorio, región y globalización (3)		Geografía comparada (3)
	Territorio, cultura y biodiversidad (3)		
	Ciudad y sistemas regionales (3)		Geografía de Colombia (3)

Tabla 2. (Continuación)

EJE TEMÁTICO O TIPO DE ASIGNATURAS	ENFOQUE DE LA ASIGNATURAS		
	TEÓRICO – CONCEPTUAL	METODOLÓGICO	CONTEXTUAL
HISTORIA, ESTADO Y SOCIEDAD	Introducción a la Historia (3)		
	Historia antigua universal (3)		
	Historia medieval (3)		
	Historia moderna (3)		Historia de América y Colombia: Colonia (3)
	Historia universal del siglo XIX (3)		Historia de América y Colombia: Siglo XIX (3)
	Historia universal del siglo XX (3)		Historia de América y Colombia: Siglo XX (3)
PEDAGOGÍA, CONOCIMIENTO Y CIENCIAS SOCIALES	Educación, sociedad y cultura (3)	Tiempo y Espacio: Metodología y estrategias de aprendizaje (3)	
	Psicología del aprendizaje (3)	Taller de innovación y tecnología educativa (3)	
	Escuela y modelos pedagógicos (3)	Práctica docente: Pedagogía en el aula (3)	PEI y formación en educación básica (3)
	Ciencias Sociales y currículo (3)	Taller de Monografía (3)	Problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales (3)
	Didáctica de las Ciencias Sociales (3)	Trabajo de Grado (6)	
ASIGNATURAS AUXILIARES		Técnicas bibliográficas (3)	
		Estadística para Ciencias Sociales (3)	
		Cartografía general (3)	

Tabla 2. (Continuación)

EJE TEMÁTICO O TIPO DE ASIGNATURAS	ENFOQUE DE LA ASIGNATURAS		
	TEÓRICO – CONCEPTUAL	METODOLÓGICO	CONTEXTUAL
OTRAS ASIGNATURAS			Constitución política (3)
			Español (3)
			Idioma extranjero (3)
			Deporte formativo (2)
Dos electivas complementarias con enfoque variable (9)			
Seis electivas profesionales con enfoque variable (18)			

Fuente: DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE, 2009.

Los diez (10) cursos o asignaturas que hacen referencia directa e indirecta a la formación *en y para* la diversidad étnica en el marco del programa académico de LEBECS (resaltados en color azul celeste en la tabla 2) son, como se dijo anteriormente: Educación, Sociedad y Cultura (semestre I); Antropología Social y Cultural (semestre IV); Geografía Humana y de la Población (semestre IV); Territorio, Región y Globalización (semestre V); Práctica Docente I: Ciencias Sociales y Currículo (semestre VI); Territorio, Cultura y Biodiversidad (semestre VII); Historia de América y Colombia-Colonia (semestre VII); Historia de América y Colombia Siglo XIX (semestre VIII); Geografía de Colombia (semestre IX); e Historia de América y Colombia Siglo XX (semestre IX). En el cuadro 2, se hace referencia a los contenidos o temáticas principales abordadas en cada uno de estos cursos de acuerdo a lo expuesto en el Proyecto Educativo del programa académico de LEBECS.

Cuadro 2. Contenidos o temáticas principales abordadas en los cursos relacionados con diversidad étnica en el programa académico de LEBECS de la Universidad del Valle.

Curso o asignatura	Contenidos principales según Proyecto Educativo LEBECS
Educación, Sociedad y Cultura	-Relaciones entre el lenguaje y las distintas formas adquiridas por la cultura mediante la educación. -Herramientas teórico-conceptuales de análisis de aspectos socioculturales y socio-históricos vinculados con el lenguaje y la educación. - Reflexiones con respecto a la cultura, la sociedad y la educación. - Construcción del discurso pedagógico y la relación problemática entre educación y cultura.
Antropología Social y Cultural	- Experiencias culturales en la sociedad. -Cultura, identidad, etnicidad, movimientos sociales y sentido de pertenencia a territorios culturales. -Alteridad como unidad de análisis para la comprensión de la diversidad étnica y cultural de Colombia y de las diferentes culturas/etnias en el mundo.
Geografía Humana y de la Población	- Procesos mediante los cuales la sociedad ocupa, explota y ordena sus espacios. - Tendencias que fundamentan el pensamiento social.
Territorio, Región y Globalización	- Globalización económica. - Mundialización cultural y sus efectos sobre el territorio.
Práctica Docente I: Ciencias Sociales y Currículo	- Concepción y diseño curricular de las Ciencias Sociales. - Lugar y función que cumplen las Ciencias Sociales desde su especificidad, en una propuesta pedagógica institucional.
Territorio, Cultura y Biodiversidad	- Pensamiento socioantropológico. - Articulación de premisas teóricas como cultura, territorio, desarrollo, sostenibilidad, ambiente, biodiversidad y etnicidad.

Cuadro 2. (Continuación)

Curso o asignatura	Contenidos principales
Historia de América y Colombia-Colonia	- Historia del Nuevo Reino de Granada durante el período colonial, siglos XVI al XVIII. - Poblamiento, economía, sociedad y política durante el periodo estudiado.
Historia de América y Colombia Siglo XIX	- Siglo XIX en América y Colombia. - Estructuras sociales, económicas, políticas y culturales coloniales frente a las innovaciones que pretendieron romper con la tradición.
Geografía de Colombia	- Lectura, interpretación y comprensión de la génesis y evolución del espacio colombiano. - Procesos de ocupación del espacio y configuración de los mapas políticos, económicos y culturales en el país.
Historia de América y Colombia Siglo XX	- América Latina en las relaciones de poder y en la economía mundial. - Proyectos de integración, relaciones con Estados Unidos, Europa, Asia y África, la relación de dependencia y los movimientos de liberación nacional. - Historia de la democracia, proyectos nacionales y los diversos sujetos sociales. - Producción y consumos culturales en el marco de los debates sobre modernidad, identidades, multiculturalismo y globalización.

Adaptado de: DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE, 2009.

3.1.2 Programas de los cursos o asignaturas desde las cuales se aborda directa e indirectamente el tema de la diversidad étnica

Los programas de los cursos o asignaturas desde las cuales se aborda directa e indirectamente el tema de la diversidad étnica no presentan mayores cambios o transformaciones de semestre a semestre, lo que hace que conserven en términos generales una estructura temática, conceptual, metodológica y evaluativa similar desde su creación e inclusión en el plan de estudios del programa académico de LEBECS. Por esta razón, a continuación, se toman como referencia aquellos programas de curso establecidos para el año 2018 que se encuentran en la secretaría del programa académico de LEBECS. De cada uno de ellos, se da una mirada a sus aspectos claves: objetivos y contenidos (fundamentalmente aquellos relacionados con diversidad étnica), metodología y evaluación.

3.1.2.1 Educación, Sociedad y Cultura

Dentro de los principales objetivos del mencionado curso relacionados con la formación *en y para* la diversidad étnica, se destacan: i) la reflexión crítica de los procesos educativos en contextos sociales caracterizados por la globalización y la multiculturalidad; ii) la identificación y análisis de los diferentes aspectos sociales y culturales que ejercen influencia en la educación de los individuos; y iii) el análisis de los retos que genera para la educación actual la diversidad social, cultural y étnica, tomando como referencia el caso colombiano.

En cuanto a los contenidos, sobresalen el abordaje de temáticas como los conceptos de cultura y diversidad; la educación y la dimensión sociocultural; el multiculturalismo e interculturalismo en la educación; la educación y equidad social; el papel de los agentes educativos y socializadores del individuo (familia, escuela, sociedad), las implicaciones de las diferencias culturales y étnicas al respecto, entre otros.

En el aspecto metodológico, se resaltan las clases magistrales, las co-exposiciones (estudiantes y docente), los controles de lectura, la revisión bibliográfica, los trabajos escritos, entre otros. A partir de lo cual, se hace la evaluación respectiva fundamentada en valoraciones individuales y trabajos grupales, foros, talleres, participación, trabajo final (ensayo) basado en una experiencia educativa en contexto y su respectiva socialización.

3.1.2.2 Antropología Social y Cultural

En el objetivo central que orienta el presente curso, se identifica su relación directa con el tema de la diversidad étnica, ya que está encaminado al abordaje de la antropología desde las Ciencias Sociales para identificar el rol significativo que cumple en el estudio y análisis de las prácticas y manifestaciones culturales de las comunidades en el proceso de construcción e interpretación de los territorios que habitan, tomando como fundamento el elemento simbólico y organizativo en sus estructuras sociales.

Los conceptos de cultura, etnografía, etnología y su aplicación en la educación, las regiones culturales de Colombia a partir de las cuales se estudian aspectos como la identidad, la etnicidad, el sentido de pertenencia, la cultura, el territorio, el etnodesarrollo, la etnoeducación, la etnosalud, la alteridad, al igual que la alusión al valor, significado e importancia de los grupos étnicos en diferentes contextos geográficos, se constituyen en los principales ejes temáticos del curso, vinculados con la diversidad étnica.

En el orden metodológico, se destacan las clases magistrales, el desarrollo de lecturas obligatorias y complementarias, la realización de talleres y reseñas de carácter analítico de las principales problemáticas de la antropología. La evaluación, se basa en la realización de tres ensayos escritos sobre temas específicos de discusión y la elaboración de un trabajo de campo final desde el diseño etnográfico.

3.1.2.3 Geografía Humana y de la Población

Factores como la comprensión de la organización espacial de las prácticas humanas y la búsqueda de alternativas de solución a problemáticas espaciales originadas por las relaciones individuo-naturaleza, representan aquellos elementos desde los cuales se orienta el curso Geografía Humana y de la Población y que a su vez, establecen relación con la diversidad étnica, si se tiene en cuenta que uno de los factores determinantes en el accionar de los grupos y comunidades y en los efectos socio-espaciales que ello genera, es precisamente el conjunto de concepciones, tradiciones, luchas, prácticas y esfuerzos que adelantan, lo cual se identifica claramente en el marco de aquellas comunidades denominadas diversas y diferenciadas.

Contenidos como segregación socio-espacial, los conflictos políticos por recursos naturales, la población humana y la manera en que se relaciona con el entorno, las presiones humanas sobre los ecosistemas, entre otros, hacen parte de la agenda del curso como tópicos vinculados con la diversidad étnica. Como criterios metodológicos principales del curso, se encuentran la participación activa de los educandos, la lectura de textos especializados, el desarrollo de exposiciones magistrales y de talleres teórico-conceptuales. La evaluación vincula exámenes estructurados a partir de problemáticas específicas en las que se debe aplicar conceptos y procesos para su resolución, al igual que la valoración de los talleres y lecturas para la discusión y participación en clase.

3.1.2.4 Territorio, Región y Globalización

Como objetivo principal de este curso asociado con la diversidad étnica, se encuentra la reflexión de las implicaciones territoriales de procesos como la globalización y mundialización económica y cultural a partir de: i) la identificación de los cambios en el orden funcional, morfológico y físico de los territorios en la escala local, regional y nacional como resultado de la relación tecnología-cultura; y ii) el reconocimiento del papel del denominado sistema-mundo ciudades en la situación económica y cultural de las comunidades y grupos en la escala local.

Los contenidos del curso referenciado que establecen relación con el tema de la diversidad étnica son: territorio y cultura, territorialidad, globalización, mundialización, internacionalización, estados nacionales vulnerables, mundialización cultural y nacionalismos reaccionarios, multinacionales, transnacionales y regiones. La metodología del curso, se sustenta en la modalidad seminario para fomentar la participación activa y argumentada de los educandos y la realización por parte de estos últimos de ensayos semanales, dando respuesta a una tesis o pregunta específica planteada o analizando un texto en particular. De lo anterior, se deriva la evaluación, integrada por aspectos valorativos en torno a la participación en clase, la asistencia, la elaboración de ensayos, talleres y dos trabajos finales.

3.1.2.5 Práctica Docente I: Ciencias Sociales y Currículo

Como el propio nombre del curso lo deja entrever, el aspecto curricular abordado desde el contexto de la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales es clave y se relaciona directamente con la diversidad étnica, ya que precisamente el manejo y orientación dada al currículo cumple una tarea central en la generación de las condiciones necesarias para el fomento de la educación *en y para* la diversidad étnica en el ámbito escolar. En este sentido, factores como las reformas curriculares en el área de Ciencias Sociales en Colombia, los enfoques y elementos conceptuales de algunas tendencias curriculares contemporáneas y el proceso de elaboración y evaluación curricular, se constituyen en los ámbitos desde los cuales se estructuran los objetivos del curso en mención.

En términos generales, se puede decir que la mayoría de los contenidos del curso presentan relación con la diversidad étnica por abordar tópicos que orientan la actividad curricular en el campo de las Ciencias Sociales tales como: Lineamientos Curriculares para Ciencias Sociales, Estándares Básicos en Ciencias Sociales, Competencias en Ciencias Sociales, currículo integrado, la investigación educativa en Ciencias Sociales, experiencias curriculares en contexto en el área de Ciencias Sociales, entre otros. En la metodología del curso, se implementan los denominados informes de lectura de cada una de las temáticas abordadas y un trabajo final de carácter práctico. La evaluación contempla aparte

de la valoración de las actividades antes reseñadas, la realización de exámenes opcionales para algunos puntos o temas específicos.

3.1.2.6 Territorio, Cultura y Biodiversidad

El curso no sólo parte del reconocimiento de Colombia como país multiétnico, pluricultural y diverso, lo cual se constituye en factor que propicie o incentive el conocimiento y comprensión del conjunto de relaciones establecidas entre naturaleza y cultura, y sus implicaciones ambientales y territoriales, sino que dentro de sus propósitos centrales se encuentra la conceptualización de categorías claves como territorio, cultura, naturaleza, biodiversidad, ambiente y las relaciones que entre éstas se generan. Como se puede inferir, los contenidos del curso se centran en el abordaje de las categorías antes citadas y en la presentación de epistemologías ambientales y consideraciones de múltiple escala para el estudio de las relaciones entre territorio, cultura y biodiversidad.

En el ámbito metodológico, se llevan a cabo actividades como talleres, seminarios, estudios de caso, debates, lecturas de apoyo, conferencias, exposiciones, videos, uso del Campus Virtual de la Universidad del Valle, entre otras. La evaluación vincula la valoración por parte del docente de cada una de estas actividades, al igual que la presentación de algunas propuestas de investigación a cargo de los estudiantes como trabajo final.

3.1.2.7 Historia de América y Colombia-Colonia

Como el propio nombre del curso lo indica, tiene como objetivo esencial el conocimiento y análisis del proceso histórico vivido por América y Colombia en la época colonial, lo cual presenta relación con la diversidad étnica debido a que dicho proceso estuvo caracterizado por cruces, interacciones y relaciones étnicas y culturales que explican las circunstancias, contextos y aspectos poblacionales actuales no sólo en Colombia, sino en la mayoría de naciones latinoamericanas.

Dentro de las temáticas más representativas abordadas en este curso, directamente asociadas con la diversidad étnica, se encuentran la penetración y ocupación territorial, la resistencia indígena y la crisis demográfica, los sistemas de explotación económica (encomienda, mita, tributo, minería, hacienda, obrajes, esclavitud), entre otros. La metodología se estructura a partir de dos elementos. El primero, son las lecturas obligatorias y exposiciones magistrales del docente. El segundo, la participación del estudiantado a partir del material de apoyo suministrado. La evaluación se desarrolla mediante dos exámenes parciales de igual valor.

3.1.2.8 Historia de América y Colombia Siglo XIX

América y Colombia vivieron a lo largo del siglo XIX un conjunto de procesos ideológicos, políticos, económicos y culturales que ejercieron influencia y marcaron su devenir histórico y social, los cuales no sólo permiten entender gran parte de la realidad que hoy enfrentan, sino reconocer los legados y herencias principales que dejaron dichos procesos, entre las cuales, se encuentra precisamente la cuestión de la diversidad y heterogeneidad étnica y cultural de los pueblos y comunidades que habitan el país y la región latinoamericana. En esta línea, se sitúan los objetivos del curso Historia de América y Colombia Siglo XIX.

Temáticas como la abolición de la esclavitud, la crisis del sistema español y el movimiento independentista, las implicaciones económicas de las reformas liberales, la situación social, económica y cultural de Colombia y América en el siglo XIX, la configuración histórica de las sociedades en Colombia y Latinoamérica en el siglo XIX y los principales referentes en dicho proceso, entre otras, aparecen en la agenda del curso como aquellas en donde la diversidad étnica es un elemento a considerar. La metodología del curso vincula lo activo y participativo, la elaboración de reseñas de las lecturas por parte de los estudiantes, trabajo individual y grupal, exposiciones, presentaciones, talleres en clase, mesas redondas, uso de material audiovisual, entre otros. La evaluación consta de la valoración de las actividades descritas anteriormente, de un examen parcial escrito y presencial, de una exposición en pareja y de un trabajo final con respecto a una temática particular del curso.

3.1.2.9 Geografía de Colombia

El objetivo general del curso Geografía de Colombia de la LEBECS, se basa en el estudio de algunos factores que determinan las características y procesos actuales del territorio en Colombia, tomando como referencia sus relaciones escalares y funcionales, siendo clave para ello dar una mirada a los denominados ecosistemas estratégicos en el país, las lógicas y dinámicas de explotación en el ámbito rural, la historia y tendencias migratorias en Colombia. Uno de los actores protagónicos en dichos procesos han sido las denominadas comunidades y grupos diferenciados que desde sus luchas, prácticas y acciones han establecido relación cercana con el espacio geográfico local, regional y nacional.

Los temas a partir de los cuales se estructura el curso para hacer referencia a la diversidad étnica en el proceso formativo de los futuros docentes, son: las ideas y concepciones de desarrollo, agricultura y subsistencia, las relaciones entre lo urbano y rural, la reforma agraria, la distribución espacial de la población colombiana, la demografía colombiana, los movimientos poblacionales y su comportamiento histórico, las migraciones, los desplazados y los confinados, Colombia como país pluriétnico y multicultural, entre otros. La metodología del curso se fundamenta en la realización de lecturas antes de clase como sustento para discusiones y trabajos escritos, al igual que una salida de campo encaminada a la identificación de aspectos específicos del territorio nacional. La evaluación, además de considerar la valoración y el desempeño de los estudiantes en las actividades antes reseñadas, incorpora un examen parcial y uno final.

3.1.10 Historia de América y Colombia Siglo XX

El curso parte de un objetivo general que vincula entre otros elementos, el aspecto social y cultural de América Latina y Colombia en el Siglo XX, en donde se reconoce la importancia del accionar de diferentes pueblos, comunidades y grupos, entre ellos, los denominados diversos y diferenciados en pro de la defensa de derechos en diferentes ámbitos (económicos, políticos, sociales y culturales). Las

sociedades agrarias en América y Colombia; el Estado, política y orden neoconservador en América Latina; la modernización y violencia política en Colombia; el análisis coyuntural en los países latinoamericanos; los movimientos sociales en América Latina, entre otros, representan los principales temas del curso asociados con la diversidad étnica.

La metodología del curso se desarrolla al estilo seminario, con participación activa de los estudiantes, exposiciones y presentaciones de los mismos y a cargo del docente. La evaluación considera la valoración de las actividades referidas, al igual que tres exámenes parciales (uno escrito, uno a manera de foro o texto propuesto en el programa de curso y otro como trabajo escrito presentado en pareja), un quiz y el control de asistencia.

Como se puede identificar, cada uno de los cursos reseñados hace alusión a su manera, a la diversidad étnica en la formación docente profesional del programa académico de LEBECS, ello de acuerdo a los objetivos, propósitos y enfoque general establecido para cada asignatura, vinculando distintas estrategias y acciones de orden didáctico, metodológico y evaluativo. Si bien la diversidad étnica no aparece relacionada al menos literalmente en los objetivos, contenidos y ejes temáticos que caracterizan a estos cursos -a excepción de Antropología Social y Cultural-, se asume como una temática y campo de conocimiento implícito en la explicación, comprensión y análisis de los procesos, acontecimientos y situaciones abordadas en cada uno de los cursos referidos.

3.1.3 Formación académica y experiencia profesional de los docentes a cargo de los cursos relacionados con diversidad étnica

Los docentes a cargo de los cursos relacionados con diversidad étnica en el programa académico de LEBECS, se caracterizan por tener diferentes tipos de estudios en áreas y disciplinas directamente relacionadas y afines a las Ciencias Sociales, tanto a nivel de pregrado como de posgrado (especialización, maestría y doctorado), dentro de las cuales se destacan comunicación social, teoría, métodos y técnicas en la investigación social, sociología, derechos humanos, democracia y justicia internacional, antropología, desarrollo rural, geografía, política territorial y urbanística, estudios territoriales, historia (andina y latinoamericana), sistemas de información geográfica, enseñanza de las ciencias sociales, desarrollo sustentable, entre otras.

De esta manera, las áreas formativas y de desempeño de los docentes a cargo de los cursos vinculados con la diversidad étnica en el marco del programa académico de LEBECS, les permiten tener cierto conocimiento y relación con este aspecto específico de incidencia directa en los procesos, situaciones y dinámicas objeto de estudio en cada una de las áreas reseñadas. Ejemplo de ello, son campos como los derechos humanos, democracia y justicia internacional; los estudios territoriales; la enseñanza de las ciencias sociales y la historia latinoamericana, en donde la identificación, comprensión y análisis del valor, significado e implicaciones de las características y particularidades de los grupos, comunidades y poblaciones en los diferentes contextos, en términos étnicos y culturales, es clave para el entendimiento de diversos procesos relacionados con la inequidad y exclusión social, la configuración territorial, los desafíos y retos pedagógicos y didácticos en el marco de las Ciencias Sociales, el establecimiento de dinámicas, tendencias y procesos sociales, respectivamente.

En lo que respecta a la experiencia profesional de los docentes a cargo de orientar los diez (10) cursos relacionados con la formación *en y para* la diversidad étnica en la LEBECS de la Universidad del Valle de acuerdo a la revisión realizada de sus hojas de vida, se identifica, en general, gran trayectoria en el

ejercicio docente, investigativo y en lo relacionado con la dirección y evaluación de trabajos de grado y proyectos en las áreas de especialidad de estos educadores, que llevan entre 15 y 25 años de labor profesional general y entre 12 y 21 años aproximadamente de actividad profesional en el contexto específico de la Universidad del Valle.

Teniendo en cuenta la caracterización general del proceso formativo *en y para* la diversidad étnica que adelanta actualmente el programa académico de LEBECS, a partir de los aspectos anteriormente mencionados, en el numeral siguiente, se precisan algunas posibilidades de acción específicas en pro de fortalecer tal proceso, a las cuales se les ha denominado alternativas curriculares. Estas últimas se constituyen también en un aporte como resultado del estudio aquí realizado que puede implementar el Departamento de Geografía de la Universidad del Valle en el proceso de cambio que experimenta actualmente en su programa académico de formación docente profesional en el área de Ciencias Sociales (de LEBECS a LCS).

3.2 ALTERNATIVAS CURRICULARES PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN *EN Y PARA* LA DIVERSIDAD ÉTNICA, EN LA LEBECS DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

De acuerdo a la caracterización general realizada de la labor que adelanta actualmente el programa académico de LEBECS acerca de la formación *en y para* la diversidad étnica de los futuros docentes, en aras de incorporar y articular los aspectos esenciales de las principales políticas educativas nacionales expuestas en el segundo capítulo de este trabajo y asociadas con el asunto, se considera necesario y pertinente, que, desde dicho programa académico, se adelanten algunas acciones y estrategias íntimamente relacionadas entre sí, atinentes a factores como: i) la articulación de los principios de flexibilidad e integralidad curricular que caracterizan a la Universidad del Valle y a la propia LEBECS con el trabajo en torno a la diversidad étnica; ii) el diseño y vinculación de nuevos cursos o asignaturas en la estructura curricular de la LEBECS que tengan como eje central la formación *en y para* la diversidad étnica; iii) la inclusión de la formación *en y para* la diversidad étnica como uno de los elementos centrales en los programas de curso de las diez asignaturas relacionadas actualmente con

este aspecto; y iv) el fomento de la formación y capacitación docente continua y permanente con respecto a la educación en contextos de diversidad étnica. A continuación, se detalla acerca de estos elementos.

3.2.1 Diversidad étnica en el marco de la flexibilidad e integralidad curricular

Como se dijo anteriormente, una de las características fundamentales en términos curriculares de los direccionamientos y enfoques generales seguidos tanto por la Universidad del Valle como por su programa académico de LEBECS, es lo concerniente a la flexibilidad e integralidad curricular, es decir, a la capacidad que tiene el diseño curricular desarrollado y los directos responsables de este proceso, de realizar adaptaciones, cambios y ajustes orientados a satisfacer las distintas necesidades educativas y formativas de la población que se atiende. Ello se constituye en una oportunidad y posibilidad para que desde el programa académico de LEBECS, teniendo en cuenta la transición que afronta actualmente en su paso a Licenciatura en Ciencias Sociales (LCS), se reflexione en torno al papel desempeñado y posibilidades reales que tiene la diversidad étnica como campo de acción curricular, teórico-conceptual, pedagógico y didáctico en cada uno de los cuatro ejes temáticos que integran la estructura curricular de este programa académico (Sociedad y Cultura; Espacio, Ambiente y Territorio; Historia, Estado y Sociedad; Pedagogía, Conocimiento y Ciencias Sociales). Algunos de los aspectos a manera de interrogantes que pueden orientar tal reflexión, como punto de partida para el emprendimiento de acciones y estrategias derivadas de un diagnóstico inicial de la situación al respecto, en lo cual, puede contribuir la caracterización general presentada en este trabajo, son:

i) Entendiendo que la denominada flexibilidad e integralidad curricular es posible en la medida en que exista un compromiso, trabajo conjunto y articulado entre los distintos actores educativos que intervienen en dicho proceso (docentes, estudiantes, director de plan, personal del departamento y de la facultad, entre otros), ¿existen los espacios académicos suficientes y necesarios para la constante retroalimentación, discusión, diálogo de saberes, socialización de experiencias, planteamiento de

interrogantes y problemáticas relacionadas con la formación *en y para* la diversidad étnica en el ámbito de la flexibilidad e integralidad curricular en la LEBECS?

ii) ¿Cómo son capitalizados o aprovechados estratégicamente los resultados, hallazgos, productos y conclusiones resultantes de dichos espacios?

iii) ¿Existe una oferta académica representada en cursos o asignaturas que tengan como eje central la formación *en y para* la diversidad étnica, o ésta se presenta simplemente como un campo complementario o residual en el marco de algunos cursos específicos?

iv) ¿De qué manera y bajo qué fundamentos y direccionamientos específicos es abordada la formación *en y para* la diversidad étnica en los cursos de la LEBECS relacionados con este campo?

v) ¿Disponen los docentes, especialmente aquellos que orientan actualmente los cursos de la LEBECS relacionados con procesos de educación *en y para* la diversidad étnica, de los conocimientos y competencias suficientes y necesarias que les permitan realizar aportes significativos al respecto en la formación profesional de los futuros educadores de Ciencias Sociales?

3.2.2 Apuesta por la formación *en y para* la diversidad étnica en la oferta educativa

De acuerdo con los interrogantes anteriores y específicamente, con el que hace alusión a la oferta académica de la LEBECS en materia de cursos o asignaturas que tengan como eje central la formación *en y para* la diversidad étnica, se considera pertinente reforzar dicha oferta con la inclusión de algunos *cursos y asignaturas obligatorias y específicas*, en donde se aborde la diversidad étnica desde la perspectiva de las principales implicaciones, exigencias y desafíos educativos que plantea a los futuros docentes en el área de Ciencias Sociales, lo cual se constituiría en una de las oportunidades con motivo del proceso de cambio que afronta actualmente el programa académico de LEBECS a LCS. En esta línea, el abordaje de aspectos en contextos de diversidad étnica tales como: el diseño y construcción curricular, las orientaciones pedagógicas y didácticas, el manejo y resolución de conflictos, el papel de los referentes y enfoques tradicionales y aquellos alternativos o emergentes en la enseñanza-

aprendizaje de las Ciencias Sociales, entre otros, pueden constituirse en objeto de estudio e interés en los nuevos cursos o asignaturas diseñadas y desarrolladas.

Estos nuevos cursos no sólo permitirían complementar la labor que viene ejecutando el programa académico de LEBECS en las diez asignaturas antes reseñadas desde las cuales se aborda la diversidad étnica a partir de los direccionamientos, objetivos y propósitos fundamentales que orientan tales cursos, sino además profundizar en el estudio, comprensión y apropiación de la diversidad étnica en el contexto educativo, siendo precisamente éste, el eje central de sus objetivos, contenidos, metodología y criterios evaluativos establecidos. Una de las posibilidades para lo anterior, consiste en la vinculación de un nuevo curso en cada uno de los cuatro ejes temáticos de la estructura curricular del programa académico, cuyo fundamento sea la educación *en y para* la diversidad étnica y que, a su vez, presente relación directa con el eje temático al cual pertenece. Ejemplo de ello, es el actual eje temático denominado: Sociedad y Cultura, en el cual puede incluirse una nueva asignatura que tenga como objetivo general dar una mirada a la organización social y cultural de comunidades diversas y diferenciadas específicas en el territorio nacional, regional o local y el papel desempeñado por la educación en dicho proceso.

3.2.3 Formación *en y para* la diversidad étnica desde una perspectiva contextual, interrelacionada y articulada

Como se dijo anteriormente, los cursos relacionados con la formación *en y para* la diversidad étnica en el contexto del programa académico de LEBECS, abordan este aspecto en su mayoría de una manera implícita y complementaria, es decir, como asunto que tiene vínculo con los objetivos y temas centrales establecidos en cada uno de los programas de curso de dichas asignaturas. No obstante, salvo en el programa de curso de la asignatura Antropología Social y Cultural, la tendencia general es el no tratamiento de la diversidad étnica como elemento *principal y estructural* en los programas de las asignaturas consultadas.

Por esta razón, se considera relevante que al menos en estos cursos se aborde la formación *en y para* la diversidad étnica desde una perspectiva contextual, interrelacionada y articulada. Ello quiere decir que, si bien estas asignaturas cuentan con unos propósitos, objetivos y contenidos necesarios y básicos en la formación docente profesional de los futuros licenciados en el área de Ciencias Sociales, pueden también enfatizar, en la medida de sus posibilidades, en las relaciones con casos, situaciones y problemáticas presentadas en el ámbito de la diversidad étnica, de las denominadas comunidades diferenciadas o en procesos educativos en contextos de diversidad étnica.

Como ejemplo que permite ilustrar lo expuesto, puede mencionarse el caso de la asignatura: Territorio, Cultura y Biodiversidad, la cual busca identificar y analizar las relaciones entre el territorio, la cultura y la biodiversidad, aspecto que ofrece múltiples posibilidades para la exploración de estas relaciones en el ámbito de los distintos grupos y comunidades diferenciadas a lo largo y ancho de la geografía nacional, el reconocimiento de las causas y consecuencias de ello y el contraste entre las concepciones territoriales, culturales y en materia de biodiversidad de la sociedad de consumo frente a las ancestrales.

3.2.4 Educar *en y para* la diversidad étnica: un compromiso, misión y responsabilidad continua y permanente

Retomando uno de los planteamientos centrales en la Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores del año 2012, según el cual, la responsabilidad directa de la atención de los grupos y comunidades diversas y diferenciadas en el país recae sobre los educadores, lo cual les demanda a estos actores sociales y educativos la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de conocimientos y habilidades específicas, se considera clave que los docentes de Educación Superior y particularmente aquellos que se desempeñan en programas académicos cuyo objetivo fundamental es la formación profesional de los futuros educadores en las distintas áreas del saber, adelanten procesos de capacitación continua y permanente en la educación *en y para* la diversidad étnica.

Lo anterior tiene aplicabilidad en el contexto del programa académico de LEBECS no solamente por la misión y responsabilidad docente frente a la educación en contextos de diversidad étnica antes referida, sino porque la propia área de Ciencias Sociales por su objeto de estudio, se constituye en un campo de conocimiento y acción clave para la comprensión, apropiación y reflexión concerniente al valor, significado, sentido e importancia social de la diversidad de los pueblos y comunidades en contextos específicos, así como en la promoción de acciones y estrategias educativas para la satisfacción de sus necesidades.

Es por ello, que, además de la formación académica con la que cuentan los docentes de la LEBECS, especialmente en quienes recae la misión y responsabilidad de educar *en y para* la diversidad étnica desde sus prácticas pedagógicas, se hace pertinente la generación de espacios, experiencias, planes y proyectos en el marco de una formación continua y permanente, encaminada a fortalecer, mejorar, desarrollar y potenciar sus conocimientos y habilidades asociadas con la educación *en y para* la diversidad étnica. Esta situación adquiere aún mayor valor y relevancia si se adopta la educación *en y para* la diversidad étnica como eje estructural y fundamental en la oferta académica de la LEBECS, lo cual, dada la importancia creciente de esta clase de educación, debe ser uno de los objetivos a lograr en el mediano plazo.

CONCLUSIONES

La mirada a la manera en que la LEBECS de la Universidad del Valle expresa y acoge la diversidad étnica en el proceso formativo de los futuros docentes, a partir de: i) la identificación de las principales políticas educativas nacionales que fomentan la diversidad étnica en el marco de un país pluriétnico y multicultural, y su aplicación en el contexto de la institución de Educación Superior y programa académico respectivo; ii) la caracterización de la labor o trabajo específico adelantado actualmente en el programa académico de LEBECS acerca de la educación *en y para* la diversidad étnica de los futuros profesionales y iii) la formulación de alternativas curriculares encaminadas al fortalecimiento de la educación *en y para* la diversidad étnica en el contexto de la LEBECS de la Universidad del Valle; posibilitó el abordaje de la temática y problemática desde una perspectiva tanto general como particular y contextual.

Ello puso en evidencia que la formación *en y para* la diversidad étnica de los futuros profesionales de la educación, tanto en sentido general como en la Universidad del Valle y el programa académico referido, aunque se constituye en un proyecto frente al cual se han adelantado distintos esfuerzos, acciones y estrategias por parte de los diferentes actores educativos a lo largo del tiempo, aún existe un largo camino por recorrer para que logre consolidarse y cumpla plenamente los objetivos que persigue en términos de promoción del respeto a la diferencia, el reconocimiento y valoración de la alteridad y la convivencia en contextos de diversidad étnica y cultural.

La diversidad étnica se constituye en un concepto y campo de conocimiento complejo que está relacionado con diversos aspectos de orden territorial, geográfico, social, físico, relacional, identitario, ancestral, histórico, cultural, simbólico, organizativo, entre otros. Su abordaje educativo, es decir, desde la formación *en y para* la diversidad étnica, se constituye en una responsabilidad, compromiso común y compartido que aunque debe ser liderado desde las instituciones educativas en todos los niveles, precisa de la participación de los distintos actores sociales directamente relacionados (familia, instituciones educativas, Estado, comunidad educativa y sociedad en general) para que tenga mayores

posibilidades de concretarse y alcanzar los objetivos que persigue en lo relacionado con la promoción de distintos valores, actitudes y comportamientos en pos de la convivencia en la diferencia. En este sentido, formar *en y para* la diversidad étnica en la Educación Superior en Colombia, se ha constituido en todo un proceso social e histórico en el que sobresalen como algunos de sus referentes principales la Carta Magna de 1991 y las acciones y tensiones influenciadas por ideas modernas que han caracterizado a las naciones latinoamericanas en la lucha por los derechos de sus grupos étnicos diferenciados como ha sido precisamente el caso de Colombia.

Las principales políticas educativas nacionales que fomentan la diversidad étnica en el marco de un país pluriétnico y multicultural como Colombia, entre las cuales sobresalen la Ley 89 de 1890, la Ley 30 de 1992, la Ley 70 de 1993, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), el PNDE 1996-2005, el PNDE 2006-2016, la Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores (2012) y el PNDE 2016-2026; representan acciones desarrolladas en cabeza del gobierno nacional a partir de los diferentes contextos, situaciones y momentos históricos que ha vivido el país, las cuales tienen en común la referencia directa e indirecta a una de las características fundamentales de la población colombiana como es su diversidad étnica y cultural. Además de las implicaciones de ello en un ámbito como el educativo no solamente desde el papel o rol cumplido por la educación para dar respuesta a dicha diversidad, sino también para la generación de cambios y transformaciones en las propias concepciones, representaciones y prácticas frente a la diversidad a lo largo del tiempo. De acuerdo con dichas políticas educativas, se destacan en líneas generales los siguientes aspectos:

- La Ley 89 de 1890 con su reconocimiento, aunque peyorativo y discriminatorio frente a aquellas comunidades diversas y diferenciadas, en particular, los indígenas quienes fueron limitados en cuanto a sus derechos fundamentales y capacidad de acción como actores sociales, situación que empezó a dar un giro con la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991, en donde se hizo un reconocimiento explícito de Colombia como país diverso, pluriétnico y multicultural. Frente a lo cual, la Universidad del Valle en su Acuerdo 001 de 1993 sentó las bases de lo que podría denominarse la necesidad, compromiso y responsabilidad de dar respuesta desde la educación a la diversidad étnica y cultural de la población a partir del proceso formativo, perfil y características del educando, al igual que

desde la integralidad y flexibilidad curricular, aspectos que fueron incorporados o vinculados por el programa académico de LEBECS desde su creación.

- La Ley 30 de 1992, la Ley 70 de 1993 y la Ley 115 de 1994 sustentadas en los principios constitucionales del denominado Estado social de derecho y en el reconocimiento manifiesto de Colombia como país diverso, pluriétnico y multicultural. En el caso de la Ley 30 de 1992, para la organización del servicio público de Educación Superior, enfatizando en la inclusión educativa de las comunidades diferenciadas. Ello fue apropiado tanto por la Universidad del Valle en el Acuerdo 009 de 1997 mediante el énfasis puesto en los principios de respeto, libertad de expresión y no discriminación en los procesos formativos, como por la LEBECS, al centrarse desde su propia concepción como programa académico y oferta educativa en los aspectos socioculturales, en la formación docente, ciudadana y política.

En lo que respecta a la Ley 70 de 1993 para la reglamentación de los derechos territoriales, políticos y educativos de las comunidades afrodescendientes en Colombia, subrayando el principio de igualdad. En esta línea, se destaca la labor de la Universidad del Valle desde el reconocimiento de las formas organizativas de estas comunidades en el marco de diferentes grupos estudiantiles, al igual que la gestión de la LEBECS a partir del trabajo realizado en los cursos relacionados con diversidad étnica, en donde se realiza un acercamiento con el conocimiento, implicaciones, valor y significado de la diversidad étnica, a lo que se suma la reflexión permanente del papel de las Ciencias Sociales en la generación de espacios y experiencias orientadas a educar *en y para* la diversidad étnica en la formación docente profesional.

En lo que compete a la Ley 115 de 1994 para la regulación de la educación como derecho fundamental, servicio público y su función social, resaltando aspectos que atañen directamente a las comunidades diversas y diferenciadas como la etnoeducación y la rehabilitación social. Al respecto, aspectos como la democracia, la solidaridad, la defensa del interés público, el respeto de los derechos humanos, de la diversidad, del pluralismo, la construcción de identidad, la convivencia, entre otros, sobresalen como algunos de los principales postulados establecidos en los procesos formativos de la Universidad del

Valle en su Acuerdo 009 de 2000, que son incorporados por la LEBECS en la labor desarrollada en la educación *en y para* la diversidad étnica, en cabeza de los cursos antes mencionados relacionados con este aspecto.

- El PNDE 1996-2005 como medio para cumplir los preceptos constitucionales y los propósitos de la Ley General de Educación, tomando como referencia la diversidad regional, étnica y cultural de la población, el papel de la educación en la satisfacción de necesidades en contextos de diversidad, el fomento de la identidad cultural y unidad nacional, la superación de la discriminación e inequidad social, entre otros. En este contexto, tanto la Universidad del Valle como el programa académico de LEBECS acogieron los propósitos fundamentales contemplados en el PNDE 1996-2005.

El alma máter desde el compromiso adquirido y evidenciado en su Plan Estratégico de Desarrollo 2005-2015 con respecto al predominio del interés colectivo, la igualdad de oportunidades, la libertad de enseñanza y aprendizaje, la promoción del pluralismo ideológico y la diversidad cultural, la misión con la paz, democracia, el cumplimiento de los derechos, el acceso a la Educación Superior para la población, entre otras. Desde el proceso formativo de la LEBECS, al fomentar la democracia, el respeto, la pluralidad, la construcción de proyectos en diferentes contextos en donde la diversidad étnica y cultural tengan un papel central, entre otros.

- El PNDE 2006-2016 como mecanismo para la búsqueda del mejoramiento general de la educación en el país mediante la articulación de acciones gubernamentales, institucionales y comunitarias en conformidad con proyectos y planes en los diferentes contextos geográficos (local, regional y nacional), en donde factores como una mayor inclusión educativa y una mejor preparación docente para la atención de la diversidad étnica y cultural son claves. Desde esta perspectiva, las líneas de acción de la Universidad del Valle se han centrado en la búsqueda constante del mejoramiento de la calidad de la enseñanza, de la investigación y de la gestión en lo académico y administrativo, a lo que se suma la ya referida promoción del respeto a la diferencia, del diálogo, la libertad de pensamiento, la formación integral y el trabajo a partir de valores esenciales como solidaridad, responsabilidad, compromiso social, entre otros. La gestión de la LEBECS sobre el particular, se ha enfocado en la identificación del rol de

las Ciencias Sociales en la comprensión de la realidad, en la resolución de problemáticas cotidianas del sujeto y los diferentes grupos y comunidades. A lo que se suma, el desarrollo de capacidades y habilidades en los educadores para la construcción de perspectivas integrales e interdisciplinarias para el análisis de la realidad social.

- La Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores (2012) fundamentada en la atención a la diversidad étnica y cultural en el país como misión, responsabilidad y compromiso esencial de los educadores y de aquellas instituciones encargadas de su formación profesional, subrayando el papel de la trasposición didáctica, el análisis de los procesos de formación docente desarrollados y la identificación en ellos de oportunidades de fortalecimiento y mejoramiento, las cuales sean aprovechadas estratégicamente mediante diferentes acciones. En esta línea, tanto la Universidad del Valle como la LEBECS han adelantado diferentes acciones. En el primer caso, la apertura a la adecuación, fortalecimiento y mejoramiento constante de la estructura y dinámica organizativa de la Universidad del Valle, en procura de potenciar la labor académica, investigativa y administrativa que adelanta. En el segundo caso, la promoción de espacios de reflexión y discusión referentes a las competencias profesionales, las problemáticas que enfrenta el proceso formativo en Ciencias Sociales, los propósitos educativos, los contenidos y currículo, los aspectos metodológicos y evaluativos, el perfil docente, entre otros.

- El PNDE 2016-2026 diseñado y estructurado a partir de: i) una nueva orientación dada al derecho fundamental a la educación en el país, en donde son centrales los principios de igualdad y calidad conforme a la Carta Magna de 1991, ii) las lecciones aprendidas en los dos PNDE precedentes y iii) el diagnóstico situacional de la educación en los diferentes niveles en aspectos como acceso y cobertura, permanencia, calidad, pertinencia y financiación. En este contexto, el proceso de regionalización adelantado por la Universidad del Valle, se constituye en una estrategia para contribuir con los propósitos en materia de acceso, cobertura y permanencia en el sistema educativo trazados en el PNDE 2016-2026 para los estudiantes de Educación Superior. De igual forma, lineamientos contemplados en el Plan Estratégico de Desarrollo 2015-2025 de esta alma máter, referentes a la consolidación de la formación integral, la ciudadanía, la equidad, la paz, la participación, la democracia,

el reconocimiento de las condiciones de los estudiantes, la resolución de conflictos, entre otros, se articulan con los propósitos fundamentales del PNDE 2016-2026.

Aspectos ya mencionados como la función social y cultural de los docentes de Ciencias Sociales, sus habilidades y competencias para desempeñarse en la educación formal y en actividades investigativas y de asesoría en este campo, y la labor de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la formación ciudadana, política, participativa, democrática, entre otras, corresponden al trabajo adelantado desde la LEBECS en función de lo establecido en el PNDE 2016-2026.

La labor específica adelantada actualmente en el programa académico de LEBECS en torno a la educación *en y para* la diversidad étnica de los futuros profesionales, se fundamenta y estructura a partir de algunos cursos que dadas sus características, enfoques, objetivos y ejes temáticos abordan directa e indirectamente la diversidad étnica en la formación profesional de los futuros docentes en el área de Ciencias Sociales. Estos cursos que hacen parte de los cuatro ejes temáticos que conforman la estructura curricular del programa académico de LEBECS y que se encuentran distribuidos a lo largo de los distintos semestres académicos, son en su orden: Educación, Sociedad y Cultura; Antropología Social y Cultural; Geografía Humana y de la Población; Territorio, Región y Globalización; Práctica Docente I: Ciencias Sociales y Currículo; Territorio, Cultura y Biodiversidad; Historia de América y Colombia-Colonia; Historia de América y Colombia Siglo XIX; Geografía de Colombia; e Historia de América y Colombia Siglo XX.

De los anteriores cursos, se destaca Antropología Social y Cultural como aquel que hace referencia directa y aborda la diversidad étnica como uno de sus ejes temáticos, conceptos y contenidos centrales. Los restantes por su parte, asumen en sentido general la diversidad étnica como una temática o campo de conocimiento implícito con el cual se relacionan algunos de los objetivos, contenidos y conceptualizaciones que orientan sus programas de curso, los cuales no presentan mayores cambios o transformaciones de semestre a semestre a pesar de la rotación docente en algunos de los cursos antes mencionados.

En la formación académica y experiencia profesional de los docentes a cargo de los cursos relacionados con diversidad étnica en la LEBECS, se destaca su amplio conocimiento, especialidad, formación y trayectoria en diversos niveles educativos (pregrado, especialización, maestría y doctorado), áreas del saber directamente relacionadas con los cursos que orientan y experiencia tanto en el ejercicio docente como investigativo y en lo referente a dirección y evaluación de trabajos de grado y proyectos. Lo anterior, les permite tener la capacidad de abordar la diversidad étnica en el proceso formativo de los futuros docentes, a partir de los enfoques, objetivos y direccionamientos generales trazados en cada uno de los cursos vinculados con este aspecto.

Sin embargo, se identificaron algunos aspectos en los que se hace necesario adelantar esfuerzos por parte del programa académico de LEBECS para el fortalecimiento general de la educación *en y para* la diversidad étnica en el marco de dicho programa. Entre ellos, se destaca la articulación de los principios de flexibilidad e integralidad curricular propios de la Universidad del Valle y el trabajo con respecto a la diversidad étnica en la LEBECS; la vinculación de nuevos cursos o asignaturas en la estructura curricular y plan de estudios de la LEBECS, cuyo eje temático central sea la formación *en y para* la diversidad étnica; la inclusión de la formación *en y para* la diversidad étnica como uno de los elementos esenciales en los programas de curso de las asignaturas relacionadas actualmente con este aspecto; y el fomento de la formación y capacitación docente continua y permanente con respecto a la educación en contextos de diversidad étnica.

Los anteriores aspectos dieron origen a las cuatro alternativas curriculares fundamentales sugeridas para el fortalecimiento de la educación *en y para* la diversidad étnica en el programa académico de LEBECS de la Universidad del Valle, con las cuales no se pretende realizar un replanteamiento o reestructuración curricular en dicho programa, sino por el contrario, identificar algunas posibilidades y opciones a partir del trabajo y gestión que adelanta actualmente la LEBECS para que se pueda seguir proyectando, potenciando y desarrollando la educación *en y para* la diversidad étnica en la formación profesional de los futuros educadores en el área de Ciencias Sociales de la institución de Educación Superior citada. Como aspectos centrales de estas cuatro alternativas curriculares sobresalen:

- *Diversidad étnica en el marco de la flexibilidad e integralidad curricular.* Consiste en la reflexión del rol desempeñado y oportunidades específicas de la diversidad étnica como campo de acción en lo curricular, teórico-conceptual, pedagógico y didáctico en cada uno de los cuatro ejes temáticos que integran la estructura curricular de la LEBECS como punto de partida para el desarrollo de acciones encaminadas al fortalecimiento y mejoramiento.

- *Apuesta por la formación en y para la diversidad étnica en la oferta educativa.* Se fundamenta en el refuerzo de la oferta académica actual de la LEBECS con la vinculación de algunos cursos y asignaturas obligatorias y específicas en los ejes temáticos de su estructura curricular, en donde se aborde la diversidad étnica desde la perspectiva de las principales implicaciones, exigencias y desafíos educativos que plantea a los futuros docentes en el área de Ciencias Sociales.

- *Formación en y para la diversidad étnica desde una perspectiva contextual, interrelacionada y articulada.* Se basa en la generación de mayor énfasis en los cursos relacionados con diversidad étnica que actualmente ofrece la LEBECS, a partir de casos, situaciones, experiencias y problemáticas presentadas en el ámbito de la diversidad étnica, de las denominadas comunidades diferenciadas o en procesos educativos en contextos de diversidad étnica.

- *Educación en y para la diversidad étnica: un compromiso, misión y responsabilidad continua y permanente.* Radica en la generación de espacios, experiencias, planes y proyectos en el marco de una formación continua y permanente, encaminada a fortalecer, mejorar, desarrollar y potenciar los conocimientos y habilidades asociadas con la educación en y para la diversidad étnica de los docentes de la LEBECS, particularmente de aquellos que tienen como misión orientar procesos de formación en esta clase de educación.

RECOMENDACIONES

Para que las políticas educativas orientadas a la promoción o fomento de la diversidad étnica en la formación docente no se queden en el ostracismo, papel o tengan una perspectiva tan abstracta y general, se hace necesario definir por parte de las diferentes instituciones formadoras de docentes en todos los niveles, criterios y referentes específicos en el orden organizacional, curricular, pedagógico, metodológico, didáctico y evaluativo que les permitan a partir del contexto particular en el cual operan, desarrollar, fortalecer y potenciar la educación *en y para* la diversidad étnica en el proceso formativo docente. Para ello, se hace clave el trabajo mancomunado y articulado entre los diferentes actores educativos que permita no solamente la identificación de las necesidades, intereses, prioridades y principales problemáticas de la población, sino también el reconocimiento de posibilidades de acción reales a partir de las cuales se puedan llevar a cabo estrategias claras y efectivas que permitan que la diversidad étnica trascienda lo meramente discursivo, conceptual y teórico para situarse en las prácticas, vivencias, experiencias y quehacer institucional general.

La implementación de las alternativas curriculares sugeridas en este trabajo, en la labor que adelanta actualmente el programa académico de LEBECS de la Universidad del Valle, se constituye en uno de los puntos de partida o pasos iniciales para el fortalecimiento y mejoramiento en el mediano y largo plazo de la formación *en y para* la diversidad étnica en el contexto de dicho programa académico, que junto con la experiencia, trayectoria, conocimiento acumulado y lecciones aprendidas en el contexto de la LEBECS acerca de la formación *en y para* la diversidad étnica de los futuros docentes de Ciencias Sociales, brinda la oportunidad no sólo de dar respuesta a las necesidades y exigencias sociales y educativas relativas al asunto, sino la posibilidad de construir un proceso y proyecto educativo que gire alrededor de la diversidad étnica como realidad que precisa de mayor espacio, reconocimiento y presencia desde lo práctico, experiencial y vivencial. Sea ésta una oportunidad en el proceso de transición que afronta el programa académico de LEBECS hacia su conversión en LCS.

Como profesionales de la educación, los Licenciados en Educación Básica con énfasis Ciencias Sociales y los Licenciados en Ciencias Sociales, tienen una gran misión, compromiso y responsabilidad en el momento de educar y formar en contextos de diversidad étnica y cultural, lo cual va más allá de los planteamientos relacionados en las diferentes políticas educativas que tratan sobre el particular, para situarse en sus capacidades y habilidades analíticas, reflexivas e investigativas, en sus experiencias, vivencias y en su apertura constante al conocimiento que posibilite la concepción, comprensión y apropiación de la diversidad étnica en el ámbito educativo con sus múltiples particularidades, exigencias, implicaciones, posibilidades y limitaciones. En otras palabras, aquellos aspectos que escapan al diseño y formulación de políticas educativas desde un escritorio y en ocasiones sin un conocimiento profundo de las realidades y dinámicas propias de la escuela.

La ampliación del estudio e investigación respecto a la diversidad étnica en la formación docente profesional, especialmente en el área de Ciencias Sociales, representa una de las líneas de acción a seguir desde la academia y el gobierno nacional, en cabeza de sus entidades correspondientes, por ser dicha área un campo de conocimiento que ofrece múltiples posibilidades para educar *en y para* la diversidad étnica y por su misión y responsabilidad al respecto, ya que la diversidad étnica representa un elemento social determinante en las relaciones, prácticas, concepciones y comportamientos tanto al interior de los denominados grupos y comunidades diferenciadas como en su interacción con el resto de la sociedad. El trabajo aquí desarrollado es una contribución en dicha dirección que permitió identificar la necesidad y relevancia de generalizar el estudio y abordaje de la diversidad étnica en otros contextos institucionales de formación docente profesional en el área de Ciencias Sociales, en el orden local, regional y nacional.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE MENDOZA, Zhofre Humberto. Diversidad Étnica-Cultural del Ecuador. Revista Estudios Universitarios [en línea]. 2012, vol. 5, n° 12 [citado 2018-01-5], págs. 164-173. Disponible en Internet: <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/handle/123456789/445>

ANDRADE SANTAMARÍA, Jorge, RODRÍGUEZ BENCOMO, Dalia, PÉREZ MARTÍNEZ, Lizette. La interculturalidad en la formación universitaria del estudiante-maestro de la Universidad Estatal de Bolívar, Ecuador. Revista Santiago [en línea]. 2014, n° 134 [citado 2018-03-01], págs. 307-318. Disponible en Internet: revistas.uo.edu.ec/index.php/stgo/article/viewFile/213/209

ARAQUE HONTANGAS, Natividad, BARRIO DE LA PUENTE, José Luis. Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. Revista Prima Social [en línea]. 2010, n° 4 [citado 2018-03-6], págs. 1-37. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632700>

ARISTIZÁBAL GIRALDO, Silvio. Conocimiento Local y Diversidad Etnica y Cultural. Santa Fé de Bogota: UNAD. 2001, págs. 98.

BONFIL BATALLA, Guillermo. Nuestro Patrimonio Cultural: un laberinto de significados. Revista Mexicana de Estudios Antropológicos [en línea]. 2000, vol. 45-46, [citado 2018-03-10], págs. 16-39. Disponible en Internet: <http://ciudadespatrimonio.mx/descargables/nuestro-patrimonio-cultural-un-laberinto-de-significados.pdf>

CASTILLO GÓMEZ, Luis Carlos. Etnicidad y nación: el desafío de la diversidad en Colombia. Santiago de Cali: Programa Editorial Univalle. 2007, págs. 380.

CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth; HERNÁNDEZ BERNAL, Ernesto; ROJAS MARTÍNEZ, Axel Alejandro. Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. Revista Colombiana de

Educación [en línea]. 2005, n° 48 [citado 2018-02-27], págs. 38-54. Disponible en Internet: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635242003>

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Constitución Política de Colombia (4, julio, 1991). Santa Fe de Bogotá, 1991, págs. 154.

_____. Ley 115 (8, febrero, 1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario oficial. Santa Fé de Bogotá, 1994. No. 41.214, págs. 50.

_____. Ley 30 (28, diciembre, 1992). Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Diario oficial. Santa Fé de Bogotá, 1992. No. 40.700, págs. 26.

_____. Ley 70 (27, agosto, 1993). Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Diario oficial. Santa Fé de Bogotá, 1993. No. 41.013, págs. 15.

_____. Ley 89 (16, noviembre, 1890). Por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que se reduzcan a la vida civilizada. Diario oficial. Santa Fé de Bogotá, 1890. No. 8.263, págs. 30.

DE ANDRADE LOUZADA, Juliana Cavalcante, DE OLIVEIRA MARTINS, Sandra Eli, MOSCA GIROTO, Claudia Regina. Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea]. 2015, vol. 20, n° 64 [citado 2018-03-02], págs. 95-122. Disponible en Internet: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n64/v20n64a6.pdf>

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE. Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Santiago de Cali: Unidad de Artes Gráficas Facultad de Humanidades. 2009, págs. 41.

DE LUCAS MARTÍN, Francisco Javier, ZAPATA BARRERO, Richard, MARTÍNEZ BASCUÑÁN, Máriam, PICHARDO GALÁN, José Ignacio, ARNAU RIPOLLÉS, María Soledad. Reflexiones sobre la diversidad. Madrid: Centro de Investigación para la Paz. 2009, págs. 71.

ESCUADERO MUÑOZ, Juan María, MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, Begoña. Educación inclusiva y cambio escolar. Revista Iberoamericana de Educación [en línea]. 2011, nº 55 [citado 2018-03-6], págs. 85-105. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3689943>

GUZMÁN MUÑOZ, Edinson Javier, MUÑOZ MUÑOZ, Javier, PRECIADO ESPITIA, Edgar Alexander, MENJURA ESCOBAR, María Inés. La convivencia escolar: Una mirada desde la diversidad cultural. Revista Plumilla Educativa [en línea]. 2014, nº 13 [citado 2018-01-6], págs. 153-174. Disponible en Internet: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/404>

HUTCHINSON, John, SMITH, Anthony. Ethnicity. Oxford: Oxford Readers. 1996, págs. 472.

MARTÍNEZ DOMÍNGUEZ, Begoña. Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado [en línea]. 2011, vol. 25, nº 1 [citado 2018-03-6], págs. 165-183. Disponible en Internet: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147010>

MEN. Decreto 272 (11, febrero, 1998). Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establecen las nomenclaturas de los títulos y se dictan otras disposiciones. Santa Fé de Bogotá. 1998, págs. 5.

_____. Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Santa Fé de Bogotá: MEN. 2013, págs. 148.

_____. Plan Nacional Decenal de Educación 1996-2005. Santa Fé de Bogotá: MEN. 1996, págs. 20.

_____. Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. Santa Fé de Bogotá: MEN. 2006, págs. 57.

_____. Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. Santa Fé de Bogotá: MEN. 2016, págs. 82.

_____. Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores. Santa Fé de Bogotá: MEN. 2012, págs. 257.

_____. Resolución 2041 (3, febrero, 2016). Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Santa Fé de Bogotá. 2016, págs. 10.

_____. Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Santa Fé de Bogotá: MEN. 2013, págs. 148.

MENESES COPETE, Yeison Arcadio. Representaciones sociales sobre etnoeducación y catedra de estudios afrocolombianos en la formación del profesorado. Revista Enunciación [en línea]. 2013, vol. 18, n° 1 [citado 2018-02-28], págs. 45-63. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782076>

MORENO PARRA, Héctor Alfonso. Derechos diferenciados y Estado multicultural en Colombia. Seminario Virtual Corporación Viva la Ciudadanía [en línea]. 2012, [citado 2018-03-10], págs. 16 Disponible en Internet: http://viva.org.co/cajavirtual/svc0287/pdfs/articulo783_287.pdf

MOTTA GONZÁLEZ, Nancy. Territorios e Identidades. Revista Historia y Espacio [en línea]. 2006, vol. 2, n° 26 [citado 2018-01-4], págs. 22. Disponible en Internet: http://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/article/view/1652

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN LA CIENCIA Y LA CULTURA. Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial? Paris: Ediciones Unesco. 2015, págs. 93.

PARRA DUSSAN, Carlos. Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior [en línea]. 2010, nº 8 [citado 2018-03-8], págs. 73-84. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777544>

PAZ DELGADO, Carla Leticia. Competencias docentes para la atención a la diversidad: investigación-acción en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. Alicante, 2014, 313 págs. Trabajo de Grado (Doctorado en Investigación Educativa: Enseñanza y Aprendizaje). Universidad de Alicante. Facultad de Educación.

RESTREPO URIBE, Eduardo, ROJAS MARTÍNEZ, Axel Alejandro. Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia. Revista Currículo sin Fronteras [en línea]. 2012, vol. 12, nº 1 [citado 2018-03-8], págs. 157-173. Disponible en Internet: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/restrepo-rojas.pdf>

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, Rosa María. Atención educativa a la diversidad étnico-cultural: nuevas competencias profesionales del profesorado. Revista Profesorado [en línea]. 2008, vol. 12, nº 3 [citado 2018-03-01], págs. 1-12. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3186971>

ROJAS CELY, Rosaura, QUINTERO PEÑARANDA, Oscar Alirio. Diversidad y educación inclusiva para la formación de docentes. Revista Hojas y Hablas [en línea]. 2013, nº 10 [citado 2018-02-28], págs. 119-127. Disponible en Internet: <http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/article/view/17>

ROJAS MARTÍNEZ, Axel Alejandro, CASTILLO GUZMÁN, Elizabeth. Educar a los otros: estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Santiago de Cali: Editorial Universidad del Cauca. 2005, págs. 158.

ROSSELLÓ RAMÓN, María Rosa. El reto de planificar para la diversidad en una escuela inclusiva. Revista Iberoamericana de Educación [en línea]. 2010, vol. 51, nº 4 [citado 2018-03-5], págs. 1-10. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3130386>

RUNGE PEÑA, Andrés Klaus; GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe. Alcances y limitaciones de la formación de maestros desde la perspectiva de las competencias en la Resolución 5443 del 30 de junio de 2010: ¿aún es la pedagogía el saber fundante de la formación de maestros? Revista Educación y Pedagogía [en línea]. 2010, vol. 22, nº 57 [citado 2018-02-27], págs. 187-199. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3648715>

SACAVINO, Susana Beatriz, CANDAU, Vera María. Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación. Contribuciones desde América Latina. Santa Fé de Bogotá: Ediciones desde Abajo. 2015, págs. 168.

SAN MARTÍN ULLOA, Constanza, VILLALOBOS DINTRANS, Cristóbal, MUÑOZ VALENZUELA, Carla, WYMAN SAN MARTÍN, Ignacio. Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de Pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la Educación Inclusiva. Revista Calidad en la Educación [en línea]. 2017, nº 46 [citado 2018-03-04], págs. 20-52. Disponible en Internet: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00020.pdf>

SUNKEL, Osvaldo y PAZ, Pedro. El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo. México D.F.: Siglo XXI Editores. 2004, págs. 385.

TOURIÑÁN LÓPEZ, José Manuel. Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. Revista de Investigación en Educación [en línea]. 2010, nº 7 [citado 2018-03-6], págs. 7-36. Disponible en Internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3216684>

TYNE, Jan. Crecimiento y desarrollo en la vida adulta. En: ROSE, Richard, FLORIAN, Lani, TILSTONE, Cristina, CARDONA MOLTÓ, María Cristina (Eds.) Promoción y Desarrollo de prácticas educativas inclusivas. Madrid: EOS. 2003, págs. 325-340.

UNIVERSIDAD DEL VALLE. Acuerdo 009 (13, noviembre, 1997). Por el cual se introducen modificaciones al Acuerdo 002 del 31 de octubre de 1994 del Consejo Superior. Santiago de Cali: Consejo Superior. 1997, págs. 40.

_____. Plan Estratégico de Desarrollo 2005-2015. Santiago de Cali: Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional. 2005, págs. 120.

_____. Plan Estratégico de Desarrollo 2015-2025. Santiago de Cali: Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional. 2015, págs. 280.

_____. Resolución 031 (29, marzo, 2001). Por la cual se aprueba la estructura curricular del Programa Académico de LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES. Santiago de Cali: Consejo Académico. 2001, págs. 6.

_____. Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005. Discursos, actores y prácticas. Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle. 2009, págs. 103.

_____. Sistematización del proceso de configuración de la Política Curricular en la Universidad del Valle 1986-2005. Normatividad y Tendencias Curriculares. Santiago de Cali: Programa Editorial Universidad del Valle. 2008, págs. 41.

VASCO URIBE, Carlos Eduardo. Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? En: Revista Educación y Cultura, vol. 62 (marzo, 2003); págs. 33-41.

