

**EL ESTADO DEL ARTE DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE DIVERSIDAD  
CULTURAL EN LA ESCUELA, PUBLICADAS EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
NACIONAL Y LAS UNIVERSIDADES DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS,  
NACIONAL DE COLOMBIA, SABANA Y SANTO TOMÁS DE LA CIUDAD DE  
BOGOTÁ, ENTRE LOS AÑOS 2004 A 2014**

**SHADIA NABHAN SALAS  
JUAN CARLOS OSTOS GUEVARA**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ D.C., - - AGOSTO DE 2015**



**EL ESTADO DEL ARTE DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE DIVERSIDAD  
CULTURAL EN LA ESCUELA, PUBLICADAS EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
NACIONAL Y LAS UNIVERSIDADES DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS,  
NACIONAL DE COLOMBIA, SABANA Y SANTO TOMÁS DE LA CIUDAD DE  
BOGOTÁ, ENTRE LOS AÑOS 2004 A 2014**

**SHADIA NABHAN SALAS**

**JUAN CARLOS OSTOS GUEVARA**

**Director:**

**Dr. LUIS ERNESTO VÁSQUEZ ALAPE**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Magister en Educación**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
BOGOTÁ D.C., - - AGOSTO DE 2015**

### NOTA DE ACEPTACIÓN

El trabajo de grado titulado: “**Estado del Arte en Diversidad Cultural en la Escuela**”, presentado por los estudiantes **Shadia Nabhan Salas** y **Juan Carlos Ostos Guevara**, en cumplimiento de los requisitos para optar al título de Magister en Educación, ha sido aprobado.

---

Firma del Presidente del Jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

BOGOTÁ D.C., - - AGOSTO DE 2015

## RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CÓDIGO:</b> 2015                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>AUTOR:</b> NABHAN SALAS, Shadia del Socorro; OSTOS GUEVARA, Juan Carlos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>TÍTULO DEL DOCUMENTO:</b><br>EL ESTADO DEL ARTE DE LAS INVESTIGACIONES SOBRE DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA, PUBLICADAS EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Y LAS UNIVERSIDADES DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS, NACIONAL DE COLOMBIA, SABANA Y SANTO TOMÁS DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ, ENTRE LOS AÑOS 2004 A 2014.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <b>DATOS DE EDICIÓN:</b> Maestría en Educación, sin editar; Bogotá, Mayo 25 de 2015, 164                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <b>UNIDAD PATROCINANTE:</b> Universidad Santo Tomás                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| <b>PALABRAS CLAVE:</b> Diversidad Cultural, Etnoeducación, Interculturalidad                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>DESCRIPCIÓN:</b> Tesis de Maestría, Informe final de Investigación                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <b>CONTENIDO:</b><br>El Estado del Arte de las Investigaciones acerca de la Diversidad Cultural en la Escuela publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la ciudad de Bogotá, entre los años 2004 a 2014; es una investigación que pretende establecer el estado del conocimiento sobre la producción teórica e investigativa de la diversidad cultural que se recrea en la escuela, teniendo como precedente la condición pluriétnica y multicultural que se da en el territorio nacional. De tal manera, que se desarrolla un trabajo con enfoque cualitativo, y un diseño metodológico de análisis documental.<br>En su desarrollo se tuvieron en cuenta como antecedentes Estados del Arte sobre la diversidad cultural en la escuela, producidos por universidades de la ciudad de Bogotá, y el Ministerio de Educación Nacional. Estos trabajos aportaron una visión general de los avances teóricos e investigativos que se han hecho sobre el tema hasta el momento, permitieron identificar algunas categorías constitutivas de la diversidad como la cultura, la etnoeducación y la interculturalidad. Adicionalmente, brindaron fundamentos epistémicos que guiaron la estructuración del Marco Conceptual; y permitieron la identificación de autores importantes sobre el tema.<br>Por otra parte, se llevó a cabo un recorrido teórico detallado del desarrollo legislativo nacional y distrital que mapea la política pública educativa para grupos étnicos Colombianos, permitiendo el análisis sobre cómo se ha gestionado el tratamiento de la diversidad frente a temas como el reconocimiento, el sujeto de derecho, los derechos colectivos, la educación para grupos étnicos, la etnoeducación y los planes de vida indígena, identificando vacíos y falencias que se presentan en su desarrollo jurídico.<br>Este Estado del Arte cuenta con una estructura organizativa que responde al diseño metodológico implementado en su desarrollo, se presenta en tres partes, la primera de las cuales hace una descripción detallada de los antecedentes investigativos que reflejan los avances y el estado actual del conocimiento sobre la Diversidad Cultural en la Escuela, aborda los aportes teóricos realizados por autores y especialistas que dan una visión amplia de la temática y el problema de investigación, presenta los móviles que condujeron a su desarrollo para llegar al planteamiento del problema y la |

definición de los objetivos general y específicos. La segunda parte presenta los diferentes marcos que alimentan la investigación a través de dos capítulos, el primero de los cuales da cuenta del desarrollo legal y jurídico mediante una descripción detallada de los pilares de la política pública nacional en atención a la diversidad cultural en la escuela y la política pública distrital hacia la construcción de una Bogotá diversa; en el segundo capítulo se presenta el marco conceptual que argumenta el sustento teórico donde se describen las categorías de la cultura, la diversidad cultural y la escuela, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la etnoeducación y educación propia, y la interculturalidad como propuestas que solventan la diferencia en el contexto escolar. En la tercera parte se presenta una descripción detallada del marco metodológico que da cuenta del enfoque investigativo y diseño metodológicos implementados, se plantea la heurística y hermenéutica como fases de su desarrollo, conceptualiza el Estado del Arte, su construcción metodológica, fases operativas, y los instrumentos investigativos implementados en la recolección, análisis e interpretación de la información obtenida. Finalmente, se presenta el capítulo de análisis interpretativo del Estado del Arte y las categorías emergentes que aportan epistémica, teórica y metodológicamente al corpus del conocimiento sobre el fenómeno de la diversidad cultural en la escuela, para culminar con las conclusiones relacionadas y bibliografía encontrada.

#### **METODOLOGÍA:**

Este Estado del Arte cuenta con un enfoque de investigación cualitativo, que se sustenta en una perspectiva teórica hermenéutica interpretativa textual, cuyo propósito es consecuente con la comprensión del significado de los fenómenos sociales que se aborda de manera documental, en relación con la Diversidad Cultural en la Escuela, centrándose en aspectos individuales y cualitativos que interpretan el mundo desde una perspectiva cultural e histórica (Sandín, 2003, p. 224). Se asume la escuela como escenario que recrea la diversidad, y los agentes educativos como sujetos portadores de la diferencia con epistemes propias, que transmiten conocimiento a través de su lenguaje e instrumentan su discurso; por otra parte, se trata el fenómeno de la Diversidad Cultural en la Escuela de manera holística, dinámica y simbólica, que tiene en cuenta la caracterización del contexto particular, la acción humana, sus significados y sus sentidos.

Consecuentemente, el diseño metodológico implementado corresponde a una hermenéutica textual como método interpretativo-comprensivo mediante el cual se busca el escudriñamiento sistemático del texto, que presenta en su conjunto una diversidad de posibles interpretaciones, y fundamenta la manera de entender y comprender los sucesos.

Este Estado del Arte, se llevó a cabo en dos fases diferenciadas;

**1. Fase Heurística**, para la cual se llevaron a cabo las siguientes etapas:

- Búsqueda documental
- Descripción de las investigaciones encontradas mediante la elaboración de una matriz descriptiva;
- Fichas de Resumen Analítico en Educación – (RAE).

**2. Fase Hermenéutica**, para la cual se llevaron a cabo las siguientes etapas:

- Clasificación por agrupación temática de los trabajos encontrados
- Ubicación de categorías emergentes mediante la elaboración de matrices de

#### análisis

- Interpretación categorial mediante la elaboración de matrices de análisis.

El proceso heurístico desarrollado en esta investigación, comienza con la búsqueda sistemática y metodológicamente organizada, de los Estados del Arte realizados en relación con el Estado del Arte de las Investigaciones sobre Diversidad Cultural en la Escuela, continúa con la clasificación y categorización de análisis, que se utiliza bajo el concepto de “agrupamiento” y “similitud” que llevan a construir agrupamientos. Así, en el proceso heurístico se ubican las investigaciones y los documentos jurídicos que permiten identificar los diversos procesos y comprensiones que se han realizado, al igual que la emergencia de cuestionamientos que posibilitan ahondar en este campo de conocimiento. Se determinaron fuentes científicas, teóricas, y legales que alimentaron el desarrollo del presente Estado del Arte.

El rastreo que se hizo permitió identificar y seleccionar las categorías relevantes para la Diversidad Cultural en la Escuela y las interrelaciones que se dan entre ellas; siendo éstas la cultura, la diversidad cultural en la escuela, multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad, etnoeducación y educación propia, como fenómenos que describen las relaciones a partir de la presencia de diversos grupos étnicos en el contexto escolar, y cómo éstos recrean diferentes posturas epistémicas desde sus tradiciones culturales y lingüísticas permitiendo u obstaculizando la construcción de nuevas cosmovisiones.

La fase hermenéutica de esta investigación se llevó a cabo mediante la lectura, el análisis, la clasificación, interpretación y comprensión de la información obtenida. Se determinaron las categorías emergentes y los instrumentos pertinentes para la sistematización de la misma. De tal manera, que llevó a cabo la estructuración del Estado del Arte cuyo problema central gira en torno a la interpretación y comprensión del fenómeno de la Diversidad Cultural en la Escuela.

Los instrumentos aplicados fueron Fichas de Resumen Analítico en Educación (RAE) y matrices descriptivas y de análisis como instrumentos para la categorización, interpretación y comprensión de la información encontrada.

**FUENTES:** Ciento once fuentes consultadas(111)

#### **CONCLUSIONES:**

Con el fin de comprender el Estado del Arte de las investigaciones sobre Diversidad Cultural en la Escuela realizadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la ciudad de Bogotá entre los años 2004 a 2014, se aplicó un enfoque de investigación cualitativo y un diseño metodológico hermenéutico textual. En su desarrollo se investigaron veinticinco trabajos de grado de doctorado, maestría y especializaciones realizadas en el periodo mencionado y en las universidades anteriormente mencionadas.

La investigación documental implementó el método hermenéutico textual, que explícita un diseño interpretativo-comprensivo consecuente con el objetivo general y objetivos específicos que pretenden comprender el Estado del Conocimiento sobre la Diversidad Cultural en la Escuela en Colombia, y articular la teoría que se ha producido hasta el momento, los postulados de la política pública y la realidad en que se recrea, particularmente en el contexto escolar de los grupos y minorías étnicas.

El estudio, permitió escudriñar tendencias y fines, evidenciar fortalezas, y develar las

falencias y vacíos epistémicos que obstaculizan su implementación efectiva en el proceso ejecutivo. En este orden de ideas, se evidenciaron concepciones de la Diversidad Cultural que emergen de posturas epistémicas y describen intereses y tendencias frente al trámite del objeto de estudio.

Desde la comprensión del Estado del Arte, se relacionan y correlacionan las características de la Diversidad Cultural como fenómeno que se recrea en el contexto escolar; las tendencias del trámite de su gestión desde la política pública nacional; y adicionalmente, los aportes teóricos que ha realizado la comunidad científica en Colombia y aquellos develados a través de las investigaciones incorporadas.

A partir de la interpretación realizada se relacionan los condicionantes constituyentes de la Diversidad Cultural en la escuela, el primero de los cuales es el reconocimiento por parte del gobierno nacional de la pluriculturalidad que caracteriza el territorio nacional, del cual se despliegan una serie de postulados que complejizan el fenómeno, como la multiplicidad de orígenes de la diversidad; la necesidad de generar modelos educativos y estrategias pedagógicas y didácticas pertinentes para los miembros de los grupos étnicos quienes la componen; los esfuerzos que sus miembros han realizado en aras de trascender ese reconocimiento hacia su concreción mediante la adopción de acciones que fortalezcan su identidad cultural.

Por otra parte, se correlacionan los requerimientos que han hecho los movimientos sociales en pro de la implementación de políticas educativas y culturales que reconozcan su aporte en la construcción cultural del país. De la misma manera, se evidencia la tendencia por parte del gobierno nacional de gestionar una política pública encaminada hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y los derechos de los miembros de los grupos étnicos colombianos.

Esta tendencia se concreta en el desarrollo una política educativa que pretende ser pertinente y suplir sus necesidades particulares a través de la aprobación de leyes, decretos, directivas, acuerdos, planes, programas y estrategias encaminadas a adoptar acciones que garanticen el ejercicio de sus derechos indígenas, afrodescendientes y lingüísticos; constituir a sus agentes en “Sujetos de Derecho” que consoliden su participación en el diseño de las políticas que les afecta y asuman posturas frente a la transformación social de sus comunidades y de la sociedad en general; paralelamente, estas acciones pretenden garantizar la pervivencia de sus tradiciones lingüísticas y culturales supliendo sus necesidades educativas en el marco del respeto por su cosmovisión, la estructura mental de su pensamiento y la historicidad de su conocimiento.

En relación con los planteamientos de la comunidad científica y las investigaciones realizadas por las universidades mencionadas, se puede afirmar que han aportado en la construcción de las conceptualizaciones de la diversidad cultural desde posturas epistémicas como aquellas que presentan intereses políticos, económicos, universalistas, latinoamericanos, decoloniales, y aquellas propias de los grupos étnicos, que de manera contundente influyen en el diseño de los modelos educativos que se implementan en el ámbito educativo y particularmente en el contexto escolar de Colombia desde la aprobación de la Constitución Política de 1991.

Dichas posturas adelantan una lucha por el empoderamiento de estos Sujetos de Derecho que emergen del reconocimiento de la diversidad étnica nacional, o por el contrario pretenden mantener el statu quo del modelo educativo homogeneizante integracionista que desconoce y niega la diferencia y su aporte cultural. Estas conceptualizaciones han permitido comprender y correlacionar las categorías constitutivas de la Diversidad Cultural en la Escuela siendo estas la Etnoeducación, la Interculturalidad, la Educación Propia, y la Educación Intercultural Bilingüe que alimentan la construcción de los pilares de la política pública educativa para los grupos étnicos en nuestro país.

En relación con el primer objetivo específico, se puede afirmar que a partir del análisis e interpretación de veinticuatro las investigaciones sobre diversidad cultural en la escuela, se encontró que 24 de ellas implementaron un enfoque de investigación cualitativo y una de ellas un enfoque mixto; el primer grupo pretende comprender en profundidad los fenómenos sociales y educativos, la transformación de sus prácticas y escenarios con el fin de interpretar los significados y sentires humanos según su naturaleza, el contexto histórico y cultural de la diversidad utilizando el lenguaje como mediación interpretativa.

Adicionalmente, se evidenció que existe una tendencia clara en la implementación del método etnográfico, la Investigación – Acción – Participación, el análisis bibliográfico y del discurso, y el método genealógico – arqueológico como estrategias de análisis documental, que abordan las historias de vida, las narrativas de las personas, sus experiencias y las descripciones semánticas que develan los sentidos subyacentes de su lenguaje sobre sus posturas y percepción frente a la diversidad en la que se encuentran inmersos y así comprender el sentido, la esencia y la subjetividad de la lógica que subyace de la otredad, la diferencia y la perspectiva sobre sus vidas; para desde ahí generar diálogo en torno a la construcción de sociedades diversas, tolerantes e incluyentes.

Por otra parte, el trabajo que implementó el enfoque de investigación mixto, aplica un método dialéctico comparativo que pretende no sólo interpretar y comprender los efectos del trabajo infantil en la población de estudiantes en edad escolar, sino que además busca cuantificar las consecuencias directas en el rendimiento académico y procesos de deserción escolar; confirmando una vez más la necesidad de trascender la identificación de las falencias en el sistema educativo nacional y consolidar el diseño de políticas educativas que respondan a las necesidades particulares de cada población según su caracterización e índice de vulnerabilidad, condiciones socio económicas y capital cultural con que asiste a las instituciones educativas.

En respuesta al segundo objetivo específico; a partir de la hermenéutica textual implementada en el análisis de los trabajos investigados se relacionan las categorías emergentes que subyacen del proceso interpretativo y corresponden a la contextualización y problemática social que recrea la diversidad cultural en la escuela; el reconocimiento y gestión de la diversidad cultural a través de la política etnoeducativa; la fundamentación epistémica de las investigaciones encontradas; la pedagogía, el currículo y la didáctica como propuestas pedagógicas interculturales y etnoeducativas para una sociedad pluriétnica y multicultural; y finalmente, las perspectivas teóricas y el diseño metodológico de las investigaciones trabajadas.

Estas categorías, fueron trianguladas con el marco legal y marco teórico del presente Estado del Arte; permitieron comprender los elementos constitutivos de la Diversidad

Cultural como fenómeno que se recrea en el contexto escolar; condujeron hacia la deconstrucción del modelo educativo implementado tradicionalmente en Colombia, para a partir de ahí, reconfigurar las necesidades educativas de nuestra población, en particular de los grupos étnicos presentes en el territorio nacional, develando vacíos y falencias que determinan la poca o casi nula efectividad de las políticas adoptadas por el gobierno nacional frente al reconocimiento de la diversidad étnica y la satisfacción de las necesidades educativas de los grupos étnicos, situación que conlleva hacia una reflexión sobre la problemática en términos de la forma en que se viene gestionando y tramitando la Diversidad Cultural en la Escuela en nuestro país, por una parte, y por la otra, la constitución de los grupos étnicos como población vulnerable a la cual se le discrimina, margina y excluye de forma abierta y permanente.

Con miras a conceptualizar el presente Estado del Arte sobre Diversidad Cultural en la Escuela en las investigaciones encontradas, postulado que se plantea en el tercer objetivo, se puede afirmar que a partir de las fases heurística y hermenéutica se llevó a cabo la recolección, categorización, interpretación, y consecuente comprensión del fenómeno de la Diversidad Cultural en la Escuela y la subyacente problemática conexas al contexto socio cultural y político que se devela en los aportes realizados por las investigaciones incorporadas; como lo son una educación tradicional integracionista y homogeneizante que desconoce y anula la diferencia; la discriminación, segregación y exclusión de la que son objeto los grupos étnicos, y la inequidad de su acceso a las oportunidades de educación que ofrece la sociedad Colombiana instancias que los caracteriza como población vulnerable con índices de necesidades básicas insatisfechas muy altas.

En segunda instancia, a partir del proceso hermenéutico, se generan agrupaciones y correlaciones que describen las tendencias de la política pública en educación para grupos étnicos, que evidencian la voluntad del gobierno nacional por reconocer la diversidad pluriétnica y multicultural de la nación Colombiana; pero que paralelamente responden a posturas epistémicas que emergen a partir de intereses económicos y sociales.

Consecuentemente, se desarrolla un entramado jurídico nacional y local que tramita y gestiona esa diferencia mediante la aprobación de leyes, decretos, directivas y acuerdos brindando herramientas y estrategias que afianzan esa diferencia, a través de planes y acciones concretas como la política pública etnoeducativa, la cátedra de estudio afrocolombianos, y la educación intercultural bilingüe. Sin embargo y de acuerdo a con aportes de la comunidad científica y las investigaciones encontradas éstas se quedan cortas ante las necesidades educativas y culturales particulares de la población ya que su esencia proviene de modelos educativos coloniales y tradicionales.

Así las cosas, surgen conceptos nuevos que definen el mapa categorial del presente Estado del Arte, y a su vez reconfiguran el fenómeno de la Diversidad Cultural en la Escuela, siendo éstos la etnoeducación, la educación intercultural bilingüe, la educación propia y la interculturalidad. Categorías que ofrecen la posibilidad de implementar nuevos sistemas educativos mediante la adopción de modelos pedagógicos, curriculares y didácticos pertinentes e integrales para sociedades diversas y colectivas; y así responder a las características individuales de la población Colombiana especialmente aquella que pertenece a los grupos étnicos.

En este orden de ideas, el anterior proceso garantizó la estructuración conceptual del

fenómeno de la diversidad cultural en la escuela; la relación de sus categorías constituyentes; y la interconexión y correlación de las subcategorías emergentes desde la fundamentación epistémica que ofrecen postulados como la decolonialidad, la relación saber poder, el sujeto de derecho, y la equidad; lo cual condujo hacia la construcción de conocimiento sobre la complejidad de los datos y conceptos trabajados, y su subsecuente comprensión en y a través de los proyectos encontrados en las universidades mencionadas.

## DEDICATORIA

Esta investigación está dedicada a todas aquellas personas que han sido objeto de cualquier forma de discriminación, que representan de alguna manera el legado cultural, étnico e histórico de nuestro país, y personifican la esencia de nuestra nación Colombiana. Gracias por preservar nuestra historia, y riqueza cultural....

*A los pueblos Achagua, Amoria, Andoke,  
Arhuaco, Awa, Bara, Barasana, Barí, Betoye, Bora,  
Cañamomo, Cocama, Carapana, Coconuco, Coreguaje,  
Coyaima-Natagaima, Chimila, Chiricoa, Desano, Dujo, Embera,  
EmberaKatío, Embera-Chamí, Eperara-Siapidara, Guambiano, Guanaca,  
Guane, Guayabero, Hitnu, Hupdu, Inga, Juhup, Kakua,  
Kamëntsá, Kankuamo, Karijona, Kawiyaí, Kifán, Kogui, Kubeo,  
Kuiba, Kurripaco, Letuama, Makaguaje, Makuna,  
Masiguare, Matapí, Miraña, Mokaná, Muinane, Muisca, Nasa,  
Nonuya, Nukak, Ocaina, Pasto, Piapoco, Piaroa, Piratapuyo,  
Pisamira, Puinave, Sáliba, Senú, Sikuani, Siona, Sirano,  
Taiwano, Tanimuka, Tariano, Tatuyo, Tikuna, Totoró, Tsiripu,  
Tucano, Tule, Tuyuka, Uitoto, U'wa, Wanano, Waunan, Wayuu,  
Wiwa, Yagua, Yanacona, Yauna, Yuko, Yukuna, Yuri, Yurutí, y  
también a los pueblos raizal, Palenquero, negro, mulato,  
afrocolombiano y Romm.*

## AGRADECIMIENTOS

*A Dios por su inmensa gracia, y respaldo en esta ardua tarea investigativa; a mi familia, en especial a mi esposo Juan Felipe, e hijos Jonathan y Zahra, quienes sacrificaron su tiempo de compartir en familia, y a mi Señora Madre María del Socorro, quien me apoyó y respaldó siempre.*

*Shadia*

*A Dios, por todas las cosas que me ha dado en la vida, mi salud, la salud de mi familia y especialmente por haberme permitido alcanzar esta nueva meta. A mi esposa, Gloria por su incondicional apoyo, a mis hijos, Juan Camilo, Carlos Andrés, José Luis y Juan Carlos, quienes quiero mucho y son mi motivación permanente.*

*Juan Carlos*

## TABLA DE CONTENIDO

|                                                                                                       |                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| <b>INTRODUCCIÓN .....</b>                                                                             | <b>16</b>      |
| <br><b>1. PRIMER PARTE .....</b>                                                                      | <br><b>20</b>  |
| 1.1. ANTECEDENTES.....                                                                                | 20             |
| 1.2. JUSTIFICACIÓN.....                                                                               | 50             |
| 1.3. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....                                                     | 521            |
| 1.4. OBJETIVOS.....                                                                                   | 576            |
| 1.4.1. <i>Objetivo general:</i> .....                                                                 | 576            |
| 1.4.2. <i>Objetivos específicos:</i> .....                                                            | 57             |
| <br><b>2. SEGUNDA PARTE .....</b>                                                                     | <br><b>588</b> |
| 2.1. MARCO LEGAL .....                                                                                | 588            |
| 2.1.1. <i>La Diversidad Cultural En La Escuela, Una Política Pública En Construcción.</i>             | 598            |
| 2.1.2. <i>Pilares De La Política Pública En Atención A La Diversidad Cultural En La Escuela</i> ..... | 59             |
| 2.1.3. <i>La Política Pública Distrital; Hacia Una Bogotá Diversa</i> .....                           | 910            |
| 2.2. MARCO CONCEPTUAL.....                                                                            | 976            |
| 2.2.1. <i>Cultura</i> .....                                                                           | 99             |
| 2.2.2. <i>Diversidad Cultural y Escuela</i> .....                                                     | 1043           |
| 2.2.3. <i>Etnoeducación y Educación Propia</i> .....                                                  | 10908          |
| 2.2.4. <i>Multiculturalidad Y Pluriculturalidad</i> .....                                             | 1154           |
| 2.2.5. <i>Interculturalidad</i> .....                                                                 | 12119          |

|                                                                                                                                                             |              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>3. TERCERA PARTE .....</b>                                                                                                                               | <b>1331</b>  |
| 3.1. DISEÑO METODOLÓGICO – ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....                                                                                 | 1331         |
| 3.2. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA, UN TRAMO RECORRIDO, Y UN FENÓMENO POR CONSOLIDAR .....                                                           | 1420         |
| 3.2.1. <i>Contextualización y Problemática Social que Recrea la Diversidad Cultural en la Escuela</i> .....                                                 | 15048        |
| 3.2.2. <i>Reconocimiento De La Diversidad Cultural A Través De La Política Pública Etnoeducativa</i> .....                                                  | 1531         |
| 3.2.3. <i>Fundamentación Epistémica</i> .....                                                                                                               | 15856        |
| 3.2.4. <i>Pedagogía, Currículo y Didáctica. Propuestas Pedagógicas Interculturales y Etnoeducativas Para Una Sociedad Pluriétnica y Multicultural</i> ..... | 16865        |
| 3.2.5. <i>Perspectivas Teóricas y Diseño Metodológico</i> .....                                                                                             | 17168        |
| <b>4. CONCLUSIONES .....</b>                                                                                                                                | <b>17774</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>                                                                                                                                    | <b>1842</b>  |
| 5.1. LEGISLACIÓN NACIONAL .....                                                                                                                             | 1842         |
| 5.2. LEGISLACIÓN DISTRITAL.....                                                                                                                             | 18784        |
| 5.3. ANTECEDENTES Y MASA DOCUMENTAL .....                                                                                                                   | 18785        |
| 5.4. GENERAL .....                                                                                                                                          | 19188        |

## LISTA DE ANEXOS

|                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ANEXO 1. Descripción de las investigaciones encontradas – Matriz descriptiva ..... | 197 |
| ANEXO 2. Fichas Resumen Analítico en Educación – RAE.....                          | 197 |
| ANEXO 3. Ubicación de categorías emergentes .....                                  | 197 |
| ANEXO 4. Interpretación categorial .....                                           | 197 |

## INTRODUCCIÓN

La Diversidad Cultural es un término moderno de coyuntura política y social cuyo surgimiento y desarrollo se remonta a finales del siglo XX con la aparición de las tendencias globalizadoras de la economía y el comercio, que terminaron por permear todos los aspectos de la sociedad como lo son la política, la economía, la educación y aún la cultura. Se remonta a la época del Renacimiento donde surgen una serie de importantes innovaciones que dan un giro a la comprensión holística de la historia y el hombre dentro de las cuales se menciona la nueva visión de éste último manifestada en la fe, la confianza y valor del ser humano como especie racional que se separa de la naturaleza para beneficiarse y aprovecharse de ella. No obstante, una vez más, esta tendencia se gesta principalmente en la cuna del desarrollo de la civilización europea occidental cuyo fundamento es la existencia de una realidad universal y objetiva que busca mediante su expansión la homogenización del hombre y sus proyectos o fines en la historia.

En la expansión con fines homogeneizantes es donde se bifurca la intención por “modernizar la historia” por decirlo de alguna manera, hacia la destrucción de la naturaleza, mediante su exploración y mejor explotación, a tal punto que ya no se limita a sus recursos, sino que por el contrario termina por enajenar al hombre de sus tierras, lo esclaviza y objetiva como un recurso más, objeto de explotación y subyugación para el beneficio de los grandes imperios inmisericordes, de donde se desprende la historia de guerras colonizadoras con horizontes de universalización y con un concepto de hombre moderno con criterio europeo y prácticas asimilacionistas que se replican por siglos, y extienden a todos los continentes afectando a

pueblos y comunidades hasta lo más remoto de la tierra imponiendo formas de vida, culturas, tradiciones y hasta lenguas, en busca de razas más puras o funcionales y racionales que respondan a sus intereses imperialistas(Erazo, 1997, p. 1).

A la postre, las manifestaciones homogeneizantes de la modernidad occidental, se traducen en instancias como la conquista de América, la esclavización africana, los tribunales de la Santa Inquisición, y el genocidio judío de la II Guerra Mundial, entre otras formas que reproducen la negación a la diferencia, su incompreensión y desprecio; imprimiendo marcas indelebles en los escenarios y contextos socio culturales de las poblaciones sometidas (Thompson, 2005, p. 12). Así las cosas, surgen movimientos que luchan por la reconquista de la libertad y el reconocimiento de lo diverso; en términos de pensamiento, cultura y sociedad (Erazo, 1997, p. 1), permitiendo el establecimiento de comunidades independientes, como fue el caso de los cimarrones en el proceso de esclavización africana en Latinoamérica, quienes escaparon y sobrevivieron las fuerzas coloniales imperialistas, y lograron su libertad; demostrando un importante grado de desarrollo y prosperidad política, económica y social en algunos asentamientos (Thompson, 2005, p. 12); donde se gesta un campo de reflexión histórico-social posmoderno, que sugiere lógicas internas en sus acciones, los lleva a trascender sus propios límites y alcanzar un acervo de pensamientos, ideologías y habilidades que les permite cuestionar la existencia de un único prototipo humano válido; atributos propios de su herencia ancestral, ingenio y fuerza de voluntad. De tal manera, que emprenden una lucha por la legitimación de la existencia de grupos culturalmente diferenciados, con sistemas de valores propios, circunstanciales y temporales (Erazo, 1997, p. 2). Así, surgen nuevas tendencias o

filosofías que buscan la comprensión de la realidad reconociendo la pluralidad de formas de vida y su heterogeneidad.

Por su parte, Orlando Patterson (mencionado por Thompson) plantea cómo esta lucha del pueblo cimarrón, constituye no sólo “la reconquista de la libertad” sino también “la reconquista de la condición humana”, es decir ver a estos pueblos desde su propia perspectiva, desde su esencia, cosmovisión y naturaleza historiográfica, cuyo enfoque hasta el momento era facultad de los esclavistas quienes eran poseedores de la historia y el conocimiento (Thompson, 2005, p. 16). De lo anterior surge “el concepto de pluralismo cultural; entendido como la aceptación de la existencia y legitimidad de una multiplicidad de culturas” (Eraso, 1997, p. 4). Es aquí, donde damos inicio al tema que nos compete, y que denominamos “Diversidad Cultural”.

Este Estado del Arte cuenta con una estructura organizativa que responde al diseño metodológico implementado en su desarrollo; presenta tres partes, la primera de las cuales hace una descripción detallada de los antecedentes investigativos que reflejan los avances y el estado actual del conocimiento sobre la Diversidad Cultural en la Escuela, aborda los aportes teóricos realizados por autores y especialistas que dan una visión amplia de la temática y el problema de investigación, presenta los móviles que condujeron a su desarrollo para llegar al planteamiento del problema y la definición de los objetivos general y específicos.

La segunda parte, presenta los diferentes marcos que alimentan la investigación a través de dos capítulos: el primero de los cuales da cuenta del desarrollo legal y jurídico mediante una descripción detallada de los pilares de la política pública nacional en atención a la diversidad cultural en la escuela y la política pública distrital hacia la construcción de una Bogotá diversa; en el segundo capítulo se presenta el marco conceptual que argumenta el sustento teórico donde se describen las categorías de la cultura, la diversidad cultural y la escuela, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la etnoeducación y educación propia y la interculturalidad como propuestas que solventan la diferencia en el contexto escolar. En la tercera parte se presenta una descripción detallada del marco metodológico que da cuenta del enfoque investigativo y diseño metodológicos implementados, plantea la heurística y hermenéutica como fases de su desarrollo, conceptualiza el Estado del Arte, su construcción metodológica, fases operativas, y los instrumentos investigativos implementados en la recolección, análisis e interpretación de la información obtenida y finalmente, el capítulo de análisis interpretativo del Estado del Arte y las categorías emergentes que aportan epistémica, teórica y metodológicamente al corpus del conocimiento sobre el fenómeno de la diversidad cultural en la escuela, para culminar con las conclusiones relacionadas y bibliografía encontrada.

El Estado del Arte de las Investigaciones sobre Diversidad Cultural en la Escuela Publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la Ciudad de Bogotá, entre los años 2004 y 2014, es pertinente y aporta en la construcción de conocimiento en la línea de investigación Educación, Sociedad y Cultura (Mediaciones) de la Universidad Santo Tomás, los resultados obtenidos a partir de su proceso heurístico y hermenéutico están dirigidos a la

comunidad académica nacional e internacional, es decir, universidades, institutos, centros de estudio e investigación que abordan los temas sociales, culturales y educativos, y trabajan especialmente el fenómeno de la Diversidad Cultural desde la diferencia, el otro y lo otro; y su impacto sobre los individuos y sus colectividades, su identidad, y la cohesión social que los objetiva. En este orden de ideas, se pretende afectar e influenciar en el diseño de planes, programas, proyectos y en general políticas públicas distritales y nacionales que conciernen los intereses culturales y educativos de los grupos étnicos por una parte; pero por otra, busca empoderar las organizaciones y movimientos étnicos y afrodescendientes nacionales, mediante el fortalecimiento de sus integrantes como sujetos de derecho con voz y voto en la toma de decisiones y la definición de sus propuestas frente al diseños de las mismas políticas públicas que les afecta.

## **1. PRIMER PARTE**

### **1.1.ANTECEDENTES**

Los antecedentes comprenden los trabajos de investigación que se han realizado sobre la misma temática, previos al presente Estado del Arte, teniendo en cuenta que hayan manejado objetivos y categorías interpretativas similares; y que sirven de guía para comparar y contrastar conceptos, posturas epistémicas, diseños metodológicos y técnicas de investigación (Arias, 2006, p. 106). En este sentido, los antecedentes reflejan los avances y el estado actual del conocimiento sobre el fenómeno investigado, e interpreta los aportes teóricos realizados por autores y

especialistas, lo que permite tener una visión amplia de la temática y el problema de investigación.

A partir de la fase heurística realizada en la búsqueda de antecedentes del presente proyecto, se identificaron tres Estados del Arte, que alimentaron los antecedentes investigativos: El Ministerio de Educación Nacional, a través de La Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales realizó el *“Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia y El Estado del Arte: Diagnóstico Etnoeducativo del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina* dirigidos por Patricia Enciso Patiño, en el año 2004. Igualmente, se halló *El Estado del Arte de las Investigaciones en Etnoeducación Publicadas en seis Universidades de Bogotá entre los años 2005 a 2011* realizado por Claudia Liliana Cruz Pardo y Neida Constanza Sierra Flórez, de la Universidad Santo Tomás, en la ciudad de Bogotá. Estos Estados del Arte abordan el fenómeno de la Diversidad Cultural en la Escuela, en Colombia, desde los lineamientos de la política pública educativa, su teorización y conceptualización específica.

En vista de los pocos Estados del Arte que buscan comprender el fenómeno de la Diversidad Cultural en la Escuela, se analizaron otras investigaciones realizadas por Organismos Internacionales como la UNICEF, en alianza con organizaciones gubernamentales regionales, y gobiernos europeos que abordan el tema de la Educación Intercultural Bilingüe en Latinoamérica, y discuten el tema de la Diversidad Cultural desde la fundamentación epistémica de las Naciones Unidas, la UNESCO y el EIBAMAZ.

Estas investigaciones son: *Estado del Arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú* (2009), estudio realizado por El

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en el marco del Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ). El Estado del Arte *Materiales Educativos para la Educación Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural Intracultural Plurilingüe: La Experiencia del Programa EIBAMAZ*, (2012) Bolivia – Ecuador – Perú. Convenio UNICEF y el Gobierno de Finlandia; *Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Zonas Urbanas*(2010), Convenio Tarea, UNICEF, IBIS y ACIDI; y dirigida por José Antonio Vásquez Medina; *Estado del Arte: Investigación Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe*(2006) Bolivia, Perú y Ecuador, dirigida por Marina Arratia Jiménez; Noción de Reconocimiento en Axel Honneth y Charles Taylor: Una aproximación a la Diversidad Cultural, (2010) de Carolina Bermúdez Currea de la Universidad Javeriana; *Estados del Arte desde el Campo de la Cultura sobre las Prácticas Culturales del Pueblo Rom Gitano en Bogotá D.C.*(2010) de John Mattheus Arbeláez; *Entidades Territoriales Indígenas: Objeciones para su Conformación y Delimitación*(2009), de Edith Magnolia Bastidas Calderón de la Pontificia Universidad Javeriana; y finalmente, *Educación para la Paz: El Caso de un País Dominado por la Violencia, Colombia*(2004) de José María Salguero. A partir de la revisión de los antecedentes (Investigaciones) enunciados, se describen los siguientes aspectos:

I. *Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia* (2004) Patricia Enciso Patiño, a través de La Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales del Ministerio de Educación Nacional dirigió la realización del Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia

Aquí, se pretende comprender el desarrollo de las políticas relacionadas con la educación para grupos étnicos en el territorio nacional y sus efectos en la vida de sus integrantes, a través de la identificación de los fundamentos, principios, y estrategias aprobadas por el gobierno

nacional para la implementación de la Política Etnoeducativa. Paratal propósito, se tuvo en cuenta como punto de referencia el desarrollo legislativo que se dio en el periodo comprendido entre los años 1991 a 2004.

La búsqueda de información se realizó en tres tipos de fuentes: bibliotecas, centros de documentación, fuentes virtuales y entrevistas; se hizo una revisión bibliográfica de libros, revistas especializadas, publicaciones electrónicas Colombianas y se preparó una bibliografía de referencia sobre etnoeducación, a partir de lo cual se elaboraron fichas de libros y documentos significativos, se interpretó toda la información relacionada con las políticas públicas de educación para pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y gitanos; se entrevistaron profesionales expertos que han coordinado o participado en experiencias etnoeducativas; se trabajaron los materiales producto de las mismas, y se entrevistaron funcionarios encargados o responsables del tema étnico en diferentes instituciones gubernamentales que alimentaron el análisis e interpretación de las acciones del Ministerio de Educación Nacional.

El Estado del Arte aporta en la formulación de lineamientos para la política etnoeducativa para los grupos étnicos en Colombia; desarrollar estrategias encaminadas a la identificación de las problemáticas que aquejan estas poblaciones; formular medidas que lleven a superar las condiciones de inequidad, deserción y desarraigo cultural; promover la financiación y capacitación de procesos académicos pertinentes; y fortalecer el intercambio de experiencias e iniciativas de las organizaciones indígenas y afrocolombianas.

La investigación cuenta con seis capítulos; en el primero de los cuales la autora describe el origen de la etnoeducación en Colombia, y la dinámica que se ha dado en la construcción de

políticas con la participación de los grupos étnicos en las últimas décadas. Se continúa al ubicar la actual política pública, y la participación de la comunidad académica en todo el proceso. El capítulo tercero, describe a las tendencias que marcan la producción intelectual de los últimos doce años, a partir del análisis de publicaciones Colombianas que en la mayoría de los casos dan cuenta de estudios e investigaciones sobre la educación para los grupos étnicos. El capítulo cuatro, presenta una mirada global sobre los avances y ajustes en los procesos etnoeducativos tomando como punto de partida el resultado de estudios anteriores, informes e investigaciones. El capítulo quinto muestra un análisis sobre las dificultades generadas en el transcurso de la investigación. Finalmente, el capítulo sexto, ubica sugerencias que pueden contribuir en la definición de futuras líneas de acción para mejorar los procesos etnoeducativos.

En este sentido, resulta importante reconocer que el Estado Colombiano ha dado un paso importante hacia el desarrollo de la legislación sobre la etnoeducación en las instituciones educativas en el país, para lo cual se han destinado recursos presupuestales y creado programas y proyectos encaminados hacia el reconocimiento y caracterización de las necesidades de estos grupos minoritarios constituidos ya como sujetos de derechos.

En este orden de ideas, se puede concluir que aunque existe un marco legal suficiente para que los grupos étnicos hagan valer sus derechos, existen otras circunstancias que no permiten que estas políticas se cumplan como lo son el desconocimiento o desinterés de los funcionarios públicos de las políticas establecidas; la situación de desventaja en que se encuentran estas poblaciones les ha impedido alcanzar óptimos niveles de interlocución para lograr ser atendidos en condiciones de igualdad frente al resto de la sociedad como lo es el caso de departamentos como el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, Vichada y Guainía.

II. En el *Estado del Arte de las Investigaciones en Etnoeducación Publicadas en seis Universidades de Bogotá entre los años 2005 a 2011*, Claudia Liliana Cruz Pardo y Neida Constanza Sierra Flórez describen a Colombia como un país “multicultural, pluriétnico, diverso y biodiverso”, por lo cual el Estado Colombiano se suma a la coyuntura internacional de reconocer legal y jurídicamente el status de “sujetos de derecho” a todas las personas pertenecientes a grupos minoritarios pluriétnicos presentes en nuestro territorio nacional.

En aras de desarrollar este Estado del Arte, Cruz y Sierra hacen una revisión documental de las investigaciones sobre Diversidad Cultural en seis Universidades de Bogotá, a través de una interpretación de las teorías, metodologías y enfoques epistemológicos con el propósito de aclarar el sentido y rumbo de las políticas públicas y gubernamentales que se han venido desarrollando en los últimos once años, encaminadas al reconocimiento legal de la diversidad pluriétnica y cultural de Colombia, pero que también busca promover la incorporación de la etnoeducación en el currículo pedagógico del sistema educativo nacional, e influenciaren la definición de las políticas públicas que respondan a las necesidades y aspiraciones de dichos grupos étnicos.

En el desarrollo de su proyecto, Cruz y Sierra hacen un barrido de las investigaciones sobre Diversidad Cultural, trabajos, documentos y artículos producto de investigaciones no sólo en Colombia sino también en España, México, y Chile. Paralelamente, establecen como categorías la cultura, la diversidad cultural y la educación en diversidad cultural. Es así, como esta investigación pretende realizar un trabajo riguroso sobre las condiciones para educar en Cultura y en Diversidad Cultural, y se proyecta como una fuente de información en cuanto a la actualidad del tema.

La investigación se desarrolla en siete capítulos. El primero de los cuales se delimitan los antecedentes bibliográficos que describen todo el desarrollo teórico conceptual sobre la etnoeducación, se describe el planteamiento del problema y los objetivos correspondientes al trabajo. En el capítulo segundo, se desarrolla el marco referencial donde se conceptualizan las categorías identificadas de cultura desde diferentes perspectivas como la antropológica, fenomenológica y estructuralista, se describen los conceptos de multiculturalidad, interculturalidad, diversidad cultural y etnoeducación. El capítulo tercero ubica el marco legal donde se detalla con precisión el Programa Nacional en Etnoeducación, la correspondiente política etnoeducativa y la política de diversidad cultural del gobierno Colombiano. En el capítulo cuatro se describe el marco metodológico, especificando las características del enfoque y diseño metodológico utilizado, el Estado del Arte, y las técnicas de recolección e interpretación de datos. Para finalmente, en los capítulos quinto, sexto y séptimo describir el informe de resultados, las conclusiones y las recomendaciones identificadas a partir del análisis de la información recolectada.

El problema de esta investigación se centra en compilar la información sobre las investigaciones relacionadas con la Diversidad Cultural entre los años 2005 a 2011, y las políticas públicas en etnoeducación en nuestro país. En este sentido el problema de investigación cuestiona ¿Cuál es el Estado del Arte de las investigaciones en Diversidad Cultural publicadas en seis Universidades de Bogotá entre los años 2005 a 2011? para lo cual establece como objetivo general comprender el Estado del Arte de las investigaciones en Diversidad Cultural y etnoeducación publicadas en algunas universidades de Bogotá en los años 2005 a 2011; y como objetivos específicos: 1) Describir las teorías que se desprenden de las investigaciones realizadas

sobre el tema; 2) identificar las metodologías utilizadas en los procesos investigativos de los diversos trabajos sobre Diversidad Cultural; y finalmente 3) describir los enfoques epistemológicos que tienen los diferentes trabajos sobre Diversidad Cultural.

Este trabajo investigativo presenta una reconstrucción del discurso de la Cultura desde una mirada interpretativa y crítica de la Diversidad Cultural que se reconfigura a partir de la Constitución Política de 1991, las leyes y decretos sancionados que visibilizan el derecho de las minorías vulnerables frente a la sociedad Colombiana. Por otra parte, plantea la necesidad de posicionar la Educación intercultural en todas las escuelas y colegios del sector oficial y privado del país, para que todos los niños, niñas y familias entiendan que las culturas afrocolombiana, indígena y gitana son parte de las raíces de nuestra sociedad; y de esta manera lograr que el sistema ofrezca una educación que responda a las características, necesidades y aspiraciones de los grupos étnicos, desarrollando la interculturalidad y el multilingüismo como estrategia fundamental.

III. *Diagnóstico Etnoeducativo del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina* (2004) es un Estado del Arte, realizado por el Ministerio de Educación Nacional, a través de la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, Subdirección de Poblaciones, y dirigido por Patricia Enciso Patiño. Este trabajo investigativo tiene el propósito de hacer una caracterización de la población raizal residente en el Departamento de San Andrés, Providencia, y Santa Catalina; su contexto socio cultural y etnoeducativo.

De tal manera que se hace una descripción detallada de su descendencia africana desde el siglo XVII, sus tradiciones culturales, costumbres, idioma, religión y demás características que lo cualifican como grupo étnico con identidad y sentido de pertenencia propios. Se describen los numerosos intentos de llevar a cabo un desarrollo de educación bilingüe, que con dificultades logra establecer algunos lineamientos, aunque poco claros y definidos como programa curricular oficial.

Este Estado del Arte consta de siete partes. En la primera de las cuales se hace una contextualización de la población del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, los orígenes de su población nativa y colona, sus actividades económicas y las problemáticas que vivencian en la cotidianidad; en la segunda parte se hace una caracterización de los datos generales del sector educativo, donde se describe la población, su modelo pedagógico, el enfoque intercultural bilingüe y trilingüe que se implementa en algunas de las escuelas; el servicio de educación superior y los principios de la calidad, pertinencia y eficiencia en la prestación del servicio. El capítulo tres analiza la etnoeducación o educación intercultural bilingüe como propuesta alternativa para la prestación de un servicio educativo pertinente y contextualizado; se describen el proceso de reorganización del sistema educativo y el fundamento de calidad educativa, el funcionamiento de la Comisión Pedagógica Regional Afrocolombiana, sus propuestas y políticas como ente asesor del MEN. Finalmente las partes quinta, sexta y séptima se presentan las recomendaciones, bibliografía y anexos correspondientes.

La normatividad y el proceso de descentralización le han dado autonomía a los raizales sanandresanos, demuestra cómo se han movilizado a través de movimientos que buscan concertar con el gobierno, y presenta las peticiones que la población tiene ante las entidades

públicas locales; sin embargo, la problemática está dada una vez que se desconoce con certeza los porcentajes de población cuya lengua materna es el Creole o el Inglés; por consiguiente se desconoce la segunda y tercera lengua de sus habitantes; condiciones que dificultan la definición del modelo educativo pertinente a implementar en el Departamento.

De tal manera que se hace necesario desarrollar un diagnóstico de las características de la población del Archipiélago, los planteamientos del programa de educación trilingüe etnoeducativo que se viene implementando; al igual que las experiencias vividas en el tema de la educación local a la fecha; con el ánimo de discutir sus beneficios, pertinencia y oportunidad para la población local, pero también aportar en la definición de las políticas educativas que conduzcan hacia el redireccionamiento de los planes y programas ya implementados en miras a consolidar el proceso etnoeducativo local.

Los objetivos identificados son caracterizar el contexto socio cultural y etnoeducativo de la población del Archipiélago Departamento San Andrés, las condiciones de la Educación Bilingüe y Trilingüe, y la problemática socio económica de la Isla, para aportar en la definición de los lineamientos de la política pública etnoeducativa del Departamento. Así las cosas, se evidencia el interés del Gobierno Nacional por garantizar a la población raizal el acceso a una educación de calidad y pertinente, respetuosa de su cultura, tradiciones y lengua.

IV. *Estado del Arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú.* El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en el marco del Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ). La investigación que compara las condiciones de la Educación

Bilingüe Intercultural entre los tres países en el año 2006 bajo la dirección de la Coordinación Ejecutiva Regional de EIBAMAZ.

La consultoría tuvo como objetivo central obtener datos valiosos que permitieran conocer la situación de Bolivia, Ecuador y Perú, frente al tema de la edición de materiales educativos para la EIB, producidos por los Ministerios de Educación, Organismos No Gubernamentales, proyectos o programas de cooperación internacional e identificar las convergencias existentes en los procesos realizados en cada uno de ellos. Como objetivos específicos se plantearon elaborar un documento que reseñe el panorama de la producción de material educativo en los tres países, con una visión retrospectiva hacia los últimos quince años; destacar los aprendizajes importantes a tomar en cuenta para la continuidad de los proyectos en marcha y de otros a futuro en la región del Amazonas; y finalmente, buscar estrategias conjuntas que permitan la producción de materiales textuales como textos, guías y módulos; y paratextuales – no escritos – acordes con las necesidades de los niños y niñas indígenas de la Amazonía, como también para los docentes bilingües interculturales.

El estudio se concentró en el análisis del discurso empleado, las ilustraciones y diagramas, la organización interna, y la teoría y enfoques subyacentes en los materiales educativos elaborados específicamente para apoyar el aprendizaje de los alumnos de las instituciones educativas que aplican enfoques y metodologías de Educación Intercultural Bilingüe, como los libros de texto y complementarios, cuadernos de trabajo, fichas y otras fuentes de información y actividades pedagógicas; por otra parte, se tuvieron en cuenta los materiales educativos paratextuales para los docentes de aula como las guías metodológicas y documentos producidos que guían la actividad educativa en las escuelas. Materiales en los que se

evidencian los enfoques metodológicos, aspectos lingüísticos y los procesos de producción, evaluación y validación presentes en el currículo escolar. El análisis de estos documentos fue complementado con entrevistas abiertas a personas que intervinieron principalmente en la toma de decisiones y construcción de los originales de dichos materiales.

Los datos obtenidos han servido como insumos técnicos y de apoyo al trabajo que UNICEF y la Coordinación Ejecutiva Regional de EIBAMAZ han implementado desde el año 2007, como política de intercambios técnicos entre expertos en la producción de materiales para la EIB a nivel regional; a partir de lo cual se han definido estrategias y actividades que han permitido a los Estados mejorar la calidad educativa de la niñez indígena en general, y de la Amazonía en particular, con pertinencia lingüística y cultural.

V. El Estado del Arte *Materiales Educativos para la Educación Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural Intracultural Plurilingüe: La Experiencia del Programa EIBAMAZ* (2012) Bolivia – Ecuador - Perú. Convenio UNICEF y el Gobierno de Finlandia. Tiene como objetivo principal fortalecer la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de las estrategias educativas de cada uno de los países participantes, así como proveer asistencia técnica y cooperación a las autoridades nacionales en el campo de la EIB.

La Coordinación Ejecutiva Regional de EIBAMAZ, en busca de sinergias entre los programas cooperantes, generar intercambios entre los distintos actores participantes del programa EIBAMAZ y definir políticas regionales para la EIB de la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú, implementó la Política Regional de Apoyo a la Producción de Materiales Educativos, contexto en el cual se desarrolló el presente Estado del Arte.

El estudio hizo valiosas contribuciones al desarrollo de la política pública para la EIB, mediante la descripción y análisis de los materiales educativos que se utilizan en los programas de Educación Intercultural Bilingüe en los tres países; en este sentido establece que los materiales educativos producidos para los alumnos en Ecuador están hechos por niveles, en Perú por grados, en tanto que en Bolivia cuentan con series de módulos; adicionalmente, afirma que los libros bolivianos para la iniciación a la lectura incluyen textos completos que incluyen narraciones, poemas, letras de canciones, invitaciones y etiquetas, y se complementan con cartillas para el docente que describen una metodología de trabajo.

Algo similar sucede en Perú, donde los libros de comunicación para los primeros grados no presentan oportunidades para el aprendizaje sistemático de la lectura, sino por el contrario comprenden una selección de narraciones, poemas y adivinanzas. En Ecuador, se suscribe una metodología basada en la lectura de palabras y oraciones como punto de partida. Los materiales para el aprendizaje del castellano como segunda lengua han sido elaborados con este mismo enfoque en los tres países, de modo que la metodología para la enseñanza de una segunda lengua es un proceso en construcción, con contenidos fuertemente referidos a la realidad rural, tanto verbal como gráficamente. Sin embargo, el estudio evidenció dificultades como:

- a) la referencia a la realidad que se hace en los materiales es distinta según sean producidos por el Ministerio de Educación o por proyectos de menor o mayor alcance, es decir, regional o local en relación con la diversidad de los países;

- b) se evidencia un enorme esfuerzo por producir materiales en lenguas originarias a pesar de las limitaciones y desconocimiento de las mismas en relación con la morfosintaxis, grafías, etc. y demás formas sintácticas y semánticas;
- c) los materiales producidos carecen de sustento curricular, estrategias y propuestas metodológicas para aulas multigrado y EIB; desarrollo de la lengua 1 y lengua 2, evaluación y validación de los materiales y normalización de lenguas inconclusa; condiciones que evidencian poca experticia y planeación pedagógica, al igual que una carencia de fuentes que sustenten la pedagogía implementada.

Se puede afirmar entonces, que existe en los tres países un corpus legal que alimenta y proporciona fortaleza institucional a la educación intercultural, de modo que en los ministerios de educación funcionan direcciones de EIB con el apoyo de diversas organizaciones de la sociedad civil, comunidades nativas, entidades cooperantes internacionales, y los gobiernos locales comprometidos.

Este Estado del Arte cuenta con un prólogo, presentación, introducción, y descripción del programa EIBAMAZ – Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía de Bolivia, Ecuador y Perú –, posteriormente desarrolla a lo largo de tres partes una descripción y caracterización de la producción de materiales del programa EIBAMAZ en los tres países; en la segunda parte hace una descripción y análisis de las experiencias del proceso de producción de los materiales para la EIB, con el modelo de mantenimiento y desarrollo de las lenguas y conocimientos propios, los principios implementados, y la contextualización de su aplicación; finalmente, en la tercera parte, se presenta la operativización del currículo en los materiales educativos, con estrategias

pedagógicas, metodológicas y didácticas, y su aplicación en los tres países. Las conclusiones y bibliografía correspondiente culminan el trabajo investigativo.

VI. *Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Zonas Urbanas (2010)*, Convenio Tarea, UNICEF, IBIS y ACDI; y dirigida por José Antonio Vásquez Medina.

La Asociación de Publicaciones Educativas del Perú, Tarea, en convenio con la Organización IBIS de Dinamarca, la UNICEF, y la ACDI, Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional; elaboran el presente Estado del Arte desde el Distrito urbano de Huamanga, Jesús Nazareno, al que llaman Distrito Educador y Saludable, donde la mayoría de la población local es migrante de comunidades que provienen del este de Ayacucho, Quinua, Compañía, Pacaycas, Huamanguilla, Huanta, La Mar, Cangallo, Vilcashuaman y el Valle del Río Apurímac. Condición que recrea una diversidad cultural dispersa que desconoce las particularidades especiales de sus individuos y anula sus intereses y necesidades puntuales.

En esta perspectiva, la diversidad confluye y se hace evidente en las escuelas de Jesús Nazareno donde niños y niñas comparten un aprendizaje que desconoce sus tradiciones culturales y ancestrales. Estas escuelas no cuentan con programas educativos pertinentes que reconozcan y valoren la diferencia del capital cultural con que vienen los estudiantes de sus lugares de origen. En consecuencia, la diversidad que se recrea en estas escuelas, es asumida como un problema y vulnera sus derechos al desarrollo de su identidad desconociendo sus valores, costumbres, lenguas nativas, sabiduría ancestral y cultura andina.

El objetivo general del presente Estado del Arte es hacer un diagnóstico sobre el tratamiento que se hace de la EIB en las escuelas de las zonas urbanas en el Perú, tomando como referencia el Distrito Jesús Nazareno, Cusco, Puno, Abancay, Andahuaylas, Iquitos, Pucallpa, Lima y Huaraz. Para llevar a cabo esta investigación se planteó la pregunta “si en el país o región Latinoamericana se desarrollan experiencias de EIB en contextos urbanos”, su propósito entonces es “ir tras las huellas” de las experiencias de la Educación Intercultural Bilingüe en diferentes ciudades del Perú, y de otros países como Ecuador, Bolivia, Paraguay, Chile y Argentina. Adicionalmente, pretende interpretar y comprender los enfoques, objetivos, estrategias, metodologías, materiales y políticas que sustentan las propuestas de EIB que se implementan en las escuelas.

De esta forma se aporta en la construcción de propuestas y políticas educativas locales, regionales y nacionales que buscan consolidar el derecho a una educación de calidad y pertinencia cultural, que reconozcan la pluriculturalidad y el carácter multilingüe Latinoamericano, y las lenguas nativas como lenguas oficiales en sus territorios.

Además, se cuenta con una presentación inicial donde se describe su propósito principal y la caracterización contextual de la población objeto del estudio; posteriormente se desarrolla la investigación a lo largo de cinco capítulos, el primero de los cuales hace una descripción socio cultural de la zona urbana del Perú desde las ciudades como escenarios asimétricos de prácticas culturales, para lo cual conceptualiza la globalización en el Perú, la identidad en la ciudad, el fenómeno de las migraciones, la interculturalidad como categoría emergente, y el bilingüismo como alternativa educativa para poblaciones diversas locales; a continuación en el capítulo segundo se desarrolla un marco normativo que describe la legislación nacional, regional e

internacional de la diversidad cultural, hace una reflexión interpretativa con relación a la EIB en zonas urbanas del Perú.

En el capítulo tercero se hace un mapeo, caracterización e interpretación de experiencias de la EIB en zonas urbanas, tanto nacionales como internacionales en las regiones del Sur Andino, la Gran Lima y el Macro Norte. Posteriormente, los capítulos cuarto y quinto describen las lecciones aprendidas y las condiciones que se necesitan para la implementación de programas de EIB en zonas urbanas como la construcción de enfoques interculturales propios, el tratamientos de la diversidad cultural y las lenguas nativas en contextos urbanos; además de las acciones y aspiraciones que buscan posicionar la EIB de las zonas urbanas en los escenarios local y político que conduzcan hacia el redireccionamiento de la concepción eurocéntrica del saber.

VII. *Estado Del Arte: Investigación Aplicada a La Educación Intercultural Bilingüe*(2006) Bolivia, Perú y Ecuador, dirigida por Marina Arratia Jiménez, es un estudio realizado con el apoyo de la UNICEF y el Gobierno de Finlandia, en el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía, EIBAMAZ.

El objetivo principal del presente estudio es comprender el Estado del Arte de la Investigación Educativa Aplicada en la Educación Intercultural Bilingüe en los tres países, por una parte, y por otra, identificar las convergencias que en materia de investigación educativa se dan. Por tanto, este estudio consiste en el inventario y sistematización de las investigaciones publicadas y documentadas, las investigaciones en proceso y las investigaciones planificadas, sobre educación, educación intercultural bilingüe, lengua, cultura e identidad, en cada uno de los

tres países. Asimismo, como parte del trabajo, se ha hecho un inventario de los Programas de estudio de postgrado en EIB, los programas y proyectos de investigaciones de entidades estatales, ONG's y organismos internacionales. También se ha hecho un registro de seminarios, conferencias, etc., sobre investigación educativa aplicada a la EIB.

El estudio fue realizado en tres fases: 1) Diseño de la investigación, 2) Trabajo de campo y 3) Sistematización de la información. El informe está organizado en cinco acápite: I. Aspectos metodológicos del estudio; II. Estado de arte de la investigación aplicada a la EIB en Bolivia, Ecuador y Perú; III. Análisis y comparación de las convergencias entre los componentes en los tres países; IV. Recomendaciones y perspectivas de la investigación educativa aplicada a la EIB; y V. Anexos.

Para la ejecución de la investigación se elaboró un Plan de Consultoría, como parte del trabajo de campo se procedió a la recolección de antecedentes y posibles fuentes de información en cada país. Posteriormente, se hizo un inventario de informantes clave vinculados a la EIB, principalmente a la investigación, mediante un registro de direcciones electrónicas y teléfonos; se llevó a cabo un acopio de antecedentes sobre las instituciones y actores que trabajan en EIB.

En el trabajo de campo se realizaron entrevistas a investigadores, docentes universitarios, docentes de aula, profesionales que trabajan en ONG's, líderes indígenas, y personeros de agencias de cooperación internacional. Con respecto a la revisión y registro documental se hizo el acopio de bases de datos de bibliotecas de universidades, centros de documentación, centros de formación docente que trabajan en EIB. El registro se realizó durante la visita a las instituciones y también vía internet.

VIII. Carolina Bermúdez Currea, en su investigación *Noción de Reconocimiento en Axel Honneth y Charles Taylor: Una aproximación a la Diversidad Cultural* (2010), de la Universidad Javeriana, apunta al reconocimiento como principio constitutivo del multiculturalismo o la diversidad cultural, fenómeno coyuntural de la política internacional y organizaciones internacionales caracterizado por la diversidad de identidades culturales basadas en las diferencias de etnicidad, raza, género o religión que exige una legislación que asuma la heterogeneidad de las sociedades. Bermúdez en su tratado sobre el multiculturalismo dialoga con la noción de Reconocimiento desde las perspectivas de Axel Honneth y Charles Taylor contraponiendo sus postulados liberal y comunitarista, que se fundamentan en las teorías de grandes filósofos como Hegel, Rousseau y Aristóteles quienes a su vez conceptualizan el reconocimiento desde la moral y la ética.

En este sentido, plantea los cuestionamientos que deconstruyen el reconocimiento desde las posturas liberal y comunitarista de Honneth y Taylor; y son ¿Cómo puede una política de reconocimiento basarse en un sistema liberal clásico, fundamentado en la universalidad e igualdad de derechos y al mismo tiempo reconocer la diferencia?, o ¿Cómo puede coexistir una pretensión de universalización de derechos básicos con un reconocimiento de la multiculturalidad, y por ende, con un trato particular según una identidad?, ¿Puede hablarse de universalidad y particularidad simultáneas, pero en distintas esferas y niveles de los grupos sociales? Cuestionamientos que direccionan el planteamiento de los objetivos de la investigación, y son: 1) Identificar qué noción de reconocimiento se evidencia a partir de las políticas normativas que abordan el fenómeno del multiculturalismo desde las propuestas de Axel Honneth y Charles Taylor; 2) Describir las ventajas y desventajas en cada caso; y 3)

Delimitar y aclarar la noción misma de reconocimiento, como punto de partida para interpretar las políticas públicas que implican esta noción, y sus aparentes contradicciones.

El desarrollo argumentativo del presente trabajo está dividido en tres partes. En la primera parte se desarrolla la noción básica de reconocimiento según cada autor desde las corrientes liberal y comunitarista. En la segunda parte, se analizan los aspectos morales del reconocimiento señalados tanto por Honneth como por Taylor, y sus ventajas y desventajas desde una visión utilitarista para nuestra sociedad. Por último se retoma la noción de reconocimiento en cada uno de los autores para mostrar qué sistema normativo está implicado en las propuestas que permiten que tal noción se desarrolle en un ámbito político determinado. Al final de cada capítulo se discutirá la forma en que las propuestas de cada autor plantean el problema de la diversidad cultural desde la conceptualización del reconocimiento como fenómeno multicultural y como componente de la lucha de los movimientos sociales.

Así las cosas, la autora plantea cómo el multiculturalismo y la diversidad cultural responden a las demandas de grupos minoritarios y culturales quienes reclaman el reconocimiento de su identidad colectiva mediante la adopción de políticas estatales y públicas que permitan consolidar la igualdad universal de los derechos humanos, para abordar el reconocimiento de su identidad como grupo étnico particular y como tal garantizar el ejercicio de sus derechos, desde los postulados sociales moralistas y éticos, sus intereses y la por tanto la búsqueda de la satisfacción de necesidades particulares desde su contexto cultural e histórico.

IX. En Estados del Arte desde el Campo de la Cultura sobre las Prácticas Culturales del Pueblo Rom Gitano en Bogotá D.C.(2010) de John Mattheus Arbeláez se presentan los avances más relevantes en el desarrollo del proceso investigativo que da cuenta de las prácticas

culturales del pueblo Rom asentado en la ciudad de Bogotá en la actualidad. Para tal efecto, se plantean como objetivo general de esta investigación identificar las prácticas culturales del pueblo Rom-Gitano que habita en Bogotá, dando cuenta del contexto social donde estas se producen.

Los objetivos específicos son: 1. Integrar de manera sintética el conocimiento sobre la organización social y dimensión cultural del pueblo Rom asentado en Bogotá a partir de las conclusiones presentadas en estudios previos elaborados por organizaciones del pueblo gitano, académicos y la Alcaldía Mayor; 2. Realizar la identificación e interpretación de las prácticas culturales del pueblo Rom gitano, su significado y sentido dentro de los procesos políticos, sociales y culturales de este grupo poblacional en la ciudad de Bogotá; 3. Elaborar recomendaciones para la formulación de políticas que promuevan las prácticas culturales del pueblo Rom-gitano en el marco de los procesos de la Secretaría Distrital de Cultura Recreación y Deporte, a partir de las conclusiones que el trabajo de investigación y análisis ofrezca; y finalmente 4. Caracterizar los procesos y organizaciones que trabajan con y para el pueblo Rom-Gitano.

El trabajo se llevó a cabo mediante el desarrollo de tres fases principalmente, la primera de las cuales se concentró en la identificación de las categorías que abordan el análisis de la información; la construcción de una propuesta de desarrollo metodológico de los procesos; y la recolección de la información escrita y documental pertinente; esto con el fin de construir un escenario parcial sobre cada categoría identificada a partir de la revisión de los documentos. En la segunda fase, el autor construye un planteamiento metodológico que guía el enfoque investigativo y delimita los momentos metodológicos y los instrumentos y herramientas a utilizar

en cada uno de ellos. En la tercera fase presenta el acercamiento documental sobre los objetivos de la investigación y las categorías correspondientes.

La metodología utilizada consta de tres momentos esenciales el primero de los cuales es un acercamiento a fuentes bibliográficas, documentales y estadísticas partiendo de las categorías guías, para lo cual se realizaron fichas RAE, matrices de sistematización de documentos a través de la sistematización y análisis de fuentes escritas; el segundo momento comprende un trabajo etnográfico donde se identifican las prácticas que develan las percepciones de la comunidad Rom sobre sus propias prácticas y costumbres, para tal propósito se llevaron a cabo entrevistas a personajes clave, se hicieron grupos focales, entrevistas grupales, talleres de contrastación de percepciones, talleres de relaciones con el espacio, diarios de campo. Posteriormente, se llevó a cabo la triangulación de fuentes y herramientas, el análisis y socialización de los resultados con el propósito de contrastar la información recogida a forma de diagnóstico cultural, donde se presentan cifras y conclusiones sobre la condición general del pueblo gitano en Bogotá. Se busca validar, contrastar, corregir, actualizar y/o descartar la información de caracterización cultural y socioeconómica del grupo. Finalmente, en el tercer momento se llevó a cabo la sistematización y socialización final a través de grupos focales, relatorías e instrumentos de sistematización que permitieron validar las conclusiones y hacer el proceso de retroalimentación.

Las conclusiones presentadas por el autor se dan en términos de recomendaciones en diferentes aspectos como la formación, la investigación, la apropiación, la circulación, la protección y la salvaguarda del pueblo Rom a través de estrategias que plantean el diseño y sanción de una política pública encaminada al reconocimiento e inclusión de la población a la sociedad colombiana de tal manera que se traduzca en una visibilización positiva que les permita

incorporarse de manera proactiva a la vida económica y social de nuestro país, institucionalizando su diferenciación más allá de la asimilación u homogenización cultural, por el contrario gestando la construcción de su identidad nacional como sujetos de derecho colombianos.

Esto mediante propuestas como la vinculación al sistema educativo en términos de cobertura, permanencia y respeto a su identidad cultural y lingüística, la difusión académica y cultural de las tradiciones Rom a través de la elaboración y puesta en marcha de proyectos que conduzcan a la apropiación de la cultura gitana por parte de sus integrantes y su reconocimiento como connacionales; potenciar sus tradiciones y costumbres representadas en la elaboración de sus productos artesanales como ropa, accesorios y demás; y la institucionalización de la celebración del día gitano como espacio de reflexión sobre los avances y retrocesos en los procesos identitarios.

X. Edith Magnolia Bastidas Calderón en su trabajo de grado *Entidades Territoriales Indígenas: Objeciones para su Conformación y Delimitación* (2009), de la Pontificia Universidad Javeriana, establece cómo las comunidades indígenas cuentan con principios de vida e imparten experiencias de enseñanza y aprendizaje a partir de un gran legado de sabiduría natural, cultivando la tolerancia y el respeto por la diferencia dando un mensaje implícito sobre cómo el universo habitado por seres heterogéneos con misiones e intereses divergentes que partiendo de la diversidad confluyen en la esencia de la humanidad, no debilitando su existencia sino por el contrario fortaleciendo y empoderando su vida, su comunidad y la convivencia en armonía generosa y recíproca; por lo cual constituyen historias de vida que han de ser preservadas como parte de la diversidad multiétnica colombiana.

En este sentido, Bastidas Calderón plantea cómo la diversidad ha adquirido vigencia, y se ha constituido en un tema de trascendencia fronteriza, al cual Colombia se adhiere y aprueba en la Constitución Política de 1991, donde reconoce la Diversidad Étnica y Cultural del Estado, y aprueba, entre otras instancias, el status de “sujetos de derecho” a las minorías indígenas de nuestro país, con el propósito de garantizar la consecución efectiva de sus derechos como ciudadanos. Empero “a la hora de la implementación de estos postulados constitucionales se evidencian objeciones” que responden a intereses políticos y económicos particulares que no han permitido consolidar las nuevas políticas tendientes al reconocimiento efectivo de la población indígena. Hipótesis que conforma la pregunta problema y direcciona todo el proceso investigativo frente a la conveniencia de la conformación y delimitación de las entidades territoriales indígenas reconocidas por la constitución, cuestionando en esencia la “existencia de una nación” como tal.

En este sentido, la investigación cuenta con un objetivo general que pretende identificar y escudriñar las estrategias políticas por medio de las cuales el gobierno limita y objeta el desarrollo de los derechos de las minorías étnicas e indígenas del país, en especial aquellos relacionados con la constitución de las Entidades Territoriales Indígenas. En el desarrollo de su investigación, Bastidas implementa un enfoque de investigación cualitativo, con un método de análisis documental, para lo cual hace una revisión bibliográfica de artículos, documentos, libros y materiales relacionados con el tema como las gacetas del Congreso de la República, donde se registran las leyes de ordenamiento territorial, sus motivos, informes de ponencia, y debates; además de la revisión de documentos producidos por instituciones como el Instituto Colombiano

de Desarrollo Rural, el Departamento Nacional de Planeación, el Ministerio del Interior y de Justicia.

Para abordar la hipótesis propuesta, el presente trabajo se divide en tres capítulos. El primero, está referido a cómo ha sido la relación entre los pueblos indígenas y el Estado colombiano, el cual se concentra en dos partes: la primera parte hace una aproximación al significado y la importancia del territorio para los pueblos indígenas, y la segunda parte ilustra sobre la respuesta del Estado a través de normas y políticas. El II capítulo se dedica a la consagración constitucional de los derechos indígenas en el año de 1991 haciendo especial énfasis en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, y la territorialidad indígena, ya que estos temas son el fundamento para la posterior referencia a las dificultades para la conformación y delimitación de las entidades territoriales indígenas.

El III capítulo hace referencia a las objeciones que se esgrimen en la concreción del reconocimiento constitucional donde los territorios indígenas se constituyen en entidades territoriales de la República y cuya conformación y delimitación requiere la expedición de una Ley Orgánica de Ordenamiento Territorial. Para tal fin se alude a la propuesta indígena para la conformación y delimitación, igualmente, se hace referencia a características generales de los proyectos presentados al Congreso de la República en materia de entidades territoriales indígenas, para, abordar las objeciones discriminando los argumentos expresos y aquellos implícitos. Finalmente, se presentan las conclusiones y bibliografías incluidas.

XI. En su tesis doctoral *Educación Para La Paz: El Caso De Un País Dominado Por La Violencia: Colombia*(2004), José María Salguero hace un análisis de la situación educativa en

Colombia, establece un diagnóstico sobre las posibles propuestas de educación para la paz, y hace un recorrido por la historia de la evolución del sistema educativo, el desarrollo de su legislación educativa, la práctica de los derechos humanos desde una perspectiva de historicidad violenta y recorre de alguna manera la cotidianidad de la infancia, el profesorado y la comunidad escolar en general.

Esta Tesis tiene como objetivos: 1) realizar una revisión de la educación para la paz y la consecución de una cultura de paz social, así como describir el estado actual de su investigación desde una perspectiva holística; 2) analizar los aspectos social y educativo de un país dominado por la violencia: Colombia, y los esfuerzos para crear una Cultura de Paz desde las instituciones educativas, la sociedad civil y la opinión de los protagonistas para configurar nuevas comprensiones del objeto de estudio; 3) incorporar al conocimiento científico educativo elementos de investigación cualitativa, y valorar la utilización de herramientas como la Internet como elemento nuevo que irrumpe en la sociedad global de la información, e instrumento para la educación para la paz; 4) aportar a la realidad educativa elementos de reflexión sobre la necesidad de búsqueda de nuevos contextos educativos para buscar la consecución de una Cultura de paz; 5) presentar propuestas de intervención educativa de Educación para la paz que incorporen en el proceso la investigación y la acción; y finalmente, 6) facilitar la documentación sobre la situación colombiana, que pueda ser utilizada didácticamente en trabajos de Educación para la Paz en las aulas españolas, colombianas y de otros países.

Esta investigación se estructura en cinco capítulos, el primero de los cuales hace una declaración expresa de aquellas opciones metodológicas seleccionadas para todo el trabajo. En el capítulo II se realiza un estudio del Estado de la Cuestión de la investigación sobre la paz y la

transversalidad, donde se relacionan las referencias al papel de la Internet en la educación en los últimos años. El capítulo III presenta un análisis del contexto social colombiano con referencia a la violencia y a los valores predominantes en la sociedad. Para estudiar el fenómeno de la violencia se presenta una breve revisión histórica y una selección de las hemerotecas.

El capítulo IV analiza el contexto educativo colombiano, en cuanto a normativa y realidades. Se incluye un material que aporta en la construcción del trabajo de manera importante como la interrelación de los contextos social y educativo estudiados producto de una visita realizada en el año 2001 a la denominada “zona de despeje” para las conversaciones de paz del Gobierno colombiano y las FARC en San Vicente del Cagúan. También se incluye un recorrido por la acción educativa española en el exterior a través de instituciones como El Centro Cultural Español “Reyes Católicos” de Bogotá. El capítulo V incluye las respuestas a una serie de entrevistas realizadas a personas y colectivos comprometidos con la paz y la educación, que han proporcionado puntos de vista distintos y relevantes para la investigación. De igual manera, se presentan acciones de creación de una cultura de paz y experiencias de educación para la paz en Colombia; aspectos metodológicos de la educación para la paz y propuestas de intervención. La Tesis presenta, finalmente, las conclusiones alcanzadas y la bibliografía.

En este orden de ideas, se concluye de manera general que nuestro país ha hecho un gran esfuerzo por permitir el acceso a la educación de una manera más ecuánime y justa aunque “la situación política” y el problema de la “violencia” atrasan el momento en que “Colombia deberá afrontar el problema de elevar la calidad de la educación que es aún insuficiente en todos los niveles” y se evidencian “cada vez mayores las dificultades en la búsqueda de unos mínimos acuerdos para la búsqueda de las soluciones pertinentes”.

De esta manera, José María hace una propuesta “Hacia una Cultura de Paz en Colombia” en su capítulo V y afirma que “La educación es el instrumento más valioso para construir la cultura de paz, donde los valores que esta inspira deben constituir los fines y los contenidos básicos de la educación”. Si la construcción de la cultura de paz a través de ese "conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida" (Salguero, 2004, p. 331), constituye la clave potencial para la creación de la ciudadanía universal, la educación es la herramienta que puede configurar y guiar el desarrollo de ese potencial, y orientarlo adecuadamente. La educación es el agente más poderoso para el cambiocultural y para el progreso social, permite el desarrollo integral de la persona y la concienciación sobre las problemáticas sociales.

Las categorías que se identificaron fueron educación, educación intercultural bilingüe, educación propia/ educación indígena, educación bilingüe, interculturalidad y educación, pueblos indígenas, culturas originarias y saberes locales. Para el análisis de la información se procedió al ordenamiento de la misma y su procesamiento mediante la creación de archivos electrónicos lo cual depuró y priorizó los títulos con descriptores de las palabras claves predeterminadas como investigación, sistematización, evaluación, diagnóstico, revisión documental, sistematización de experiencias, memoria de talleres, seminarios y materiales educativos. Se procedió a una triangulación de la información cruzando bases de datos de diferentes bibliotecas y centros de documentación.

Como conclusión la investigación recomienda que los Ministerios de Educación y las Direcciones Nacionales de EIB, institucionalicen la investigación aplicada a la EIB; para lo cual

se deben establecer alianzas estratégicas con las instituciones, coordinar y apoyar a las redes de ONGs y otras instituciones que hacen investigación en EIB. Por otra parte, las Direcciones Nacionales de EIB deben diseñar una agenda propia de investigación concertada con los diferentes actores, al igual que las universidades deben democratizar la labor investigativa mediante la academización del instrumental teórico y metodológico desarrollando nuevas formas de abordaje de las investigaciones y abriendo espacios para la participación indígena.

Las instituciones dedicadas a la investigación deben reorientar el estudio de los conocimientos indígenas sólo como fenómenos culturales; los centros de formación docente en EIB deben diseñar lineamientos y/o políticas institucionales de investigación, priorizando las demandas de información del contexto local; finalmente, promueve la formación de investigadores indígenas mediante el diseño de un currículo intercultural sobre investigación aplicada a la EIB desde las universidades y centros para la formación indígena.

A partir de los Estados del Arte mencionados anteriormente, se puede afirmar que hay una tendencia clara frente a la voluntad de la comunidad científica de comprender las tendencias de la política pública en educación para los grupos étnicos, y para aportar e influenciar en la construcción de los lineamientos y principios que de alguna manera direccionan, o mejor aún redireccionen la filosofía y posturas epistémicas subyacentes que atiende las necesidades educativas de esta población, y que además, definen la tendencia y fundamentos de la Diversidad Cultural no sólo en nuestro país sino en Latinoamérica.

Estos Estados del Arte, confluyen en constantes reiterativas como la necesidad y validez de fortalecer y consolidar la formación de sujetos de derecho que demanden justicia y equidad

como principios fundantes de una política que reconozca la diferencia, la legitime, y trascienda los límites de los estrados jurídicos y legales, afectando la implementación de la ley sin discriminación alguna. Por otra parte, este reconocimiento estará vigente una vez, permee los currículos de los modelos educativos nacionales, y tramite un modelopedagógico pertinente al contexto socio cultural garantizando la cohesión social y la pervivencia de las tradiciones lingüísticas y culturales de la población nativa, para lo cual propone la incorporación de una Educación Intercultural Bilingüe o etnoeducación como alternativa.

Paralelamente, el intercambio de iniciativas y experiencias etnoeducativas y de Educación Intercultural Bilingüe de las organizaciones indígenas y afrocolombianas aparece como una oportunidad de crecimiento que aportará en la construcción de enfoques interculturales educativos propios de estos grupos minoritarios dando tratamiento pertinente a la diversidad cultural desde sus tradiciones lingüísticas en el contexto escolar de educación propia ancestral.

Se evidencia la necesidad de adelantar un diagnóstico poblacional y educativo que permita caracterizar a la población en mención, sus necesidades socio económicas y educativas mediante la identificación de problemáticas puntuales, como los índices de necesidades básicas insatisfechas desconocidos o por lo menos mal cuantificados, impidiendo su acceso efectivo a las oportunidades que ofrece la el Estado y la sociedad Colombiana; condiciones que constituyen a estos grupos minoritarios como población vulnerable con escasos niveles de interlocución.

Con relación a la prestación del servicio educativo, existe un enorme esfuerzo por producir materiales textuales y paratextuales tanto para estudiantes como para docentes, en lenguas originarias a pesar de las dificultades y limitantes presupuestarias y el desconocimiento

de las mismas; sin embargo, hay una carencia de sustento curricular, estrategias y metodologías pedagógicas y didácticas claras, sistemas de evaluación y validación que realmente satisfagan las necesidades diferenciales de estos grupos, y monitoreen la calidad y pertinencia del servicio, y que por otro lado hagan un seguimiento constante.

Conceptos como cultura, diversidad cultural, educación en diversidad cultural, multiculturalidad, interculturalidad, educación intercultural bilingüe, etnoeducación, educación propia y educación indígena son categorías constantes en los diferentes Estados del Arte descritos. Finalmente, la metodología para la enseñanza de una segunda lengua es un proceso en construcción, con contenidos que requieren un análisis del discurso empleado en sus ilustraciones, diagramas, organización interna y enfoques teóricos subyacentes, que reconocen o por el contrario pueden llegar a desconocer la valía del aporte de estos grupos autóctonos en la construcción cultural y de nación en nuestro país.

## **1.2.JUSTIFICACIÓN**

En este orden de ideas, el desarrollo del Estado del Arte de las Investigaciones sobre Diversidad Cultural en la Escuela, publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la Ciudad de Bogotá, entre los años 2004 a 2014, pretende suplir un vacío investigativo en la medida en que, a la fecha, son escasos los Estados del Arte que compilan y articulan las investigaciones realizadas sobre tensiones, campos de fuerza y condiciones de posibilidad de la diversidad cultural en el ámbito escolar.

Para los docentes e investigadores este Estado del Arte constituye una herramienta que permite comprender el estado del conocimiento de la Diversidad Cultural en la Escuela, la forma en que se recrea, cómo la comunidad educativa ha dado tratamiento a la diferencia y diversidad en el aula, y las estrategias pedagógicas, curriculares y didácticas que ha implementado en aras de tramitar la cotidianidad de los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos; esto mediante el análisis e interpretación de la política pública tanto educativa como cultural que ha gestionado el gobierno nacional en aras de reconocer y garantizar el bienestar social de dicha población; la interpretación del aporte investigativo que la comunidad científica ha venido desarrollando sobre el fenómeno a través de las investigaciones que se han realizado en las universidades descritas anteriormente.

Paralelamente, los hallazgos de este Estado del Arte, favorecen la identificación de las tendencias a nivel de política pública educativa para los grupos étnicos, los planes, programas, acciones y estrategias propuestas en busca del reconocimiento de la diversidad en el contexto escolar y su pertinencia, igualmente evidencia los vacíos, falencias e inconsistencias presentes en las mismas; de tal manera que este Estado del Conocimiento brinda herramientas en el redireccionamiento y fortalecimiento en la toma de decisiones de aquellas políticas adoptadas para suplir las necesidades educativas de esta población; finalmente, permite compilar el aporte científico que la comunidad investigativa de las universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás han hecho, identificando las teorías y posturas epistémicas desde las cuales se ha abordado el tema, los enfoques y métodos investigativos implementados en su desarrollo, las propuestas pedagógicas, curriculares y didácticas consideradas pertinentes en el contexto diferencial de las instituciones educativas.

### **1.3.DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

La Diversidad Cultural es un fenómeno moderno de coyuntura política, económica y social cuyo surgimiento y desarrollo se gesta en el seno de las tendencias económicas actuales y se reproduce en todas las esferas de la vida social entre otras la educación, la cultura, el arte y la recreación. Esto, en un contexto histórico social posmoderno donde el prototipo humano es diverso y multiforme, recrea grupos culturalmente diferenciados, con sistemas de valores propios, circunstanciales y temporales.

En el caso Latinoamericano y, en particular, Colombia la presencia de grupos multiétnicos recrea una pluralidad cultural auténtica que valida y legítima la necesidad del reconocimiento a la diferencia, y de establecer una identidad propia con sentido de pertenencia; condiciones de las cuales se sustenta el concepto de la Diversidad Cultural.

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural aprobada en el año 2001, la establece como Patrimonio Común de la Humanidad, promueve la tolerancia al pluralismo cultural en el marco del respeto a los derechos humanos y culturales, y convoca a los Estados para que se adhieran y comprometan en la implementación de sus postulados a través de los planes de desarrollo nacionales, con miras a generar un debate internacional sobre su reconocimiento y profundizar en la comprensión del fenómeno, y así, fomentar la adopción de políticas públicas que permitan la preservación del patrimonio lingüístico y cultural de las naciones. En consecuencia, Colombia se adhiere a la Declaración y desarrolla en su legislación

una política pública que visibiliza la diversidad étnica y cultural y aprueba los lineamientos que recomienda la UNESCO.

De tal manera, que Colombia como Estado Social de Derecho, regido por principios de un gobierno democrático liberal cuyos pilares son la justicia, la igualdad, la libertad y la paz; que respeta la vida y dignidad humanas; garantiza un orden político, económico y social justo, participativo y pluralista; establece la igualdad en el acceso a las oportunidades y el desarrollo de las potencialidades como persona humana sin discriminación alguna (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 1, 5, 13). Instancias que constituyen las bases de todo Estado democrático y buscan la consecución del bienestar integral de la población. En este orden de ideas, en sus artículos 7, 8 y 10, la Constitución Política reconoce y protege la diversidad étnica y cultural; se compromete a proteger las riquezas culturales de la nación, y oficializa las lenguas y dialectos de los grupos étnicos en sus territorios, estableciendo la educación bilingüe como modelo de enseñanza que respeta y desarrolla la identidad cultural en las comunidades con tradiciones lingüísticas (Ministerio de Cultura, 2010, p. 61).

Colombia se reconoce como un país multicultural y pluriétnico con una población diversa conformada por 47.121.089 de habitantes; un 8,98% más que en el año 2005, último censo nacional (Minsalud, 2014, p. 41). El 14.06% corresponde a personas pertenecientes a grupos y minorías étnicas nacionales que suman 5.709.238 habitantes (Ministerio de Cultura, 2010, p. 371). Este porcentaje se distribuye de la siguiente manera: el 10.3% se reconoce como negros, mulatos y afrocolombianos, y corresponde a 4.273.722 de habitantes; el 0.07% se reconocen raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina con 30.565 habitantes; y

el 0.02% se reconocen Palenqueros de San Basilio de Palenque con 7.470 habitantes, datos que según el ministerio no corresponden a la realidad y registran el 20% de la población real.

Adicionalmente, están las comunidades indígenas con un 3.36% del total de la población nacional, y corresponde a 1.392.623 habitantes, organizados en 99 comunidades reconocidas según datos del Ministerio de Salud; y 87 según el Ministerio de Cultura; estas comunidades practican 64 lenguas autóctonas, se están distribuidas en 704 territorios colectivos o resguardos, ubicados en 228 municipios y 27 departamentos, cubriendo grandes áreas del oriente Amazónico, la Orinoquía, la Serranía del Baudó, el norte del Chocó, la totalidad de la Sierra Nevada de Santa Marta, y la Península de la Guajira. Siendo los pueblos Wayúu, Nasa o Paeces, y Pasto asentados en la Guajira, el Cauca y Nariño los más numerosos. En últimas, se encuentra el pueblo Rom con el 0.01% que suman 4.857 habitantes(Minsalud, 2014, p. 41). Esta diversidad cultural se recrea en una variada composición demográfica de orígenes y tradiciones, de tal manera, que se hace una descripción detallada de su caracterización socio-geográfica que permita comprender de una manera más asertiva la problemática que las aqueja.

Estas comunidades indígenas nacionales, han logrado desarrollar procesos de organización social, e importantes avances en materia legislativa concerniente a la reivindicación de sus derechos territoriales, tradiciones lingüísticas y el reconocimiento de su aporte a la construcción cultural de nuestro país; han logrado la validación de sus modelos educativos en términos de educación propia y educación indígena (Ministerio de Cultura, 2010, p. 357).Empero, la cada vez mayor integración de su actividad económica al modelo occidental, ha desembocado en cambios en su estilo tradicional de vida indígena, y se han visto afectados por las acciones de los grupos armados lo que los ha llevado a ser víctimas del desplazamiento

forzado, migrando hacia las ciudades; acentuando y agudizando la crisis social al interior de sus comunidades.

Con relación a las comunidades afrocolombianos, éstas se caracterizan por tener un sentido de pertenencia y cohesión social muy arraigadas, practican su tradición oral, música, danza; y sus estrategias productivas en relación con la naturaleza se mantienen casi intactas, siendo su principal actividad económica la agricultura, la pesca, actividades forestales y la minería, están concentradas principalmente en 149 territorios colectivos de comunidades negras, distribuidas en 109 municipios de las cabeceras municipales del litoral pacífico, alrededor de las ciudades de Cali y Buenaventura; y en el caribe en la ciudad de Cartagena en menor proporción.

El pueblo Rom, por su parte, es considerado como una comunidad invisibilizada, que hasta el censo de 2005 no se contaban con datos demográficos oficiales sobre su localización. Esta población se encuentra asentada principalmente en áreas urbanas del Norte de Santander, Girón, Barranquilla, Bogotá y Medellín.

Colombia cuenta con un sistema educativo homogeneizador e integracionista que ha propiciado la perpetuación de la subordinación cultural de dichos grupos étnicos, generando escenarios de fragmentación social, exclusión, racismo y por tanto discriminación, subyugando su población a condiciones de desigualdad económica y vulnerabilidad que se agudizan cada vez más con la problemática subyacente del conflicto armado y los desplazamientos forzados. Esta desigualdad se perpetúa, en la medida en que el modelo educativo anula sus conocimientos ancestrales, y reemplaza sus epistemes y tradiciones por posturas occidentales que desconocen los valores que niegan su aporte a la construcción histórica y cultural de la nación Colombiana

(MEN, 2008, p. 1- 3).De tal manera que el reconocimiento y la comprensión de la diversidad cultural en la escuela deben incorporar respuestas y acciones encaminadas a estructurar una educación flexible y pertinente según el contexto socio cultural de cada población.

Las políticas culturales colombianas más que obedecer a una tendencia internacional, son una necesidad a ultranza consecuente con el proceso de reconocimiento a la diversidad étnica y cultural liderado por el Ministerio de Cultura y fomenta el interés por investigar la caracterización de la diversidad nacional a través de proyectos investigativos liderados por universidades de gran prestigio como los Andes, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad Nacional de Antioquia, además de entidades públicas como el DANE, el IDEP y el Ministerio de Educación, que han logrado en sus proyectos la caracterización demográfica de dichos grupos, su ubicación geográfica y abordan la comprensión e interpretación de sus tradiciones culturales y lingüísticas desde posturas antropológicas. Por otra parte, la política pública educativa pretende satisfacer las necesidades particulares de dicha población a través de programas escolares especiales que aún no garantizan las condiciones de igualdad educativa (MEN, 2008, p. 1- 3).

Así las cosas, se hace necesario el desarrollo del Estado del Arte de las Investigaciones sobre Diversidad Cultural en la Escuela, publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la Ciudad de Bogotá, entre los años 2004 a 2014, con el fin de comprender el fenómeno de la Diversidad Cultural en el contexto escolar, sus significados e interpretar sus sentidos, una vez que la escuela constituye el escenario donde se evidencia la diversidad de manera compleja, y confluyen intereses compartidos.

Al mismo tiempo se define la pervivencia y sustentabilidad de las tradiciones culturales y lingüísticas de estos grupos minoritarios abanderadas por movimientos indígenas y afrodescendientes que buscan el reconocimiento de su identidad cultural y pretenden gestionar la aprobación de políticas que les concierne y afecta directamente. En este sentido se plantea la pregunta de investigación ¿Cuál es el Estado del Arte de las investigaciones sobre Diversidad Cultural en la Escuela publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la ciudad de Bogotá entre los años 2004 a 2014?

#### **1.4.OBJETIVOS**

##### ***1.4.1. Objetivo general:***

Comprender el Estado del Arte de las investigaciones sobre Diversidad Cultural en la Escuela publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la ciudad de Bogotá entre los años 2004 a 2014.

##### ***1.4.2. Objetivos específicos:***

1. Describir las perspectivas teóricas y metodológicas que se desprenden de las investigaciones sobre diversidad cultural en la escuela, desarrolladas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la ciudad de Bogotá entre los años 2004 a 2014.

2. Interpretar desde una perspectiva hermenéutica las investigaciones encontradas a partir de la ubicación de categorías emergentes.
3. Conceptualizar el Estado del Arte sobre Diversidad Cultural en la Escuela en las investigaciones encontradas.

## **2. SEGUNDA PARTE**

### **2.1.MARCO LEGAL**

### ***2.1.1. La Diversidad Cultural En La Escuela, Una Política Pública En Construcción***

Para efectos de este Estado del Arte, se tuvo en cuenta la legislación tanto pública como distrital: leyes, decretos, directivas ministeriales, declaraciones y convenios que abordan, conceptualizan y desarrollan la Diversidad Cultural en la Escuela, y definen los planes, programas y acciones que se implementarán en su reconocimiento; de igual manera, establecen los criterios, principios, lineamientos y objetivos de la educación para grupos étnicos y la Etnoeducación como estrategia de diferenciación.

Es de tener en cuenta que la legislación en mención es bastante robusta, y pretende aportar estrategias metodológicas, curriculares y didácticas que respondan y satisfagan las necesidades particulares de la población en cuestión; por otra parte, el desarrollo legislativo de la política pública para la diversidad cultural se fundamenta en el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural que caracteriza la sociedad Colombiana.

### ***2.1.2. Pilares De La Política Pública En Atención A La Diversidad Cultural En La Escuela***

La Constitución Política de 1991, en su preámbulo establece el poder soberano del pueblo; garantiza el ejercicio de la justicia, la igualdad, la libertad y la paz; y define al Estado

Colombiano en un marco jurídico democrático, participativo, y pluralista, en donde prevalecen el respeto a la dignidad humana, la solidaridad y el interés general.

En este sentido, en sus artículos 5, 9 y 13 establece los principios de la no discriminación, la primacía de los derechos inalienables de la persona, el respeto a la autodeterminación de los pueblos, y la libertad e igualdad ante la ley, respectivamente. Posteriormente, garantiza la protección de toda la población, el goce de los mismos derechos y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de raza, origen nacional, lengua o religión, entre otras.

Es decir, el Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva; y adoptará medidas en favor de los grupos discriminados o marginados. El artículo 70 establece la educación como mecanismo que promueve el acceso a la cultura y facilita la creación de la identidad nacional; instancias que definen un escenario y marco jurídico legal que reconoce la valía del individuo como persona, reconoce sus derechos y libertades; y le otorga autonomía e igualdad en el acceso al bienestar social. Esto en últimas, concede a los miembros de los grupos étnicos residentes en el territorio nacional y conciudadanos, los derechos y beneficios equiparables a toda la sociedad Colombiana.

En sus artículos 7 y 8, la Constitución, establece “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana”, y “Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación”. Posteriormente en sus

artículos 10, 68 y 72 respectivamente, reza “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe[...] los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural [...] El patrimonio cultural de la Nación está bajo la protección del Estado. El patrimonio arqueológico y otros bienes culturales que conforman la identidad nacional, pertenecen a la Nación y son inalienables, inembargables e imprescriptibles [...]” (Constitución Política, 1991, p. 14 – 15, 37 - 38); lo que claramente enfatiza sobre la obligación del Estado como garante y protector de las formas culturales y lingüísticas respetando la identidad cultural y derechos inalienables de los grupos étnicos como personas naturales y sujetos de derecho.

En este sentido y con base en el principio de reconocimiento a la diversidad, el Estado Colombiano inicia un proceso de desarrollo legislativo que pretende brindar las herramientas legales para que los grupos étnicos nacionales se fortalezcan desde su identidad étnica y asuman una postura que les permita ser copartícipes en la definición de aquellas políticas que afecta su desarrollo como comunidades minoritarias con necesidades particulares que subyacen de su contexto socio cultural e histórico.

De tal manera, que Colombia se adhiere a la tendencia global y reconoce la necesidad de acogerse a las instancias internacionales que paralelamente dan un status de igualdad a la población en mención, mediantela aprobación de la Ley 21 de 1991, que ratifica el Convenio 169

de la Conferencia de la Organización Internacional del Trabajo, OIT, aprobada en 1989, sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.

El convenio reconoce las aspiraciones de los pueblos indígenas de “asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida, su desarrollo económico, el fortalecimiento de sus identidades, lenguas y religiones en el territorio y Estados en que viven” (Ley 21, 1991, p. 12), reconoce la contribución que dichos pueblos han hecho a la diversidad cultural, la armonía social, la ecología de la humanidad, y la cooperación y comprensión internacionales.

El Convenio y por consiguiente, la Ley 21 de 1991, se aplicarán a los pueblos tribales y, en nuestro caso, indígenas, regidos por sus propias costumbres o tradiciones, o por una legislación especial, y conservan sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. El convenio establece, que el Gobierno es el ente nacional responsable de “desarrollar una acción coordinada y sistémica, con la participación de dichos pueblos a quienes consultará previa adopción de cualquier medida que les afecte o interese, encaminada a proteger sus derechos y garantizar el respeto a su identidad” (Ley 21, 1991, p. 13). Estas acciones deberán garantizar que los pueblos indígenas gocen de los derechos y oportunidades en pie de igualdad a los demás miembros de la población; promoverán la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales respetando y protegiendo su identidad socio cultural, integridad de sus valores y costumbres, tradiciones, instituciones y prácticas sociales y religiosas; y por otra parte, buscarán la eliminación de todas las formas de diferenciación socioeconómica que conlleve a una discriminación tanto social como cultural en su entorno.

Por lo tanto, los programas, planes y servicios educativos gubernamentales para pueblos indígenas serán diseñados en cooperación y participación de los mismos pueblos, de tal manera que respondan a su contexto particular y necesidades específicas, abarcando su historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores, formas de vida, y aspiraciones. Estos programas deberán contemplar la instrucción bilingüe en la lengua indígena y la lengua oficial; el gobierno delegará paulatinamente a estos pueblos la responsabilidad de diseñar los planes y programas a que hubiere lugar; al igual que les permitirá crear sus propias instituciones y medios de educación; paralelamente, desarrollará estrategias encaminadas a preservar las lenguas indígenas, promover su práctica y desarrollo constante.

La educación deberá propender por el desarrollo de competencias que faciliten su incursión a la vida social, en igualdad de condiciones que el resto de la población, será acorde con sus tradiciones y culturas, respetando su integridad, y diversidad, con el fin de eliminar todo tipo de prejuicios de que pudieren ser objeto.

El Estado promoverá y fomentará la participación de los pueblos indígenas en programas de formación técnica, tecnológica y profesional según sus intereses, para lo cual dispondrá de programas y medios especiales que deberán basarse en su entorno económico, social y cultural según que respondan a su contexto y actividades tradicionales como la artesanía, las industrias rurales y comunitarias relacionadas con la economía de subsistencia como la caza, la pesca y la recolección; fomentará y facilitará los contactos y cooperación entre los pueblos indígenas en las zonas fronterizas, y en todo tipo de actividades que desarrollen (Ley 21, 1991, p. 13).

Por su parte, La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, aprobada en su 31ª Conferencia General el 2 de noviembre de 2001, reconoce en su articulado la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad, y puente para la tolerancia al pluralismo cultural en los Estados, igualmente, otorga a los Derechos Humanos la garantía del respeto a esta diversidad y pluralismo cultural en el marco del ejercicio y respeto de los derechos culturales.

Para tal efecto, la Declaración establece los parámetros que orientan el Plan de Acción a seguir cuyo propósito será la aplicación de la Declaración misma, donde los Estados miembros se comprometen a tomar medidas apropiadas para difundir ampliamente sus principios y fomentar su aplicación efectiva, con miras a cumplir objetivos como

profundizar el debate internacional sobre los problemas relativos a la diversidad cultural, en especial aquellos relacionados con el desarrollo y la formulación de políticas tanto a nivel nacional como internacional”, “desarrollar la definición de principios y prácticas, así como los medios de sensibilización y formas de cooperación propicios para salvaguardar la diversidad cultural”, “favorecer el intercambio de conocimientos y prácticas en materia de pluralismo cultural con miras a facilitar la inclusión y participación de personas y grupos procedentes de horizontes culturales variados”, “avanzar en la comprensión del contenido de los derechos culturales como parte integrante de los derechos humanos”, “salvaguardar el patrimonio lingüístico y fomentar la diversidad lingüística en todos los niveles de la

educación”, y “alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural mediante la formulación de programas escolares y la formación de docentes (UNESCO, 2002, p. 6)

Colombia como miembro activo de Naciones Unidas, se adhiere a la Declaración para reconocer una vez más en su legislación la Diversidad Cultural presente en nuestra nación; de igual manera aprueba los lineamientos de acción que recomienda la conferencia en aras de divulgar la importancia de la Diversidad Cultural, su aplicación y desarrollo efectivos.

Las instancias anteriormente mencionadas han influenciado en el desarrollo de la política pública educativa y cultural para los grupos étnicos nacionales, en este sentido, El Ministerio de Educación Nacional a través de la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, produce el documento Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables (2005) establece la garantía del acceso al servicio público educativo y la permanencia sin distinciones de raza, género, ideología, religión o condición socio económica como lineamientos básicos de la misma.

Por otra parte, diseña toda su estrategia de acción alrededor de tres ejes principales, que son brindar mayores oportunidades de acceso a la educación pública mediante el aumento de la cobertura, la permanencia en condiciones de mejor calidad, y la puesta en marcha de las

herramientas y procedimientos que aseguren la eficiencia en el servicio educativo (MEN, 2005, p. 7).

El MEN entiende la vulnerabilidad como un “fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas, que retrasa el desarrollo de los pueblos” (MEN, 2005, p. 5), que subyace de factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos, y obstaculiza el acceso a las riquezas, a los servicios públicos entre ellos la educación, por su parte, el ministerio plantea la necesidad de atender a las personas que se encuentran expuestas a la misma, institucionalizando la atención educativa pertinente para las “poblaciones vulnerables”(MEN, 2005, p. 5), basada en diagnósticos claros y acordes con sus necesidades y contextos reales; a través de la definición de metas y acciones viables que correspondan a sus planes de desarrollo, regulados por estrategias de seguimiento y evaluación constante, y así, lograr la consolidación de una gestión basada en la inclusión, la equidad, y la calidad.

Para el caso de las poblaciones étnicas, la vulnerabilidad está relacionada con “afectaciones a la integridad y a la capacidad de pervivir, transformar condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e identidad”(MEN, 2005, p. 10), se da con bajos índices de escolaridad, y dificultades de aprendizaje; es decir, conforma “un universo de problemáticas particulares” que requieren mecanismos de superación.

La Revolución Educativa planteada en el documento, constituye la estrategia de equidad social del Gobierno Nacional, que ejecuta la Política Pública Nacional Educativa y pretende brindar oportunidades a los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad para que “desarrollen competencias básicas y ciudadanas que contribuyan a elevar y consolidar los principios de convivencia, democracia y solidaridad”(MEN, 2005, p. 19), incorpora a todo el sector educativo mediante su reorganización institucional en aras de mejorar los procesos de planeación e implementación educativa, su evaluación y seguimiento continuo.

Las comunidades indígenas, afrocolombianas, palenqueras, raizales, y Rom hacen parte de los grupos étnicos y culturales vulnerables identificados y reconocidos por el MEN; en menor riesgo de vulnerabilidad social se encuentran los menores en situación de desplazamiento; aquellos desvinculados de los grupos armados; trabajadores, y con necesidades especiales; para lo cual La Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales propone orientaciones pedagógicas en la elaboración de currículos, modelos educativos flexibles, la creación de herramientas pedagógicas y didácticas, y la formación de funcionarios y docentes que reconozcan y ejecuten los programas de etnoeducación pertinentes a cada caso.

El derecho a la Educación con los criterios de calidad y permanencia de la Política Pública Educativa se enmarca dentro de las Metas del Milenio propuestas por las Naciones Unidas en los Objetivos del Desarrollo del Milenio, a partir de la cual se implementa el Plan “Educación para Todos” que busca garantizar una educación de calidad, y pertinente a los contextos particulares de las diferentes regiones.

Otros principios establecidos en el plan son la libertad individual y colectiva, la autonomía, la solidaridad, la justicia y el bienestar social que se dan en un proceso gradual según el desarrollo y crecimiento socio emocional de los niños, niñas y jóvenes, en aras del mejoramiento de la calidad de vida, y bajo los parámetros de eficacia institucional, descentralización administrativa y autonomía del establecimiento educativo, estrategias se complementan con acciones que se apoyan en los avances tecnológicos del internet, la televisión y la radio.

La legislación corresponsabiliza al Estado, la sociedad, la familia y aún la comunidad educativa, a través de sus instituciones, en la ardua tarea de la superación de la vulnerabilidad; de esta manera, promueve y reconoce la participación activa de los actores de la sociedad mediante el fortalecimiento de la formación ciudadana comprometida con el desarrollo social y humano, generando, estrategias de inclusión, y la superación de todo tipo de discriminación en escenarios como la escuela, centro de “confluencia pluricultural y multiétnica”, cuyos procesos han de fortalecer y consolidar las expresiones culturales; y los principios de la gestión pública.

Las entidades territoriales y sus secretarías de educación, son las entidades estatales encargadas de la implementación de los programas de etnoeducación, en común acuerdo con los representantes de los grupos étnicos, para lo cual deberán diseñar y organizar planes y programas para el desarrollo, ejecución y mejoramiento de las acciones que atienden la oferta etnoeducativa, y la consolidación de procesos pedagógicos y de identidad propios mediante la

construcción colectiva de Proyectos Educativos Comunitarios (PEC), que afiancen su autonomía cultural, y fortalezcan el desarrollo de su proyecto de vida según sus culturas, lenguas, tradiciones y fueros autóctonos propios. Estos modelos educativos deberán ser flexibles en la elaboración de currículos propios, materiales educativos en lengua materna y castellano, y la asignación de docentes etnoeducadores que incorporen las cátedras de las diferentes etnias en las áreas académicas.

En este escenario jurídico, se sanciona la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en cargada de definir la esencia de la educación, sus principios, criterios de ejecución y sus propósitos. Establece responsabilidades y corresponsabilidades en materia educativa, las funciones del gobierno y el rol de la familia y la sociedad en la educación de los niños, niñas y jóvenes. Así, la ley define la educación como el “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115, 1994, p. 1).

Además, se establece que la educación es un derecho y “Servicio Público con función social” (Ley 115, 1994, p. 1), que comprende la normatividad jurídica, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación formal, no formal e informal, los establecimientos educativos e instituciones sociales con funciones educativas, culturales y recreativas, etc. que deben prestar el servicio acorde con las necesidades e intereses de las personas, la familia y la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política, sobre el derecho a la educación, en la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra que debe gozar todo ciudadano como sujeto de derecho; la prestará el Estado como ente garante

del servicio, con la corresponsabilidad de la sociedad y la familia a través de instituciones privadas, comunitarias, solidarias o sin ánimo de lucro.

La ley desarrolla el artículo 67 de la Constitución, donde define la organización mediante la cual se prestará el servicio de educación formal en los niveles de preescolar, básica, y media dirigida a niños, niñas y jóvenes en edad escolar sin ningún tipo de discriminación o distingo por razones de origen étnico, limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, y demás que establece la ley. Son fines de la educación el pleno desarrollo de la personalidad, la formación en el respeto a la vida y los valores, a la autoridad legítima, a la participación democrática en el marco del respeto a los derechos humanos, el pluralismo, la justicia, la equidad y la consecución de la paz, entre otros.

La Ley establece como objetivos el desarrollo integral de los educandos, la formación de la personalidad, el fortalecimiento de la responsabilidad, la ética y la moral en la práctica de los derechos humanos, el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos, y la participación y organización ciudadana, la capacitación para el trabajo, y la vinculación al sector productivo e ingreso a la educación superior.

Con relación a la educación para los grupos étnicos, la ley define en su artículo 55 “la Etnoeducación como aquella educación que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y

autóctonos” (Ley 115, 1994, p. 20), se debe relacionar con su proceso socio cultural, productivo, su ambiente, y el respeto de sus creencias y tradiciones, para lo cual el Estado a través de las Entidades Territoriales Indígenas serán los entes encargados de velar por su debido cumplimiento bajo los principios y fines de la “integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad”, tendrá como fin “afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura” (Ley 115, 1994, p. 21).

La enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística, será bilingüe en su territorio, luego el gobierno promoverá, fomentará y asesorará en la formación de etnoeducadores bilingües con conocimiento de la cultura indígena; el desarrollo curricular, la elaboración de textos y materiales educativos, ejecución de programas de investigación cultural indígena y etnolingüística (Ley 115, 1994, p. 1).

Por otra parte, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán “un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos, especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país” (Ley 115, 1994, p. 22) y establecerán proyectos institucionales de educación campesina y rural acorde con el contexto local de sus regiones y municipios. En consecuencia, esta Ley

establece el modelo Etnoeducativo como respuesta a la problemática de la Diversidad Cultural en la Escuela, cuyo propósito en esencia es afianzar el fortalecimiento de la identidad cultural de los grupos étnicos a través de la enseñanza con tradición lingüística; fomentar el uso de las lenguas vernáculas e impartir una enseñanza pertinente a las necesidades y contexto cultural de los grupos étnicos Colombianos. Luego, la etnoeducación es la primera herramienta concreta que desarrolla el gobierno nacional como acción afirmativa para dicha población que asume la diferencia como una fortaleza que promueve el intercambio cultural en el escenario escolar.

Adicionalmente, se sanciona la Ley 397 de 1997 o Ley General de Cultura, que reglamenta los artículos 70, 71 y 72 de la Constitución Política sobre el patrimonio cultural, fomentos y estímulos a la cultura, y la creación del Ministerio de la Cultura. La ley establece la cultura como el fundamento de la identidad nacional, promueve el reconocimiento de la diversidad cultural de la nación, en el marco del respeto por los derechos humanos, la convivencia, la solidaridad, la interculturalidad, el pluralismo y la tolerancia como valores fundamentales de una cultura de paz; fomenta la protección y difusión del Patrimonio Cultural propios; y define al Estado como el ente rector y responsable de garantizar a los grupos étnicos y lingüísticos el desarrollo económico y social de acuerdo con los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo y de Cultura; por lo cual deberá conservar, enriquecer y difundir su identidad, y patrimonio cultural sin censura alguna, preservando y protegiendo los conocimientos tradicionales y expresiones lingüísticas diversas, permitiendo el acceso de la población a una educación pertinente con su contexto socio cultural.

De igual manera, protegerá el idioma Castellano como lengua oficial; y las lenguas de los pueblos indígenas, negros, raizales, amerindios y criollos en sus territorios. El objetivo primordial de la política cultural estatal será la preservación del Patrimonio Cultural de la Nación mediante la formación y empoderamiento del nuevo ciudadano como sujeto de derechos.

La Ley define el Patrimonio Cultural de la Nación como “todos los bienes y valores culturales que son expresión de la nación Colombiana, como la tradición, las costumbres y los hábitos; el conjunto de bienes inmateriales y materiales, muebles e inmuebles, que poseen un especial interés histórico, artístico, estético, plástico, arquitectónico, arqueológico, ambiental, ecológico, lingüístico, [...] y las representaciones de la cultura popular” (Ley 397, 1997, p. 2).

Con el fin de proteger las lenguas, tradiciones, usos, costumbres y saberes, el Estado garantizará los derechos de autoría colectiva de los grupos étnicos, apoyará los procesos de etnoeducación, y estimulará la difusión de su patrimonio a través de los medios de comunicación. El Ministerio de Cultura fomentará el desarrollo, fortalecimiento y difusión de las artes y expresiones simbólicas y culturales mediante la promoción de la creación, la actividad artística, la investigación, el intercambio cultural, y la participación en festivales y otros eventos culturales nacionales e internacionales, como elementos de diálogo, participación y libre expresión del pensamiento del ser humano en la construcción de la convivencia pacífica.

De manera tal que en acción conjunta con la política pública etnoeducativa, la ley pretende aunar esfuerzos en el fortalecimiento de la identidad cultural de los grupos étnicos y la protección del patrimonio cultural de la nación mediante la preservación de las tradiciones y formas lingüísticas de los grupos étnicos mediante la implementación de modelos educativos que respeten la diversidad y fomenten la difusión de sus aportes en la construcción de la identidad de la nación Colombiana.

Adicionalmente, están los Decretos 1860 de 1994 y 1290 de 2009 que reglamentan aspectos pedagógicos y los criterios de la evaluación, donde se establece al educando como el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje; luego dentro de los propósitos de la evaluación están identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los estudiantes que permitan valorar sus avances, proporcionar información pertinente para consolidar o reorientar procesos educativos relacionados su desarrollo integral, y suministrar estrategias pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de su desempeño académico; luego el estudiante será evaluado de manera integral en todos los aspectos académicos, personales y sociales, y recibirá asesoría para superar sus debilidades en el proceso.

Paralelamente, se establece que “todos los residentes en el país sin discriminación alguna, recibirán como mínimo un año de educación preescolar y nueve años de educación básica que se podrán cursar directamente en establecimientos educativos [...] teniendo en cuenta los factores regionales, culturales y étnicos”, y el sistema educativo[...] facilitará la promoción del educando, procurará su permanencia dentro del servicio y organizará debidamente la intensificación y

especialización que corresponda al caso” (Decreto 1860, 1994, p. 2 - 5), para lo cual deberá aplicar estrategias, métodos y proyectos pedagógicos activos y vivenciales que contribuyan a un mejor desarrollo cognitivo; una mayor formación de la capacidad crítica, reflexiva y analítica del educando; la ejercitación en la solución de problemas cotidianos en directa relación con su entorno socio cultural, económico, y científico tecnológico.

El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016, PNDE, constituye el “Pacto Social por el Derecho a la Educación” y presenta todos los lineamientos sobre los cuales se debe regir el desarrollo legislativo de la política pública educativa del país, sirve de instrumento de planeación y movilización social para las instituciones educativas tanto gubernamentales como privadas, garantiza el pleno cumplimiento del derecho a la educación en condiciones de equidad, permanencia, pertinencia; en la búsqueda de la paz, la superación de la pobreza y la exclusión, el fomento de los valores democráticos, y la formación de ciudadanos como sujetos de derecho; promoverá la cultura, la investigación, la innovación, el conocimiento, la ciencia, la tecnología y la técnica, y contribuirá al desarrollo humano integral, sostenible y sustentable; impulsará la actualización curricular, la articulación de los niveles escolares y las funciones básicas de la educación; fundamentar la educación en la pedagogía y el reconocimiento social de la acción de los maestros (MEN, 2007, p. 13).

En este sentido, aborda la educación para la diversidad étnica y cultural desde su construcción en concertación con las diferentes etnias, con modelos propios que respondan a sus concepciones y particularidades; propone diseñar propuestas pedagógicas, que respondan a las

necesidades educativas de todas las comunidades víctimas del conflicto armado; que garanticen el respeto a la diversidad étnica, al género, la discapacidad, la excepcionalidad y demás condiciones especiales relativas a las poblaciones que lo requieran; instancias que hacen de la educación una política de Estado expresada en leyes estatutarias concertadas con la sociedad que fortalecerán su carácter público, incluyente y de calidad.

El PNDE, en su capítulo primero, numeral 2 “La Educación en y para la Paz, La Convivencia y La Ciudadanía” desarrolla un plan de acción a través de macro objetivos y macro metas que incorporan a su vez objetivos y metas específicos que responden a su propósito. En este orden de ideas, los ejes “Inclusión, diversidad, diferencia, identidad y equidad” y “Derechos, protección, promoción y población vulnerable con necesidades educativas especiales” (PNDE, 2006, p. 23), buscan crear las condiciones pertinentes que permitan desarrollar políticas que garanticen una educación para la paz y la convivencia, basados en el enfoque de derechos y deberes ciudadanos, y el reconocimiento de la diferencia; con principios de equidad, inclusión, diversidad social, económica, cultural, étnica, política, etc.

Mediante la formación en valores, el fortalecimiento de las competencias, emociones, habilidades y la resolución de conflictos en los actores educativos, que conduzcan hacia la autonomía moral y ética, y la valoración de la diversidad étnica y cultural permitiendo el desarrollo integral de la persona, la construcción de la identidad nacional involucrando y comprometiendo a todos los agentes sociales; entes oficiales y privados, ONGs, fundaciones,

asociaciones, medios de comunicación, sector productivo y aún el fortalecimiento de la familia como espacio privilegiado de la sociedad.

Por otra parte, el plan establece como meta la formación de personas y comunidades afrocolombianas autónomas, con capacidad de construir y desarrollar su proyecto de vida conforme a su contexto intercultural; para tal efecto, propone la aplicación de políticas que fomenten el respeto y la restitución del derecho a una educación con calidad para todos los grupos poblacionales vulnerables; a través de programas de inclusión, alfabetización de la población adulta, y atención especializada con enfoques diferenciales de derechos, compensatoria, de pedagogía de la reconciliación y situaciones de posconflicto; que les permita desarrollar procesos de aprendizaje significativo y con sentido de acuerdo a su contexto y potencialidades.

En tal sentido, el Ministerio de Educación, las secretarías de educación y las instituciones educativas darán cumplimiento a las normas vigentes sobre educación de grupos étnicos, cátedras de estudios afrocolombianos de manera vivencial y experimental con toda la comunidad educativa, y hará seguimiento y acompañamiento a las directivas y orientaciones diseñadas para que se cumpla este propósito, también se creará la Unidad de Etnoeducación Afrocolombiana y Raizal en los entes territoriales con participación idónea de miembros de los grupos étnicos, avalada y asumida por la Comisiones Pedagógicas nacionales.

Por su parte, el Programa de Educación Inclusiva con Calidad (2006), es una iniciativa del Ministerio de Educación que pretende desarrollar alternativas para educar con “calidad y equidad a aquellos estudiantes con ciertas habilidades personales o condiciones culturales diferentes al promedio de la población, y que son excluidas del servicio educativo”(MEN, 2008, p. 1); y por lo tanto, marginadas de la participación efectiva en la vida económica, social, política y cultural.

Este programa constituye una respuesta a la necesidad de reconocer y determinar las características y particularidades de los diferentes grupos poblacionales diversos y vulnerables comprendidos éstos como las etnias indígenas, Afrodescendientes, Rom y Raizales; aquellos con necesidades educativas especiales; es decir, con discapacidad o talentos excepcionales; niños, niñas y jóvenes afectados por la violencia, en riesgo social, y demás condiciones particulares definidas por la ley.

La “Educación Inclusiva” constituye una acción afirmativa, en respuesta a la política pública en educación “Educar en la Diversidad”(MEN, 2008, p. 2), que demanda el fortalecimiento de la capacidad institucional, el mejoramiento de los procesos de gestión de las Entidades Territoriales, y de las instituciones educativas; al igual que el desarrollo de competencias en la dirección de procesos escolares, formación docente y atención pedagógica. Se propone desarrollar un modelo de formación que permita la transformación de la filosofía institucional educativa hacia una educación inclusiva con calidad; formar educadores con enfoque de “Educación Inclusiva” que mejore la calidad del servicio; busca influenciar en el diseño de políticas, programas, proyectos y estrategias encaminadas hacia el desarrollo y la

adopción de estrategias que respondan a las necesidades de la población; y llevar a cabo el diagnóstico y análisis de las condiciones de inclusión que actualmente se implementan en las instituciones.

Esta política, pretende redireccionar la atención educativa de las poblaciones vulnerables, mediante la concertación de alianzas con las entidades territoriales y la sociedad civil organizada; la flexibilización de programas, proyectos y currículos que logren la prestación de un servicio público educativo pertinente, equitativo y justo, con la participación ciudadana en condiciones de igualdad. Una vez recorrido todo el desarrollo jurídico que evidencia la definición de lineamientos, criterios, principios y objetivos de la política pública educativa para los grupos étnicos, es necesario abordar aquellos instrumentos jurídicos y legales que legislan sobre asuntos educativos puntuales para dichas población, como la educación bilingüe, la etnoeducación, la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para dar algunos ejemplos preliminares.

En este sentido, se aprueban el Decreto 804 de 1995 que reglamentan la atención educativa de los grupos étnicos de la nación Colombiana, y la Ley 1381 de 2010 que regula los mecanismos y normas sobre el reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos, sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes.

De tal forma que el Decreto 804 de 1995, reconoce “la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Decreto 804, 1995, p. 1), por tanto oficializa las lenguas de los grupos étnicos en sus territorios, establece el derecho a una educación bilingüe, e institucionaliza la participación de las comunidades en la dirección y administración de la educación que respete y desarrolle su identidad cultural; pretende articular los procesos educativos de los grupos étnicos con el sistema educativo nacional en el marco del respeto a sus creencias y tradiciones (Decreto 804, 1995, p. 1).

En su articulado, el decreto establece la educación de los grupos étnicos como un servicio público, cuyo propósito es desarrollar y mantener el proyecto de vida de las comunidades con una cultura, lengua, tradiciones, y fueros propios y autóctonos; establece como principios la integralidad, la diversidad lingüística, la autonomía, la participación comunitaria, la interculturalidad, la flexibilidad, la progresividad y la solidaridad, como fundamentos que guiarán el desarrollo de los lineamientos, estrategias y acciones que permitan la aplicación de una concepción global de su ser, expresada en su forma de ver la vida, y la construcción de su mundo desde una cosmovisión y contexto propios; que se enriquece mediante la coexistencia dinámica y recíproca en su desarrollo cultural propio y en comunicación continua con otras culturas. Para tal efecto, las entidades territoriales deberán desarrollar propuestas etnoeducativas a través de los planes educativos y curriculares, para que atiendan la concepción multiétnica y cultural de la nación, y las necesidades dichos grupos residentes en su jurisdicción.

El decreto reglamenta el proceso de formación de etnoeducadores, en respuesta a lo planteado por los artículos 56, 58 y 104 de la ley 115, donde se establecen los criterios que regirán el proceso, y determina la importancia de generar las condiciones necesarias para que los docentes se apropien y dinamicen el proyecto de vida de los grupos étnicos; propicien las herramientas que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos; profundicen en la identificación de formas pedagógicas propias de los grupos; fundamenten el conocimiento y uso permanente de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias y lideren la construcción de proyectos educativos que respondan a sus tradiciones y culturas.

Lo anterior, deberá darse en todos los niveles educativos que desarrollen las entidades educativas, con la participación y apoyo de las autoridades tradicionales de los pueblos indígenas, sus organizaciones y los comités de etnoeducación de la comunidad, donde los hubiere. Los docentes para cada grupo étnico serán seleccionados teniendo en cuenta sus usos y costumbres; el grado de compenetración con su cultura, compromiso, vocación, responsabilidad; sentido de pertenencia a su pueblo, capacidad investigativa, pedagógica y de articulación con los conocimientos y saberes de otras culturas.

En consecuencia, se seleccionarán a los educadores para laborar en sus territorios, preferiblemente entre los miembros de las comunidades en ellas radicadas. En las comunidades con tradición lingüística propia, el maestro debe ser bilingüe, y deberá acreditar conocimientos y

manejo de la lengua de la comunidad y del castellano; por lo cual podrá excepcionarse del requisito del título de licenciado o de normalista y del concurso.

En cuanto a las orientaciones curriculares y la construcción del currículo de la etnoeducación, la creación de alfabetos oficiales de las lenguas, la definición los Proyectos Educativos Institucionales, los calendarios ecológicos, la organización, funcionamiento del gobierno escolar y el manual de convivencia, la elaboración, selección, adquisición de materiales educativos, textos, equipos y demás recursos didácticos serán resultado de la concertación social y de la investigación colectiva; y se fundamentarán en la “territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de los pueblos, su historia e identidad según sus usos y costumbres, sus lenguas nativas, y su lógica implícita en su pensamiento, [...] estas serán producto de la investigación de la comunidad educativa, sus autoridades y las organizaciones tradicionales (Decreto 804, 1995, p. 5), de acuerdo con sus concepciones particulares de tiempo y espacio, las condiciones geográficas y climáticas.

Por su parte, la Ley 1381 de 2010 desarrolla los artículos 7, 8, 10 y 70 de la constitución política; los artículos 4, 5 y 28 de la ley 21 de 1991, y garantiza en su artículo 1 el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradición lingüística propia; la promoción del uso y desarrollo de sus lenguas nativas, es decir, de origen indoamericano habladas por los pueblos indígenas, las criollas habladas por comunidades afrodescendientes, la Romaní hablada por las

comunidades del pueblo Rom o gitano y la lengua hablada por la comunidad raizal del archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (Ley 1381, 2010, p. 1).

Para tal efecto, confiere al Estado Colombiano y a los poderes públicos el deber de adoptar acciones, planes, programas, y asignar recursos encaminados a la preservación, salvaguarda, y fortalecimiento de las lenguas nativas que constituyen Patrimonio Cultural Inmaterial y expresión de la diversidad cultural y étnica de Colombia; por consiguiente quedarán amparadas por el Régimen Especial de Protección y de Salvaguarda bajo el principio de la concertación con las comunidades de los grupos étnicos y sus autoridades.

El Estado a través del Ministerio de Cultura, coordinará el seguimiento, la ejecución y la evaluación de estos programas de acuerdo con el Principio de Concertación; ejecutará planes de urgencia para acopiar toda la documentación posible sobre cada una de las lenguas nativas en peligro de extinción y buscará su revitalización; apoyará a los pueblos que manifiesten interés por la recuperación de su lengua e inicien procesos endógenos de recuperación; adoptará medidas para la difusión de la realidad y el valor de la diversidad lingüística y cultural, impulsará la producción y emisión de programas en lenguas nativas, el uso de escritos y tradiciones orales representativas, su recolección, conservación y difusión especialmente aquellas producidas por sus integrantes; aportará recursos destinados para tal efecto. El Ministerio diseñará e implementará el Plan Nacional Decenal de Protección y Fortalecimiento de las Lenguas Nativas bajo los objetivos y principios de esta ley en acuerdo con la Mesa Nacional de Concertación de Pueblos Indígenas y la Consultiva de Alto Nivel de las Comunidades Negras que comprenden

todas aquellas que habitan los corregimientos de San Basilio de Palenque, el municipio de Mahates, departamento de Bolívar, departamento de San Andrés y Providencia, y la población Rom (ley 1381, 2010, p. 2).

Entre los derechos de los grupos étnicos, se establece que ninguna persona podrá ser objeto de discriminación por motivos de transmisión o enseñanza de su lengua nativa, tendrán derecho a comunicarse en su lengua nativa y el Castellano, sin restricción alguna, en forma oral o escrita, en todo el territorio nacional en todas sus actividades cotidianas. Los nombres y apellidos de las personas provenientes de la lengua y tradición cultural serán reconocidos para efectos legales y públicos, tendrán derecho al empleo de su propia lengua en sus actuaciones ante los órganos del sistema judicial nacional y en la prestación del servicio de salud.

Las autoridades educativas gubernamentales y las de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas, garantizarán que la enseñanza de las lenguas sea obligatoria en las escuelas de dichas comunidades; se asegurará que sus educadores hablen y escriban la lengua y conozcan la cultura del grupo. Colciencias apoyará proyectos de investigación y de documentación sobre lenguas nativas, y garantizará su difusión en los pueblos donde se realizó la investigación.

El Estado fomentará la creación de programas de formación de traductores-intérpretes en lenguas nativas y castellano; la creación de cátedras para el estudio y aprendizaje de lenguas

nativas, y la creación de programas de capacitación en el conocimiento y uso de lenguas de comunidades nativas, dirigidos a aquellas personas no indígenas que tienen la responsabilidad en la prestación de servicios públicos y la observación sistemática del uso y de las prácticas lingüísticas. Se crea el Consejo Nacional Asesor de Lenguas Nativas, como organismo técnico encargado de asesorar al Ministerio de Cultura en la definición de las políticas públicas para la protección y fortalecimiento de las lenguas de grupos étnicos; y se declara el 21 de febrero como Día Nacional de las Lenguas Nativas.

La Ley 70 de 1993, desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política de Colombia, tiene el propósito de reconocer a las comunidades negras el derecho a la “propiedad colectiva de las tierras baldías, descritas y caracterizadas en el artículo 1, de la Ley 70 de 1993, que han venido ocupando en las zonas ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico”, con el fin de proteger la identidad cultural, los derechos de las Comunidades Negras, entendidas éstas como “el conjunto de familias de ascendencia afrocolombiana que poseen una cultura propia, que comparten una historia y tienen sus propias tradiciones y costumbres, que revelan y conservan conciencia de identidad” (Ley 70, 1993, p. 3), como grupo étnico, y garantizar el fomento de su desarrollo económico y social. La ley establece como principios fundantes el reconocimiento y la protección de la diversidad étnica y cultural, el derecho a la igualdad de todas las culturas; el respeto a la integralidad y la dignidad de la vida cultural; la participación de las comunidades negras y sus organizaciones en las decisiones que les concierne en pie de igualdad, y la protección del medio ambiente.

Dentro de los mecanismos que plantea la ley, está la protección y desarrollo de los derechos y de la identidad cultural, que se desarrolla en el capítulo VI de la misma; y establece que “el Estado Colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales”; así, todo acto de “intimidación, segregación, discriminación, o racismo contra las comunidades negras” de cualquier forma, expresión o espacio serán sancionados; y velará para que se ejerzan los principios de igualdad y respeto a la diversidad étnica y cultural. Con relación a la educación, la ley determina que ésta corresponderá al contexto ambiental, social, y cultural de las comunidades, [...] “los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social; sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas” (Ley 70, 1993, p. 8), y deberán ser diseñados y desarrollados con la participación de las mismas comunidades de tal manera que reflejen “su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores, sus formas lingüísticas y dialectales y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” (Ley 70, 1993, p. 9); lo cual se aplicará a los diferentes niveles de la educación desde el preescolar hasta la educación superior, formal y no formal.

El Estado dispondrá de los medios de formación técnica, tecnológica y profesional que los ubiquen en condiciones de igualdad con los demás ciudadanos. Por otra parte, el Sistema Nacional Educativo creará las condiciones necesarias para que se conozca y difunda la importancia del conocimiento y las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y cultura Colombiana a través de programas específicos o mediante el

desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, reglamentada por el Decreto 1122 de 1998, e impartida en los currículos escolares.

Así, el Decreto 1122, establece la obligatoriedad de incluir la Cátedra en cada uno de los Proyectos Educativos Institucionales de los establecimientos educativos tanto públicos como privados que ofrezcan los niveles de preescolar, básica y media, con el propósito de difundir los conocimientos, saberes, prácticas, valores, mitos y leyendas construidos ancestralmente que han favorecido la identidad de las comunidades negras y sus procesos de interculturalidad; igualmente propende por el reconocimiento de sus aportes a la historia y a la cultura Colombiana; el fomento de sus contribuciones en la conservación, uso y cuidado de la biodiversidad y el medio ambiente; incorporando su aporte histórico cultural al legado Colombiano; y de esta manera abordar sus experiencias y problemas, incorporándolos en los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias, que corresponde a las ciencias sociales, la historia, la geografía, la Constitución Política y la democracia (Ley 115, 1994, p. 8); también, a través de proyectos pedagógicos diseñados y planeados para tal efecto.

El MEN, junto con el apoyo de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, definirá los lineamientos curriculares en el desarrollo de la cátedra, los procesos de capacitación docente correspondientes, la selección del material educativo pertinente con los principios constitucionales de igualdad, equidad, no discriminación, y diferencia.

Las secretarías de educación departamentales, distritales y municipales, por su parte, prestarán la asesoría pedagógica, y el apoyo necesario a las instituciones educativas en la recopilación de experiencias e investigaciones derivadas del desarrollo de los temas, problemas y proyectos pedagógicos relacionados con los estudios afrocolombianos y difundirán sus resultados.

Con el ánimo de llevar los postulados mencionados y desarrollados en la ley anterior, el gobierno Colombiano a través de MEN, aprueba los Decretos 2249 de 1995 y 1627 de 1996, mediante los cuales crean las Comisiones de Alto Nivel y la Comisión Pedagógica y el Fondo Especial de Créditos Educativos. Estas comisiones deberán asesorar al ministerio en el diseño de la política pública de atención educativa para las comunidades afro, con su apoyo y participación directa.

La Comisión tendrá un carácter permanente y sus miembros serán elegidos por periodos de dos años. Entre sus funciones están asesorar la elaboración, formulación y ejecución de políticas de etnoeducación; la construcción de los currículos educativos acorde con las necesidades, intereses o expectativas de las comunidades negras respetando su diversidad cultural y autonomía; igualmente, asesorar las comunidades en la elaboración de propuestas de creación de instituciones educativas y medios de comunicación propios; apoyar en el diseño de la cátedra de estudios afrocolombianos garantizando la participación de sus comunidades y velar por su ejecución en todos los niveles educativos en Colombia; gestionar la reglamentación y desarrollo de la Ley 70 en materia educativa; la creación de la Universidad del Pacífico; hacer

recomendaciones de políticas, planes y proyectos para la educación a todos los niveles que respondan al fortalecimiento de la identidad y a la satisfacción de sus necesidades, intereses y expectativas.

Por otra parte, Fondo Especial de Créditos Educativos busca administrar los recursos financieros para estudiantes de las comunidades negras de escasos recursos económicos que busquen adelantar estudios y buena formación educativa en los diferentes niveles de educación que se prestan en Colombia, con miras a garantizar su derecho a tener igualdad de oportunidades al resto de la sociedad Colombiana. Los principales propósitos del fondo son contribuir al mejoramiento de las condiciones educativas de los estudiantes de las Comunidades Negras, garantizar su buen rendimiento tanto académico como social; fomentar su desarrollo étnico, económico y social mediante la implementación de un proceso teórico-práctico que lo articule al trabajo comunitario; facilitar su acceso y permanencia en la educación superior y orientar sus formas de desarrollo propia.

En respuesta a este reconocimiento, y difusión del aporte cultural en la construcción de la identidad nacional de Colombia se sanciona la Ley 725 de 2001 que celebra el 21 de mayo de cada año, el Día Nacional de la Afrocolombianidad, en homenaje a la abolición de la esclavitud en Colombia, reconociendo el valor e importancia de la pluriétnicidad de nuestra Nación, y la necesidad de recuperar la memoria histórica de sus pueblos; para lo cual se desarrollarán campañas de conmemoración, cuya coordinación estará a cargo de la Dirección General de

Comunidades Negras, y convocará organizaciones e instituciones que adelanten acciones en beneficio de los grupos Afrodescendientes.

La Directiva Ministerial 08, de abril 25 de 2003, reglamenta el proceso de reorganización de las Entidades Territoriales que atienden la población indígena y plantea una serie de requerimientos a los establecimientos educativos que prestan el servicio educativo a las comunidades indígenas. En primera, instancia se demandan procesos de concertación con las autoridades indígenas en los procesos de fusión y asociación de establecimientos educativos respetando sus proyectos educativos comunitarios, cuando los establecimientos educativos indígenas no garanticen la prestación del servicio en la totalidad de grados de preescolar hasta 9. La institución fusionada deberá elaborar un cronograma y calendario de trabajo que permita el cumplimiento del ciclo completo.

Con relación a la vinculación y nombramiento de etnoeducadores o docentes y directivos indígenas, se tendrá en cuenta el personal escalafonado, titulado o en formación; sin embargo, se dará prelación a aquellos miembros de la comunidad que vivan en el respectivo grupo étnico, y podrá exceptuarse de este requisito siempre y cuando conozca la tradición lingüística propia y sea bilingüe, lo cual deberá acreditar.

Finalmente, la Ley 47 de 1993 constituye el estatuto especial del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, y define la organización y

funcionamientoque delimitan su marco de acción entorno a sus condiciones geográficas, culturales y socio económicas. Frente al tema de la educación, la ley establece el Castellano y el Inglés como lenguas oficiales en su territorio; la enseñanza será bilingüe respetando las tradiciones y expresiones lingüísticas de los nativos, para lo cual, la Secretaría de Educación Departamental contará con el apoyo y la asesoría del MEN, quien estará encargado paralelamente de asesorar a la población local bilingüe para la creación de una Universidad local que imparta “disciplinas relacionadas con el mar y su aprovechamiento, el turismo, el comercio, las finanzas, la educación bilingüe y demás áreas del conocimiento que considere convenientes para el desarrollo cultural de los habitantes del departamento” (Ley 47, 1993, p. 5).

### ***2.1.3. La Política Pública Distrital; Hacia Una Bogotá Diversa***

Bogotá, es la primera ciudad Colombiana y la segunda latinoamericana que ha adoptado una política distrital que reconoce la diferencia y la diversidad cultural para las comunidades afrodescendientes. Esta política se articula con el reconocimiento que hace la Constitución Política de la diversidad étnica y los lineamientos de la política pública educativa; como tal consolida un compromiso institucional a largo plazo en aras del mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos, gestionando una ciudadanía activa mediante la participación, con un enfoque de derechos humanos, históricos y contemporáneos como grupo étnico (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006, p. 7).

La población actual de afrodescendientes en Bogotá ha aumentado a partir de migraciones provenientes de la Región Pacífica y de las llanuras del Caribe, ocurridas mayormente desde la

segunda mitad del siglo XX. Dichas migraciones se incrementaron dramáticamente en los últimos veinte años por efectos del desplazamiento forzado causado por el conflicto armado que ha golpeado tan duramente a la región del pacíficolombiano. Los cálculos de población negra en la capital varían desde quinientas mil personas hasta un millón doscientas mil aproximadamente.

La Política Distrital para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural en la Escuela y la Garantía de los Derechos de los Afrodescendientes reconoce la existencia de pueblos autóctonos, con tradiciones y culturas propias que le dan una identidad cultural y los diferencia del resto de la población presente en la capital; de igual manera define sus derechos como ciudadanos y les otorga el estatus de sujetos de derecho con poder y autonomía para la toma de decisiones que atañen sus intereses propios; en tal sentido, precisa la necesidad implementar estrategias de diferenciación y afirmación positiva (OIT, 2005, p 1 - 15). Por otra parte, se acoge a los planteamientos de las Leyes 70 de 1993 y 812 de 2003 que reconocen, y caracterizan las comunidades negras, definen sus prácticas y el derecho a la propiedad colectiva (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006, p. 22).

Así las cosas, los últimos Planes de Desarrollo Distrital adoptan políticas que abordan la diferencia y aportan en la construcción de una estrategia encaminada a tratar la problemática social que se genera a partir de dicha diversidad. Es así que en el Plan de Desarrollo, Bogotá Sin Indiferencia, el exalcalde mayor de Bogotá, Luis Eduardo Garzón, aprueba “La Política Pública Distrital para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos Afrodescendientes” que se propone atender las necesidades de la población afro residente en la

ciudad de Bogotá; la formalización de los espacios para su participación; y la implementación de sus propuestas mediante su articulación con las acciones, programas y proyectos distritales que beneficien su desarrollo social y económico.

Posteriormente, el Plan de Desarrollo, Bogotá Humana, 2012 – 2016, del Alcalde Mayor de Bogotá Gustavo Petro, establece los lineamientos, estrategias y acciones a través de los cuales diseña, gestiona y desarrolla la política distrital del Gobierno local; su propósito a ultranza es elevar las condiciones de bienestar de la ciudadanía, y sentar las bases de un cambio hacia un enfoque diferencial de su acción pública. Con base en esto, establece tres ejes de acción a través de los cuales liderará toda su política; la reducción de la segregación y discriminación; Bogotá una ciudad de cara al cambio climático que se ordena alrededor del agua; y finalmente una Bogotá que defiende y fortalece lo público (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012, p. 33, 215, 222).

Para efectos de la presente investigación, se centra el análisis en el primer eje: “una ciudad que supera la segregación y la discriminación” que ubica al ser humano como centro de toda la gestión; y establece como principios la igualdad, la equidad y la diversidad. Plantea el enfoque diferencial como base sobre el cual se construye toda la propuesta, dando especial atención a las comunidades más vulnerables como las familias de bajos ingresos, mujeres cabeza de familia, grupos étnicos afrodescendientes Palenqueros, raizales, indígenas, Rom y demás (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2012, p. 21).

Estos planes son un instrumento técnico de concertación que buscan consolidar el mejoramiento de las condiciones de vida de los grupos étnicos en la ciudad, mediante el trabajo conjunto de la Administración Distrital y la Comisión Consultiva Distrital para las Comunidades Negras Espacio Autónomo; entidad que representa los intereses de los grupos étnicos en mención; su propósito principal es la construcción de una política integral con enfoque diferencial, que conciba su desarrollo dentro de la plena vigencia de los Derechos Humanos, garantizando los mínimos vitales de dichas colectividades, en atención a sus necesidades básicas, mediante la adopción de acciones para la promoción, prevención, defensa y garantía de su bienestar (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2006, p. 8 - 20), como la educación incluyente, diversa y de calidad para disfrutar y aprender; y la lucha contra la discriminación y violencia por condición, situación, identidad, diferencia, diversidad o etapa de ciclo vital.

De tal manera que el enfoque diferencial permea y es transversal a toda la propuesta; y para efectos de nuestra investigación los proyectos de mayor relevancia constituyen:

- a) La garantía en el acceso permanente y con calidad a la educación de los niños, niñas y adolescentes
- b) La Igualdad para un buen y mejor vivir de los grupos étnicos y culturales raizales, indígenas, Rom, Palenqueros, negros y afrocolombianos en Bogotá
- c) El aumento de capacidades y oportunidades incluyentes
- d) El reconocimiento y la apropiación de la diversidad y la interculturalidad en Bogotá.

Para lo cual se plantea la creación de escuelas libres de discriminación, con calidad, formación integral, una pedagogía pertinente, infraestructura adecuada, dotaciones, alimentación y transportes suficientes, una acción interinstitucional y un clima escolar y relaciones de poder que prevengan, protejan y formen estudiantes como ciudadanos críticos, autónomos y pacíficos.

Por otra parte, los planes plantean transformar las condiciones, actitudes y comportamientos que generan percepción de discriminación para disminuir la exclusión, la segregación y la marginación de los grupos étnicos tradicionalmente vulnerados. En este sentido, Bogotá reconoce, promueve y apropia la diversidad y la interculturalidad; promueve fortalecimiento de la diversidad cultural y las oportunidades para el diálogo intercultural; fomenta su visibilización y la construcción de agendas de los grupos étnicos y sectores sociales para la transformación de los imaginarios y comportamientos discriminatorios, al igual que promueve nuevas formas de expresión, convivencia y gobernabilidad de la ciudad con un enfoque diferencial y respetando las autoridades ancestrales, la autonomía, la cultura y la diversidad étnica.

Finalmente, la Alcaldía Mayor de Bogotá aprueba el Acuerdo 175 de 2005, que define la Política Pública para la Población Afrodescendiente residente en Bogotá como “el conjunto de acciones dirigidas a promover de manera efectiva y eficaz el desarrollo integral de esta población, a fin de proteger la diversidad étnica y cultural de la ciudad y reconocer los aportes de los afrodescendientes en la consolidación de un proyecto de ciudad más democrática” (Acuerdo 175, 2005, p. 1). Adicionalmente, establece los lineamientos de la Política Pública Distrital e

implementa el Plan de Acciones Afirmativas para la población afrobogotana; entre las cuales está la conmemoración del Día Nacional de la Afrocolombianidad que se celebra el 21 de Mayo; encaminadas al fortalecimiento y estimulación de su participación en la toma de decisiones, la formulación y ejecución de programas y proyectos que buscan superar la exclusión económica, social, política y cultural de la ciudad (Acuerdo 175, 2005, p. 1); y el Decreto 151 de 2008 que adopta el “Plan Integral de Acciones Afirmativas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de los Afrodescendientes”, entendidas éstas como “el conjunto de directrices, programas, proyectos y medidas administrativas dirigidas a garantizar a los afrodescendientes residentes en el Distrito Capital, las condiciones apropiadas de atención y acceso a la estructura administrativa, servicios y programas, [...] basados en criterios de razonabilidad histórica, dirigidos a garantizar el acceso a mejores oportunidades de desarrollo económico, social y cultural, y promover su inclusión, [...] para el mejoramiento de su calidad de vida ...” (Decreto 151 de 2008, p. 10).

Este Plan constituye el instrumento para la ejecución de los lineamientos de la Política Pública Distrital, donde se presentan los objetivos, estrategias y acciones concertadas entre la Administración Distrital y la Comisión Consultiva Distrital de Comunidades Negras de Bogotá; establece igualmente, las acciones sectoriales encaminadas a fortalecer la atención integral y de educación con criterios de gratuidad y permanencia para la primera infancia de la población afrobogotana negra y Palenquera, para lo cual el distrito deberá apoyar procesos de reivindicación de los derechos humanos y atender diferencialmente a los niños, niñas y jóvenes residentes en la ciudad.

En respuesta a esta política, se invita a esta población a participar activamente en la Comisión Consultiva Distrital para Comunidades Negras, el Comité Étnico del Consejo Distrital de Política Social, el Consejo Distrital y los Consejos Locales de Cultura, la Mesa por la Unidad de las Comunidades Negras apoyada por el Departamento Administrativo de Acción Comunal, las Mesas de Educación y Salud, y el Consejo Territorial de Planeación; instancias que propenden por la eliminación de todo tipo de segregación y discriminación de la población afro garantizando la igualdad de acceso a oportunidades de los programas sociales, culturales, educativos y de salud distrital; el reconocimiento recíproco y el respeto a la diversidad mediante la concertación con la población en mención, la coordinación interinstitucional que permitan la inclusión de sus iniciativas y el correspondiente seguimiento, control y evaluación de las mismas; conllevando a su fortalecimiento en la toma de decisiones conducentes a su desarrollo social y económico.

## **2.2.MARCO CONCEPTUAL**

El presente marco conceptual se realizó tomando como base el estatus del Estado Social de Derecho Colombiano que reconoce la diversidad cultural y los derechos humanos inalienables de los miembros de los grupos étnicos presentes en nuestro país; por otra parte se tuvo en cuenta, los fundamentos de un Estado democrático que reconoce la igualdad y la equidad sin discriminación a todos sus ciudadanos en el acceso a las oportunidades del bienestar social sin distingo de raza, origen, credo, afinidad política, y demás instancias establecidas por la ley.

En este sentido, la construcción del marco conceptual del Estado del Arte de las Investigaciones sobre Diversidad Cultural en la Escuela, publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la Ciudad de Bogotá, entre los años 2004 a 2014, se sustenta en categorías que alimentan el fenómeno de la Diversidad Cultural en la Escuela: la cultura, la diversidad cultural y escuela, la multiculturalidad y pluriculturalidad, la etnoeducación y educación propia, y la interculturalidad que configuran su esencia y evidencian la diferencia y diversidad étnica en el territorio nacional.

Estas categorías permiten comprender el sentido del trámite y gestión que se viene dando a la Diversidad Cultural en la Escuela desde la política pública educativa para los grupos étnicos en el país, frente al manejo teórico que se da al interior de la comunidad científica y las posturas epistémicas subyacentes en las tendencias nacionales y regionales latinoamericanas, articulando intenciones y realidades cotidianas en el ámbito escolar, a la par con los vicios y fortalezas vigentes.

A continuación, se describirá la argumentación conceptual de la categoría de cultura desde la postura antropológica de Robin Fox; de la sociológica de Irving Hallowel; desde Clifford Geertz con su postura semiótica; y la liberal desde Cecilia Kaluf.

Por otra parte, el desarrollo conceptual de diversidad cultural en escuela se abordará desde la postura democrática liberal de las Naciones Unidas y la UNESCO; Cecilia Kaluf, y

MercedezBlanchard abordan el concepto en el contexto escolar. Las categorías conceptuales de multiculturalidad y pluriculturalidad se abordan desde los aportes teóricos hechos por Miguel Hegoa, Carlos Jiménez y Graciela Malgesini que deconstruyen las percepciones desde posturas sociológicas; Jacqueline García Fallas aborda estos conceptos desde el contexto educativo y Alejandro García Cerda, Gunther Dietz inclinan la balanza hacia el reconocimiento de los derechos indígenas mexicanos.

La etnoeducación y educación propia son categorías de la diversidad cultural que aportan a la construcción teórica de este Estado del Arte, y se trabajaron desde la concepción planteada en la política pública nacional del Ministerio de Educación y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP; paralelamente, se incorporan los planteamientos del Consejo Regional Indígena del Cauca y de Elisabeth Castillo y José Antonio Caicedo como gestores de la Etnoeducación en Colombia, finalmente Catherine Walsh describe estas categorías desde la colonialidad y decolonialidad del saber. La Interculturalidad como categoría constitutiva de la Diversidad Cultural en la Escuela, se aborda desde autores como Catherine Walsh, Juan García Rincón, Ströbeler Juliana y Kaltmeier Olaf, y Luis Enrique Valdivia que describen posturas Latinoamericanas y pretenden reconocer la diferencia desde adentro para poder construir políticas de identidad como forma de cohesión social.

### **2.2.1. Cultura**

En su libro *Encuentro con la Antropología* de Robin Fox describe la cultura como “la transmisión a lo largo de las generaciones de símbolos de pensamiento y comportamiento que tienen significado propio al interior del grupo y que los diferencia de las demás tribus, siendo estos entendidos y compartidos por todos los miembros de la comunidad, ya que son desarrollados individualmente de una manera común a todos los integrantes del clan”(Fox, 1971; Citado por Aya, 1997. P. 7).

De esta manera, Fox describe cómo el hombre elabora una construcción cultural a partir de esos valores, principios y creencias aprendidas e incorporadas en su estructura mental que le permite desarrollar lazos de cohesión e identificación con su grupo social y sentido de pertenencia, que lo diferencia de otros grupos humanos, de lo cual es consciente, reconoce y acepta, haciéndolo un ser cultural, superior y único, capaz de reconocer su unidad. Para Fox no basta que se tenga una cultura determinada sino que esta debe ser acorde con la cultura de grupo como parte de la diferenciación que busca el ser humano(Aya, 1997, p. 6).

Para Irving Hallowell (1988; citado por Aya, 1997), “la cultura es una herencia social que se transmite a los individuos de generación en generación, que se contrasta con la herencia biológica transmitida de forma genética” (p. 8). El grupo social se encarga de pasar esa herencia cultural mediante procesos de aprendizaje a lo largo del tiempo manteniendo su supervivencia en el contexto social.

El hombre es un ser dinámico al interior de la sociedad; su personalidad va siendo formada por medio de los rasgos culturales que lo rodean, y que estructuran su formación psicológica al tiempo que le permiten ir adaptando su comportamiento según la construcción social; en este

sentido para Hallowell, la cultura es “un cúmulo de tradiciones y pensamientos que ha adoptado una sociedad y que la ha modelado; que a su vez modela a los individuos que la integran”(Hallowell, 1988, citado por Aya, 1997, p. 8); luego es un proceso cíclico que se revierte en sus integrantes quienes a su vez la modelan y moldean al mismo tiempo. Es decir, la cultura goza de un desarrollo permanente que le permite evolucionar según su entorno y necesidades de sus miembros.

Por otro lado, Clifford Geertz, en *La Interpretación de las Culturas* (2005), propone buscar el significado de la Cultura desde su sentido semiótico, utilizando la interpretación como herramienta fundamental en su ejercicio de abordar la concepción cultural; por ende la cultura se convierte en una ciencia interpretativa en busca de significaciones construidas a partir de expresiones sociales enigmáticas donde el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido (Geertz, 2005, p. 20). De esta manera, la cultura es pública, en el sentido que es construcción de los individuos quienes la moldean en su diario acontecer y a ellos atañe, es un contexto donde se describen esos fenómenos simbólicos sociales cargados de sentido y significación, es decir “es esa urdimbre, una ciencia interpretativa que busca significaciones” (Geertz, 2005, p. 20).

Por su parte, Cecilia Kalufen *Diversidad Cultural: Materiales para la Formación Docente y Trabajo de Aula* (2005), quien distingue entre la concepción “estética” de la cultura y aquella proveniente de las ciencias sociales, más específicamente de la antropología que plantea una concepción de cultura más amplia, donde ésta se concibe como “todo el complejo de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o grupo social”(Kaluf, 2005, p. 15), esto incluye

La historia oral, idioma, literatura, artes escénicas, bellas artes, y artesanías [...] las llamadas prácticas comunitarias como los métodos tradicionales curativos, administración tradicional de los recursos naturales, celebraciones y patrones de interacción social que contribuyen al bienestar e identidad de grupos e individuos, y los bienes muebles e inmuebles, tales como sitios, edificios, centros históricos de las ciudades, paisajes y obras de arte

La cultura es entonces, según Kaluf, “todo el conjunto de expresiones particulares de un período o de un grupo humano que de alguna forma se encarga de otorgarle un sentido a la existencia de cada persona que hace parte de un grupo, y la forma como se defina la cultura de tal o cual grupo va a depender de la perspectiva con la que se miren los elementos distintivos de cada uno” (Kaluf, 2005, p. 15); se puede hablar entonces de “cultura mapuche”, “cultura aymara” o “cultura yanomami” cuando queremos distinguir un grupo indígena de otro, pero un aymara puede ser, además de indígena, campesino, si nos referimos a su profesión; boliviano, mexicano, guatemalteco o inglés si hablamos de su nacionalidad, por lo cual comparte elementos culturales de cada uno de los grupos a los que pertenece y que le dan sentido a los distintos elementos que integran la totalidad de su persona (Kaluf, 2005, p. 15).

En este sentido, la cultura según la concepción antropológica es “el conjunto de procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales cada persona organiza la heterogeneidad del mundo en el que habita, dando sentido a su existencia” (Kaluf, 2005, p. 16); así, la cultura no es un fenómeno estático, rígido; por el contrario es difusa, en constante cambio y movimiento; se recrea en un mundo plural donde la diversidad y la diferencia son la regla, no la excepción, y lo

que tiene sentido en un momento dado, luego ya no lo tiene. De tal manera, que las culturas cambian según los intereses de las personas que a su vez van cambiando, mutando, transformándose, y diferenciándose.

La variedad de expresiones culturales es entonces, coherente con esa transformación y cambio de las manifestaciones comunitarias en el mundo, y la pervivencia de una cultura está dada en su capacidad de cambio según los intereses y motivaciones de sus individuos.

Por otra parte, los individuos de un grupo determinado desarrollan competencias en varias culturas, ya que tienen acceso a más de una; así, cuando una persona adquiere diversas competencias culturales sólo adquiere una parte; aquella a la cual tiene acceso en su experiencia. Su versión personal de la cultura es la totalidad de esas competencias que conforman su visión privada y subjetiva del mundo.

Para Kaluf, las culturas no son algo estático, fosilizado, con fronteras inmutables entre lo que se es y lo que no se es, y no existe como algo independiente de los individuos que componen un grupo humano. Los límites entre una cultura y otra no se encuentran claramente definidos, ya que lo que otorga sentido a la vida de una persona cambia y se transforma, las culturas también cambian y se transforman.

Finalmente, incorporamos la definición que la Ley 397 de 1997, Ley General de Cultura, hace sobre esta categoría. En su artículo 1 establece “ es el conjunto de rasgos distintivos, espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a los grupos humanos y que comprende más allá de las artes y las letras, los modos de vida, derechos humanos, sistemas de valores, tradiciones y creencias” (Ley 397, 1997, p. 1), constituye el fundamento de la nacionalidad, la identidad y la actividad de la sociedad Colombiana; por tanto, obliga al Estado, promover el reconocimiento de la diversidad cultural en el marco del respeto por los derechos humanos, la convivencia, la solidaridad, la interculturalidad, el pluralismo y la tolerancia como valores fundamentales de una cultura de paz (Ley 397, 1997, p. 1).

En este sentido, el ente rector y responsable de garantizar a los grupos étnicos y lingüísticos el desarrollo económico y social de acuerdo con los lineamientos del Plan Nacional de Desarrollo; deberá conservar, enriquecer y difundir su identidad, y patrimonio cultural sin censura alguna, preservando y protegiendo sus conocimientos y expresiones diversas, y permitiendo el acceso de su población a una educación pertinente con su contexto socio cultural.

### **2.2.2. *Diversidad Cultural y Escuela***

La Diversidad Cultural es un fenómeno moderno de coyuntura político-económica y social cuyo surgimiento y desarrollo se gesta en el seno de las tendencias económicas actuales y se reproduce en todos los aspectos de la vida social entre otras la educación, la cultura, el arte y la

recreación. Esto, en un contexto histórico social posmoderno donde el prototipo humano es diverso y multiforme, que recrea grupos culturalmente diferenciados, con sistemas de valores propios, circunstanciales y temporales.

En el caso latinoamericano y en particular nuestro país, la presencia de grupos multiétnicos recrea una pluralidad cultural auténtica y multiforme que valida y legítima la necesidad del reconocimiento a la diferencia, y de establecer una identidad propia con sentido de pertenencia; condiciones de las cuales emerge y se fundamenta el concepto de la Diversidad Cultural.

De esta manera, la Diversidad Cultural constituye una categoría sobre la cual se fundamenta nuestra investigación, para lo cual se abordaron diferentes referentes y autores que desarrollan el fenómeno y lo conceptualizan desde diferentes perspectivas y posturas. Los Organismos Internacionales, liderados por las Naciones Unidas y la UNESCO buscan fomentar, difundir y defender el compromiso mundial hacia la diversidad cultural y el pluralismo como principios no negociables en las agendas gubernamentales. En este sentido, han sentado las bases para incorporar los derechos culturales dentro de un marco común (UNESCO, 2002, p. 3), que sirva de referente a la hora de abordar el fenómeno en cada país miembro.

En su desarrollo jurídico, la UNESCO determina cómo la Diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y sociedades en el mundo; constituye un patrimonio común de la humanidad una vez que permite una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria para todos; ha de ser reconocida y

consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. Esto garantizará una interacción y convivencia armoniosas entre las personas y grupos con identidades culturales plurales, variadas y dinámicas, que redundará en la cohesión social, la paz, la seguridad internacional y vitalidad de la sociedad.

En este orden de ideas, la “cultura debe ser considerada como el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (Kaluf, 2005, p. 15), de tal manera que la difusión de la cultura, y la educación para la justicia, la libertad y la paz son constitutivos de la dignidad del hombre y un deber sagrado de todas las naciones.

Luego se desarrolla un vínculo entre el reconocimiento y adopción de la diversidad y el pluralismo cultural, y el respeto de los derechos humanos en un contexto democrático garante de las libertades individuales y el desarrollo de las capacidades en busca de un desarrollo sostenible que afirme la identidad de las personas y refuerce su pertenencia y cohesión social.

Por tal motivo, los derechos culturales son parte integrante y se desarrollan paralelamente a los derechos humanos universales, indisolubles e interdependientes

Toda persona debe, así, poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder

participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales (UNESCO, 2002, p. 5)

Para Cecilia Kaluf, la diversidad cultural está definida en términos de un pluralismo cultural que parte de la diversidad de puntos de vista e ideas que se relacionan e interactúan entre sí; no sólo exige la preservación de la culturas y su promoción local y global, sino que por el contrario determina su apertura hacia otras culturas permitiendo y garantizando su desarrollo sostenible y perdurable. Así, la diversidad se convierte en el pilar sobre el cual se estructura el desarrollo sostenible de las culturas, la identidad de las personas y las sociedades y conduce a su enriquecimiento mutuo.

Por tanto, se da una dinámica de cambios y transformaciones culturales que se gesta al interior de las sociedades, según los intereses y motivaciones de los individuos que responden a las tendencias sociales y se recrean cambiando el sentir, sentido y significaciones de sus contextos particulares. Estas transformaciones han inducido el surgimiento de multiplicidad de pueblos con lenguas propias, visiones y cosmovisiones singulares, valores, creencias y prácticas propiasque reproducen el pluralismo de las expresiones de los pueblos.

La diversidad cultural, para Kaluf,es un fenómeno propio de la especie humana que ha adquirido connotaciones acorde con el tiempo y el espacio donde se desarrolla. En la actualidad se reproduce en un contexto de globalización consecuente con el avance de los medios de

comunicación, la tecnología y el transporte donde se reducen las distancias y limitaciones temporo espaciales, y evidencian la multiplicidad de visiones y expresiones culturales que se sustentan en la diferencia. Es en este punto donde se incorpora el concepto del reconocimiento a la diferencia, donde Kaluf distingue por una parte ese reconocimiento que conlleva una jerarquía discriminatoria y de dominación sustentada en la ideología, la religión, clase social o etnia que se reconoce superior a otra anulando su legitimidad y negando o restringiendo su acceso a los recursos básicos, discriminándola por su origen o aspectos culturales que la marginan. Por otra parte, se da aquel reconocimiento que se traduce en la aceptación, el respeto y mutuo enriquecimiento. Se da el reconocimiento donde el otro tiene el mismo derecho de construir su identidad y conciencia propias.

De tal manera, la diversidad cultural “se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social; o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano” (UNESCO, 2005, p. 24), La forma como un gobierno decida enfrentarla determinará las políticas nacionales, las condiciones económicas de las comunidades involucradas, su organización geográfica y social. De tal manera, que la identidad personal está constituida por distintas “capas” culturales, según los espacios de los que se hace parte y cada persona podrá o no reconocer el origen diverso de su identidad, su ser multicultural producto de distintas tradiciones, múltiples visiones y cosmovisiones, con competencias varias para desarrollarse en distintos ámbitos sociales.

Desde un enfoque educativo la diversidad despliega un proceso de aprendizaje donde el reconocimiento a la diferencia es una tarea común propia de toda la comunidad educativa, que nos induce “a descubrir lo que tenemos en común con los demás y lo que nos distingue de ellos”(UNESCO, 2005, p. 25), considerando que siempre seremos parecidos y diferentes a la vez, no aduciendo a esas diferencias como carencias o deficiencias, para lo cual se hace necesario negociar objetivos e intereses comunes que sean explícitos a todos los miembros del grupo.

Blanchard (2005) considera que el protagonista de la educación es la persona, quien sin ningún límite ni restricción consciente de la diversidad de seres humanos y de sus diferentes situaciones. Es importante que el maestro promueva el dialogo respetuoso con los demás cuando se trata de trabajar en la escuela con las distintas singularidades. Es necesario conocer las características de cada uno de los estudiantes y ayudar a que la complementariedad sea motivo de riqueza y ayuda para el crecimiento y la maduración personal. La educación que piense en la atención a distintos grupos humanos, deberá plantear estrategias que consigan el respeto mutuo y valoren las riquezas de las distintas culturas, no como concesión sino como un derecho y un reconocimiento; y resalten más los valores que unen que los que separan.

### **2.2.3. *Etnoeducación y Educación Propia***

El concepto de etnoeducación tiene sus orígenes una vez que los grupos étnicos y en especial las comunidades indígenas y afrodescendientes inician una serie de demandas políticas y reclamaciones de autonomía a mediados del siglo XX, frente a las formas de escolarización impuestas por el Estado para los grupos étnicos desde los siglos XVIII y XIX, con modelos educativos asimilacionistas e integracionistas de la diferencia cultural, perpetrados principalmente por la iglesia bajo la misión civilizadora de una nación católica; reclamos agenciados por movimientos pedagógicos sociales indígenas en primera instancia, en la década de los cincuenta y afrocolombianas en la década de los sesenta, que promulgan la lucha por otras educaciones en el marco de una educación para la diversidad étnica y cultural que finalmente es reconocida constitucionalmente en 1991 y reglamentada por todas las leyes, decretos y directrices aprobadas en adelante por el gobierno nacional y el MEN, como parte del desarrollo de la política pública educativa nacional (Castillo & Caicedo, 2008, p. 7).

Esta misión civilizadora se apropió del derecho a educar a los sujetos de la alteridad a través de políticas educativas evangelizadoras que a la postre sirvieron para la construcción del Estado Nación Colombiano y su identidad cultural, fundamentada en discursos racistas nacionalistas que invisibilizaron las poblaciones negras en la historia de Colombia y redujeron lo indígena a un “periodo anterior a la conquista” (Castillo & Caicedo, 2008, p. 7); representaciones que se evidenciaron en los textos escolares de la época.

Este contexto histórico social recrea la complejidad en la cual se gesta el reconocimiento a lo diverso, y se desarrollan las nociones sobre la diversidad cultural, la pluriculturalidad e

interculturalidad vigentes, con una tendencia clara hacia la definición y diseño de políticas que contemplen la esencia de las culturas étnicas. De tal manera que organizaciones como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971, proponen la formación de docentes indígenas que ejerzan la docencia en la lengua nativa de las comunidades indígenas respetando su condición autóctona; proceso que se da en medio de confrontaciones constantes entre las políticas educativas estatales y las propuestas culturales de los grupos étnicos.

Es en este punto donde emergen multitud de concepciones de educación indígena, educación bilingüe intercultural y educación propia, con la aprobación del Decreto 1.142 de 1978, que abrió el camino hacia la construcción de modelos educativos que expresan, no sólo la pertinencia educativa cultural con propuestas curriculares propias; sino que también cuestionan las lógicas hegemónicas homogenizantes (Castillo & Caicedo, 2008, p. 20).

Estos movimientos indígenas producen un efecto de transformación importante en la lógica con la cual el Ministerio de Educación Nacional produce la normativa en materia de educación desde la década de los setenta, gracias a la presión, protesta y negociación lideradas por dichas organizaciones, y que termina por firmar la Resolución 3.454 del MEN, con la cual se crea el Programa Nacional de Etnoeducación, que busca implementar programas etnoeducativos para las comunidades indígenas del país (Castillo & Caicedo, 2008, p. 23); con esto se da nacimiento al concepto de Etnoeducación, que Ministerio de Educación define como

El proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las

necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacitan para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico(Castillo & Caicedo, 2008, p. 23)

En 1989, el Programa de Educación Bilingüe del Consejo Regional Indígena del Cauca caracteriza como “un proceso flexible, bilingüe, intercultural, colectivo y participativo; que se basa en la investigación y el conocimiento propio de lo que se tiene, proceso que se realiza en grupo y busca promover los valores de la vida y el trabajo colectivo”(Castillo & Caicedo, 2008, p. 23)

A pesar de todos los esfuerzos por parte de los grupos étnicos, en la búsqueda del reconocimiento y la validación de sus planteamientos, no logran permear de manera contundente y fáctica la política pública educativa del MEN; por el contrario dichas organizaciones optan por distanciarse de los planteamientos etnoeducativos y se inclinan a afianzar sus propios proyectos educativos, en términos de Educación Propia, a la cual se refieren como “la base fundamental de los conocimientos, saberes y valores que nos han formado y educado en la interiorización del ser indígena, lo cual incluye el pensamiento y sentimiento colectivo, y principios de dignidad del pueblo al cual pertenecemos” (Castillo & Caicedo, 2008, p. 24). Esta concepción de educación propia describe una educación que se imparte en observancia a la cultura de los pueblos indígenas por una parte, y por la otra como una educación formal o no formal, implementada por las comunidades según sus intereses y prioridades.

A la postre y en el desarrollo del Programa Nacional de Etnoeducación del Ministerio, la conceptualización de etnoeducación sufre modificaciones que no influyen de manera importante la lógica de su implementación a nivel local en las comunidades, es así como en 1992 y a partir de los planteamientos constitucionales se define la Etnoeducación como “una estrategia viable y válida que le permite a los grupos étnicos identificar, estructurar y desarrollar propuestas de educación que respondan a sus intereses, necesidades y aspiraciones de acuerdo con sus características culturales, económicas, sociopolíticas, lingüísticas, etc., en una dimensión de articulación intercultural”(Castillo & Caicedo, 2008, p. 25).

Por su parte, las organizaciones indígenas la describen como “un proceso ligado al ser indígena, que involucra sus conocimientos y habilidades, que se relaciona con la esencia del ser y sus sentimientos, en el sentido y significado de la vida, en la capacidad de articularse como individuo a un colectivo y sentirse participante de un proceso integral y proyectarse hacia condiciones de vida más dignas”(Castillo & Caicedo, 2008, p. 26).

La Ley General de Educación define la etnoeducación en su artículo 55, Capítulo III, como

La educación para los grupos étnicos” [...] “aquella que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos, [...] esta educación debe ser contextualizada dentro del proceso productivo, social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones(Ley 115, 1994, p. 14)

Esta modalidad educativa propende por afianzar la identidad de los pueblos y sus conocimientos, protegerá las lenguas vernáculas y fomentará su uso, y promoverá la formación docente en los ámbitos de la cultura. Los principios por los cuales se rige la etnoeducación, están igualmente descritos en esta ley, siendo éstos la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad.

Hoy día, la etnoeducación es una apuesta por un cambio de visión que apunta hacia el desarrollo de otras formas de ser, estar, hacer y pensar, promoviendo la consolidación de sujetos críticos, activos y colectivos capaces de enfrentar los legados coloniales, la exclusión y subalternización en el sistema educativo Colombiano (Walsh, 2009, p. 131), capaces de buscar el conocimiento en su memoria colectiva, y la enseñanza de los ancianos como maestros, suplantados por las funciones de la escuela como autoridad educativa y por la incursión de la modernidad globalizadora en la sociedad y comunidades indígenas en particular.

Así, la etnoeducación es un modelo educativo que permite el reencuentro consigo mismo, con lo que somos, con nuestra identidad como individuos colectivos y con el aporte que hemos hecho en la construcción social de nuestro sentido de pertenencia como sujetos portadores de derechos; de tal manera, que sus fundamentos – de la Etnoeducación – deben ser epistémicos, nutridos con conocimientos y saberes propios de las comunidades (Walsh, 2009, p. 132), camino hacia la emancipación de la colonialidad del poder, del ser y el saber; es “un esfuerzo de los pueblos excluidos por visualizar, construir y aplicar un proyecto cultural”, en aras de lograr su “autodeterminación” a través de la recuperación de su saber colectivo y la puesta en vigencia de sus valores ancestrales, marcando su diferencia y definiendo el proceso de su re-existencia ante

el Estado, la sociedad y un sistema educativo que pretende evidenciar su autodeterminación en respuesta a las necesidades de su propia comunidad, fortaleciendo lo propio en torno a la interculturalización de un Estado nuevo, diverso y pluricultural.

El Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, confiere a la etnoeducación la responsabilidad de construir nuevas alternativas educativas desde la diversidad cultural, promueve la implementación de una educación integral donde se permita a los estudiantes y cualquier persona en general conocer, valorar y exaltar sus culturas, por tal motivo, el modelo educativo para los grupos étnicos, se ha de transpolar a todos los grupos socio culturales para que puedan compartir sus conocimientos y así, reconstruir sus saberes desde la perspectiva de la interculturalidad (IDEP, 2010, p. 10).

#### **2.2.4. *Multiculturalidad Y Pluriculturalidad***

El término multiculturalidad, en la mayoría de los casos, se emplea como sinónimo de la pluriculturalidad; ambas categorías refieren a la diversidad cultural de un grupo particular, o región. Así pues, por ejemplo, Hegoa (2003), señala que la multiculturalidad permite constatar la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social. El autor aclara además, que esta “coexistencia” de culturas, no implica afectaciones mutuas entre ellas. Más bien, se establecen en comunidades particulares, dentro de una sociedad mayoritaria de corte

hegemónico, que establece jerarquías particulares, colocando a los grupos minoritarios en condiciones de inferioridad.

Son múltiples los factores que acrecientan el multiculturalismo en las sociedades actuales; fenómenos sociales como las migraciones, desplazamientos forzados causados por conflicto armado y económico o laboral entre otros; y traen como consecuencia el asentamiento de grupos humanos culturalmente disimiles en los mismos espacios geográficos. Por otra parte, Jiménez y Malgesini (1997), catalogan el multiculturalismo como una ideología o tipo de organización de orden social, que promueve la convivencia entre todos aquellos grupos o comunidades étnicas que posean diferencias de orden lingüístico, cultural o religioso, resaltando la importancia de que ninguna comunidad debe perder como tal su identidad. Para ello, se fundamentan en tres aspectos básicos: la aceptación de las diferencias que permite ante todo una organización social en relación a los acuerdos y respetando las tendencias disimiles; la reivindicación del derecho a la diferencia y finalmente el reconocimiento de la igualdad de derechos y deberes. De hecho, la multiculturalidad es un fenómeno lógico en la globalidad que implica la sociedad actual, como lo menciona Olivé: “la multiculturalidad es una situación que de hecho se encuentra en todo el mundo y en casi todos los países del planeta” (Olivé, 2010, p. 47).

Jacqueline García Fallas (García, 2007, p. 93), hace una reflexión de la multiculturalidad desde la perspectiva educativa y su incidencia en la transformación de los modelos pedagógicos tradicionales, y propende por la reconstrucción de la epistemología educativa misma. Para tal efecto, García asume la multiculturalidad como factor de modificación de las concepciones

educativas, y paralelamente, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en un contexto de contradicciones éticas y epistemológicas planteadas en las sociedades contemporáneas y sus intereses particulares. La sociedad legitima los cambios socioculturales y éticos, al igual que los planteamientos epistemológicos que responden a esos intereses y cosmovisiones.

La multiculturalidad, por su parte, se desarrolla en un escenario que fundamenta el quehacer educativo, define la política educativa y en ella la cultura escolar. En este sentido la educación multicultural constituye una alternativa a las estrategias y modelos de educación oficial, responde a un nuevo contexto sociocultural pertinente a la diversidad donde se transforman los valores, las relaciones interpersonales en el aula, los procesos de enseñanza y aprendizaje al igual que la formación docente, entre otras. De esta manera, García reconoce dos sentidos de la multiculturalidad, el primero simplemente responde a la descripción de la diversidad cultural presente en determinado territorio; una realidad que está ahí, que no tenemos que imaginar ni inventar; por otra parte, aquel sentido que delimita la forma de organización social y pública tomando como base la diversidad misma.

Así, la Educación multicultural aborda los enfoques, contenidos y formas de organización de la escuela y el aula según las necesidades y orígenes étnico culturales del alumnado; incluye en su currículo temas propios de las comunidades y contenidos de sus culturas, lo cual se define en términos de inclusión; aborda y cuestiona las relaciones de poder establecidas en la sociedad, y discrimina entre la cultura dominante y la dominada; considera la escuela como un laboratorio donde se recrean relaciones inter-étnicas de respeto y equidad; propone estrategias educativas

que permiten el acercamiento entre los diferentes grupos donde se da un conocimiento mutuo mediante el diálogo, combatiendo los prejuicios y los estereotipos racistas. Estas nuevas comprensiones desarrollan la multiculturalidad como enfoque teórico que se fundamenta en el derecho de la diversidad y del reconocimiento del otro o de la otredad.

Alejandro Cerda García, profesor-investigador de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, aborda la multiculturalidad desde el contexto de la lucha por el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas en México durante las últimas décadas. Afirma que la utilización de los mismos alude a la postura sobre cómo entender y dar tratamiento a la diversidad cultural en el escenario político y público, desde donde se percibe una definición como “noción de sentido común, una yuxtaposición, mosaico o collage de diferencias culturales simples”” (Cerda, 2007, p. 122).

Sin embargo, en aras de responder a las necesidades particulares de los grupos indígenas mexicanos, Cerda ahonda en su definición y entiende la multiculturalidad como “el fenómeno social, la condición o hecho presente en toda sociedad donde existen y coexisten las diferencias culturales y los multiculturalismos, las distintas formas construidas social e históricamente”” (Cerda, 2007, p. 122). Postura de donde emergen dos perspectivas para analizar la multiculturalidad. Por un lado, la perspectiva desde la cual la política pública aborda la multiculturalidad, y por otro, las características específicas desde las cuales los Estados Nacionales la abordan con base en los contextos propios históricos y sociales.

En este sentido, para el liberalismo, las diferencias o diversidad culturales son concebidas en el plano individual y privado, de forma que permitan –en un modelo ideal– encontrar normas o lineamientos justos –entendiendo la justicia como imparcialidad– para cada uno de los individuos que conforman determinada sociedad. Para Cerda esta postura liberal es la visión dominante que orienta el diseño de políticas y planes gubernamentales en muchos países.

Por otra parte, está la postura comunitaria o liberal pluralista, la cual propone la vigencia de los principios básicos de la concepción liberal de la multiculturalidad, al tiempo que define algunos "derechos" que pueden ser reconocidos por los grupos étnicos —también llamados minorías— como la utilización de su propia lengua en los espacios públicos o en las instituciones educativas así como el establecimiento de "cuotas de participación" de los miembros de dichas minorías en las universidades o en distintos órganos de gobierno.

Sin embargo, ante las demandas de los pueblos indígenas en México y en América Latina, se plantea la necesidad de encontrar nuevas formas de concebir la multiculturalidad que fundamenten y justifiquen el reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas, como el autogobierno, el territorio, los propios sistemas de justicia, la educación o la salud en un contexto socio histórico que cuestione el carácter neutral y atemporal de dichos Estados Nacionales contruidos a partir de visiones dominantes delimitadas por estratos sociales que han concentrado el poder a lo largo de la historia.

Al este respecto, Cerda reconoce el aporte que hace la antropología crítica mexicana que propone considerar la cuestión indígena en el marco de la relación entre las etnias y la nación que ha estructurado un fuerte cuestionamiento al indigenismo mexicano que evidencia momentos liquidacionistas, asimilacionistas e integracionistas. Gunther Dietz, en su investigación *El Paradigma de la Diversidad Cultural*, conceptualiza la multiculturalidad como “el grupo heterogéneo de movimientos, asociaciones, comunidades e instituciones que se reúnen para reivindicar el valor de la “diferencia” cultural y/o étnica, en la lucha por pluralizar las sociedades que albergan comunidades y movimientos” (Dietz, 2008, p. 6), luchan por construir y preservar su identidad, por su consolidación a través de las políticas de la diferencia, que se desarrollan y afianzan en el contexto social al cual pertenecen; que se convierten en políticas liberadoras, emancipadoras, subjetivadoras de sujetos sociales.

El multiculturalismo, entonces, se recrea en la multiplicidad de movimientos sociales que impactan la sociedad a través de la construcción de sus identidades, que en últimas corren el riesgo de diluirse en la individualización de los “estilos de vida personales y consumismos cosmopolitas” (Dietz, 2008, p. 7); por tanto, los movimientos multiculturales sociales ven en la cultura un recurso liberador, que da forma a su estilo de vida, reafirma su identidad diferencial, y redefine su realización y bienestar personales; institucionalizando los esquemas políticos de reconocimiento a la diversidad y diferencias raciales, étnicas, y culturales. Es decir, su subjetividad está determinada por la pertenencia a una categoría esencial particular, que estereotipa la forma de pensar y actuar de los individuos y a su vez los define. Por otra parte, las acciones afirmativas emergen como políticas multiculturales que pretenden paliar el fenómeno

de la discriminación subyacente por criterios de diferenciación en términos de sexo, color de piel, religión, etnicidad, etc.

De tal forma, que el resultante concepto clave del multiculturalismo – la cultura –, se asemeja cada vez más a la noción de cultura que la antropología generó en el siglo XIX y que acaba subsumiendo las complejas diferencias, traslapes e intersecciones “raciales”, “étnicas”, de “género”, “culturales”, “subculturales” y de “estilo de vida”. La cultura, en este sentido, es innata de los genes, que los distingue y separa. Una sociedad ‘multicultural’, según este razonamiento, es por ello, un pozo de monoculturas atadas, divididas para siempre entre nosotros y los otros (Dietz, 2008, p. 9).

#### **2.2.5. *Interculturalidad***

En este contexto histórico y político de la lucha por otras educaciones, surge la interculturalidad como una categoría asociada a la educación para la diversidad étnica y cultural, categoría que subyace de la Etnoeducación, y que se propone superar el etnocentrismo e indigenismo radical de los años setenta, para dar reconocimiento a la existencia de otras culturas (Castillo & Caicedo, 2008, p. 53), buscar posibles formas de articulación definiendo puntos de equilibrio entre las diferencias y llegar a un análisis crítico de las estructuras sociales y sus mediaciones, de tal forma, que el reconocimiento de la diversidad implique la adhesión a unos mínimos comunes basados en la democracia, los derechos humanos y el desarrollo comunitario cooperativo y solidario.

La interculturalidad en el contexto legislativo nacional se reconoce en la Constitución Política de 1991, y la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, donde en primera instancia se reconoce la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana, y se establece una reforma a la función educativa y el lugar que ocupa su modelamiento en la sociedad y el Estado. Posteriormente, se hace un desarrollo legislativo que conceptualiza la Interculturalidad, y la Educación Intercultural para los grupos étnicos, su implicación legislativa para las entidades territoriales, los principios, criterios, planes y programas a través de los cuales se aplicará toda la política pública etnoeducativa nacional. De tal forma, que la interculturalidad queda marginada y supeditada a la etnoeducación tanto conceptual como normativamente, y su alcance llega al reconocimiento cultural propio y de otras culturas por una parte, y a la interacción que se da de manera dinámica, recíproca y enriquecedora permitiendo la coexistencia social en condiciones de igualdad y respeto mutuo (Decreto 804, 1995, p. 1).

Con la institucionalización de la formación de docentes etnoeducadores en Colombia en la década de los noventa, mediante la creación de licenciaturas en Etnoeducación, se comienza a configurar la plataforma conceptual de la interculturalidad en el marco de la Educación Superior desde la capacidad de los sujetos étnicos para interactuar con otras culturas dando especial importancia a sus saberes etnoeducativos (Decreto 804, 1995, p. 1 - 8). La interculturalidad, entonces conlleva una implicación pedagógica que determina la necesidad de una educación intercultural, no solamente para los pueblos culturalmente diferenciados, sino también para toda la sociedad nacional, que tienen que conocer, valorar, y enriquecer nuestra cultura con los

aportes de otras, incorporando la dimensión de la alteridad a partir del diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen (Walsh, 2009, p. 197).

Planteamiento estrechamente relacionado con lo que Valdivia (2010) afirma sobre interculturalidad, una vez que ésta se refiere a “la interacción social entre culturas, de forma respetuosa, horizontal y sinérgica, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia de ambas partes”(Valdivia, 2010, p. 33), donde ningún grupo cultural está por encima del otro, y sus relaciones se basan en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento mutuo.

Por otra parte, Valdivia, afirma que el desarrollo de la interculturalidad está sujeto a variables como “la diversidad, el concepto de cultura, los obstáculos comunicativos que incluyen la lengua, las políticas poco integracionistas de los Estados, jerarquías sociales, sistemas económicos excluyentes y la inserción e integración”(Valdivia, 2010, p. 34), de las personas a espacios sociales donde prevalece la cultura dominante, o se da una interacción intelectual, psicológica, y cultural permitiendo el crecimiento y la complementariedad mutua, dando como resultado un proceso de interculturalidad donde la comunicación y el lenguaje se convierten en herramienta para el manejo de las diferencias (Valdivia, 2010, p. 265); esto comporta una interacción comunicativa que responde a posturas epistémicas y a su vez determina las tendencias sociales subyacentes de los discursos. La interculturalidad entonces es un fenómeno que ha permitido a los grupos étnicos sobrevivir de generación en generación, transmitiendo sus legados y formas culturales, garantizando la pervivencia de dichas comunidades, aunque de

manera importante excluidos de la participación real en las esferas políticas, económicas y sociales de los Estados globales (Walsh, 2009, p. 71).

En este orden de ideas, la interculturalidad en Colombia está ligada a la Etnoeducación, por su condición de “educar en la diferencia” desde los planteamientos gubernamentales; Aunque, la política etnoeducativa afrocolombiana, describe diferentes sentidos y significados en el transcurrir de los lugares y escenarios políticos, geográficos, ideológicos e institucionales como contextos en los que se recrea; relativo a los modos de apropiación de los diferentes grupos sociales, pero con el espacio educativo escolarizado como su principal radio de acción (Castillo & Caicedo, 2008, p. 32).

La reafirmación jurídica del “sujeto de derecho” para los grupos étnicos, tiene una doble implicación en el caso de la legislación Colombiana. Por una parte la aprobación de la Ley 70 de 1993, Ley de Comunidades Negras, establece una unidad política etnoeducativa afrocolombiana y raizal, que se traduce en proyectos educativos y diversas maneras de agenciarla, acorde con la configuración histórica y contextual de la población; sin embargo, las escuelas continúan siendo administradas bajo las lógicas del sistema educativo nacional y en muy pocas ocasiones son afectadas por las propuestas etnoeducativas comunitarias (Castillo & Caicedo, 2008, p. 35).

El Decreto 804 de 1995, que reglamenta la atención educativa de los grupos indígenas, otorgando autonomía territorial factible de ser ejercida en el campo educativo; competencias

administrativas en la definición de su currículo propio, la administración de sus centros educativos, la selección y contratación de docentes y la dirección de los procesos de escolarización de sus poblaciones.

En esta medida, el principio de autonomía, vigente para los grupos étnicos indígenas, está totalmente restringido para los grupos afrocolombianos y raizales; razón por la cual la etnoeducación contiene una fuerte influencia indigenista, cuya limitante de autonomía, hace inviable el proyecto de vida propio del grupo étnico afrocolombiano; esto implica que la interculturalidad adquiera un papel ambivalente que demanda el fortalecimiento de los procesos identitarios de pertenencia étnica y territorial con el fin de consolidar un proyecto de pueblo; pero que también le otorga un rol secundario a partir de los discursos de consolidación identitaria.

Desde esta postura, “se asume que la Etnoeducación debe fortalecer y afirmar la identidad cultural de los grupos étnicos para lograr procesos de empoderamiento frente al Estado y la sociedad en su conjunto” (Castillo & Caicedo, 2008, p. 36); entonces, la interculturalidad se desprende implícitamente de la Etnoeducación, y el hecho de concebirla como una dimensión constitutiva suya, afecta las formas de abordarla y apostarle a los procesos interculturales. Por tal motivo, hay una visión multidimensional de la interculturalidad en la etnoeducación afrocolombiana; de tal manera, que existen organizaciones que se enfocan en el plano educativo, otras que entienden la interculturalidad como un proceso posterior al fortalecimiento de la identidad étnica; y finalmente, corrientes donde la interculturalidad se asume como un proyecto nacional.

La interculturalidad, ha llevado a que las organizaciones étnicas afrocolombianas y raizales hayan adoptado propuestas interculturales que se amparan en la legislación etnoeducativa, como es el caso de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, como máxima expresión de la interculturalidad en el plano educativo; de donde se identifican dos dimensiones relacionadas, ya sea con el carácter étnico-cultural y territorial, o con las acciones reivindicadoras contra las formas de discriminación racial; dimensiones que convergen en estrategias que buscan superar la exclusión histórica, y como tal posturas disímiles en la forma de concebir las apuestas pedagógicas etnoeducativas e interculturales (Castillo & Caicedo, 2008, p. 41).

La Etnoeducación constituye entonces, la herramienta de visibilización del pensamiento afrocolombiano e indigenista afianzando sus procesos identitarios, pertenencias territoriales y la cohesión de grupo, pero también un “vehículo para la transformación de la sociedad” más allá de su aplicación exclusiva al campo educativo, de tal manera, que se empoderen de su lucha por la “igualdad identitaria” (Walsh & García, 2002, p. 317 - 326), y la equidad en la sociedad Colombiana.

Juan García Rincón, intelectual Afroecuatoriano, describe la etnoeducación como “un proceso que ayuda a levantar la autoestima y la valorización de la condición de negritud, generando autoconciencia sobre la importancia de la identidad étnica y cultural”(Walsh & García, 2002, p. 317 - 326), por encima de la herencia colonial que ha invisibilizado, estereotipado, racializado y excluido los grupos étnicos de los ámbitos del derecho, asumiendo la

interculturalidad con un sentido comunitarista que aborda el problema de los grupos étnicos, sus procesos educativos, y prácticas de discriminación en el escenario social, llevando la interculturalidad a trascender el contexto educativo formal; escenario que por demás, hace parte del aparato ideológico del Estado y constituye un espacio limitado para la acción política y para el ejercicio de la autonomía, como plantea García Rincón (2002).

En este sentido, lo intercultural y etnoeducativo se asumen como una propuesta del Estado para cimentar una “nueva forma de integración, que promulga valores de la democracia liberal, sin contemplar aquellos sintónicos con los grupos étnicos como la solidaridad, la pertenencia étnica y territorial” (García Rincón, 2002, p. 317 - 326), reduciendo nuevamente el fortalecimiento de estas poblaciones como sujetos de derecho.

Para Ströbeler y Kaltmeier (2010), el concepto de interculturalidad está dado en términos de “políticas de identidad” en el caso de “las sociedades andinas que nacieron en el fenómeno del racismo”, por tal motivo, es abordado desde el “modelo del campo de la política de identidad” de Pierre Bourdieu, que permite identificar una gran variedad de actores en el campo, sus formas de intervención en la reconstrucción de identidades culturales y la interrelación de las “políticas de identidad” de las élites políticas y culturales, de los movimientos sociales, de los medios masivos de comunicación, de las instituciones políticas y actores comunitarios en general, que hacen vigente imaginarios, normas y prácticas que generan un consenso sobre posturas y conllevan a posicionamientos auténticos (Ströbeler, et al, 2010, p. 4); de tal manera, que lo relevante acá, es la forma en que los movimientos indígenas o afro-americanos, los Estados-nación y los

movimientos sociales de los países Latinoamericanos interpretan y asumen las políticas de identidad en relación al “campo educativo”.

En este orden de ideas, Kaltmeier evidencia dos aporías en la educación de las sociedades post-coloniales andinas. En el primer caso, describe cómo la educación se basa en su función de educar a los ciudadanos; lo cual consiste en el derecho de todos los ciudadanos a la educación y el deber del sistema educativo de ofrecer posibilidades según los talentos de cada uno, en las sociedades post-coloniales demócratas liberales Latinoamericanas; sin embargo, el “campo educativo” no brinda a todos las mismas oportunidades, en gran medida por el grado de “socialización del individuo, su saber, su elocuencia, dominio del idioma, y en general su capital cultural” (Ströbeler, et al, 2010, p. 4). Luego, no existe una consistencia entre la igualdad formal o legal, y la igualdad en términos de la realidad.

A este respecto, según Kaltmeier, Pierre Bourdieu afirma cómo la escuela no tiene la función de educar, sino por el contrario de “eliminar y responsabilizar a los perdedores de su propia eliminación”, ya que el acceso a la misma está supeditado a los procesos de selección una vez que se pretende ingresar al sistema. En este sentido, la escuela gestiona la “reproducción de las élites, y la producción de un consenso sobre las relaciones de poder” en la sociedad, cuestión que es vigente y aplicable para el caso de los indígenas latinoamericanos, objeto de “desvalorización cultural e imposición de estructuras de dominación” modernas capitalistas (Ströbeler, et al, 2010, p. 4).

La segunda aporía, descrita por Kaltmeier, consiste en la relación que se da entre la educación y la nación, y el campo de la “política de identidad”, donde prevalece la necesidad de crear una sociedad homogénea, con el esquema de “pedagogía nacional”, descrito por HomiBhaBha, científico Hindú, en el cual la escuela ejerce una función de integración cultural, donde se da una discrepancia entre la narrativa de la nación y la vida cotidiana de la población, transpolando su función a lo indígena imaginado y lo real (Ströbeler, et al, 2010, p. 4). Así, el trasfondo del problema educativo en los países andinos, radica en el carácter colonial del sistema educativo, que excluye a los indígenas y clases populares.

A partir de la instauración de modelos europeos en las sociedades latinas post-coloniales, la educación se asume como fundamento para el desarrollo del proyecto social y cultural del indigenismo; que evidenció en su momento, “una narración de nación basada en el mestizaje de su población” (Ströbeler, et al, 2010, p. 4); así, la educación indígena tenía una base modernizadora y civilizadora, que integró sus miembros a la sociedad nacional, desvalorizando sus normas, estilos de vida y autoestima. Es aquí, que aparecen las nuevas tendencias neoliberales, que conjugan programas de ajuste estructural, regímenes autoritarios, y discursos multiculturales sobre nuevos modelos de integración para los pueblos indígenas(Kaltmeier, 2008; p. 3).

Por lo tanto, el neoliberalismo trasciende las fronteras de las políticas económicas, y alcanza a colonizar “todas las esferas de la vida social”, con el apoyo de organismos multilaterales e internacionales; de donde emergen planteamientos que promueven estrategias que llevan a los pueblos indígenas a gestionar su autogobierno, desde su “capital social”, con los

parámetros establecidos por el Estado; de donde surge la “Educación Intercultural Bilingüe” como respuesta a la articulación de las políticas neoliberales y la gestión de políticas identitarias y educativas (Kaltmeier, 2008; p. 3).

En relación con el modelo de campo de la educación, Kaltmeier propone su transnacionalización, obedeciendo los logros obtenidos por las redes transnacionales de movimientos sociales que han gestionado alianzas globales de movimientos indígenas, ONG s e instituciones internacionales de cooperación al desarrollo logrando desestabilizar las políticas del Estado post-colonial. Desde lo cual, la Educación Intercultural Bilingüe, constituye una herramienta que busca mantener la cultura y la lengua preservando el capital cultural de los grupos étnicos en el marco de los programas de ajuste estructural del neoliberalismo(Ströbel, et al, 2010, p. 4).

Catherine Walsh – en su análisis sobre la problemática social de los grupos étnicos en Latinoamérica y en especial en Ecuador – plantea la necesidad de determinar el “sentido” de la interculturalidad, y lleva su conceptualización hacia una reingeniería social. Para tal efecto, parte de la noción de “otro/otra” que busca “encontrar y construir algo distinto desde la diferencia, hacia la liberación [...] y proyectarlo hacia una sociedad con principios políticos, éticos, económicos y epistémicos diferentes” (Walsh, 2009. p. 40). Para Walsh (2009), la interculturalidad es un concepto que denota “una práctica, un proceso, y un proyecto de vida, que cambia la forma de abordar la diversidad étnico cultural, promoviendo relaciones de intercambio positivo entre distintos grupos, confrontando el racismo, la exclusión y por tanto la

discriminación en sus más diversas manifestaciones”(p. 41), pretende formar ciudadanos conscientes de la diferencia, capaces de trabajar en aras del desarrollo y la construcción de una sociedad justa, equitativa, igualitaria y plural, que se sustenta en un reconocimiento jurídico

En este sentido, conceptualiza la interculturalidad como “el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos, y condiciones de igualdad” (p. 41), lo cual ha de pensarse en términos de relaciones, comunicación, y aprendizaje constante entre todos los estamentos de la sociedad, pero que también comprende la incorporación de “conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas”(p. 41) orientadas a la construcción de un reconocimiento y respeto mutuos, el desarrollo pleno de las capacidades individuales y colectivas superando las diferencias socio culturales. De tal manera, que la interculturalidad refuerza la identidad cultural, y rompe con la historia y esquemas hegemónicos de culturas dominantes y subordinadas, legitimando el respeto y la convivencia armónica.

Se diferencia de la multiculturalidad en la medida en que ésta última es un término básicamente descriptivo, que se refiere a la “multiplicidad de culturas dentro de un espacio local, regional, nacional o internacional determinado, sin que haya relacionamiento o intercambio entre ellas” (Walsh, 2009, p. 4). Se da especialmente en países occidentales donde las minorías nacionales (negros e indígenas) coexisten con varios grupos de inmigrantes y “minorías involuntarias” asociadas a la expansión colonial e imperial, como el caso de los puertorriqueños en Estados Unidos, y los blancos inmigrantes descendientes de otros países, principalmente europeos. En este contexto, el multiculturalismo se entiende como “un relativismo Cultural”; es

decir, “una separación o segregación entre culturas demarcadas y cerradas sobre sí mismas”, sin vínculos relacionales.

La multiculturalidad desde esta perspectiva se construye desde dos ejes fundamentalmente; el primero se basa en las demandas de grupos culturales subordinados dentro del estamento social nacional con sus políticas, programas y enfoque de derechos especiales, en la búsqueda de lo propio bajo el lema de justicia e igualdad. El otro eje, se fundamenta en las bases conceptuales del Estado liberal, donde todas las personas comparten los mismos derechos, de manera, que la sociedad nacional y monocultural funciona sin dificultad, problema o resistencia; sin embargo, este esquema de multiculturalidad oculta la problemática de las desigualdades e inequidades sociales que no permiten la participación activa e igualitaria de los grupos nacionales en la sociedad, manteniendo el statu quo socio político de las instituciones.

Por su parte, “la pluriculturalidad responde a la particularidad de la región, donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos, aunque conflictivamente, con blancos y mestizos, y donde los mestizajes tanto físico, como cultural y del discurso del poder, han sido parte de la realidad sociocultural inconforme, que busca la reivindicación de las diferencias” (Walsh, 2009, p. 44). La pluriculturalidad sugiere una pluralidad en la cual las culturas conviven en un espacio territorial, y hacen la “totalidad nacional”.

Aunque la diferencia entre multi y pluri es sutil, lo relevante es que el primer término apunta a un conjunto de culturas con formas de organización social yuxtapuestas, mientras que el segundo señala la pluralidad *entre y dentro* de las culturas mismas, Touraine mencionado por Walsh (2009); es decir, indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, sin una interrelación equitativa, se limita a describir la realidad y no promueve cambios o intervenciones, ni cuestiona la estructura colonial que sigue operando frente a la subordinación de sujetos, sus saberes, lógicas, prácticas y sistemas de vida.

Por ello, su simple reconocimiento constitucional y político no representa avance alguno, aunque sea parte de la agenda de negociaciones de las organizaciones indígenas y afrodescendientes con el Estado (Walsh, 2009, p. 73).

### **3. TERCERA PARTE**

#### **3.1. DISEÑO METODOLÓGICO – ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN**

Este capítulo permite comprender el enfoque cualitativo y diseño metodológico documental implementado en el desarrollo del presente Estado del Arte. Da cuenta de las técnicas de recolección de datos y los mecanismos e instrumentos de categorización e interpretación de la información obtenida en relación con el problema del Estado del Arte de las Investigaciones sobre Diversidad Cultural en la Escuela, publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las

Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la Ciudad de Bogotá, entre los años 2004 y 2014.

El Estado del Arte, es una investigación de análisis documental con un desarrollo propio sobre la producción investigativa, teórica y metodológica existente acerca de un tema o fenómeno determinado; su finalidad esencial es dar cuenta de construcciones de sentido sobre bases de datos que recrean un diagnóstico y ofrece la posibilidad a los investigadores de articular datos, conceptualizaciones y discursos que muchas veces se presentan inconexos, discontinuos, dispersos y sin sentido.

Mediante la búsqueda, selección, interpretación y argumentación racional que permiten la apreciación y reconstrucción del fenómeno de forma coherente y contextual; de tal manera, que no sólo se incursiona en los contenidos propios de cada documento y/o investigación encontrada, sino que además estos se relacionan para su comprensión, con los aspectos históricos, sociales y culturales del momento en que se produjeron.

En relación con este Estado del Arte de las Investigaciones sobre Diversidad Cultural en la Escuela, publicadas por el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la Ciudad de Bogotá, entre los años 2004 y 2014, el “saber sobre el fenómeno” exige una aproximación hermenéutica, que facilite la interpretación y comprensión de su sentido, a partir de una lógica

articulada construida sobre datos fidedignos que conforman la globalidad en la interrelación del proceso (Hoyos, 2000, p. 28). Lo que se pretende es buscar nuevas lógicas y perspectivas desde donde se ha tratado el problema de la Diversidad Cultural en la Escuela.

Para efectos de este Estado del Arte, se optó por un enfoque de investigación cualitativo, que se sustenta en una perspectiva teórica hermenéutica interpretativa textual, cuyo propósito es consecuente con la comprensión del significado de los fenómenos sociales, que para este caso, se aborda de manera documental, en relación con la Diversidad Cultural en la Escuela, centrándose en aspectos individuales y cualitativos que interpretan el mundo desde una perspectiva cultural e histórica(Sandín, 2003, p. 224).

Se asume la escuela como escenario que recrea la diversidad, y los agentes educativos como sujetos portadores de la diferencia con epistemes propias, que transmiten conocimiento a través de su lenguaje e instrumentan su discurso; por otra parte, se trata el fenómeno de la Diversidad Cultural en la Escuela de manera holística, dinámica y simbólica, que tiene en cuenta la caracterización del contexto particular, la acción humana, sus significados y sus sentidos.

El enfoque cualitativo permite comprender el Estado del Arte sobre la diversidad cultural en la escuela, como fenómeno que aporta a la reafirmación y resignificación de la diferencia y pretende reconocer las particularidades de las comunidades, sus necesidades, posturas y la esencia de su comportamiento y actitudes; por otra parte, la educación y la escuela son

escenarios donde confluye esa diversidad, y gestiona la construcción de sociedades de paz, bienestar social y crecimiento económico; explicitan la sustentabilidad de las culturas y tradiciones lingüísticas; el intercambio entre las mismas, y propende por la formación y consolidación de sujetos de derecho autónomos, que agencian la toma de decisiones que conciernen sus intereses.

Consecuentemente, el diseño metodológico implementado corresponde a una hermenéutica textual como método interpretativo-comprensivo mediante el cual se busca el escudriñamiento sistemático del texto, entendido como “unidad significativa”(Ricoeur, 2002, p. 142), que presenta en su conjunto una diversidad de posibles interpretaciones, y fundamenta la manera de entender y comprender los sucesos. Ricoeur (2002) entiende la hermenéutica textual como el procedimiento o método que se aplica para interpretar cualquier texto escrito, siendo éste un acto comunicativo cuya intención es significar o expresar un sentido del cual emana la intención inicial de comprender e interpretar de la hermenéutica.

Este Estado del Arte, se llevó a cabo en dos fases diferenciadas a partir de las exigencias del método hermenéutico;

**3. Fase Heurística**, para la cual se llevaron a cabo las siguientes etapas:

- Búsqueda documental
- Descripción de las investigaciones encontradas – Matriz descriptiva (Anexo 1)
- Fichas Resumen Analítico en Educación – RAE (Anexo 2)

**4. Fase Hermenéutica,** para la cual se llevaron a cabo las siguientes etapas:

- Clasificación por agrupación temática de los trabajos encontrados
- Ubicación de categorías emergentes (Anexo 3)
- Interpretación categorial (Anexo 4)

En la primera se realizó una búsqueda minuciosa y detallada de la información sobre diversidad cultural en la escuela, se argumentaron las conceptualizaciones relevantes relacionadas para la investigación que permitieron determinar los procesos a través de los cuales se ha tratado el tema, en qué estado se encuentra en el momento y cuáles son sus tendencias. Felipe Pardinas (1984), describe la heurística o razonamiento heurístico como cualquier forma de indagación intelectual que sirva para describir la capacidad que tiene una teoría de generar nuevos interrogantes y descubrimientos, se constituyen en guías teóricas en el momento inicial y han de abordarse en un contexto determinado dando sentido y pertinencia a la información encontrada.

El proceso heurístico desarrollado en esta investigación, comienza con la búsqueda sistemática y metodológicamente organizada, de los Estados del Arte realizados en relación con el Estado del Arte de las Investigaciones sobre Diversidad Cultural en la Escuela, publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la Ciudad de Bogotá, entre los años 2004 y 2014, y continúa con la clasificación y categorización de análisis que se utiliza bajo el concepto

de “agrupamiento” y “similitud” que llevan a construir agrupamientos de objetos, entidades, o seres entre los cuales se presenta cierta similitud o parecido (Pardinas, 1984). Así, la heurística en nuestra investigación se constituye en el primer paso fundamental dentro del Estado del Arte, en donde se ubican las investigaciones y los documentos jurídicos que permiten identificar los diversos procesos y comprensiones que se han realizado, al igual que la emergencia de cuestionamientos que posibilitan ahondar en este campo de conocimiento.

En esta etapa, se determinaron fuentes científicas, teóricas, y legales que alimentaron el desarrollo del presente Estado del Arte. Las investigaciones interpretadas fueron elaboradas por el Ministerio de Educación Nacional, y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás, en donde se encontraron tres Estados del Arte y otras tesis de doctorados, maestrías y especializaciones. Por otra parte, se tuvieron en cuenta otros Estados del Arte elaborados por países Latinoamericanos, Organismos Internacionales Gubernamentales y No Gubernamentales, y tesis de grado de doctorados nacionales e Iberoamericanos que además aportaron en la construcción del Marco Teórico sustentando posturas epistemológicas y concepciones referentes a las categorías identificadas.

El rastreo que se hizo permitió identificar y seleccionar las categorías relevantes para la Diversidad Cultural en la Escuela y las interrelaciones que se dan entre ellas, siendo éstas la cultura, la diversidad cultural en la escuela, multiculturalidad, pluriculturalidad, interculturalidad, etnoeducación y educación propia, como fenómenos que describen las relaciones que se evidencian a partir de la presencia de diversos grupos étnicos en el contexto escolar, y cómo

éstos recrean diferentes posturas epistémicas desde sus tradiciones culturales y lingüísticas permitiendo u obstaculizando la construcción de nuevas cosmovisiones.

El Estado del Arte de las Investigaciones sobre Diversidad Cultural en la Escuela, publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la Ciudad de Bogotá, entre los años 2004 y 2014, implementa la hermenéutica textual con el fin de comprender el fenómeno de la diversidad cultural en la escuela y articular la teoría que se ha producido hasta el momento, los postulados de la política pública y la realidad en que se recrea, particularmente en el contexto escolar de los grupos y minorías étnicas a partir de los hallazgos encontrados en los trabajos investigativos producidos; comprender sus tendencias y fines, evidenciar sus fortalezas, y paralelamente develar las falencias y vacíos epistémicos que obstaculizan su implementación efectiva en el proceso ejecutivo.

La hermenéutica, efectuada en este proyecto de investigación, busca comprender la manera como se ha tratado desde la academia el fenómeno de lo diverso en el sistema educativo a partir de los contextos en donde se han desarrollado. Para lograr esto, nuestra investigación tiene en cuenta el uso de los lenguajes de los estudios encontrados, como mediación que expresa los significados y sentidos que se le han dado a la problemática en mención; en tal sentido, el proceso interpretativo – comprensivo hermenéutico implica una analítica de carácter lingüístico que permite conocer el contexto histórico que se ha generado a partir del tratamiento académico de la problemática en mención.

El método hermenéutico ofrece una visión unitaria del hombre y busca comprender su ser en su forma más auténtica, la esencia de su existencia y el sentido que para él tiene la vida en sus múltiples dimensiones. Así, comprender al hombre es su preocupación principal, y asume que ésta es su tarea genuina, y que somos en la medida en que nos esforzamos por comprendernos a nosotros mismos y lo que nos rodea. Para tal efecto, se centra en el uso del lenguaje y afirma que “el lenguaje es la casa del ser” y “el ser es el lenguaje”(Gadamer, 1993, p.154). Luego la experiencia hermenéutica es de naturaleza lingüística, y no hay otra alternativa que “interpretar y comprender el mundo desde el lenguaje y en el lenguaje”(Salgado, 2002, p. 10), como mecanismo a través del cual se ofrece e instrumenta el mundo. En consecuencia, la verdad sólo acontece en el lenguaje y develarla es el sentido que emerge de la comprensión e interpretación.

Conocer e interpretar son conceptos interdependientes que subyacen de la perspectiva hermenéutica, y confluyen en un comprender interpretativo que asume al sujeto como punto de referencia para recrear significados y sentidos evidentes en los fenómenos sociales a través de sus pensamientos y comportamientos en un contexto histórico y geográfico particular. Adicionalmente, la comprensión e interpretación hermenéutica se alimentan del análisis documental que se hace a partir de los textos investigados, teniendo en cuenta su aporte sintáctico, semántico y pragmático, lo que Gadamer bien denomina “tradición” en su obra Verdad y Método (Salgado, 2002, p. 11), junto con esos “presupuestos de juicio o prejuicio” que la conforman y de donde emerge un sentido inagotable de conocimiento que describen el contexto histórico y su tradición, sin lo cual la comprensión carecería de validez y autenticidad;

de tal manera que para autor el pasado está activo y mapea el presente, sin eliminar esos preconceptos, por el contrario distingue aquellos verdaderos de los falsos. Así, el sujeto configura y pertenece a la historia, no viceversa.

En este orden de ideas, la fase hermenéutica de esta investigación se llevó a cabo mediante la lectura, el análisis, la clasificación, interpretación y comprensión de la información obtenida. Se determinaron las categorías emergentes y los instrumentos pertinentes para la sistematización de la misma. De tal manera, que llevó a cabo la estructuración del Estado del Arte cuyo problema central gira en torno a la interpretación y comprensión del fenómeno de la Diversidad Cultural en la Escuela.

La hermenéutica, como práctica interpretativa, es pues, el elemento estructurador del proceso de construcción de este Estados del Arte (Hoyos, 2000, p. 36), es por ello que partiendo de la investigación del fenómeno en estudio, se puede llegar a la comprensión y a la transformación del mismo mediante un recorrido que va desde los referentes inmediatos hasta los resultados de la investigación y finalmente a la comprensión en una secuencialidad que permite enlazar descripción, explicación y construcción teórica nueva desde esa comprensión.

Para el desarrollo del Estado del Arte de las Investigaciones sobre Diversidad Cultural y Escuela, publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la Ciudad de Bogotá, entre los años 2004 y 2014, se aplicaron Fichas de Resumen Analítico en Educación

(RAE) y matrices descriptivas como instrumentos para la categorización, interpretación y comprensión de la información encontrada.

### **3.2. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA ESCUELA, UN TRAMO RECORRIDO, Y UN FENÓMENO POR CONSOLIDAR**

Esta investigación se desarrolló en dos fases: la heurística y la hermenéutica. En la primera fase se llevó a cabo la búsqueda minuciosa y detallada de la información sobre la diversidad cultural en la escuela, se determinaron fuentes científicas, teóricas, y legales que alimentaron la construcción de los antecedentes investigativos y el marco teórico, proceso mediante el cual se determinaron las categorías relevantes para el objeto de estudio a través de la clasificación y categorización que agrupa argumentaciones similares y relacionadas o divergentes.

Posteriormente, se llevó a cabo la fase hermenéutica mediante la lectura, el análisis, la clasificación, interpretación y comprensión de la información obtenida a través de la aplicación de instrumentos como las fichas RAE y matrices analíticas a partir de las cuales se determinaron las categorías emergentes y los instrumentos pertinentes para su sistematización, que guiaron el proceso interpretativo y de comprensión del fenómeno de la diversidad cultural.

En el desarrollo de este Estado del Arte se analizaron veinticinco (25) tesis de grado de Doctorado, Maestría y Especialización de las universidades Nacional de Colombia, Santo Tomás, Francisco José de Caldas, la Sabana, y dos Estados del Arte del Ministerio de Educación Nacional; las cuales se desarrollaron en el periodo comprendido entre 2004y 2014 en la ciudad de Bogotá, que investigaron el tema de la Diversidad Cultural en la Escuela, en Colombia ya sea desde los lineamientos de la política pública educativa o desde su teorización y/o conceptualización específica; por otra parte se tuvieron en cuenta aquellas investigaciones sobre la temática desde la perspectiva de la Etnoeducación, la Educación Intercultural Bilingüe, la Interculturalidad, Multiculturalidad y Educación en general para grupos étnicos Colombianos, como instancias que pretenden aportar en la construcción de alternativas y soluciones educativas que reconocen la diferencia étnica y cultural.

Estas investigaciones se clasificaron según la temática abordada de la siguiente manera; en el tema de la Etnoeducación, como propuesta de la política pública educativa para grupos étnicos, se incorporaron cinco investigaciones:

- I. El Estado del Arte de las Investigaciones en Etnoeducación publicadas en seis universidades de Bogotá entre los años 2005 a 2011
- II. Estrategias Didácticas para el Desarrollo de Propuestas Etnoeducativas de la Universidad Santo Tomás
- III. La Política Educativa (etnoeducación) para Pueblos Indígenas en Colombia a partir de la Constitución de 1991, de la Universidad Nacional de Colombia

- IV. Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública
- V. Diagnóstico Etnoeducativo del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina del Ministerio de Educación Nacional.

El segundo grupo de investigaciones se clasificó desde la perspectiva pedagógica y didáctica

- I. Interculturalidad y Pedagogía, El caso de la Localidad de Engativá
- II. Hacia una Propuesta de Enseñanza del Concepto de Medida en un Contexto Intercultural: Medición del Espacio y del Tiempo de la Universidad Francisco José de Caldas
- III. Diseño de una Estrategia Pedagógica para la Enseñanza de la Biología de los Organismos, a través de las Quecas (*Scaptocoris* sp., *Cydnidae*)
- IV. Los Tejidos y las Tramas Matemáticas, el Tejido Ticuna como Soporte para la Enseñanza de las Matemáticas
- V. Diseño Curricular de la Unidad de Ecología como Eje Integrador de los Saberes Tradicionales Indígenas y Científicos de la Universidad Nacional de Colombia.

El tercer grupo de investigaciones se clasificó con base en la fundamentación epistémica que plantean sus autores

- I. Alteridad, Diversidad Cultural y Enseñanza de las Ciencias: Perspectivas de los Profesores (as) de la Universidad Francisco José de Caldas
- II. Al Reencuentro con “lo otro”: Alteridad y Pensamiento de la Cultura Ika o Arahua en el Caribe Colombiano
- III. Las Estrategias Discursivas de Grupos Sociales en la Universidad Nacional de Colombia en Relación con la Escritura Académica en Situaciones de Bilingüismo e Interculturalidad
- IV. Percepciones Relacionadas a la Interculturalidad de Estudiantes que Cursan el Décimo Año de Educación General Básica de la Universidad Nacional de Colombia.

La cuarta clasificación de los trabajos investigativos se hizo con base en el tratamiento de la Afrocolombianidad en Colombia

- I. Lo Afrobogotano: Hacia la Construcción del Enunciado y su Formación Discursiva
- II. Proyecto Pedagógico de la Comunicación en la Etnoeducación Afrocolombiana, Destrozando Cadenas
- III. La Educación Intercultural en el Contexto Urbano de Bogotá- Localidad de Suba de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- IV. Estudio de la Apreciación en Relatos sobre Discriminación Percibida por Afrodescendientes en Cartagena

- V. Del Color de la Piel;Prácticas y Representaciones sobre las Personas Afrodescendientes en el Contexto Escolar Bogotano, Un estudio de caso; de la Universidad Nacional de Colombia
- VI. Identidad Cultural en “Levántate Mulato” de la Universidad de la Sabana.

El quinto grupo de investigaciones se clasificó según su abordaje de los conceptos de Multi e Interculturalidad, para lo cual se tuvieron en cuenta los siguientes trabajos

- I. Identidad Étnica, Multiculturalismo y Política Cultural, de la Universidad Francisco José de Caldas
- II. Escuela e Interculturalidad: El Caso de las Escrituras Constelares Sikuni, de la Universidad Nacional de Colombia.

El sexto grupo de investigaciones se clasificó según la comprensión que se da del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes sordos

- I. Interculturalidad Comunicación y Cultura en los Procesos Educativos de los Estudiantes Sordos del Instituto Educativo Distrital San Francisco de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- II. Exclusiones Amparadas en el Discurso de la Inclusión Educativa desde la Perspectiva Socio Antropológica de los Sordos, Análisis Crítico del Discurso de

Seis Estudiantes Sordos en Instituciones Educativas Distritales Integradoras de la Ciudad De Bogotá D.C. de la Universidad Nacional de Colombia.

Por último, se tuvo en cuenta una investigación sobre el trabajo infantil y sus efectos en la calidad de vida escolar de los estudiantes cuyo título es “La Práctica del Trabajo Infantil y las Consecuencias de esta Actividad en la Calidad de Vida Escolar: El Caso de los Alumnos de la Enseñanza Fundamental de la Escuela Estadual Waldomiro Pérez Lustoza, Manaus, Estado de Amazonas, 2006 – 2008”, de la Universidad Nacional de Colombia, investigación que permite apuntar hacia un fenómeno que caracteriza un grupo poblacional infantil víctima de las condiciones socioeconómicas precarias, que obligan a los niños a trabajar desde edades tempranas a ayudar en el sustento diario de sus hogares, situación que pone a los niños en desventaja una vez más frente al resto de la sociedad en la medida en que afecta su desempeño académico en la escuela, pero que además les impide vivenciar su infancia, y les asigna responsabilidades para las cuales no están preparados psicológicamente ni emocionalmente.

Adicionalmente, se analizaron otras investigaciones realizadas por organismos internacionales como la UNICEF, en alianza con organizaciones gubernamentales regionales, y gobiernos europeos que abordan el tema de la Educación Intercultural Bilingüe; al tiempo que investigaciones nacionales que abordan la Diversidad Cultural desde la fundamentación epistémica desde las Naciones Unidas, la UNESCO, Cecilia Kaluf, María Mercedes Blanchard, la concepción de la democracia y la igualdad, y la caracterización de otros grupos étnicos desde una perspectiva meramente descriptiva; investigaciones que se tuvieron en cuenta como

fundamentación teórica que aportan a la construcción conceptual de los antecedentes y del marco teórico. Estas investigaciones son:

- I. Estado del Arte: La producción de material educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú, estudio realizado por El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en el marco del Programa Regional de Educación Intercultural Bilingüe para la Amazonía (EIBAMAZ)
- II. El Estado del Arte “Materiales Educativos para la Educación Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural Intracultural Plurilingüe: La Experiencia del Programa EIBAMAZ, Bolivia – Ecuador – Perú; Convenio UNICEF y el Gobierno de Finlandia en el 2012
- III. Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Zonas Urbanas, Convenio Tarea, UNICEF, IBIS y ACDI; dirigida por José Antonio Vásquez Medina, 2010
- IV. Estado del Arte: Investigación Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe; Bolivia, Perú y Ecuador, de Marina Arratia Jiménez
- V. Noción de Reconocimiento en Axel Honneth y Charles Taylor: Una aproximación a la Diversidad Cultural de Carolina Bermúdez Currea de la Universidad Javeriana
- VI. Estados del Arte desde el Campo de la Cultura sobre las Prácticas Culturales del Pueblo Rom Gitano en Bogotá D.C. de John Mattheus Arbeláez
- VII. Entidades Territoriales Indígenas: Objeciones para su Conformación y Delimitación, de Edith Magnolia Bastidas Calderón de la Pontificia Universidad Javeriana; y finalmente

VIII. Educar para la Paz: El Caso de un País Dominado por la Violencia, Colombia; de José María Salguero.

El Estado del Arte de las Investigaciones desarrolladas sobre Diversidad Cultural en la Escuela, publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Santo Tomás, y Sabana de la Ciudad de Bogotá, en el periodo comprendido entre los años 2004 al 2014, evidencian seis categorías principales que compilan el listado de subcategorías emergentes.

Estas subcategorías son: la contextualización y problemática social en la que se recrea la Diversidad Cultural; la política pública etnoeducativa; la fundamentación epistémica del fenómeno de la Diversidad Cultural en la Escuela; la pedagogía, el currículo y la didáctica pertinente para los grupos étnicos y las estrategias pedagógicas y didácticas propuestas por los investigadores; finalmente se presentan los enfoques y diseños metodológicos implementados en el desarrollo de las investigaciones.

Este capítulo interpretativo se estructura mediante el desarrollo de cinco partes, que corresponden al desarrollo interpretativo y comprensivo de cada una de las subcategorías emergentes relacionadas anteriormente, con la salvedad que la subcategoría “pedagogía, currículo y didáctica pertinente para los grupos étnicos”, se asoció con aquella relacionada con las estrategias pedagógicas y didácticas propuestas por los investigadores. Esta estructura

organizacional busca comprender el fenómeno de la diversidad cultural en la escuela, articular los postulados teóricos, con la legislación correspondiente y las investigaciones realizadas que abordan el tema de manera crítica y detallada, con el ánimo de deconstruir los conceptos subyacentes y las categorías emergentes e interpretar la realidad que estos grupos viven en Colombia, para aportar en la construcción y comprensión teórica del fenómeno.

### ***3.2.1. Contextualización y Problemática Social que Recrea la Diversidad Cultural en la Escuela***

Colombia es un país pluriétnico y multicultural, con una población diversa conformada por un total de 47.121.089 habitantes(Minsalud, 2014, p. 41), de los cuales el 85.4% dicen no pertenecer a ninguna etnia; la población restante está compuesta por minorías étnicas a saber afrodescendiente con un 10.62% que se reconoce como raizal, Palenquera, negra, mulata y afrocolombiana o afrodescendiente; una población indígena del 3.36%, y la minoría Rom o gitana que constituye el tercer grupo minoritario étnico del país con una población del 0.01%(Ministerio de Cultura, 2010, p. 371).

Estos grupos se encuentran asentados a lo largo y ancho del territorio nacional, en las cabeceras municipales, zonas rurales y en las diferentes ciudades del país. La mayoría de estos grupos cuentan con una identidad étnica cultural y lingüística propia, unas relaciones históricas tradicionales, saberes ancestrales, e inscripción material (Sanabria, 2011, p. 11), que han sustentado su existencia, y proporcionado cohesión social dando sentido a sus posturas epistémicas y sentires étnicos.

Sin embargo, a lo largo de la historia, han sido objeto de desarraigo cultural, espiritual y territorial, de intolerancia racial, y procesos de integración homogeneizante (Suavita & Cañón, 2005, p. 1), mediante la imposición de modelos educativos coloniales que han negado su esencia y aporte histórico y cultural a la nación Colombiana, situación que se replica a nivel internacional tanto en Latinoamérica como en aquellos países cuya población inmigrante han mapeado sociedades globales multiformes y diversas. Estas condiciones desfavorables para los grupos minoritarios han generado tendencias y movimientos internacionales, regionales y locales que exigen trato y oportunidades igualitarias.

El gobierno Colombiano, en respuesta, se adhiere a la tendencia internacional de reconocer la diversidad étnica y cultural en el territorio nacional, y para ello desarrolla un entramado jurídico y legal que no sólo reconoce el carácter multiétnico y pluricultural de la nación Colombiana, sino que además aprueba una serie de leyes, decretos, y directivas ministeriales que establecen los fines, principios, criterios, planes, programas y estrategias a través de los cuales se desarrollará la política pública que se propone brindar todas las posibilidades para que los grupos étnicos Colombianos accedan de manera equitativa y efectiva a la totalidad de derechos y oportunidades que ofrece el gobierno nacional a su población.

Sin embargo, la descripción del contexto social subyacente del presente Estado del Arte, caracteriza los grupos étnicos nacionales como una población vulnerable objeto de exclusión, intolerancia, racismo y estereotipia (Cruz & Sierra, 2012, p. 23), sometida a procesos de asimilacionismo y homogenización impuestos por un modelo político, económico, educativo y

cultural cuya institucionalidad legitima el racismo (De La Hoz, 2001, p. 2), y vincula a los grupos étnicos minoritarios, en general, a la sociedad mayoritaria, convirtiéndolos en sujetos marginales inmersos en condiciones de pobreza (Liborio, 2009, p. 64), que carecen de toda forma de bienestar (Durán, 2013, p. 14), y (Martínez, 2006, p. 21 – 22), con necesidades básicas insatisfechas que les impide acceder a sus derechos y oportunidades en condiciones de equidad, al igual que el resto de la sociedad.

De esta manera, el reconocimiento de la diversidad cultural y por ende el multiculturalismo no constituye una garantía para la materialización del bienestar social; por el contrario, las políticas sociales deberán franquear el ciclo de la pobreza y mitigar la reproducción de fenómenos adyacentes que fortalecen y perpetúan las desigualdades sociales (Cruz & Sierra, 2012, p. 125 - 130). De tal manera, que se evidencia un sistema de raza como construcción social y poder estructurante (Liborio, 2009, p. 109), del cual subyacen concepciones y comportamientos sutiles que invisibilizan, reproducen y perpetúan las actitudes racistas y la inequidad (Puertas, 2010, p. 36); pero que para efectos de este Estado del Arte permite la comprensión e interpretación de su sentido, y redirecciona la atención sobre la función de las políticas sociales como mecanismo fundamental en la erradicación de la pobreza (Liborio, 2009, p. 14), y todas sus formas de expresión.

A este respecto, se le confiere a la Escuela la responsabilidad de transformar su función reproductora de desigualdades sociales (Liborio, 2009, p. 116), hacia la adopción de posturas más diferenciales que tengan en cuenta la diversidad e individualidad de las personas,

reconociendo sus realidades histórico culturales y necesidades particulares (Liborio, 2009, p. 117); fortaleciendo su identidad e integridad como sujetos de derecho, con la capacidad de aportar en la construcción cultural, pero también con la competencia para demandar la igualdad de trato y acceso a oportunidades que garanticen su desarrollo y pervivencia cultural en nuestro país.

Es en este punto, donde es crucial hacer alusión al problema de la ineficiencia y procesos de corrupción en el manejo público administrativo y presupuestal (Rodríguez R. S., 2011, p. 166), que dificultan el éxito en la implementación de las políticas públicas nacionales, educativas y etnoeducativas que afectan directamente la población vulnerable ya mencionada con anterioridad.

### ***3.2.2. Reconocimiento De La Diversidad Cultural A Través De La Política Pública Etnoeducativa***

La Etnoeducación es un concepto y categoría que emerge del Estado del Arte de las Investigaciones sobre Diversidad Cultural en la Escuela, publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la Ciudad de Bogotá, entre los años 2004 a 2014, a partir del análisis e interpretación de diversas investigaciones que se incorporaron en el desarrollo de este trabajo. Este concepto se origina desde las demandas que las comunidades indígenas y

afrodescendientes hacen a mediados del Siglo XX, frente a las normas de escolarización impuestas por el Estado Colombiano con modelos educativos asimilacionistas e integracionistas (Castillo & Caicedo, 2008, p. 7), de tal manera que estos grupos, reconocidos como grupos étnicos, promulgan la lucha por otras educaciones en el marco de una educación para la diversidad étnica y cultural establecida legalmente desde la aprobación de la Constitución Política de 1991.

Desde entonces se inicia un proceso de desarrollo y reglamentación liderada principalmente por el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación, con el apoyo y asesoría de organizaciones indígenas y afrodescendientes, y han aprobado los decretos, directivas, planes y programas que definen la política pública educativa y etnoeducativa nacional como las Leyes 21 de 1991, 47 de 1993, 70 de 1993, 115 de 1994, 397 de 1997, 725 de 2001, y 1381 de 2010; los Decretos 1860 de 1994, 804 de 1995, 2249 de 1995, 1627 de 1996, 1122 de 1998, 1293 de 2009, 192 de 2010; las Directivas Ministeriales 001 de Enero de 2012, 08 de Abril de 2003, 11 de Mayo de 2004; el Acuerdo 175 de 2005, y los Planes Nacionales y Distritales de Educación; que se abordaron en esta investigación y que aportaron en la construcción del Marco Legal y Teórico.

A partir del análisis e interpretación de estas instancias legales se delimitó el alcance de la política pública en Diversidad Cultural y su impacto en el contexto escolar para los diferentes grupos étnicos indígenas, afrodescendientes, raizales, y Palenqueros presentes en el territorio nacional. En este orden de ideas, la adopción del concepto de la Diversidad Cultural en el campo

de lo legal, y su reconocimiento en el contexto escolar, han propiciado el surgimiento de términos y concepciones que aluden a una educación que pretende ser pertinente para los grupos étnicos nacionales; es así, como emergen la Etnoeducación, la Educación Bilingüe Intercultural, la Educación Indígena, y la Educación Propia que dieron paso a la construcción de modelos educativos que expresan propuestas curriculares propias de los grupos en mención (Castillo & Caicedo, 2008, p. 20).

De tal manera que la Ley General de Educación establece la Etnoeducación como la estrategia a través de la cual el gobierno pretende dar reconocimiento a los grupos étnicos en el ámbito escolar, dando especial relevancia a su capital cultural y contexto social al cual pertenecen, que determinan sus intereses y particularidades; reconociendo consecuentemente la necesidad de una educación integral que respete la identidad étnico-cultural de los grupos étnicos, garantizando la continuidad y sostenibilidad de sus prácticas y tradiciones (Martínez, 2006, p. 28 – 34).

Luego, la política etnoeducativa fundamenta sus planteamientos en el reconocimiento de los saberes culturales que explicitan prácticas pedagógicas propias donde lo colectivo, comunitario, ancestral y cotidiano de sus miembros es incondicional y ha de ser incorporado en el currículo; permitiendo que los conocimientos científicos convencionales, se aborden en una relación dialógica con el conocimiento tradicional propio de dichos grupos (Torres, 2010, p. 10). Así, el modelo etnoeducativo implementa estrategias didácticas y actividades que afianzan las prácticas culturales y costumbres de tales comunidades brindando atención individualizada y pertinente para sus estudiantes (Aramburo, 2010, p. 47).

El Programa Nacional de Etnoeducación del MEN, propone la reorganización del Sistema Educativo mediante la adopción de modelos interculturales y el multilingüismo (Cruz & Sierra, 2012, p. 62), en ambientes escolares multiculturales (Enciso P. P., 2004, p. 5), que articulen la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe con propuestas pedagógicas con contenidos teóricos científicos, la comunicación y los procesos comunitarios (Martínez, 2006, p. 18), donde la interculturalidad sea asumida como un proceso de aprendizaje que permite la construcción de sentidos y epistemes nuevas; donde diferentes saberes se complementan, coexisten y conllevan hacia el surgimiento de nuevas comunidades y posturas sociales (Sanabria, 2011, p. 54); replanteando nuevos enfoques epistemológicos educativos en un marco contextual real que exige currículos pertinentes (Cruz & Sierra, 2012, p. 63); como aquellos que se plantean a través de Los Planes Integrales de Vida Indígena (Durán, 2013, p. 11 – 13), los Sistemas indígenas de Educación Propia (Rodríguez R. S., 2011, p. 55 – 56), los Programas de Educación Inclusiva (Paz, 2010, p. 98), la Etnoeducación Afrodescendiente (Mosquera M. J., 2006, p. 118) y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Puertas, 2010, p. 10), cuya esencia recrea acciones afirmativas de la Política Pública Cultural, y la Educación Bilingüe Bicultural, como alternativas y respuesta a la construcción de la política de reconocimiento de la diversidad étnica (Durán, 2013, p. 46) y la integración educativa que posibilitan acciones de bienestar y reivindicación social y política (Cruz & Sierra, 2012, p. 49 - 50), evidenciando la prevalencia de su lengua, experiencias, cotidianidad e historicidad propias (Paz, 2010, p. 10).

A partir de los hallazgos encontrados en este Estado del Arte se puede afirmar que en Colombia existe una legislación robusta y suficiente en la política pública en etnoeducación para grupos étnicos que reconoce la diversidad étnica y cultural de nuestra nación; sin embargo su implementación se dificulta por numerosas circunstancias que lo impiden (Enciso P. P., 2004, p. 50), y que se describirán a continuación. Inicialmente, se evidencia que la política pública etnoeducativa fue impuesta indiscriminadamente a todos los grupos étnicos sin particularizarla para comunidades indígenas o afros (Cruz & Sierra, 2012, p. 54 - 60), y (Mosquera M. J., 2006, p. 118), haciéndola carente de sentido e impertinente para las comunidades, por lo cual no responde ni satisface sus necesidades y problemáticas sociales (Puertas, 2010, p. 10 - 11).

Por otra parte, los Planes Integrales de Vida Indígena, la Etnoeducación Afrodescendiente y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos recrean procesos de planeación socio económica y cultural a partir de modelos tradicionales de planeación carentes de nociones de desarrollo propios (Durán, 2013, p. 11 – 13), por un lado; y por otro responden a un modelo de educación integracionista validado por los principios fundantes de un Estado colonizador homogeneizante que ha logrado permear las estructuras mismas de algunas organizaciones indígenas (Rodríguez R. S., 2011, p. 165).

Estas acciones afirmativas se limitan meramente al reconocimiento de la diversidad cultural y perpetúan el esquema de desarrollo social vigente como dispositivo de poder (Durán, 2013, p. 11 – 13), obstaculizando el ejercicio efectivo de los derechos indígenas y afrodescendientes (Puertas, 2010, p. 9). Finalmente, la ineficiencia administrativa y los procesos

de corrupción en el manejo público y de recursos presupuestarios dificultan la divulgación y desarrollo de la política etnoeducativa e intercultural en las instituciones de educación, y entidades públicas encargadas de garantizar su implementación (Rodríguez R. S., 2011, p. 166).

La educación para la diversidad es una respuesta del Estado Colombiano y la sociedad en general, al fenómeno de la diversidad étnica y cultural presente en nuestro país; al reconocimiento de la negación y anulación de los cuales han sido objeto los grupos étnicos minoritarios, sus culturas, tradiciones y saberes ancestrales, y que han causado su desarraigo espiritual y territorial; el racismo, el desplazamiento, la migración, la deserción y hasta el fracaso escolar (Suavita & Cañón, 2005, p. 1); sin embargo y por último las transformaciones discursivas que se manejan a título de la política pública denotan una estrategia oficial para renovar la tendencia hegemónica como medio de integración cultural y desmonte de las luchas indígenas regionales (Rodríguez R. S., 2011, p. 6).

### **3.2.3. *Fundamentación Epistémica***

La Interculturalidad es un concepto que subyace de la Etnoeducación y está asociado con la Educación para la Diversidad Étnica y Cultural; se propone superar el etnocentrismo e indigenismo radical para dar reconocimiento a la existencia de otras culturas (Castillo & Caicedo, 2008, p. 25), donde diferentes saberes se encuentran y construyen una narrativa con nuevos sentires y epistemes en un proceso de aprendizaje y coexistencia (Sanabria, 2011, p. 10), articula puntos de equilibrio entre las diferencias asegurando la complementariedad y la diversidad, enriqueciendo procesos de transformación que permiten el ejercicio de los derechos humanos,

plantean alternativas de desarrollo comunitario cooperativo y solidario, y la implementación de acciones educativas hacia la consolidación del bienestar social (Martínez, 2006, p. 16); componentes fundamentales de una educación democrática (Mosquera M. J., 2009, p. 7).

En Colombia, la interculturalidad se configura en el contexto de la educación superior, con la creación de las facultades de etnoeducación en la década de los años 90; razón por la cual conlleva una implicación pedagógica, por su condición de “educar en la diferencia” que exige la incorporación de la alteridad en un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos (Walsh, 2009, p. 207 - 208), denota una interacción comunicativa, y termina por permear todas las esferas de la sociedad a través del intercambio entre las distintas culturas, superando jerarquías sociales y sistemas político económicos excluyentes entre otras formas de dominación (Valdivia, 2010, p. 45), esta intercomunicación se recrea a través de los discursos y las tendencias políticas, en donde se presentan tensiones con relación al grado de autonomía en la toma de decisiones que los grupos étnicos nacionales demandan y aquella otorgada por el gobierno a través de su política pública.

A este respecto, se cuestiona la figura de “sujeto de derecho” planteada y reconocida en la Constitución Nacional, que demanda el fortalecimiento del “Sujeto Indígena” (Durán, 2013, p. 10), en los procesos identitarios de pertenencia étnica y territorial, en aras de consolidar su identidad étnica indígena (De La Hoz, 2001, p. 7 – 9), y (Rodríguez R. S., 2011, p. 74), a través del desarrollo de su proyecto de vida como pueblo, mediante la implementación de los Planes Integrales de Vida Indígena (Durán, 2013, p. 11 – 13), como procesos de planeación que les

otorga autonomía (Mosquera M. J., 2006; p. 14, 39), en la gestión de su accionar socio político, el reconocimiento y ejercicio de su identidad y derechos lingüísticos (Paz, 2010, p. 13).

La implementación de sus modelos de “Educación Propia” como educación pertinente a su contexto y necesidades reales como acciones afirmativas en la construcción de la política de reconocimiento a la diversidad étnica en nuestro país; y en consecuencia empoderar a sus integrantes frente al Estado y la sociedad en su conjunto, afianzando su participación en los procesos de transformación social de los grupos étnicos (Martínez, 2006, p. 57 - 63), y (Enciso P. P., 2004, p. 4, 14 y 27).

Sin embargo, para investigadores como (De La Hoz, 2001, p. 125), y (Rodríguez R. S., 2011, p. 165), estas acciones afirmativas producen la negación de la identidad indígena, ya que “se ha venido construyendo un individuo que *no* es indígena”, que tampoco está preparado para hacer parte plena de esta sociedad en condiciones de igualdad, teniendo en cuenta que estos Planes Integrales de Vida responden a esquemas de planeación tradicionales como dispositivo de poder (Durán, 2013, p. 11 – 13), carentes de nociones de desarrollo propios, que sutilmente explicitan a un ser inferior, subordinado, que reconoce su diferencia y limitaciones; de tal manera, que los grupos étnicos deben apostarle al resurgimiento del Sujeto Indígena, como reproductor de su propia episteme, gestor de su autonomía, diseñador de su proyecto y plan de vida, que lo direcciona hacia el reconocimiento de su identidad étnico cultural garantizando la continuidad y sostenibilidad de sus prácticas y tradiciones culturales (Martínez, 2006, p. 57 – 63).

En este sentido, la interculturalidad se extrapola a todos los ámbitos de la vida; se gesta en el campo educativo donde permite la definición de un currículo propio, el desarrollo de competencias administrativas, y la gestión de procesos de escolarización de la población (Decreto 804, 1995, p. 5), en relaciones pedagógicas dispuestas por el sistema educativo colombiano (Mosquera M. J., 2006, p. 40).

Posteriormente incursiona en las esferas político económica una vez que reviste a los grupos étnicos del estatus de sujetos de derecho con voz y voto en la configuración de su plan de vida; y en las esferas socio cultural transmitiendo sus los legados y tradiciones culturales garantizando la pervivencia de las comunidades (Walsh, 2009, p. 41).

En este orden de ideas, el enfoque de educación intercultural es un proceso académico, político, y organizacional acompañado por un accionar constante que interpreta y transforma la realidad (Martínez, 2006, p. 49 - 52), por lo cual podríamos afirmar que se sustenta en la corriente teórica de la pedagogía crítica; corriente que politiza la educación desde la interacción comunicativa. Su enfoque se fundamenta en la identificación y solución de los problemas reales que afectan a la comunidad en particular desde sus posibilidades culturales; en este contexto, el maestro ha de interpretar las prácticas educativas desde el marco político y social, desde el análisis e interpretación que hace del comportamiento intelectual que se desarrolla en la escuela frente a las condiciones culturales y sociales de su existencia.

La pedagogía crítica estructura la construcción del conocimiento a partir de los significados que subyacen de las teorías y discursos tradicionales, desde los cuales el sujeto hace una lectura minuciosa de su realidad e identifica inconsistencias sociales como la educación repetitiva, la corrupción política, y la delincuencia, entre otros; y le permite llegar a la libertad, estableciendo una relación directa con la justicia, la equidad, y la emancipación de las ideologías dominantes; cuestiona el cómo y el porqué del poder y el orden como patrón de dominio social; fortalece la autonomía y la autogestión con miras a la construcción de un pensamiento propio; es decir, la educación constituye un camino hacia la transformación social en beneficio de toda la comunidad (Ramírez, 2008, p. 108 – 119).

Desde esta perspectiva emergen conceptos como la Educación Intercultural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación Intercultural Urbana, la Educación Bilingüe o Trilingüe Intercultural (Mosquera M. J., 2006, p. 46) y (Enciso P. P., 2004b, p. 22), que se fundamentan en el reconocimiento de la diversidad cultural, las formas lingüísticas, las tradiciones y los conocimientos ancestrales (Suavita & Cañón, 2005, p. 1); que exigen el desarrollo de una política educativa pertinente acorde con las necesidades de los grupos étnicos, mediante la implementación de modelos educativos interculturales, el multilingüismo, la redefinición de diseños y enfoques curriculares que respondan al capital cultural de la población (Cruz & Sierra, 2012, p. 54 - 60) en su contexto real.

De tal manera que para el caso Latinoamericano y, en especial, de nuestra nación Colombiana, se hace necesaria la construcción de escuelas con un enfoque intercultural crítico,

basado en las perspectivas latinoamericanas con epistemes y posturas de los pueblos ancestrales, que permitan la creación de escuelas integradoras con ambientes multiculturales y etnoeducativos(Martínez, 2006, p. 52 - 53), que propicien experiencias de convivencia fundamentadas en el respeto y el diálogo en la diversidad, como acciones afirmativas y de reivindicación social y política que resalten la diferencia (Sanabria, 2011, p. 23), (Rodríguez P. J., 2010, p. 8) y (Paz, 2010, p. 97 - 98). Por su parte las organizaciones y movimientos indígenas y afrocolombianas nacionales tienen la responsabilidad de empoderarse de su status como sujetos de derecho liderando procesos de transformación cultural y educativa que enriquezcan y fortalezcan su Sistema Indígena de Educación Propia (Durán, 2013, p. 56), y (Rodríguez R. S., 2011, p. 152),, y modelo etnoeducativo afrocolombiano según el caso, esto, en el marco del enfoque de la educación intercultural.

Colombia se declara como un país pluriétnico y multicultural, que reconoce y protege la diferencia a través de su legislación y política pública en todos los ámbitos y esferas de la vida nacional. En tal sentido, promueve el establecimiento de una identidad propia con sentido de pertenencia que fortalezca la construcción del proyecto de vida de la población nacional desde su capital cultural y social en el marco del respeto a los derechos humanos, en un contexto democrático garante de las libertades individuales(UNESCO, 2002, p.4).

Por tanto, la Diversidad cultural es un fenómeno en nuestra sociedad que se consolida desde un concepto de cultura que reconoce “todo el conjunto de expresiones particulares de un grupo humano que otorga sentido a la existencia de cada persona...”(Kaluf, 2005, p. 15), de

forma tal que se gesta un vínculo entre la persona y su cultura, determinando una cohesión social de grupo, y la forma como ésta construye su proyecto de vida. Luego, el reconocimiento de la diversidad cultural, valida la diversidad de puntos de vista, que se relacionan e interactúan entre sí, garantizando su apertura hacia otras culturas, su desarrollo sostenible y pervivencia (Kaluf, 2005, p. 23), y consecuentemente la paz y la convivencia armónicas (UNESCO, 2002, p. 3).

Por otra parte, la Diversidad Cultural desde el enfoque educativo considera a la persona como el protagonista de su propio proceso, donde el reconocimiento a la diferencia induce a descubrir lo que tenemos en común con los demás y lo que nos distingue de ellos, no como carencia o deficiencia, sino por el contrario con el ánimo de converger en intereses y objetivos comunes como enriquecimiento mutuo (UNESCO, 2002, p. 58).

Blanchard (2002), afirma que las instituciones educativas, lideradas por el cuerpo directivo y los maestros, promoverán el diálogo respetuoso, reconociendo su propia identidad, las características de cada uno de los estudiantes como diferentes; y generarán espacios donde la complementariedad sea motivo de riqueza y crecimiento personal como derecho que resalta los valores que unen, facilitando el intercambio cultural dinamizador de relaciones (Mosquera M. J., 2009, p. 81). Los educandos, de igual manera, deberán reconocer su propia identidad, y a los “otros” como diferentes, a quienes deben respeto y con quienes pueden convivir sin ser iguales.

De estas experiencias de diálogo, intercambio y síntesis cultural mestiza emerge la identidad latinoamericana (Sánchez, 2012, p. 48 - 53), a partir de la aceptación y el consentimiento por el otro, lo que evidencia actitudes positivas y de valoración de las costumbres por parte de los jóvenes (Rodríguez P. J., 2010, p. 12). Luego, el contexto escolar es el espacio propicio para desarrollar la interacción de subjetividades; el conocimiento del “otro y lo otro” recrea una realidad social (Mosquera M. J., 2009, p. 7) y (Rodríguez B. J., 2012, p. 18, 27), que se reconstruye con la aportación de las diferentes cosmovisiones de los grupos humanos que la conforman, con sus epistemes culturales y antropológicas que permiten comprender e interpretar “la otredad” en los procesos de enseñanza (Molina & Mojica, 2011, p. 29 – 43), y llevan a la construcción de pensamiento, saberes otros (Sanabria, 2011, p. 82), y en última instancia, la transformación social (Puertas, 2010, p. 7).

La educación, entonces, es un proceso de culturización, que lleva a los estudiantes más allá de las fronteras de su propia experiencia, hacia nuevas formas de construcción social (Angarita, 2011, p. 15), donde el lenguaje y el discurso adquieren una connotación instrumental que caracteriza al individuo, permite o inhibe su desarrollo, le otorga sentido, identidad y pertenencia, le permite la comunicación, establecer relaciones sociales, construir estrategias, expresar ideologías y concepciones de mundo a través de los cuales se despliega la intersubjetividad humana que se recrea en sus representaciones y prácticas cotidianas (Reyes, 2011, p. 10).

A pesar de la legislación y los esfuerzos a lo largo de la historia, el concepto de reconocimiento a la diferencia aún conlleva una jerarquía discriminatoria y de relaciones de dominación colonial y poder político, económico y militar, sustentada en la ideología, la religión, la clase social o etnia que de manera explícita o sutil anula su legitimidad y niega su acceso a los recursos básicos de la sociedad (Kaluf, 2005, p. 319).

En la actualidad las instituciones Colombianas, las representaciones sociales, las prácticas económicas y los modelos educativos, discriminan y perpetúan la exclusión a través del lenguaje, el discurso, y la escritura académica, marginan a los miembros de los grupos étnicos, como también a todo aquel que no cumpla con ciertos estereotipos coloniales (Reyes, 2011, p. 139). Es decir, el sistema educativo nacional a través de la escuela como institución de socialización, no tiene una mirada diferenciada de sus alumnos, desconoce sus realidades y necesidades, y contribuye a su exclusión social (Liborio, 2009, p. 110).

De esta manera, se mantienen las dinámicas de dominación histórica que perpetúan modelos homogeneizantes y consolidan la categorización social mediante la imposición de relaciones raciales que reproducen la desigualdad, la marginalidad, el racismo, la discriminación y formas conexas de intolerancia (Martínez, 2006, p. 57 - 63), y (Puertas, 2010, p. 7); además se agudiza a causa de la ineficiencia administrativa, y los procesos de corrupción en el manejo administrativo público y de recursos presupuestarios dificultando la implementación de la política etnoeducativa e intercultural en las instituciones de educación para los grupos étnicos (Rodríguez R. S., 2011, p. 166).

En este orden de ideas, el resurgir del Sujeto Indígena como sujeto de derechos, demanda la redefinición de una nueva estructura mental y de pensamiento, fundamentada en un discurso que se gesta y adquiere fuerza en el contexto escolar, donde la construcción del conocimiento parte de procesos de aprendizaje significativo y metacognitivos (Reyes, 2011, p. 34) y (Angarita, 2011, p. 19), que permiten la planeación, análisis y evaluación del entorno social induce a la reflexión con el fin de generar cambios en nuestras percepciones de vida y conciencia planetaria, es decir, potencia el ser espiritual que se complementa, con la alteridad, base constitutiva del pensamiento integrativo que retorna a la esencia del ser natural indígena, que es uno con el cosmos, el universo, la naturaleza y el otro (Wilches, 2010, p. 44), planteamiento que converge con su propuesta de Educación Propia que incluye el pensamiento y sentimiento colectivo, y los principios de su dignidad como pueblo indígena (Castillo & Caicedo, 2008, p. 24).

Esta reestructuración del pensamiento se desarrolla paralelamente con propuestas como la “decolonización autocrítica del pensamiento” (Wilches, 2010, p. 66), que propenden por la configuración de políticas culturales que le apuestan a un cambio de visión, a la emancipación de la colonialidad del poder, al desarrollo de otras formas de ser, estar, hacer y pensar; que promueven la consolidación de sujetos críticos, activos y colectivos capaces de enfrentar los legados coloniales y la subalternización del sistema educativo colombiano, capaces de buscar conocimiento en su memoria colectiva y la enseñanza de los maestros ancianos (Walsh, 2005, p. 19) en aras de lograr su autodeterminación en torno a la interculturización de un Estado nuevo, diverso y pluricultural.

### 3.2.4. *Pedagogía, Currículo y Didáctica. Propuestas Pedagógicas Interculturales y Etnoeducativas Para Una Sociedad Pluriétnica y Multicultural*

La pedagogía es “la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas [...]el *discurso* que posibilita al maestro ser el soporte de un saber específico según las prácticas del saber y las relaciones que se dan en la enseñanza, es decir, escuela-sociedad, enseñanza-ciencia, enseñanza-cultura, hombre-conocimiento-cultura y hombre-conocimiento- sociedad” (Zuluaga, 1999, p. 11- 14), de esta manera; la pedagogía es la práctica de la enseñanza, y está a cargo principalmente del maestro, quien en su quehacer pedagógico adecúa los manuales del discurso de tal forma que este último sea asequible para los estudiantes y paulatinamente desarrolla un vínculo entre él y el conocimiento a través de su cotidianidad. Relación que designa una opresión cultural a través del método empleado, o por el contrario conduce hacia la emancipación de la sociedad.

Estas relaciones describen la implementación y el desarrollo de una pedagogía comunicativa (Martínez, 2006, p. 27), que media en los procesos de enseñanza aprendizaje como fundamento de la práctica pedagógica (Angarita, 2011, p. 18 - 19), y requiere la construcción de estrategias metodológicas y didácticas, el desarrollo de habilidades de pensamiento y competencias lingüísticas, y en el caso de ambientes multiculturales, el bilingüismo. Estas instancias metodológicas dan cuenta de posturas epistémicas y estrategias pedagógicas que a su

vez responden a un currículo particular y acontecimientos que se desarrollan dentro del aula, y que pretenden reproducir saberes por una parte, y la construcción de conocimiento por otra.

En relación con el fenómeno de la Diversidad Cultural en la escuela, se evidencia la responsabilidad que el sistema educativo tiene frente a la problemática de la diversidad y la tolerancia entre los niños, niñas y jóvenes; y las habilidades y destrezas que estos deben ejercitar en el manejo de la diferencia en ambientes multiculturales e interculturales. Es decir, la escuela, en primera instancia debe reconocerse como un espacio donde se recrea la diversidad y la diferencia; y a partir de ahí, adoptar un modelo educativo y pedagógico intercultural que reconozca el otro, y la otredad en él como oportunidades de enriquecimiento mutuo y crecimiento personal (Mosquera, M. J., 2009, p. 71). Además, gestionar espacios que permitan el aprendizaje significativo donde los estudiantes construyan y se apropien del conocimiento articulando sus propios saberes y experiencias con la ciencia tradicional (Angarita, 2011, p. 12), en una relación dialógica, de tal manera que puedan reafirmar su cognición cultural y los exhorta a preservar sus tradiciones y saberes ancestrales (Torres, 2010, p. 46).

Por tanto, se hace pertinente que las instituciones educativas adopten una reforma curricular con un enfoque intercultural etnoeducativo (De La Hoz, 2001, p. 7), que incorpore en sus principios los fundamentos de la etnoeducación, los principios de la pedagogía de la comunicación a través de la implementación del aprendizaje significativo, de tal forma, que el proceso de retención de la información en los jóvenes pertenecientes a grupos étnicos esté mediada por la asimilación de materiales que tengan relación con sus estructuras cognitivas

presentes en sus contextos, y así el aprendizaje tenga un impacto en el estudiante (Torres, 2010, p. 44); y trascienda los postulados y reconocimientos escritos hacia una práctica que resalte y valore sus aportes en la configuración del legado histórico y cultural de la nación Colombiana (Rodríguez P. J., 2010, p. 11 – 12), y (De La Hoz, 2001, p. 9).

A partir de este Estado del Arte, emergen propuestas didácticas y metodológicas que buscan aportar en la construcción de un modelo etnoeducativo e intercultural que trasciendan el reconocimiento de la diversidad y se concreten a través de prácticas específicas en el contexto educativo. Estas propuestas comprenden la implementación de la etnodidáctica, la etnomatemáticas, la investigación – acción – participación, el análisis axiológico literario y el enfoque constructivista. Modelos que proponen estrategias como el estudio independiente, la autorregulación, el aprendizaje significativo, el uso combinado de medios y recursos autóctonos y tecnológicos (Aramburo, 2010, p. 52).

De igual manera, validan la incorporación de las epistemes, cosmovisiones y conocimientos presentes en sus culturas, como las memorias, el lenguaje, el arte, la religión y las construcciones, etc. que permitan a los estudiantes experimentar el aprendizaje de forma real y en el contexto (Angarita, 2011, p. 15), interpretar y encontrar el sentido de los fenómenos (Sánchez, 2012, p. 17), reelaborar y articular sus saberes tradicionales con el currículo oficial de forma armoniosa (Suavita & Cañón, 2005, p. 2) y (Maia, 2009, p. 29), desarrollar las habilidades de pensamiento y competencias que faciliten su éxito escolar y laboral en la sociedad Colombiana (Torres, 2010, p. 5 – 8, 46), pero que al mismo tiempo permita ambos saberes coexistan.

### 3.2.5. *Perspectivas Teóricasy Diseño Metodológico*

La investigación cualitativa es una alternativa de estudio de la complejidad de la educación, que permite la comprensión a profundidad de los sucesos, las experiencias subjetivas de los sujetos, sus significados y sentires y los detonantes de sus comportamientos en consonancia con el contexto que los rodea; en este sentido la investigación cualitativa se puede definir como una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín mencionado por Rojas & Rojas, 2009, p. 59). Sin embargo, debido a la complejidad de la investigación en ciencias sociales se han desarrollado diferentes perspectivas teóricas y metodológicas que permiten abordar los fenómenos humanos según su naturaleza y los objetivos del investigador (Rojas & Rojas, 2009, p. 59).

Para efectos de esta investigación se optó por un enfoque de investigación cualitativo, que se sustenta de una perspectiva teórica hermenéutica interpretativa, cuyo objetivo primordial es consecuente con la investigación cualitativa y es la comprensión del significado de los fenómenos sociales en este caso la Diversidad Cultural en la Escuela, centrándose en aspectos individuales y cualitativos, interpretando el mundo desde una perspectiva cultural e histórica (Sandín, 2003, p. 224), es decir, la escuela como escenario donde se recrea esa diversidad y los agentes educativos como sujetos portadores de la diferencia con epistemes

propias, y que transmiten a través de su lenguaje como instrumento de discurso; así este diseño aborda el fenómeno de una manera holística, dinámica y simbólica, que tiene en cuenta la caracterización del contexto particular, la acción humana, su significado, y el fin por el cual lo realiza.

Con relación al diseño metodológico de las investigaciones indagadas en este Estado del Arte, se halló que doce (12) aplicaron el método etnográfico, cinco (5) el análisis documental y análisis documental bibliográfico, tres (3) la Investigación – Acción – Participación, una aplicó el método genealógico – arqueológico y del discurso y una el método dialéctico y comparativo. Las investigaciones a través de sus diseños aplicados pretenden abordar los fenómenos sociales y culturales desde el sujeto y su subjetividad, sus sentires y sentidos, aunque desde diseños metodológicos distintos.

Por una parte, aquellas que implementaron el diseño metodológico del análisis documental y documental bibliográfico se enfocaron principalmente en abordar la información desde el material documental disponible a través de la consulta de bibliografías de bibliografías, textos, artículos, cartografías, grabaciones, videos, y demás recursos, con el propósito de describir y comprender los grupos étnicos Colombianos objeto de estudio desde la política pública educativa (Cruz & Sierra, 2012, p. 74).

Se reconoce que la diferencia, la tradición cultural de donde emergen sus significados y sentidos los cuales recrean el fenómeno de la diversidad; por tanto pretenden indagar sobre las

necesidades sociales y educativas en la comprensión de su realidad y contexto en aras de comprender la lógica desde la cual se construye y desarrollan los principios, y lineamientos que tramitan y gestionan la educación para dicha población, para así deconstruir su cosmovisión con una mirada interpretativa no sólo desde la diferencia que los caracteriza sino también desde el entorno que les afecta como la legislación que les atañe, los Planes Integrales de Vida (Durán, 2013, p. 11 – 13), las percepciones sobre su existencia, y las condiciones que les rodea y convierte en minorías vulnerables frente al derecho y la sociedad.

Las investigaciones que implementaron el diseño metodológico etnográfico, pretenden la descripción y caracterización de las Comunidades Educativas de Santa Rosa en Buenaventura, Ingana en Putumayo, Ica o Arahua en el Caribe, Sikuni en Puerto Gaitán, Ticuna de la Escuela Almirante Tamarandé en la frontera Colombo – Brasileña, el Colegio República de Colombia en Engativá, la comunidad sorda del Instituto Educativo Distrital San Francisco de Bogotá, el Instituto Educativo Alberto Lleras Camargo de Suba, y la Comunidad Educativa Indígena de la Universidad Nacional. Mediante la observación y participación directa en las prácticas cotidianas de sus comunidades, como la elaboración de los tejidos Ticuna, las Escrituras Constelares Sikuni, el sistema de medición Ingana y el pensamiento integrativo Ica que mantienen viva la identidad de sus pueblos y sus tradiciones; con el fin de conocer la realidad del lugar donde viven, comprender el aspecto humano de su vida (Maia, 2009, p. 26), su relación con el ambiente que los rodea, reconocer y comprender la historicidad de su conocimiento y la particularidad de los fenómenos humanos que les afecta de manera holística (Aramburo, 2010, p. 48 - 51), para apartir de ahí describir, explicar e interpretar las normas, pautas y significados de su tradición cultural y procesos educativos (Puertas, 2010, p. 67), en

busca de las concepciones que determinan la esencia de su cosmovisión dando cuenta de los aspectos más variados de sus planes de vida desde la organización social y política, hasta las contradicciones y vacíos que se dan entre lo que consideran que deben hacer y lo que realmente hacen (Rodríguez R. S., 2011, p. 8).

Consecuentemente, permiten diseñar estrategias pertinentes que conduzcan a la implementación de modelos de educación intercultural y etnoeducativa, y así enriquecer los procesos culturales generando construcciones de sentido que propendan por el respeto a la diversidad y transformen las estructuras de pensamiento y relaciones de poder (Wilches, 2010, p. 8), hacia la consecución de sociedades tolerantes, respetuosas del otro.

Por su parte, el Análisis del Discurso y el Análisis Crítico del Discurso son diseños metodológicos que se implementaron en el desarrollo de tres trabajos investigativos de este Estado del Arte, a través de los cuales se dio la construcción e interpretación de las percepciones y discursos de profesores de ciencias en diferentes regiones del país, afrodescendientes en Cartagena y estudiantes sordos en la ciudad de Bogotá, desde donde se abordan las historias de vida y las narrativas de las personas entrevistadas, sus experiencias en el contexto escolar y descripciones semánticas develando los sentidos subyacentes de las palabras implementadas en sus relatos sobre discriminación, racismo, exclusión, e inclusión educativa y sus efectos psicosociales (De La Hoz, 2001, p. 137), a mediano y largo plazo; y así comprender los fenómenos mencionados y generar diálogo en torno a la construcción de sociedades diversas, tolerantes e incluyentes; al igual que modelos de educación bilingüe y bicultural como forma de

reivindicación social y política para las comunidades marginadas y vulnerables (Paz, 2010, p. 10).

La Investigación – Acción – Participación como diseño metodológico, plantea, en este Estado del Arte, la transformación de la realidad social, económica, política y educativa en particular del pueblo afrocolombiano e indígena, para lo cual se pretende la recuperación y reivindicación de la memoria histórica de Colombia, haciendo énfasis en los aportes socio culturales que han hecho estas comunidades en la construcción cultural de nuestro país (Martínez, 2006, p. 57), para tal efecto, establece el desarrollo de talleres a través de grupos focales sobre racismo, xenofobia y afianzamiento identitario que empoderen la construcción de una multiculturalidad que respete la diferencia desde una pedagogía comunicativa en al Etnoeducación afrocolombiana (Martínez, 2006, p. 57).

Por otra parte, propone la adopción de modelos educativos constructivistas que implementen el aprendizaje significativo que le permita a los estudiantes gestionar su propio aprendizaje en las diferentes disciplinas especialmente las ciencias y las matemáticas, fuera del aula de clase articulando los conocimientos previos que ellos traen con los conocimientos científicos mediante el desarrollo de habilidades de pensamiento (Torres, 2010, p. 10), y aquellas propias del trabajo científico (Angarita, 2011, p. 13).

El análisis genealógico – arqueológico y del discurso busca reconstruir la materialidad de las prácticas entendidas como acontecimientos discursivos o prácticas discursivas, que reconstruyen el objeto y el sujeto de saber afrodescendiente susceptibles de historiar, a través de la agrupación de acontecimientos y la compilación de los discursos gubernamental, académico y de organizaciones Afro, como instrumento de referencia para la formación discursiva de lo Afrobogotano desde los campos del saber, poder y subjetivación recreadas en las instituciones de educación del Distrito Capital (Alarcón, 2012, p. 113 – 114). Finalmente, se halló una investigación con un método dialéctico y comparativo con un enfoque de investigación mixto, que pretende comprender los efectos del trabajo infantil en el rendimiento académico de los estudiantes en la Escuela Estadual Waldomoro Pérez Lustoza de la ciudad de Manaus. A este respecto, se hace énfasis en la objetividad del conocimiento y la explicación de los fenómenos y problemática relacionados con el trabajo infantil y el rendimiento académico; paralelamente, recrea la subjetividad de los fenómenos humanos buscando su interpretación y comprensión en el contexto local.

La investigación convirtió las opiniones e informaciones en números mediante su clasificación y organización estadística; y relacionó la dinámica entre el mundo real y el sujeto, sus emociones y percepciones para formular, solicitar y reivindicar las políticas públicas en aras de minimizar la problemática social que aqueja los estudiantes objeto del trabajo infantil (Liborio, 2009, p. 26 - 27), no sólo en la ciudad de Manaus; sino por el contrario en cualquier contexto donde éste se reproduzca.

#### 4. CONCLUSIONES

Con el fin de comprender el Estado del Arte de las investigaciones sobre Diversidad Cultural en la Escuela publicadas en el Ministerio de Educación Nacional y las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Nacional de Colombia, Sabana y Santo Tomás de la ciudad de Bogotá entre los años 2004 a 2014, se aplicó un enfoque de investigación cualitativo y un diseño metodológico hermenéutico textual crítico. En su desarrollo se investigaron veinticinco (25) trabajos de grado de doctorado, maestría y especializaciones realizadas en el periodo mencionado y en las universidades anteriormente mencionadas.

El presente Estado del Arte, como investigación documental, implementó el método hermenéutico textual, que explicita un diseño interpretativo-comprensivo consecuente con el objetivo general y objetivos específicos que pretenden comprender el Estado del Conocimiento sobre la Diversidad Cultural en la Escuela en Colombia, y articular la teoría que se ha producido hasta el momento, los postulados de la política pública y la realidad en que se recrea, particularmente en el contexto escolar de los grupos y minorías étnicas para escudriñar sus tendencias y fines, evidenciar sus fortalezas, y develar las falencias y vacíos epistémicos que obstaculizan su implementación efectiva en el proceso ejecutivo. En este orden de ideas, se evidenciaron concepciones sobre Diversidad Cultural que emergen de posturas epistémicas que describen intereses y tendencias frente al trámite que se le viene dando al fenómeno objeto de estudio. Desde la comprensión del Estado del Arte, se relacionan y correlacionan las características de la Diversidad Cultural como fenómeno que se recrea en el contexto escolar; las

tendencias del trámite de su gestión desde la política pública nacional; y adicionalmente, los aportes teóricos que ha realizado la comunidad científica en Colombia y aquellos develados a través de las investigaciones incorporadas.

A partir de la interpretación realizada se relacionan los condicionamientos constituyentes de la Diversidad Cultural en la escuela, el primero de los cuales es el reconocimiento por parte del gobierno nacional de la pluriculturalidad que caracteriza el territorio nacional, del cual se despliegan una serie de postulados que complejizan el fenómeno, estos son, la multiplicidad de orígenes de dicha diversidad; la necesidad de generar modelos educativos y estrategias pedagógicas y didácticas pertinentes para los miembros de los grupos étnicos quienes la componen, los esfuerzos que sus miembros han realizado en busca de trascender ese reconocimiento hacia su concreción mediante la adopción de acciones que fortalezcan su identidad cultural; adicionalmente, se correlacionan los requerimientos que han hecho los movimientos sociales en pro de la implementación de políticas educativas y culturales que reconozcan su aporte en la construcción cultural del país.

De esta manera, se evidencia la tendencia por parte del gobierno nacional de gestionar una política pública encaminada hacia el reconocimiento de la diversidad cultural y los derechos de los miembros de los grupos étnicos colombianos. La tendencia se concreta en el desarrollo una política educativa que pretende ser pertinente y suplir sus necesidades particulares a través de la aprobación de leyes, decretos, directivas, acuerdos, planes, programas y estrategias encaminadas a adoptar acciones que garanticen el ejercicio de sus derechos indígenas, afrodescendientes y

lingüísticos; constituir a sus agentes en Sujetos de Derecho que consoliden su participación en el diseño de las políticas que les afecta y asuman posturas frente la transformación social de sus comunidades y de la sociedad en general; paralelamente, estas acciones pretenden garantizar la pervivencia de sus tradiciones lingüísticas y culturales supliendo sus necesidades educativas en el marco del respeto por su cosmovisión, la estructura mental de su pensamiento y la historicidad de su conocimiento.

En relación con los planteamientos de la comunidad científica y las investigaciones realizadas por las universidades mencionadas, se puede afirmar que han aportado en la construcción de las conceptualizaciones de la diversidad cultural desde posturas epistémicas como aquellas que presentan intereses políticos, económicos, universalistas, latinoamericanos, decoloniales, y aquellas propias de los grupos étnicos, que de manera contundente influyen en el diseño de los modelos educativos que se implementan en el ámbito educativo y particularmente en el contexto escolar de Colombia desde la aprobación de la Nueva Constitución Política de 1991.

Las posturas adelantan una lucha por el empoderamiento de estos Sujetos de Derecho que emergen del reconocimiento de la diversidad étnica nacional, o por el contrario pretenden mantener el statu quo del modelo educativo homogeneizante integracionista que desconoce y niega la diferencia y su aporte cultural. Estas conceptualizaciones han permitido comprender y correlacionar las categorías constitutivas de la Diversidad Cultural en la Escuela siendo estas la Etnoeducación, la Interculturalidad, la Educación Propia, y la Educación Intercultural Bilingüe

que alimentan la construcción de los pilares de la política pública educativa para los grupos étnicos en nuestro país.

En relación con el primer objetivo específico, se puede afirmar que a partir del análisis e interpretación de las investigaciones sobre diversidad cultural en la escuela, se encontró que veinticuatro (24) de ellas implementaron un enfoque de investigación cualitativo y una de ellas un enfoque mixto; el primer grupo pretende comprender en profundidad los fenómenos sociales y educativos, la transformación de sus prácticas y escenarios con el fin de interpretar los significados y sentires humanos según su naturaleza, el contexto histórico y cultural de la diversidad utilizando el lenguaje como mediación interpretativa.

Adicionalmente, se evidenció que existe una tendencia clara en la implementación del método etnográfico, la Investigación – Acción – Participación, el análisis bibliográfico y del discurso, y el método genealógico – arqueológico como estrategias de análisis documental, que abordan las historias de vida, las narrativas de las personas, sus experiencias y las descripciones semánticas que develan los sentidos subyacentes de su lenguaje sobre sus posturas y percepción frente a la diversidad en la que se encuentran inmersos y así comprender el sentido, la esencia y la subjetividad de la lógica que subyace de la otredad, la diferencia y la perspectiva sobre sus vidas; para desde ahí generar diálogo en torno a la construcción de sociedades diversas, tolerantes e incluyentes.

Por otra parte, el trabajo que implementó el enfoque de investigación mixto, aplica un método dialéctico comparativo que pretende no sólo interpretar y comprender los efectos del trabajo infantil en la población de estudiantes en edad escolar, sino que además busca cuantificar las consecuencias directas en el rendimiento académico y procesos de deserción escolar; confirmando una vez más la necesidad de trascender la identificación de las falencias en el sistema educativo nacional y consolidar el diseño de políticas educativas que respondan a las necesidades particulares de cada población según su caracterización e índice de vulnerabilidad, condiciones socio económicas y capital cultural con que asiste a las instituciones educativas.

En respuesta al segundo objetivo específico; a partir de la hermenéutica textual implementada en el análisis de los trabajos investigados se relacionan las categorías emergentes que subyacen del proceso interpretativo y corresponden a la contextualización y problemática social que recrea la diversidad cultural en la escuela; el reconocimiento y gestión de la diversidad cultural a través de la política etnoeducativa; la fundamentación epistémica de las investigaciones encontradas; la pedagogía, el currículo y la didáctica como propuestas pedagógicas interculturales y etnoeducativas para una sociedad pluriétnica y multicultural; y finalmente, las perspectivas teóricas y el diseño metodológico de las investigaciones trabajadas.

Estas categorías, fueron trianguladas con el marco legal y marco teórico del presente Estado del Arte; permitieron comprender los elementos constitutivos de la Diversidad Cultural como fenómeno que se recrea en el contexto escolar; condujeron hacia la deconstrucción del modelo educativo implementado tradicionalmente en Colombia, para a partir de ahí, reconfigurar

las necesidades educativas de nuestra población, en particular de los grupos étnicos presentes en el territorio nacional, develando vacíos y falencias que determinan la poca o casi nula efectividad de las políticas adoptadas por el gobierno nacional frente al reconocimiento de la diversidad étnica y la satisfacción de las necesidades educativas de los grupos étnicos, situación que conlleva hacia una reflexión sobre la problemática en términos de la forma en que se viene gestionando y tramitando la Diversidad Cultural en la Escuela en nuestro país, por una parte, y por la otra, la constitución de los grupos étnicos como población vulnerable a la cual se le discrimina, margina y excluye de forma abierta y permanente.

Con miras a conceptualizar el presente Estado del Arte sobre Diversidad Cultural en la Escuela en las investigaciones encontradas, postulado que se plantea en el tercer objetivo, se puede afirmar que a partir de las fases heurística y hermenéutica se llevó a cabo la recolección, categorización, interpretación, y consecuente comprensión del fenómeno de la Diversidad Cultural en la Escuela y la subyacente problemática conexas al contexto socio cultural y político que se devela en los aportes realizados por las investigaciones incorporadas; como lo son una educación tradicional integracionista y homogeneizante que desconoce y anula la diferencia; la discriminación, segregación y exclusión de la que son objeto los grupos étnicos, y la inequidad de su acceso a las oportunidades de educación que ofrece la sociedad Colombiana instancias que los caracteriza como población vulnerable con índices de necesidades básicas insatisfechas muy altas.

En segunda instancia, a partir del proceso hermenéutico, se generan agrupaciones y correlaciones que describen las tendencias de la política pública en educación para grupos étnicos, que evidencian la voluntad del gobierno nacional por reconocer la diversidad pluriétnica y multicultural de la nación Colombiana; paralelamente responden a posturas epistémicas que emergen a partir de intereses económicos y sociales.

Consecuentemente, se desarrolla un entramado jurídico nacional y local que tramita y gestiona esa diferencia mediante la aprobación de leyes, decretos, directivas y acuerdos brindando herramientas y estrategias que afianzan esa diferencia, a través de planes y acciones concretas como la política pública etnoeducativa, la cátedra de estudio afrocolombianos, y la educación intercultural bilingüe. No obstante, y de acuerdo a los aportes de la comunidad científica y las investigaciones encontradas, se quedan cortas ante las necesidades educativas y culturales particulares de la población ya que su esencia proviene de modelos educativos coloniales y tradicionales. Así las cosas, surgen conceptos nuevos que definen el mapa categorial del presente Estado del Arte, y a su vez reconfiguran el fenómeno de la Diversidad Cultural en la Escuela, siendo éstos la etnoeducación, la educación intercultural bilingüe, la educación propia y la interculturalidad. Dichas categorías ofrecen la posibilidad de implementar nuevos sistemas educativos mediante la adopción de modelos pedagógicos, curriculares y didácticos pertinentes e integrales para sociedades diversas y colectivas; y así responder a las características individuales de la población Colombiana especialmente aquella que pertenece a los grupos étnicos.

En este orden de ideas, el proceso garantizó la estructuración conceptual del fenómeno de la diversidad cultural en la escuela; la relación de sus categorías constituyentes; y la interconexión y correlación de las subcategorías emergentes desde la fundamentación epistémica que ofrecen postulados como la decolonialidad, la relación saber poder, el sujeto de derecho, y la equidad; lo cual condujo hacia la construcción de conocimiento sobre la complejidad de los datos y conceptos trabajados, y su subsecuente comprensión en y a través de los proyectos encontrados en las universidades mencionadas.

## **BIBLIOGRAFÍA**

### **5.1. LEGISLACIÓN NACIONAL**

Constitución Política (1991) Bogotá. Congreso República de Colombia

Decreto 1122 (1998) Desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Diario Oficial No. 43.325 (Junio 18 de 1998). Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1290 (2009) Reglamentación de la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Diario Oficial No. 47.322 (Abril 16 de 2009). Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1627 (1996) Creación del Fondo Especial de Créditos Educativos para Estudiantes de Comunidades Negras. Diario Oficial No. 42.877 (Septiembre 10 de 1996). Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1745 (1995) Reconocimiento del Derecho a la Propiedad Colectiva de las Tierras de las Comunidades Negras. Diario Oficial No. 42.049 (Octubre 13 de 1995). Congreso de la República de Colombia.

Decreto 1860 (1994) Aspectos Pedagógicos y Organizativos Educativos Generales. Diario Oficial No. 41.473 (Agosto 5 de 1994). Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1860 (1994) Reglamentación parcial de la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial No 41.473 (5 de agosto de 1994) Ministerio de Educación Nacional

Decreto 2249 (1995) Creación de la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras. Diario Oficial No. 42.163 (Diciembre 26 de 1995). Ministerio del Interior.

Decreto 804 (1995) Reglamentario de la Atención Educativa para Grupos Étnicos. Diario Oficial No. 41.853 (Mayo 18 de 1995). Ministerio de Educación Nacional.

Directiva Ministerial 011 (2004). Prestación del Servicio Educativo en Entidades Territoriales que atienden población Afrocolombiana y Raizal. (Mayo 19 de 2004). Ministerio de Educación Nacional.

Directiva Ministerial 08 (2003). Reorganización de Entidades Territoriales que atienden Población Indígena (Abril 25 de 2003). Ministerio de Educación Nacional.

Ley 115 (1994) Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.2014 (Febrero 8 de 1994). Congreso de la República de Colombia.

Ley 1381 (2010) Ley de Reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación, y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes. Diario Oficial No. 47.603 (Enero 25 de 2010). Congreso de la República de Colombia.

Ley 21 (1991) Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Diario Oficial No. 39.720 (Marzo 6 1991). Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

Ley 397 (1997) General de Cultura. Diario Oficial No. 43.102 (Agosto 7 de 1997). Congreso de la República de Colombia.

Ley 47 (1993) Ley de Organización y Funcionamiento del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Diario Oficial No. 40.763, febrero 19 de 1993. Ministerio de Gobierno.

Ley 70 (1993) Ley de Reconocimiento del Derecho a la Propiedad Colectiva de las Comunidades Negras. Diario Oficial No. 41.013 (Agosto 31 de 1993). Congreso de la República de Colombia.

Ley 725 (2001) Día Nacional de la Afrocolombianidad. Diario Oficial No. 44.662 (Diciembre 27 de 2001). Congreso de la República de Colombia.

Ley 812 (2003) Plan Nacional de Desarrollo 2003 – 2006. Diario Oficial No. 45.231 (Junio 27 de 2003). Congreso República de Colombia.

## **5.2. LEGISLACIÓN DISTRITAL**

Acuerdo 175 (2005) Lineamientos de la Política Pública para la Población Afrodescendiente residente en Bogotá y se dictan otras disposiciones. Registro Distrital 3407. (Septiembre 28 de 2005) Consejo de Bogotá y Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Disponible en línea: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=17652> (Recuperado 2014)

Decreto 151 (2008) Lineamientos de Política Pública Distrital y el Plan Integral de Acciones Afirmativas, para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de los Afrodescendientes. Registro Distrital No. 3.985 (Mayo 21 de 2008). Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

Decreto 192 (2010) Plan Integral de Acciones Afirmativas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de la Población Afrocolombiana, Negra y Palenquera en el Distrito Capital. Registro Distrital No. 4432. (Mayo 24 de 2010). Consejo de Bogotá y Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Disponible en línea: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=39577> (Recuperado 2014)

## **6.3. ANTECEDENTES Y MASA DOCUMENTAL**

ALARCÓN, G. T. (2012). Lo Afrobogotano: Hacia la Construcción del Enunciado y su Formación Discursiva. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ANGARITA, V. J. (2011). Diseño de una Estrategia Pedagógica para la Enseñanza de la Biología de los Organismos, a través de las Quecas (*Scaptocoris* sp., *Cydniidae*). Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

ARAMBURO, G. A. (2010). Estrategias Didácticas para el Desarrollo de Propuestas Etnoeducativas. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

AYA, A. S. (1997). Proyecto de Pluralismo Cultural, Investigación Profesoral. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

BASTIDAS, C. E. (2009). Entidades Territoriales Indígenas: Objeciones para su Conformación y Delimitación . Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

BERMÚDEZ, C. C. (2010). Noción de Reconocimiento en Axel Honneth y Charles Taylor: Una Aproximación a la Diversidad Cultural. Bogotá: Universidad de los Andes

CRUZ, P. C.;SIERRA, F. N. (2012). El Estado del Arte de las Investigaciones en Etnoeducación Publicadas en Seis Universidades de Bogotá entre los años 2005 a 2011. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás.

DE LA HOZ, P. D. (2011). Estudio de la Apreciación en Relatos sobre Discriminación Percibida por Afrodescendientes en Cartagena. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

DURÁN, M. R. (2013). *Identidad Étnica, Multiculturalismo y Política Cultural*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ERASO, J. R. (1997). *El Caso U'wa. Los Derechos de los Pueblos Indígenas como Base del Reconocimiento de la Diversidad Étnica y Cultural*, Tesis de Grado. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes

IRURITA, M. M. (2002). *Pueblos Indígenas, Globalización y Diversidad Cultural: El Reto de Amazonía Gas en Ecuador*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.

LIBORIO, D. O. (2009). *La Práctica del Trabajo Infantil y las Consecuencias de esta Actividad en la Calidad de Vida Escolar: El Caso de los Alumnos de la Enseñanza Fundamental de la Escuela Estadual Waldomiro Pérez Lustoza, Manaus, Estado del Amazonas, 2006 - 2008*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

MAIA, D. C. (2009). *Los Tejidos y las Tramas Matemáticas, el Tejido Ticuna como Soporte para la Enseñanza de las Matemáticas*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

MARTÍNEZ, S. R. (2006). *Proyecto Pedagógico de la Comunidad en la Etnoeducación Afrocolombiana, Destrozando Cadenas Mentales*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

MOSQUERA, M. J. (2006). *La Educación Intercultural en el Contexto Urbano de Bogotá - Localidad de Suba*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

\_\_\_\_\_(2009). *Interculturalidad y Pedagogía, El Caso de la Localidad de Engativá*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

PAZ, O. W. (2010). Exclusiones Amparadas en el Discurso de la Inclusión Educativa desde la Perspectiva Socio Antropológica de los Sordos, Análisis Crítico del Discurso de Seis Estudiantes Sordos en Instituciones Educativas Distritales Integradoras de la Ciudad de Bogotá D.C. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

PUERTAS, R. M. (2010). Del Color de la Piel; Prácticas y Representaciones sobre las Personas Afrodescendientes en el Contexto Escolar Bogotano, Un Estudio de Caso. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

REYES, R. J. (2011). Las Estrategias Discursivas de Grupos Sociales en la Universidad Nacional de Colombia en Relación con la Escritura Académica en Situaciones de Bilingüismo e Interculturalidad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

RODRÍGUEZ, B. J. (2012). Interculturalidad, Comunicación y Cultura en los Procesos Educativos de los Estudiantes Sordos del Instituto Educativo Distrital San Francisco. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

RODRÍGUEZ, P. J. (2010). Percepciones Relacionadas a la Interculturalidad de Estudiantes que Cursan el Décimo Año de Educación General Básica. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

SÁNCHEZ, B. D. (2012). Identidad Cultural en "Levántate Mulato". Bogotá, Colombia: Universidad de la Sabana.

SUAVITA, R. M., & CAÑÓN, G. M. (2005). Hacia una Propuesta de Enseñanza del Concepto de Medida en un Contexto Intercultural: Medición del Espacio y del Tiempo. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

TORRES, H. J. (2011). Diseño Curricular de la Unidad de Ecología como Eje Integrador de los Saberes Tradicionales Indígenas y Científicos. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

URIBE, R. J. (2011). La Investigación Documental y el Estado del Arte como Estrategias de Investigación en Ciencias Sociales. En PARAMO, P., La Investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de Investigación (2011, p. 195 - 201). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.

WILCHES, M. L. (2010). Al Reencuentro con "lo otro": Alteridad y Pensamiento de la Cultura Ika o Arahua en el Caribe Colombiano. Bogotá a: Universidad Nacional de Colombia.

#### **6.4. GENERAL**

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2005). Plan Integral de Acciones Afirmativas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de los y las Afrodescendientes. Bogotá.: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (28 de Marzo de 2006). Plan de Desarrollo, Bogotá Sin Indiferencia 2004 - 2008. Política Pública Distrital y Plan Integral de Acciones Afirmativas. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2012). Plan de Desarrollo 2012 - 2016, Bogotá Humana. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2008). Plan de Acciones Afirmativas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de los y las Afrodescendientes. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.

ARBELÁEZ, J. M. (2010). Estados del Arte desde el Campo de la Cultura sobre las Prácticas Culturales del Pueblo Rom - Gitano en Bogotá D.C. Bogotá: Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte, UNAL.

ARIAS, F. G. (2006). El Proyecto de Investigación, Introducción a la metodología Científica. Caracas, Venezuela: Editorial Episteme, CA.

BLANCHAD, M., & MUZAS, M. (2005). Propuestas Metodológicas para Profesores Reflexivos: Cómo trabajas la Diversidad en el Aula. España: Narcea.

CASTILLO, G. E.; CAICEDO, O. J. (2008). Educación Intercultural Bilingüe, El Caso Colombiano. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

CERDA, A. G. (2007). Multiculturalidad y Educación Intercultural, entre el Neoindigenismo y la Autonomía. Ciudad de México: Andamios.

Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá, D.C.: Temis.

DANE. (2008). Censo General 2005: Nivel Nacional. Bogotá: DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadística.

DIETZ, G. (2008). El Paradigma de la Diversidad Cultural: Tesis para el Debate Educativo. México D.F, México, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

EIBAMAZ; UNICEF, Finlandia. (2006). Estado del Arte: Investigación Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe, Bolivia, Perú y Ecuador. Lima, Perú: EIBAMAZ.

ENCISO, P. P. (2004a). Diagnóstico Etnoeducativo del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

\_\_\_\_\_ (2004b). Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

ESPINOSA, V. G. (1998). "Heurística". En: GALINDO CÁCERES, L.J. Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultural y Comunicación (1998). México: Addison Wesley Longman.

GADAMER, H. G. (1993). Fundamentos de una Hermenéutica, Verdad y Método. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.

GARCÍA, J. F. (2007). Multiculturalidad y Educación: Una Discusión Pedagógica y Epistemológica para el Siglo XXI. En: Revista de Filosofía XLV, Universidad de Costa Rica, 93 - 98.

GEERTZ, C. (2005). La Interpretación de las Culturas. Barcelona, España: Gedisa.

GIL, J. I. (2008). El Enfoque Intercultural en la Educación Primaria: Una Mirada a la Práctica Escolar. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

HIRMAS, R. C. (2008). Educación y Diversidad Cultural: Lecciones desde la Práctica Innovadora de América Latina. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.

HOYOS, B. C. (2000). Un Modelo para Investigación Documental, Guía Teórico - Práctica sobre construcción de Estados de Arte con importantes reflexiones sobre investigación. Medellín: Señal Editora.

IBIS, UNICEF. (2010). Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Zonas Urbanas. Lima, Perú: TAREA Asociación de Publicaciones Educativas.

IDEP. (2010). Construyendo Interculturalidad en Bogotá; Grupo de Innovación Pedagógica, Interculturando. Bogotá: IDEP.

IIPE - UNESCO. (2004). Educación en la Diversidad, Experiencias y Desafíos en la Educación Intercultural Bilingüe. Buenos Aires, Argentina: IIPE/UNESCO.

JIMÉNEZ, C.;MALGESINI, G. (1997). Guía de Conceptos sobre Migraciones, Racismo e Interculturalidad. Madrid: La Cueva del Oso.

KALTMEIER O. (2008). Neoliberalismo, el Estado y los Indígenas. Sobre la gubernamentalización de la Comunidad Indígena en Chile, Bolivia y Ecuador. Münster, Alemania: E PluribusUnum.

KALUF. (2005a). Diversidad Cultural: Materiales para la Formación Docente y el Trabajo de Aula. Santiago: AMF Imprenta.

\_\_\_\_\_. (2005b). Diversidad Cultural: Materiales para la Formación Docente y el Trabajo de Aula. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

KYMLICKA, W. (1995). Barcelona, España: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2007). Las Odiseas Multiculturales: Las nuevas políticas internacionales de la diversidad. Barcelona, España: Paidós.

MEN. (2005). Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables. Bogotá, D.C.: Lagos & Lagos Impresores.

MEN. (2007). Plan Nacional Decenal de Educación 2006 - 2016, Compendio General. Bogotá, D.C.: Lagos & Lagos Impresores.

MEN. (2008). Programa de Educación Inclusiva con Calidad, Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad. Medellín, Antioquia: Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.

MEN, (2004). Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Bogotá: Lagos & Lagos Impresores.

MINISTERIO DE CULTURA. (2010). Compendio de Políticas Culturales. Bogotá, D.C.: Industrial Gráficas Darbel.

MEN. (2010). Revolución Educativa 2002 - 2010: Acciones y Lecciones. Bogotá: Panamericana Formas e Impresiones S.A.

MINSALUD. (2014). Análisis de Situación de Salud Colombia 2013. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.

MOLINA, A. A;MOJICA, R. L. (2011). Alteridad, Diversidad Cultural y Enseñanza de las Ciencias: Perspectivas de los Profesores (as). Revista Educación y Ciudad No. 21, 29 - 43.

NACIONES UNIDAS. (2008). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Nueva York, USA: Naciones Unidas.

OIT. (2005). Convenio No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Lima, Perú: Oficina Regional para América Latina y el Caribe.

\_\_\_\_ (2007). Convenio No. 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Lima, Perú: OIT.

OLIVÉ, L. (2010). Multiculturalidad, Interculturalismo y el Aprovechamiento Social de los Conocimientos. Pensamiento I Análisis. No. 10, pg. 45 - 66.

OREALC/UNESCO. (2005). La Discriminación y el Pluralismo Cultural en la Escuela: Casos de Brasil. Chile, Colombia, México y Perú. Santiago de Chile: AMF Imprenta.

PARDINAS, F. (1984). Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. México: Siglo XXI.

RAMÍREZ, B. R. (2008). La Pedagogía Crítica, Una Manera Ética de Generar Procesos Educativos, Disponible en línea: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28a09> (Recuperado 2014).

RICOEUR, R. (2002). Del Texto a la Acción, Ensayos de la Hermenéutica II. Ciudad de México, Fondo de Cultura Económica.

RODRÍGUEZ, R. S. (2011). La Política Educativa (etnoeducación) para Pueblos Indígenas en Colombia a partir de la Constitución de 1991. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

ROJAS, T. A.; ROJAS, D. C. (2009). Perspectivas Teóricas y Epistemológicas de la Investigación Cualitativa en Educación: Ideas Básicas para su Comprensión. Educare, Volumen 13 N. 1, 59, 60.

SALGADO, G. S. (2002). Corrientes Filosóficas del Siglo XX. Bogotá: Departamento de Filosofía.

SALGUERO, J. (2004). Educar para la Paz, El Caso de un País Dominado por la Violencia: Colombia. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.

SANABRIA, R. M. (2011). Escuela e Interculturalidad: El Caso de las Escrituras Constelares Sikuni. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

SANDÍN, E. M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación, Fundamentos y Tradiciones. Madrid, España: McGRAW HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA S.A.U.

STRÖBELER, J.; KALTMEIER, O; GIEBELER, C. (2010). Fortalecimiento de Organizaciones Indígenas en América Latina: Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina. Bielefeld, Alemania: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.

THOMPSON, A. O.; (2005). Huida a la Libertad: Fugitivos y Cimarrones africanos en el Caribe. Mexico D.F. Siglo XXI Editores S.A. de C.V.

UNESCO. (2002). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Johannesburgo, Gauteng, Sudáfrica: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (Agosto 04 de 2002).

UNESCO. (2002). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Johannesburgo: UNESCO.

UNESCO. (2005). Políticas Educativas de Atención a la Diversidad Cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Santiago de Chile: AMF Imprenta.

UNICEF. (2009). Estado del Arte: La Producción de Material Educativo para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú. Lima, Perú: Exituno S.A.

UNICEF, EIBAMAZ. (2012). Materiales Educativos para la Educación Intercultural Bilingüe y Educación Intercultural Intracultural Plurilingüe, La Experiencia del Programa EIBAMAZ ; Bolivia - Ecuador - Perú. Quito, Ecuador: Unai, Sacona.

VALDIVIA, C. L. (2010). Las Rondas Campesinas, Violación de Derechos Humanos y Conflictos con la Justicia Formal en el Perú. Las Rondas Campesinas, Violación de Derechos Humanos y Conflictos con la Justicia Formal en el Perú. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Derecho y Ciencia Política.

VIANA, J., Tapia, L., WALSH, C. (2010). Construyendo Interculturalidad Crítica. Lima: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

WALSH, C. (2003). Quito, Ecuador: AbyaYala. Estudios Culturales Latinoamericanos: Retos desde y sobre la región Andina.

\_\_\_\_\_ (2005). Pensamiento Crítico y Matriz (De) colonial: Reflexiones Latinoamericanas. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/AbyaYala.

\_\_\_\_\_ (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (De) coloniales de nuestra época. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/AbyaYala.

WALSH, C., & GARCÍA, J. (2002a). CLACSO. Obtenido de Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe, de la Red de Centros Miembros: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cultura/walsh.doc>

\_\_\_\_\_. (2002b). El Pensar del Emergente Movimiento Afroecuatoriano: Reflexiones desde un Proceso. En D. Mato, Estudios y otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder. Caracas, Venezuela: CLACSO.

ZULUAGA, O. L. (1999). Pedagogía e Historia: La Historicidad de la Pedagogía, La Enseñanza, Un Objeto de Saber. Medellín, Antioquia: Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.