



**Etnoeducación Afrocolombiana: “conocimiento
oficial y reconocimiento retorico del
multiculturalismo en Colombia”**



TATIANA PEREZ CASSIANI

TESIS PARA OPTAR AL TITULO DE MAGISTER EN DESARROLLO Y CULTURA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE BOLÍVAR

CARTAGENA BOLÍVAR

2015

Tabla de contenido.

1.0 Introduccion

1.2 Metodología

2. O Algunas Ideas Sobre Los Orígenes De La Etnoeducación De Las Comunidades Negras, Afros, Y Raizales De Colombia

2.1 Multiculturalismo Insuficiente: La Etnoeducación Como Mecanismo Constitucional Retorico En La Nación Multicultural.

3.0 Desarrollo, Currículo Y Etno-Educación: Categorías Pedagógicas Para El Analisis Del Problema De Estudio.

4.0 Educación General y Etnoeducación: “disputas entre dos cosmovisiones educativas en la nación multicultural”.

4.1 maestros, Estructura Y Etnoeducación

4.2 Maestros Estructura Y Etnoeducación.

5.0 Algunas Conclusiones

Bibliografía

Listado De Referencia

Anexos

1.0 Introducción

Desde la época de la colonización Europea, bajo el direccionamiento de la iglesia católica se lideró un ambicioso proyecto de unidad nacional, que empleó al sistema educativo, como medio para imponer a la cultura europea como estado soberano en las colonias Americanas. En Colombia, por ejemplo, la educación para los grupos de descendencia aborigen y africana, estaba en manos de la iglesia católica, la cual impartía una educación que revelaba la superioridad del hombre blanco y sus costumbres; su fin consistía en “civilizar” e integrar a los grupos étnicos a la cultura nacional, manteniendo un estricto control del contenido académico.

La pedagogía empleada por iglesia, proveía a estos grupos de las imágenes, significados, y los valores que le permitiría a estos, ajustarse a las necesidades requeridas por los grupos dominantes, lo que automáticamente llevó a que gran parte de los valores, imaginarios y significados propios de las culturas aborígenes y afros, fueran adquiriendo una carga simbólica negativa, que se desafortunadamente fue transmitida a las futuras generaciones.

Gracias al espíritu de reflexión sobre lo propio, se originaron diversos procesos organizativos, que se resistieron a aceptar las imágenes coloniales perpetuadas en la escuela; logrando con el tiempo, introducir cambios inclusive en las funciones y aspiraciones del sistema escolar del país. Las luchas en contra de este sistema escolar y el reclamo por la incorporación de las costumbres y demás manifestaciones culturales al proyecto educativo del país,

fueron uno de los principales motores para ejercer resistencia a este modelo de educación de raíces coloniales.

Un ejemplo de este significativo logro, es la aceptación de la etnoeducación como una herramienta para que las colectividades étnicas de Colombia, tuvieran mayor dominio de la educación que se impartía en las comunidades. La etnoeducación permite que estas comunidades tengan mayor autonomía de los procesos pedagógicos escolares, para ponerlos a disposición de las realidades sociales económicas y culturales de estos colectivos sociales.

Vale la pena hacernos las siguientes preguntas, después de haber trascurrido algunos años de haberse otorgado estos derechos en nuestro país, me pregunto si ¿Existe realmente autonomía en las instituciones focalizadas como etnoeducativas, a la hora de llevar a la práctica la etnoeducación como política educativa especial en estas comunidades?, ¿La etnoeducación como política del multiculturalismo ha resuelto los problemas de por los cuales fue creada? ¿Existen tensiones o problemáticas que afectan su aplicabilidad?

El concepto de autonomía aplicado en las escuelas etnoeducativas en la actualidad, es limitante, toda vez que estas instituciones vienen siendo reguladas por un sistema educativo nacional, que basado en una idea de calidad educativa nacional, evalúa y a la vez excluye a otras formas de conocimientos que no son tenidos en cuenta desde instancias superiores.

Esta forma de operar, margina los saberes pertenecientes a otras culturas; produciendo tensiones y haciendo que estas escuelas, caigan por inercia en el ritmo de exigencias que en la actualidad se vienen imponiendo desde instancias superiores.

Partiendo de este contexto, el trabajo que presento a continuación, hace un estudio del estado política etnoeducativa para comunidades negras, a partir de tres importantes enfoques de análisis, que desde mi punto de vista, ayudan a entender un posible estado de la etnoeducación en Colombia.

Un primer enfoque hace un estudio del multiculturalismo entendido como el conjunto de normas decretos y leyes creados para ayudar en la problemáticas de invisibilidad y exclusión de los grupos étnicos de Colombia, que según la autora, puede generar un ambiente de conformidad o resolver de manera muy frívola las problemáticas por las cuales estos instrumentos fueron creados.

Para sustentar estas ideas, pongo a disposición las teorías dadas por algunos intelectuales expertos en los estudios culturales, que afirman que el multiculturalismo puede, o no, aumentar las problemáticas sociales en los contextos donde intentan aplicarse. Desde estos planteamientos se pretende acercar al lector a la situación que se pretende describir, mostrando a la etnoeducación como una política nacida dentro del contexto del multiculturalismo, que tienen serias dificultades a la hora de materializarse en los contextos escolares.

En el segundo enfoque de análisis, se hace un estudio crítico del currículo, mostrando las relaciones de esta categoría pedagógica con las políticas

nacidas en el marco del desarrollo, es decir las relaciones de este con los proyectos de vida de los grupos dominantes, y el marginamiento que se hace de lo cultural.

En esta parte del trabajo trato de explicar la manera como la noción de currículo, problematiza el escenario educativo, y lo convierte en un campo complejo, que hace difícil, articular otras formas de conocimientos- la etnoeducación- que no son plenamente reconocidos, o más bien, no son tomadas en cuenta a la hora de medir asuntos de calidad educativa.

Un tercer enfoque hace un breve estudio sobre el quehacer pedagógico en dos escuelas etnoeducativas de María La Baja, Bolívar, que tiene como fin principal, contrastar las ideas expuestas en capítulos anteriores. Para tal efecto, se hacen unas entrevistas a docentes vinculados a estas escuelas y a líderes del movimiento social afro, que recogen los discursos que se ha hecho sobre la etnoeducación cada sector entrevistado. Se presentan en esta parte del trabajo, algunas situaciones del quehacer pedagógico, que me ayudan a contrastar las ideas presentadas en capítulos anteriores.

La postura asumida por la investigadora reconoce los grandes avances y los aportes que ha hecho tanto la cátedra de estudios afrocolombianos, como la etnoeducación en temas de identidad, y de despertar del orgullo étnico de las comunidades negras del país, de ahí que el trabajo, más que desconocer estos logros, busca por el contrario, documentar la manera como se reproducen algunas tensiones que cruzan el tema etnoeducativo, con la ilusión de despertar el interés de fanáticos, líderes, organizaciones de base, y entidades

gubernamentales; que puedan ayudar a aportar en la solución de las limitaciones señaladas.

1.2 Metodología.

Para el desarrollo metodológico de este trabajo, se hizo revisión de ciertos postulados sobre la etnoeducación, y algunas ideas críticas sobre el multiculturalismo que han producido algunos teóricos interesados en el tema. La mayor parte de los textos revisados para la construcción teórico-argumentativa del trabajo, fueron tomados de la bibliografía sugerida en el curso de Teorías Culturales, dirigido por el docente Juan Ricardo Aparicio, del archivo bibliográfico del instituto Manuel Zapata Olivella, la biblioteca Bartolomé Calvo, y un interesante archivo bibliográfico que puso a disposición de esta investigación; la organización para el desarrollo de las comunidades negras Jorge Argel; ubicada en Cartagena.

El conjunto de textos bibliográficos seleccionados, ayudaron a dar forma al discurso que sobre el tema etnoeducativo se ha tejido en esta investigación, y fueron de gran ayuda, para dar respuestas a las preguntas que hago para generar la estructura argumentativa de este trabajo.

La bibliografía seleccionada, permitió adoptar un punto de vista crítico sobre la etnoeducación, identificar algunos límites, revisar la manera como se producen algunas tensiones, y otras deficiencias, que pudieron ser analizadas desde el marco teórico empleado por algunos culturistas, que se han dedicado a describir la manera cómo funciona algunas políticas para la diversidad, nacidas en el boom del multiculturalismo.

Una parte del trabajo está basado en la realización de entrevistas abiertas aplicadas a docentes y líderes del movimiento social afro. Mediante este instrumento investigativo, se logró analizar los discursos que han construido los docentes con respecto a la política etnoeducativa y describir las limitaciones identificadas desde este importante sector; las entrevistas aplicadas a los líderes fueron dirigidas a integrantes del Proceso de Comunidades Negras PCN, que en la actualidad representan uno de las organizaciones sociales más fortalecidas en el movimiento social afro de Colombia. La identificación de estos discursos, permitió contrastar los puntos de vistas encontrados en la bibliografía seleccionada, y ayudaron, significativamente a resolver los interrogantes formulados en esta investigación.

De igual manera, se hizo revisión de los planes de área, y el PENSUL de la escuela, con el fin de recoger información valiosa que aportara generar mayor claridad sobre el tema indagado.

Las entrevistas aplicadas fueron realizadas en agosto 27 del 2013, en la sala de profesores de la institución Educativa Desarrollo Rural de María la baja, mientras que las entrevistas realizadas a los líderes se realizaron el 18 de octubre del año 2013, en la Corporación Para El Desarrollo De Las Comunidades Negras Jorge Artel, el tiempo de duración por entrevista fue de aproximadamente 20 a 40 minutos por persona, todo dependió de la disposición de y la disponibilidad de tiempo de los entrevistados, se había planeado también aplicar algunas entrevistas a representantes del Ministerio de Educación de La zona, pero las citas programada no pudieron ser concretadas con estos funcionarios.

La guía de entrevistas aplicada fue la siguiente:

✓ **Esquema de preguntas entrevista de docentes**

Nombre del entrevistado:

Área:

Sexo:

1. Se preguntó sobre si en la actualidad desarrolla proyectos etnoeducativos en la escuela, si conoce algunos podría hablarnos un poco de ellos.
2. Se preguntó sobre la importancia de la etnoeducación para las comunidades afrodescendientes de la comunidad.
3. Se pregunto acerca de cómo el docente aplica la etnoeducación desde su área.
4. Que acciones o proyectos pedagógicos con respecto al tema etnoeducativo se desarrollan en la escuela.
5. Se Preguntó sobre las dificultades que tiene como docente para llevar a la practica la etnoeducación y si tienen algunas recomendaciones.
6. Se preguntó sobre si puede estar notando algunas tensiones entre la educación general y la etnoeducación.

Esquema de preguntas entrevistas a líderes del PCN.

Nombre del entrevistado:

Sexo:

- 1.Cuál es la importancia de la etnoeducación para el desarrollo y el avance de las comunidades negras de Colombia.

2. Podría hablarnos un poco acerca de los avances y dificultad de la política etnoeducativa.
3. Cuál es su opinión sobre la realidad de la etnoeducación en algunas escuelas.
4. Podría usted mencionar algunas tensiones entre la etnoeducación y la educación nacional.

Listado de entrevistados

- Adela Ramos : docente de Sociales Institución Educativa desarrollo Rural de María La baja
- Kelly Rocha : docente de lengua castellana Institución Educativa desarrollo Rural de María La baja
- Levis Escobar: docente de sociales Institución Educativa Uribe Uribe.
- Marelis Cassiani: docente de lengua castellana Institución Uribe Uribe
- Ramón Torres: docente de Sociales Institución Educativa desarrollo Rural de María La baja.
- Masritza Vizcaino: docente practicante de primar, Institución Educativa desarrollo Rural de María la baja. Reyes María : Institución Educativa desarrollo Rural de María La baja
- Dorina Hernandez: Proceso de Comunidades Negras PCN.

2.0 Algunas ideas sobre los orígenes de la etnoeducación de las comunidades negras, afros, y raizales de Colombia.

A mediados de la década de los 70 la nación colombiana comienza hacer intentos importantes para institucionalizar políticas educativas, acordes con la realidad cultural de los grupos étnicos del país. Restrepo y Rojas (2012).

Como producto de estos intentos, nacen los decretos 088 y 1142¹ nacidos entre los años 1976 y 1978, creados con el fin de dirigir acciones educativas, tendientes a reconocer la pluralidad lingüística y cultural de comunidades especialmente indígenas. Prueba de ello, son los primeros nombramientos de docentes indígenas bilingües que comienzan ubicarse en escuelas de estas comunidades, Enciso (2004).

El proceso de institucionalización de políticas de inclusión educativa, se dirigió inicialmente a los grupos indígenas de Colombia, a pesar de que en el año 1985 se crea la oficina de etnoeducación, con el fin de aplicar algunos programas de educación propia que benefician a comunidades negras como San Basilio de Palenque y San Andrés y Providencia; los intentos hechos, hasta el momento, para promover una educación acorde con las realidades culturales de las comunidades negras, eran demasiado débiles.

El proyecto de etnoeducación para comunidades negras de Colombia, comienza a institucionalizarse, a partir del año 1991, época en que se reconoce

¹ El Artículo 6º de este decreto recoge que: "La educación para las comunidades indígenas debe estar ligada al medio ambiente, al proceso productivo y a toda la vida social y cultural de la comunidad. En consecuencia, los programas curriculares asegurarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas. Los currículos deben partir de la cultura de cada comunidad para desarrollar las diferentes habilidades y destrezas en los individuos y en el grupo necesarios para desenvolverse en su medio social"

la existencia de la diversidad cultural de la nación, y se logra posicionarse, por primera vez en la historia Colombiana, la ley 70 de comunidades negras.

La ley 70, o de negritudes, como se le conoce a nivel nacional, será el principal instrumento institucional creado a favor de los derechos sociales, culturales, y territoriales de las comunidades negras del país, que posiciona a la etnoeducación como mecanismo primordial para avanzar en el tema de identidad.

La ley 70 de comunidades negras, en su capítulo VI, ratifica que el estado colombiano garantizará para las comunidades negras, un estilo de educación acorde con las aspiraciones y realidades culturales de estos grupos, y define en este mismo capítulo, que la etnoeducación para comunidades negras deberá tener en cuenta su historia, el proceso productivo, la vida social y cultural; así como también, exigen que los programas curriculares deberán respetar el patrimonio económico, natural, cultural, social, los valores artísticos, los medios de expresión, las creencias religiosas; es decir, la ley contempla en su cuerpo normativo, todas las bases constitucionales para reformar toda la estructura educativa Colombiana, mas sin embargo, a la hora de implementarla presenta algunas limitaciones.

Para Restrepo y Rojas (2012), la normatividad etnoeducativa:

La legislación parece contener las posibilidades para una transformación radical del sistema educativo nacional, tanto en cuanto a la posibilidad de las poblaciones negras de diseñar e implementar proyectos educativos regidos desde concepciones pedagógicas elegidas por ellos, como en cuanto a la transformación de prácticas que producen el racismo y otras formas de discriminación en las instituciones educativas, ya sea por acción o

por omisión. Sin embargo, y a pesar del respaldo jurídico existente, los proyectos educativos en marcha deben enfrentar cotidianamente las exigencias que supone innovar (p.160)

Entre los años 1994 y 1998, en Colombia se dan significativos avances en el tema de educación propia para comunidades étnicas en el país, debido a que durante este lapso de tiempo, se van a institucionalizar algunos decretos básicos, para avanzar en materia de etnoeducación, en territorios étnicos colombianos.

Como muestra de estos significativos avances, surge en el año 1994 la ley 115² que será reglamentada³ un año después por el decreto 804 y dictara algunas medidas para el progreso de este proceso. El decreto 804 será de máxima importancia para el avance de este proceso en la medida que:

1. Define los principios básicos de la etnoeducación, a fin unificar criterios frente al concepto y los enfoques que se le dará a la etnoeducación para comunidades étnicas.
2. Desarrolla algunas orientaciones básicas para la formulación de currículos etnoeducativos.
3. Da algunas directrices para la formación y selección de docentes etnoeducadores en las escuelas.

En este mismo año, surge el decreto 2249 que crea la comisión pedagógica consultiva de comunidades negras, como órgano facultado para asesorar y hacer seguimiento a las políticas etnoeducativas para comunidades negras, y

² Que la ley 115 de 1994 establece que la educación es un proceso de formación permanente , personal, cultural , y social que se fundamenta

³ Con el decreto 804, se reglamenta los artículos 55 a 63 de la ley 115 de Colombia de 1994.

tres años después, surge en Colombia, la cátedra de estudios afrocolombianos, mediante el decreto 1122. La cátedra de estudios afrocolombianos, constituye uno de los mayores logros constitucionales que a nivel de educación inclusiva se logra en el país, mediante esta, se hace una invitación al sector educativo para articular al sistema escolar, formas más positivas de entender a las comunidades negras de Colombia, que venían siendo víctimas de la exclusión y el racismo reproducido desde el mismo seno escolar.

El decreto 1122 de 1998, responsable de la cátedra de estudios afrocolombianos, contempla un conjunto de medidas para que los establecimientos educativos del país, estatales y privados, implementen programas o proyectos pedagógicos que narren la vida, la historia, los intereses, las realidades de las comunidades negras del país, con el fin, no solo de progresar en temas de identidad, sino también para disminuir el racismo heredado desde la época de la esclavitud en la nación Colombiana.

La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativas a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias. (Decreto 1122 del 98 art 2)

La cátedra a diferencia de la etnoeducación, es un proyecto educativo que se debe dirigir a toda la sociedad colombiana y no a un grupo reducido o selecto de personas, la idea es; transformar relaciones sociales de exclusión y racismo,

por ambientes más inclusivos donde los grupos sociales sean valorados y tengan gozo pleno de sus derechos.

Para Axel (2008)

La CEA nos invita a transformar esta manera de entender los derechos educativos de los grupos étnicos, en tanto sus objetivos no se centran exclusivamente en la población afrodescendientes tanto grupo étnico. Como veremos más adelante, la Cátedra busca transformar las formas de entender la educación y la diferencia cultural para todos los colombianos. En consecuencia, es necesario resaltar permanentemente el hecho de que la educación, y la CEA en particular, tienen la posibilidad de ser agentes determinantes en la reafirmación o transformación de las relaciones sociales en contextos multiculturales como el colombiano. (P.27)

La etnoeducación para comunidades negras de Colombia, alcanza su mayor esplendor en el año 2006, cuando a raíz de la presión ejercida por el movimiento social afro, se nombra a docentes etnoeducadores para desempeñarse como docentes líderes en este proceso.

Por primera vez, en la historia de Colombia, se van nombrar docentes, cuya finalidad será dignificar la historia, los saberes y las costumbres de la cultura afrocolombiana, este hecho indiscutiblemente impulsa con mayor ímpetu los procesos y sensibiliza, no solamente a las comunidades afrodescendientes, sino a las comunidades educativas en general y en el caso de Palenque permite aumentar el número de docentes, centrado en lo etnoeducativo y abre la discusión respecto a la necesidad de aplicar con todo rigor el Decreto 804, y trabajar denodadamente por resolver las dificultades pedagógicas, logísticas y de articulación a la comunidad. Según Hernández existen tres momentos que describen el discurrir histórico de la etnoeducación en el Caribe Colombiano,

describiré a continuación estos procesos, a fin de contextualizar los orígenes o las acciones más importantes de la etnoeducación en esta zona del país.

Para Hernández (2015) en el libro: “Etnoeducación interculturalidad y pedagogías propias” un primer momento que marca el nacimiento de la etnoeducación, tiene que ver con la crisis social, económica, y educativa que afecta a la sociedad Colombiana. Desde el año de 1979, a nivel de etnoeducación se viene desarrollando actividades educativas dirigidas a enaltecer la historia, fortalecer la identidad y tener una mayor conciencia de la realidad del entorno que rodea a las comunidades negras; para Hernández (2015), este primer momento está conectado con el resurgir del movimiento social afrocolombiano y un conjunto de dinámicas que reivindican sus derechos, las cuales adquieren un gran impulso en la década siguiente.

Segundo momento:

Con la aprobación de La ley de 70 de 1993 para Comunidades Negras, se registran un conjunto de derechos que se deberán materializar en estas comunidades, impulsándose a la etnoeducación, como un mandato legal para ser aplicado en el contexto escolar afro. Basados en lo que avala la nueva normatividad, las escuelas focalizadas como etnoeducativas, comienzan a elaborar “currículos en donde incorporan la diversidad étnica, cultural y regional que caracterizan muchas comunidades con escenarios educativos específicos

Según la descripciones de Hernández, entran en este momento en el caribe Colombiano el Proyecto Educativo Institucional de la Escuela San Luis Gonzaga en Cartagena, que es reconocido en el año 1999, como proyecto innovador y posteriormente en el año 2000 galardonado como PEI , sobresaliente por el MEN, y otras iniciativas tales como el Centro etnoeducativo

Ma Mona Ri Chango “Los hijos de Dios” y el centro etnoeducativo Benkos Bioho, que son iniciativas etnoeducativas sobresalientes pertenecientes al Caribe Colombiano. En este momento se dan importantes avances en materia etnoeducativas; tales como la promulgación el surgimiento de la Catedra de estudios afrocolombianos y el nombramiento de docentes etnoeducadores.

A pesar de que en el caso de las comunidades indígenas, el Ministerio de Educación ve la necesidad de nombrar a docentes indígenas, mucho antes para el caso de las comunidades negras, solo a partir del año 2006, se va a nombrar una planta de docentes dedicados a este proceso.

Tercer momento:

A partir del año 2000 se concibe la necesidad de generar otros espacios que fortalezcan, las perspectivas etnoeducativas y generen las condiciones de incursionar en el nivel técnico y superior, de tal manera que la Etnoeducación se refleje en todos los ámbitos del sistema educativo del país.

En tal sentido, surge en el año 2002 el Instituto Manuel Zapata Olivilla como alternativa de educación técnica, tecnológica y profesional, en comunidades como María La Baja, San Onofre, Palenque, Arjona y Cartagena que se conecta en sus propósitos con otras experiencias como el proyecto de construcción de la Cátedra de estudios afrocolombianos para el fortalecimiento de la identidad de los niños y niñas de Guapi, orientadas por la Asociación Junpro en Guapi, con el auspicio de USAID; Lagrimas, Cantos, Bailes y algo más como estrategias didácticas y pedagógicas para contribuir a la cualificación de niños y niñas en el mágico Valle del Patía Fundevap.

Lo anterior se articula a los propósitos que inspiran instituciones como la Universidad del Pacífico y la Universidad Tecnológica del Choco UTCH. Este tercer momento, se articula con la convocatoria a concurso etnoeducativo que hace posible la selección docentes etnoeducadores en el departamento de Bolívar en el año 2006.

Estos momentos ayudan a caracterizar la Etnoeducación y las dinámicas pedagógicas, como iniciativas alternativas que si bien es cierto logran posicionarse en el ámbito educativo formal y en algunos escenarios de lo educativo propio, aún no logran actuar como hiato entre la cultura y los procesos organizativos comunitarios, superior de las comunidades negras.

La creciente proliferación de leyes y decretos a favor de la etnoeducación parece brindar suficientes bases para que las escuelas adopten currículos interculturales más incluyentes, sin embargo, la realidad sigue siendo otra, se sigue dirigiendo un estilo de educación que desconoce la realidad social, cultural, e histórica del territorio Colombiano.

Muy a pesar de este claro avance constitucional, existe dificultad a la hora de ejercer con plena autonomía la etnoeducación en el campo. La existencia de algunas ideas o formas de entender la educación a nivel nacional, hacen difícil la materialización de los derechos ganados, de ahí que el desarrollo que a nivel derechos educativos que se han establecido no corresponde con la realidad de la etnoeducación en el terreno de su aplicación. En el siguiente aparte, trato de mirar la manera como algunos culturistas analizan el tema del multiculturalismo , a fin de recoger algunos insumos teóricos que nos permitan entender un poco las realidades de la etnoeducación en algunas escuelas.

2.1 Multiculturalismo insuficiente: la Etnoeducación como mecanismo constitucional retórico en la nación multicultural.

El término, multiculturalismo, surge de dos vínculos lingüísticos básicos para su comprensión, parte de la conjugación de los términos, múltiple, y el término cultura. Múltiple; que se refiere a varios, y la palabra cultura; que a pesar de tener diferentes interpretaciones, en este caso, se refiere, al conjunto de elementos comunes que moldean la personalidad y la identidad de un grupo social específico.

El multiculturalismo, puede ser interpretado de diferentes formas, de acuerdo al tipo de análisis que se le aplique; para el desarrollo de este trabajo, empleo un concepto de multiculturalismo referido, al conjunto de herramientas políticas, creadas con el fin de formar un modelo de sociedad donde los grupos dominantes viven armoniosamente, con sectores sociales que, culturalmente, históricamente y económicamente son diferentes. Este tipo de multiculturalismo, según Hall (2000)⁴: “se refiere a las estrategias y políticas para gobernar o administrar los problemas de la diversidad y la multiplicidad en los que se ven envueltas las sociedades multiculturales”.

Estas expresiones políticas, Según VAN, Cott, (citado por WADE, 2006) estas políticas tendrán como propósito reconocer las características multiculturales del territorio, valorar las leyes tradicionales de los grupos, conceder derechos sobre el territorio, y fortalecer la riqueza lingüísticas de los grupos étnicos.

A partir del año 1991, comienzan a implementarse diversas políticas destinadas a mejorar ciertas problemáticas sociales subsistidas en territorios

caracterizados por su diversidad étnica y cultural. Una de las principales hipótesis sobre las cuales se basa este estudio, afirma que algunas políticas multiculturales, no resuelven por si solas los fenómenos sociales de los grupos étnicos, sí no que estas, en algunos contextos, pueden crear una condición de igualdad aparente.

A propósito de esta afirmación, Peter Wade en sus estudios al tema, ha planteado que “el multiculturalismo no necesariamente conduce a la disminución del racismo y la desigualdad, se queda corto en hechos básicamente ‘retóricos’, puede causar divisiones, reafirmar conflictos, ocultar dificultades y resolver superficialmente los problemas por los cuales fue creado.

Con respecto a estas afirmaciones dice Wide (2006):

El multiculturalismo puede crear conflictos, donde no existía antes; pero en muchos casos son conflictos que simplemente salen a flote cuando se intentan cambiar estructuras jerárquicas. El multiculturalismo puede realzar divisiones sociales que luego se utilizan para discriminar en forma negativa; pero muchas veces ya existían esas discriminaciones en forma solapada. El multiculturalismo puede encubrir problemas fundamentalmente de desigualdad de clase; pero también puede sacar de juicio los temas de poder, la desigualdad y la jerarquía. (p.30)

Un ejemplo de este tipo de fenómenos, es presentado por Arturo Escobar en los estudio que hace sobre las comunidades negras del pacífico⁵, Escobar afirma que, la implementación de algunas políticas multiculturales, para la autonomía del territorio en el Pacífico Colombiano, significó también el control del territorio, el aumento de la violencia y el desplazamiento en estas comunidades. Gros, tiene pensamientos similares, toma los estudios de Escobar y corrobora, diciendo que algunos derechos concedidos para mejorar

las condiciones de vida de estos grupos, y garantizar la igualdad, colaboran negativamente, al ejercer un nuevo control sobre estas comunidades.

Las ideas sostenidas por Antonio Gramsci recoge juicios afines a estas posturas; para Gramsci (1978), los grupos dominantes no producen un control absoluto de los sectores sometidos, si no por el contrario, se les incorpora parcialmente a espacios participativos donde estos gozan de cierta legitimidad; promoviéndose, “sociedades unificadas altamente diferenciadas; es decir, sociedades donde los sectores pueden hacer parte de algunos espacios y se les puede ceder algunos derechos, pero que en su cotidianidad se revela un alto desequilibrio; reflejado, en las enormes brechas de desigualdad que hay entre unos grupos frente a otros.

Según planteamientos de Gramsci (1999), estas alianzas permiten que los grupos dominantes integren en el vacío al sector marginado, a través de acciones que invitan a dignificarlos y visibilizarlos; logrando mantener un ambiente de conformidad y adhesión, propicio para seguir perpetuándose en el poder, con esto se logra un estado de fordismo, que mantiene a estos grupos satisfechos en medio del caos y la negación de sus derechos.

Los derechos ganados en materia de etnicidad en Colombia, según Van Cott logran generarse, gracias a las movilizaciones políticas, que durante los años 60, inician los sectores étnicos del mundo. Las movilizaciones y los reclamos hechos por estos grupos, tienen un impacto en los discursos sobre derechos humanos, que se venían tejiendo desde los organismos internacionales. Los logros más significativos de estas revueltas, logran materializarse en el año

1989, mediante el respaldo mundial que se hace a los grupos indígenas a través del convenio 169 de la OIT.

La proliferación de derechos culturales que tuvo Latinoamérica en la década de los 90, más que obedecer a una actitud solidaria a favor de los grupos étnicos, obedeció a los nuevos intereses que comenzaron a tejerse, de cara, a las políticas de cooperación y financiamiento establecidas desde los centros internacionales, interesados ahora, en las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Van Cott, insiste en sus afirmaciones y es radical al afirmar que, una de las razones que permitió, el aumento de las políticas culturales que tuvo Latino América, estuvo fuertemente marcado por factores externos que condicionaron el surgimiento de un considerable número de políticas para la cultura. Van Cott, (citado por Wade, 2006) sostiene que:

El ímpetu del cambio constitucional no fue un deseo de incluir a las minorías étnicas, sino más bien, el descontento con el estado y el régimen de parte de las elites políticas y los ciudadanos comunes, sin mencionar a los expertos internacionales, quienes consideraban a los estados como súper centralizados, ineficientes y atrapados en un punto muerto autodestructivo y con sistemas judiciales débiles y comprometidos en política. Ella menciona además la susceptibilidad de las elites políticas Latinoamericanas a las presiones de una cultura política internacional, respetuosas de los derechos humanos y de las minorías. En este sentido, un motivo clave podría haber sido el deseo de presentar una cara más democrática en el escenario internacional, respetuoso de los derechos humanos en formas que cada vez son más vigiladas por las principales entidades de financiamiento, las cuales como se señalan anteriormente cobran en los 90 un creciente interés en la inclusión social de los grupos marginales en general y de las poblaciones indígenas y afrolatinas en particular. (p.69)

Países latinoamericanos, como Nicaragua, Guatemala, Brasil, Ecuador y Colombia, comienzan a implementar políticas de reconocimiento para la

multiculturalidad, que tendrán la difícil tarea de acabar con la historia de racismo y la exclusión que desde su fundación comenzaron a experimentar estas naciones.

Por ejemplo en Guatemala a los grupos afrodescendientes se les conceden algunos derechos en el año 1995, en Ecuador se crea el Ministerio de Asuntos étnicos en 1996, en Brasil se crea el artículo transitorio 68, sobre la titulación de tierra y un conjunto de acciones afirmativas para atender los problemas de la diversidad, mientras que Colombia se establece la ley 70 para comunidades negras en el año 1993 (Wade 2006).

Los orígenes de las políticas multiculturales en los países latinoamericanos, explicados por Van Cott, guardan cierta relación con la crítica hecha por Wade, la falta de gestión, la insuficiente materialización de algunos derechos, que no pasan de la simple enunciación retórica, muestran la apatía y el desinterés de algunos gobiernos de embestir de manera efectiva las desigualdades étnicas.

Wade (2011) lo explica de la siguiente manera:

En muchos países latinoamericanos es un hecho notorio que los procesos de reforma política y legislativa, que se sustenta en las declaraciones oficiales del nacimiento de nuevas naciones multiculturales y pluriétnicas, no han llevado a la disminución de la desigualdad étnica y racial. El simple reconociendo, e incluso la celebración de la diferencia cultural de grupos definidos en términos étnicos y o culturales, pueden quedar como gestos prácticamente retóricos que no conducen a cambios materiales. Ahora bien, el multiculturalismo no necesariamente se tiene que quedar a nivel de reconocimiento y la celebración. En Colombia, como en otros países el multiculturalismo también ha conducido a la otorgación de ciertos derechos especiales -a la educación, a la tierra- a ciertos grupos, y se ha constituido así a medidas de acción afirmativa que tiene la capacidad potencial de cambiar estructuras económicas y políticas, aun

si, en la práctica, esta capacidad se encuentra restringida por la economía política dominante y por otros procesos. (p.16)

En el caso que se pretende analizar en este trabajo, dicha realidad se hace efectiva mediante una de las paradojas del multiculturalismo anunciadas por Will Kymlicka (2007), que explican; *“La existencia de una aceptación pública de la idea de un Estado multicultural, pero NO una amplia aceptación de las políticas étnicas”*, es decir, la etnoeducación como política educativa del multiculturalismo Colombiano, inmersa en distintas relaciones de control y poder que limitan su debido cumplimiento.

En Colombia para las comunidades negras se han establecido un conjunto de mecanismos legislativos para gobernar a favor de las necesidades de este grupo, producto de ello, son las dos curules afros para representantes ante la cámara, los títulos colectivos otorgados para la preservación de las tierras, el plan pacífico financiado mediante el BID, los créditos condonales de comunidades negras para estudios universitarios, la Cátedra y la etnoeducación como modelo de educación propia para la disminución del racismo y fortaleciendo de la identidad cultural.

La experiencia que tengo como docente, y mi sensibilidad hacia los temas relacionados con los grupos étnicos me motivan a hacer las siguientes preguntas: ¿Existen condiciones para llevar a la práctica la etnoeducación, como política educativa propia y autónoma? ¿Qué avances desde su aplicabilidad hasta el momento ha tenido la etnoeducación para comunidades negras? ¿el gobierno ha hecho los esfuerzos necesarios para aplicar de manera efectiva la etnoeducación en las escuelas de comunidades negras?,

¿Influyen las políticas educativas de corte desarrollista en las escuelas etnoeducativas?, Si bien, mi intención no es responder a todas estas preguntas, el presente trabajo intenta ver como la imposición de unos conocimientos percibidos como “legítimos” o “generales” (currículo) en escenarios educativos particulares; hace que surjan algunas tensiones entre la etnoeducación y la educación general, en otras palabras, intento explicar la manera en que se reproducen los fenómenos del multiculturalismo mencionados por Wade, tomando como objeto de estudio la política etnoeducativa.

Para describir gran parte de estas realidades, empezaré, mencionando dos clasificaciones del multiculturalismo, hechas por Hall, las cuales serían muy útiles para el tipo de análisis que me propongo hacer; estas clasificaciones, ayudaran a tener mayor claridad sobre el tipo de relaciones y realidades manejadas en el contexto cotidiano escolar.

Según Hall, (citado por Berma, 2012) existe; El multiculturalismo liberal; donde los grupos que ejercen el dominio, le dan algún tipo protagonismos jurídico a los grupos marginados, sin que esto garantice su total autonomía, pues existen algunos límites, generados por la política económica dominante y otros aspectos, que no permiten poner en riesgo al sistema; el multiculturalismo neoliberal, donde según Hall, la estructura de poder neoliberal prevalece, a pesar de que se incorporen algunas acciones que intentan darle autonomía y mayor participación a las colectividades étnicas, y el multiculturalismo pluralista; desde donde se promociona algunos derechos para garantizar la igualdad y la inclusión de la diversidad cultural y sus diferencias.

Creo pertinente ubicar los conflictos de la etnoeducación, en las líneas teóricas del multiculturalismo liberal y el multiculturalismo neoliberal; a pesar de haber ya pasado más de 20 años de institucionalizado el multiculturalismo en nuestro país, se sigue ejerciendo una educación asimilacionista, que muchas veces contradice lo pactado en la ley 70 y el la constitución de 1991.

Con la ley 115 de 1994, se reconoce en Colombia la necesidad de articular al sistema educativo, procesos propios de enseñanza para las comunidades étnicas del país, lo que motiva, un año después, a la institucionalización del decreto 804, que reglamente por la ley 115. El decreto 804, integrado en su estructura por cuatro capítulos fundamentales adopta un conjunto de medidas claves, para generar procesos educativos a favor del bienestar cultural de las comunidades negras e indígena del país⁶:

El decreto contienen los siguientes artículos básicos para fortalecer y reorientar las acciones educativas hacia el desarrollo de la identidad y buscar el bienestar cultural.

Que la Constitución Política de Colombia reconoce al país como pluriétnico y multicultural, oficializa las lenguas de los grupos étnicos en sus territorios, establece el derecho de los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias a una educación bilingüe, institucionaliza la participación de las comunidades en la dirección y administración de la educación y establece el derecho que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. Se hace necesario articular los procesos educativos de los grupos étnicos con el

⁶ <http://www.col.opsoms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/ED80495.htm>

sistema educativo nacional, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Artículo 1: La educación para los grupos étnicos hace parte del servicio educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de las comunidad en general, intercambia saberes y vivencias con miras a mantener, recrea y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

ARTICULO 2º.- Son principios de la etnoeducación: Integralidad, entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y su naturaleza; Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones; Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativas; Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativas, ejerciendo su autonomía; Interculturalidad, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo; Flexibilidad, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos; Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento, y Solidaridad, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

ARTICULO 3º.- En las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígenas, negras y/o raizales, se deberá incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuestas de etnoeducación. Dichos planes deberán consultar las particularidades de las culturas de los grupos étnicos, atendiendo la concepción multiétnica y cultural de la Nación y garantizarán el cumplimiento de lo dispuesto en el presente Decreto.

ARTICULO 17º.- De conformidad con los artículos 55 y 86 de la Ley 115 de 1994, los proyectos educativos institucionales de los establecimientos educativos para los grupos étnicos, definirán los calendarios académicos de acuerdo con las formas propias de trabajo, los calendarios ecológicos, las concepciones particulares de tiempo y espacio y las condiciones geográficas y climáticas respectivas.

Estos calendarios deberán cumplir con las semanas lectivas, las horas efectivas de actividad pedagógica y actividades lúdicas, culturales y

sociales de contenido educativo, señaladas en el artículo 57 del Decreto 1860 de 1994.

A pesar de estos giros educativos que permitieron la institucionalización del decreto 804, para lograr una educación a la vanguardia de la realidad cultural; aún se siguen imponiendo al interior de las escuelas etnoeducativas un conjunto de requerimientos, exigidos desde el MEN, que rompen con la autonomía y dificultan llevar a la práctica acciones pedagógicas que colaboren de manera íntegra en el fortalecimiento y desarrollo de las comunidades étnicas del país.

Ejemplo de ello, son La creación de unos estándares básicos, el modelo de evaluación expresado en las pruebas ICFES y SABER, PISSA, la creación de unos logros y competencias que hacen parte del currículo, buscan a largo plazo adiestrar a los estudiante en conocimientos y competencias específicas, convirtiendo a las escuelas etnoeducativas en centros de asimilación de un tipo de conocimiento considerado general o de mayor “estatus”

A pesar de los existentes principios de autonomía, interculturalidad, y otros criterios establecidos bajo los lineamientos etnoeducativos se toman decisiones sobre el destino escolar, que reproduce, casi que de manera autoritaria, el capital cultural de los grupos dominantes, en otras palabras, la etnoeducación funciona siempre y cuando, no se ponga en riesgo los propósitos educativos exigidos desde el Ministerio de Educación Nacional.

Con lo anterior lo que se genera, desde el punto de vista de Cruz Gonzales (2010), es una integración excluyente del subalterno; es decir una sociedad donde los excluidos gozan normativamente de derechos y libertades, al tiempo que se le excluye y se les pone límite a la hora de ejercer su plena libertad; es decir, el multiculturalismo neoliberal.

El concepto de subjetivación, señalado por Cruz Gonzales, puede ayudarme a entender con mayor claridad la anterior afirmación, es decir, la manera en que desde el campo educativo se promocionan dos visiones educativas⁷ contradictorias, que por un lado, promueven la etnoeducación como una política educativa para la reivindicación de las etnias, a la vez que, por otro lado, se busca crear un país culturalmente homogéneo.

La *subjetivación*, según lo explicado por Gonzales (2010), describe la manera en que se reproducen dos tipos de discursos, en una unidad de sentido. La manera como operan estos dos discursos, manifiestan por un lado, acciones que avalan la *igualdad* y reconocen a las comunidades negras, al tiempo que imponen un capital cultural que representa a las clases dominantes. Cruz (2010), explica el concepto de subjetivación de la siguiente manera:

“El desarrollo de esas formas de exclusión es lo que aquí se denomina subjetivación, concepto que remite al conjunto de manifestaciones de superioridad moral o ética de los dominadores- ¿blancos? - de la elite , que les permite arrogarse- y auto legitimarse ... La subjetivación expresa la ambivalencia de la construcción de la ciudadanía ya que promueve, por un lado la integración a una unidad de sentido, que es la nación a la vez que, por otro lado refrenda la negación de la igualdad por encontrar una amenaza en los subordinados...La subjetivación opera sobre el reconocimiento y la renegación de las diferencias, crea

un espacio de sujeción del pueblo, produce conocimiento que captura y vigila al dominado (p.491).

Todo lo anterior lo planteo con el propósito de ser coherente con las explicaciones que al inicio de este trabajo hago sobre los puntos de vistas de Wade, Gramsci y Gros, es decir, los derechos otorgados dentro de la coyuntura multicultural no se traduce básicamente en la autonomía de estos grupos, existen límites, fronteras, reglas no expresas y situaciones encontradas que restringe la autonomía y mantienen la estructura.

Eloísa Berman (2011), en su libro "Multiculturalismo Y Reconocimiento Étnico Debates Actuales En El Caribe Colombiano" explica las afirmaciones anteriores de la siguiente manera:

El multiculturalismo ha sido objeto de múltiples cuestionamientos, debates y re-interpretaciones, tanto por su sentido teórico / conceptual como por los retos y efectos contradictorios de su implementación. Un conjunto de discusiones emanan de la teoría filosofía política, desde donde se discute el multiculturalismo como un campo de tensión entre los derechos y libertades individuales y los comunitarios, entre valores universales y diferencia cultural, y, de esta manera, como un escenario de redefinición de la noción de ciudadanía.

Más adelante dice Berman:

Si bien el multiculturalismo toma cierta distancia del individuo liberal, no se sitúa del todo por fuera de éste. Los estados con políticas multiculturales continúan respaldando las libertades y derechos individuales, pero intentando proteger al tiempo la diversidad y ciertos derechos colectivos relacionados con ellas. Es aquí donde se da el debate sobre los límites de la diferencia y la validez de los valores universales. Por un lado, se reconocen y se promueven los derechos culturales, pero se entiende que tiene límites en valores universales; en otras palabras hay un límite de lo "tolerable" relacionado con los valores universales y el bien del colectivo nacional. (P. 18, 19)

Lo anterior, constituye un ejemplo representativo, de las contradicciones generadas al interior de contextos multiculturales, donde retóricamente se reconocen una gran variedad de derechos para alcanzar la igualdad y la participación de los grupos étnicos; a la vez, que se mantienen una estructura dominante, que intenta ubicar al individuo en una identidad nacional.

Con lo anterior, no desconozco, que con la expedición de algunas normas jurídica para beneficiar a la diversidad, se haya logrado significativas reivindicaciones en los procesos sociales de estos grupos, sino más bien invito, a prestar atención, a la forma como se viene creando todo un ambiente de inclusión e igualdad montado en una estructura de poder, que no se modifican, por el simple hecho de apadrinar, de manera retórica, mediante algunos derechos constitucionales que se han cedido a estos grupos..

La etnoeducación debe asumirse como un compromiso serio con la gente, debe ayudarle a que estos desarrollen la capacidad de tomar decisiones, debe jugar un papel importante en la satisfacción de sus necesidades, debe ser coherente con los sueños, metas, es decir ajustarse a la propia realidad del medio; pretender que esta se ajuste a los intereses programados desde instancias superiores es hacer de este sueño una falacia jurídica imposible de aplicar en su medio.

3.0 Desarrollo, currículo y etno-educación: categorías pedagógicas para el análisis del problema de estudio.

Arturo Escobar (2005), establece tres tendencias que explican los diferentes enfoques que han tenido las teorías sobre el desarrollo durante los últimos cincuenta años. Para este investigador, las primeras propuestas teóricas sobre el concepto de desarrollo surge en los años 50 y 60 con la teoría de la modernización, donde se sostiene que el crecimiento económico es la base del desarrollo de las naciones; desde esta postura, se insistía, en la importancia de la acumulación del capital, del perfeccionamiento de la tecnología y la adquisición de la ciencia, como requisitos indispensables para alcanzar el desarrollo; le sigue a esta tendencia, las conceptualizaciones agrupadas en la teoría de la dependencia, surgida en los años 60 y 70, que expresan que el problema del subdesarrollo, radica en la grave explotación interna y de dependencia externa que han adquirido los países subdesarrollados.

Gran parte de los conocimientos y los paradigmas que circulan en nuestra época sobre un ideal de desarrollo, parten de teorías nacidas desde el periodo del liberalismo, y el marxismo; donde surgen algunas ideas tales como la modernización, la acumulación del capital, la superioridad de occidente frente a las otras sociedades y la idea del progreso y la tecnología como sinónimo del desarrollo social.

Según Aga Khan Sadruddin (2003), el modelo actual de desarrollo está basado en principios, que legitiman la idea de crecimiento económico como la base del desarrollo de las naciones, generando un fuerte impacto en posiciones que privilegian lo social, lo cultural y lo humano, como elementos básicos para alcanzar el progreso de la sociedad. Para Agá, una visión de desarrollo basado en la idea de crecimiento económico generara

- ✓ Un conflicto entre una visión netamente comercial frente a una visión medioambiental, social y cultural.
- ✓ La “utilización sustentable” como un “uso racional” ocultado practicas realmente depredadoras del medio.
- ✓ Corrupción por parte de entidades internacionales, como OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo) obteniendo ventajas o contratos en el comercio de las especies vivas o elementos derivados de los huesos de animales.

A partir del año 1950 siendo el presidente de turno Mariano Ospina Pérez, se dan las primeras acciones tendientes a incorporar la visión desarrollista en los planes nacionales del país. Para lograr tal efecto, los organismos internacionales comienzan a interferir en los asuntos nacionales, con el propósito implementar, las visiones de desarrollo que venía liderando Estados Unidos.

En Colombia comienzan a implementarse diferentes estudios⁸, planes y misiones extranjeras, que tuvieron como propósito principal, hacer del discurso del desarrollo una potente estrategia de poder y de control para las naciones “subdesarrolladas” (Restrepo 2004), que obviamente, influyo, en las reformas educativas de la nación. Escobar (2005), dice:

El discurso del desarrollo hizo posible la creación de un vasto aparato institucional a través del cual se desplegó el discurso; es decir, por medio del cual se convirtió en una fuerza social real y efectiva transformando la realidad económica, social, cultural y política de las sociedades en cuestión. Este aparato comprende una variada gama de organizaciones, desde las instituciones de Bretton Woods (p. ej. el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional) y otras organizaciones internacionales (p. ej. el sistema de la Organización de Naciones Unidas) hasta las agencias nacionales de planificación y desarrollo, así como proyectos de desarrollo a escala local. (p.19)

Julio Cesar Carrión en su libro; “visión crítica de los procesos educativos en Colombia”; explican la manera en que este discurso de desarrollo comienza a crear nuevos paradigmas educativos en la nación Colombiana, que van a corresponder con los retos, los intereses y la estructura de país impuestos desde la ideología desarrollista. Al respecto Carrión (1999), explica:

Luego de la segunda guerra mundial, consolidada la hegemonía norteamericana, el discurso del desarrollo se convierte en la principal estrategia de su poder frente a los países dependientes que, eufemísticamente, comienzan a ser denominados “subdesarrollados”. Estas naciones “subdesarrolladas” debían ser reorientadas y apoyadas con nuevos métodos de

⁸ Restrepo Velazque en su artículo, “ El desarrollo en Colombia, historia de una hegemonía”, entiende al desarrollo como un conjunto de estrategias destinadas a los países del tercer mundo para sacarlos del “sudesarrollo” que tenían como propósito principal vincular a estos países a la nueva visión de dividían del trabajo. Las estrategias que comienzan a implementarse en Colombia, inicia a partir del año 1950, donde se dan las bases de un programa para fomento para Colombia (informe currie). Estos programas de ayuda, según Restrepo, tenían como propósito real inventariar las condiciones y los recursos que tenía cada país, para vincularlos a la nueva división del trabajo. Otras estrategias o programas para el desarrollo implementados en Colombia son: El estudio sobre las Condiciones del Desarrollo 1958(informe lebret), el plan general de desarrollo económico y social o plan decenal 1960-1970, El programa nacional de desarrollo económico y social (Lauchlin Currie 1961), los planes y programas de Desarrollo 1969- 1972; entre otras estrategias de fomento que han tenido como propósito principal vincular la visión del desarrollo a las naciones consideradas como “subdesarrolladas”.

planificación todos de planeación de sus economías y “ayuda” internacional de carácter tecnológico y financiero, para que pudiesen enfrentar el reto impuesto por la modernización y el desarrollo. Concomitantemente se establecerían nuevos paradigmas socio-educativos subordinados a los procesos de expansión de los centros de poder. (p.115)

La imposición de modelos, políticas o paradigmas sociales despendidos del discurso del desarrollo, que se ha tratado de implementar, con gran éxito en la nación colombiana, han influido en el modo de pensar, en las costumbres y en la cultura de las comunidades, de ahí que se genere algunos conflictos a la hora de llevar a la práctica acciones que legitimen lo local, lo cultural o lo particular.

La importancia de las anteriores ideas en el trabajo que continuación presento radica en mostrar, cómo esta visión sobre el desarrollo, empleó al sistema educativo como maquinaria para articular un proyecto económico y político liderado por Estados Unidos y los países europeos, a tal punto de transformar los intereses sobre la cultura de algunas políticas en intereses meramente económicos. Como lo indican algunas reformas educativas, que se han erigido bajo la asesoría de organismos financieros, y han impuesto un conjunto de conceptualizaciones pedagógicas (currículo, estándar, calidad educativa) a fin de alcanzar unas metas diseñadas desde los centros de poder.

Dice, Carrión (1999)

Las clases dirigentes se embarcan en la perentoria necesidad del crecimiento económico sin proponer por un mejoramiento de las clases sociales y menos a un por hacer de la educación un propósito para la afirmación de las libertades, de la autonomía individual, de la soberanía nacional o siquiera del mejoramiento de las condiciones de vida de las personas... A tono con estos procesos se introduce en América latina, bajo las exigencias y condiciones por los organismos internacionales financieros, internacionales, una serie de programas de educación del aparato educativo, a fin de alcanzar los objetivos

diseñados en los centros de poder internacionales, particularmente de los estados unidos. A partir de las recomendaciones establecidas por estos organismos se centró a legislar en materia educativa en los distintos países latinoamericanos... Las reformas educacionales se desarrollan en un contexto de globalización política y económica, liderado por estado unidos y los países de Europa dentro del proceso de unificación de Europa en américa Latina, las reformas cuentan con la importante presencia del banco Mundial y el BID, estas operan como agencias técnicas y financieras. (p. 117)

Para explicar con mayor profundidad las afirmaciones hechas hasta el momento, permítanme mostrar algunos conceptos pedagógicos nacidos en el marco del desarrollo, que a mí juicio, ayudarían a organizar las ideas principales de este trabajo. Estos son los conceptos de *currículo y políticas curriculares*.

La ley 115 de 1994, en el artículo 74 describe que currículo es:

“el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyan a la formación integral”, del currículo hacen parte los planes de estudio, las formas de evaluación, las prácticas educativas, los modelos de disciplina, y las formas de ejercer la autoridad en la escuela.

De igual manera el MEN define el currículo en el decreto⁹ 230 como:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

⁹ Mediante el decreto 230 del año 2002, se dictan algunas normas en materia de currículo, de evaluación, de promoción de los educandos y evaluación institucional.

Para Bolívar (1996), el currículo son todos aquellos aspectos que en el marco de las políticas educativas se ocupan de la reglamentación y de lo que se enseña en la escuela, es decir, el conjunto de orientaciones y determinaciones que definen que conocimientos son importante y pertinentes en los procesos educativos escolarizados. En este orden de ideas, me pregunto, ¿qué relaciones de poder inspiran la selección de un tipo de conocimientos en el currículo?

En el marco del análisis que se pretende abordar con este trabajo, la noción de currículo, problematiza el escenario educativo, y lo convierte en un campo complejo, o por lo menos, hace difícil, articular otras formas de conocimientos, que no gozan de la legitimidad, o el reconocimiento, de quien tiene el poder de decidir sobre el cómo, el cuándo, y el qué enseñar en el escenario escolar.

Michael Apple, hace aportes valiosos al respecto, sus estudios tratan de entender las relaciones que existen entre dominación social y educación. Apple explica que las políticas curriculares reproducen un conocimiento oficial que genera gustos, perfiles, estilos y representaciones de la realidad en la escuela.

Dice Apple (1993):

“Las estructuras e instituciones de nuestra sociedad, incluyendo las escuelas, traen consigo significados y condiciones que moldea nuestras vidas y que toman control sobre nosotros, el sistema dominante social político y económico está presente en todos los aspectos críticos del currículo”

Según Michael Apple, el currículo trasfiere un tipo de conocimiento oficial, que se nutre de las visiones, y los valores, de los grupos hegemónicos, transmitiendo su ideología. Entiéndase en este momento, conocimiento oficial, al conjunto de saberes y prácticas pedagógicas “básicas o generales” que hacen ver a otros

conocimientos como irrelevantes, al adquirir un “tácito” estatus de superioridad en el contexto escolar. En concordancia con estos este punto de vista, Rojas (2008) afirman que:

“... todo currículo jerarquiza prioriza y legitima un tipo determinado de conocimientos, en esa medida se constituye en un mecanismo de control, cultural a través del cual se institucionaliza una formación centrada en cierto tipo de saberes, prácticas y acontecimientos u otras. (p 48)

El currículo, es el resultado de relaciones de poder entre distintos grupos sociales, refleja los conflictos, los factores ideológicos, y la posición autoritaria que adquirieron los sectores dominantes en su transcurrir histórico, es la maquina ideológica que sostiene al sector dominante en el contexto escolar.

El análisis marxista hecho por Beltrán Llavador (1995), al currículo, coinciden con estas ideas. Para este investigador, el currículo condiciona la transmisión del capital cultural de la clase dominante, es decir, promueve el consumo de una marca de productos culturales específica. Entiéndase, según Beltrán Llavador, al capital cultural, como el conjunto de valores, gustos, costumbres, y hábitos que representan a la una cultura que domina y crea gustos, y perfiles en la escuela. En este orden de ideas, la afectación del currículo no solo es una reorganización de contenidos inconexos; es sobre todo, el ejercicio del control cultural.

Beltrán (1995) lo explica de la siguiente forma:

El mercado es algo más que un lugar donde concurren productores y consumidores, sino también un espacio donde se imponen el consumo de ciertos bienes y, por lo tanto determinadas formas culturales, se pretende que

las escuelas dispongan de autonomía organizativa y curricular cuando de hecho se condicionan culturalmente, es decir los contenidos del currículo, las características de distribución, y en consecuencia la organización. (P.169)

García, hace una fuerte crítica a las políticas educativas en Colombia, denuncia que estas a pesar de estar inmersa en un país cuya constitucionalidad reconoce la diversidad cultural, avalan la existencia de un currículo estandarizado, que según García, tienden a exterminar las distintas etnias del territorio colombiano.

García, al igual que Apple, logra plantear las fuertes relaciones que hay entre ideología, currículo y proyecto nacional hegemónico; sus estudios develan la manera autoritaria en que se imponen unas realidades que se distancian de las visiones, sociales, económicas, culturales que representan a los grupos no hegemónicos. Según García:

..La estandarización del currículo y en general las políticas educativas en Colombia no pretenden la supervivencia de las etnias, naciones y territorios, sino todo lo contrario, lo que busca es el exterminio de las culturas propias y el establecimiento de un País culturalmente hegemónico, económicamente defensor de los monopolios industriales. (Citado en Restrepo y Rojas 2012, P.166).

Es pertinente preguntarnos en estos momentos de la reflexión, ¿Cómo imponer una estructura educativa hegemónica que pretende crear una identidad nacional, en escenarios con características culturales particulares? ¿Cómo trabajar en el fortalecimiento de una identidad étnica propia del contexto, bajo una estructura educativa que busca crear un perfil de estudiante estandarizado, es decir con una identidad nacional específica?

La etnoeducación es un proyecto político, que tiene como meta, plantear una nueva política curricular, que haga visible la realidad étnica del territorio. Inspirada en la teoría del etnodesarrollo, de Bonfil Batalla (1995), y los principios de la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (2002), la etnoeducación, pretende, formar un nuevo modelo de sociedad, basándose en una educación alternativa, que libere al sujeto históricamente oprimido. En otras palabras, formar sujetos críticos, que cuestionen sus puntos de vistas, creencias, realidades, y formas naturalizadas de interpretar los códigos del mundo.

Siguiendo esta línea de ideas, Juan de Dios Mosquera líder de movimiento social afro y fundador del grupo Cimarrón, expresa que la etnoeducación:

... debe desarrollar en la conciencia nacional un proceso de información , respecto y valoración de los grupos étnicos colombianos, facilitando la acción del estado en el cumplimiento del mandato constitucional que le ordena proteger la diversidad étnica y cultural de la nación , y adaptar medidas de la discriminación racial, la etnoeducación debe generar en el sistema educativo y en la vida cotidiana de los colombianos una pedagogía de aprecio y respeto a la diversidad y las diferencias étnicas y culturales.

Mosquera (1999)

Eduardo Restrepo y Rojas (2012), intelectuales más sobresalientes en el estudio de las comunidades negras de Colombia, argumenta que la etnoeducación deberá¹⁰:

- ✓ Enfocarse en la lucha
- ✓ en contra del racismo y otras formas de discriminación

- ✓ Definen su proyecto en términos de alcanzar una mayor visibilidad de las presencias de los afrodescendientes en la historia del país y los aportes a la construcción de la nación.
- ✓ Resaltan la importancia alcance a la sociedad nacional en su conjunto para promover el respeto y fomentar la interculturalidad.
- ✓ Conciben el proyecto educativo como componente fundamental en la construcción de un proyecto de autonomía de las comunidades negras.

Podríamos pensar, según algunos planteamientos presentados al inicio de este trabajo, y algunas explicaciones que posteriormente explicaré, que la imposición de un conocimiento oficial, mediante el currículo, puede hacer difícil el libre desarrollo de la etnoeducación en algunos contextos, toda vez, que ésta tiene como uno de sus fines principales, aplicar un tipo de educación, que ayude alcanzar el proyecto de autonomía étnico, que se fortalece en el país mediante la constitución de 1991.

Con el propósito de tener mayor claridad del proyecto de autonomía educacional, que mucho antes de la constitución del 1991, comienzan a exigir los grupos étnicos de Colombia, mostraré, a continuación, algunos datos históricos, junto con el contenido básico de algunas normatividades nacidas en este contexto.

4.0 Educación General y Etnoeducación: “disputas entre dos cosmovisiones educativas en la nación multicultural”.



Institución Educativa Técnica Agropecuaria Desarrollo Rural de María la Baja.

La aplicabilidad de la etnoeducación en las escuelas necesariamente ameritó que estos centros educativos, transformaran un modelo de educación tradicional, por un tipo de educación flexible con la realidad cultural y social del entorno de estas escuela, se hizo necesario generar cambios en el modo de pensar sobre el sistema pedagógico, a fin de avanzar en un proyecto que exigía nuevos cambios sobre la forma de hacer y de pensar la educación para estos centros educativos. De ahí que en el año 2001 se establezcan los lineamientos curriculares de la Catedra de Estudios Afrocolombianos, con el propósito de transformar el modo de hacer educación para el país. Rojas (2008) dice:

Los lineamientos curriculares se presentaron en Bogotá en mayo 2001. Su publicación respondía a la demanda de las poblaciones negras y afrocolombianas raizales y Palenqueras de transformar la educación, de tal forma que la sociedad colombiana, y sobre todo sus nuevas generaciones

tuvieran una versión equilibrada de sus aportes a la historia y realidad actuales del país, el ministerio de Educación por su parte daba concreción a una política y a una reglamentación que tiene sus raíces en el cambio constitucional... se busca ofrecer una perspectiva integral acerca de las múltiples realidades y trayectorias históricas de las poblaciones negras , afrocolombianas , raizales y Palenqueras con el fin de superar la invisibilización de sus aportes a la sociedad de Colombiana, particularmente en lo que compete al sistema educativo y los conocimientos que circulan en las aulas de clase. (p.28)

La política etnoeducativa, hace que en el seno escolar, se encuentren dos maneras de pensar y hacer la educación, es decir, dos cosmovisiones distintas sobre lo educativo; la subalterna, que pretenden reforzar contenidos relacionados con una visión étnica, y la cosmovisión hegemónica, que pone como obligatoriedad cumplir con las exigencias de calidad educativa requeridas desde el MEN.

Para Restrepo Y Rojas (2012), lo que está en juego con estas dos visiones educativas, es una disputa sobre “formas aceptadas de educación y sus relaciones con un proyecto de unidad nacional que desvanece la diferencia cultural”.

La existencia de esta dualidad, es decir de dos intenciones pedagógicas en la unidad escolar, hace que el docente etnoeducador, dirija su trabajo escolar en dos vías, por un lado, desarrolla acciones tendientes a cumplir con las obligaciones del MEN, y por otro; cumplir con los planes establecidos dentro de los mandatos etnoeducativos. La inexistencia de métodos evaluativos y la desconexión que tiene la etnoeducación de aspectos ligados al concepto de calidad escolar, terminan adhiriendo al docente, a la apretada agenda de propósitos escolares, perseguidos desde los intereses de la educación general.

Anexo al finalizar este documento el cronograma de planeación institucional del 2015, de la Institución Educativa Desarrollo Rural de María La Baja, los puntos de la agenda corresponden a los temas que tendrán en cuenta docentes y directivos durante el año escolar, para cumplir con unas metas establecidas; son la carta de navegación que guiara el quehacer pedagógico en la Institución. (Ver anexo)

A pesar de ser esta institución de perfil etnoeducativo, los temas para planear el año escolar, según lo que presenta la tabla, están basados en contenidos referidos al bajo desempeño en las pruebas nacionales, los temas referidos a la etnoeducación no son incluidos en esta agenda, son temas de poco interés en la organización inicial del año escolar, lo que demuestra la falta de planeación del tema en cuestión. La mayor parte de los temas seleccionados para el trabajo con docentes, son un reflejo de la presión que se genera al obtener resultados insatisfactorios en las pruebas ICFES, pues la Instituciones, han tenido muy bajo desempeño en estas pruebas, quedando en nivel inferior, según la escala de calificación del MEN.

En reunión¹¹. Uno de los docentes expresa lo siguiente:

Compañeros las cosas están difíciles y por ahí es que nos están midiendo, esa evaluación es un arma de doble filo, hay que comenzar a ver qué temas están evaluando y enfatizar en esos temas en las clases, cada uno de nosotros debe ver que se evalúa, y tratar de articularlo esto a los planes de clases, los resultados se tienen que ver, ¡ojo de eso dependerá también nuestra permanencia en este trabajo!

(Ramón Torres)

¹¹ Testimonio de docente Ramón Torres, licenciado de ciencias sociales de la Institución Educativa Desarrollo Rural de María La baja. las intervenciones fueron grabadas a fin de tomarse como base para la siguiente investigación.

Lo interesante de esto es que se trata de escuelas etnoeducativas, donde el criterio de calidad en educación que se pretende impulsar desde el Ministerio, no están amarrados a los objetivos e intereses perseguidos desde la etnoeducación, si bien el Ministerio da autonomía para que estas instituciones creen sus propios planes educativos, la praxis generada al interior de la escuela, los estímulos recibidos desde el MEN, la forma de evaluar el desempeño de estudiantes, maestros y directivos responden a una visión educativa dominante, lo que hace, que la escuela, caiga por inercia en la dinámica rítmica que se ponen desde instancias superiores, y obviamente, hace difícil la implementación de la etnoeducación.

Con el fin de cumplir con uno de las afirmaciones principales de este trabajo, es decir, con la implementación de la etnoeducación, no se han hecho cambios significativos en el sistema de educación nacional, que permitan la igualdad entre las etnias de este campo, permítanme seguir explicando en los siguientes capítulos la manera en que se materializa estas afirmaciones.

4.1 El currículo y sus mecanismos de control.

En las páginas siguientes, describiré, algunas situaciones presentadas en dos escuelas etnoeducativas ubicadas en María La Baja- Bolívar, con el propósito de identificar algunas tensiones, que problematizan el contexto institucional, y lo subjetivizan, es decir, situaciones que al mismo tiempo de reconocer unos derechos, pueden también limitar la participación y la materialización de los derechos ganados mediante estos actos constitucionales.

Para abordar con mayor organización y pertinencia las ideas que quiero plantear, tomaré lo que mi manera de ver, son los mecanismos que permiten un control cultural del conocimiento oficial reproducido mediante el currículo.

Para iniciar esta reflexión, retomo el concepto de currículo expuesto al inicio de estas reflexiones; es decir, el currículo como una estructura conformada por: los estándares, los planes de estudio, los métodos de evaluación, las prácticas educativas, los modelos de disciplina, los textos escolares etc.

Una de las categorías más importantes que aportan al análisis que se propone hacer en este momento, tiene que ver la aplicabilidad de unos estándares de calidad. Los estándares, hacen parte de uno de los elementos curriculares más importantes para el cumplimiento de las metas escolares básicas, son categorías pedagógicas de la estructura educativa dominante, destinados hacer control del conocimiento oficial trasferido a la escuela.

El concepto de estándar, surge amarrado al campo de la industria global; se empleaba para medir hechos relacionados con la calidad en las empresas, buscaban crear un modelo, acoplarse a un paradigma, o seguir un prototipo previamente establecido desde directrices superiores.

En el campo educativo, los estándares surgen amarrado a una idea de calidad en educación, que comienza a nombrarse en los años 70. Es la época, donde se da origen a una fuerte crítica dirigida a cuestionar el papel pasivo de la escuela en aspectos relacionados con la economía y el desarrollo social del país, es decir, la escuela como medio para alcanzar las metas del mercado y

del desarrollo de la nación. Con respecto a lo anterior Carrión (1999) argumenta que:

La reflexión sobre la calidad nace como respuesta a la fuerte crítica hecha a la concentración de e lo esfuerzos y recursos del Estado en lo que se ha llamado la eficacia interna del sistema educativo, (acceso, retención, promoción, repitencia, y deserción). Los resultados del modelo educativo vigente señalaron desde la década de los 60 y 70 como la educación, que se aspiraba se constituyera en el motor de crecimiento de los países, no estaba efectivamente aportando al desarrollo social de las naciones y menos aún a satisfacer las necesidades de grandes sectores de la sociedad... comenzó así entonces hablarse de calidad de la educación como un elemento del desarrollo de los países.

Los estándares básicos de competencias surgen el año 2002, con el fin de emplearse como herramientas que ayudarán a medir el estado de calidad alcanzado en cada grado o nivel educativo. Hacen parte del conjunto de criterios comunes que indican si el estudiante cumple, o no, con unas metas educativas previamente definidas desde el MEN; también son criterios, que orientan la organización de los planes de estudio, las evaluaciones, los valores enseñados en la escuela y los métodos de enseñanza.

Los estándares, son paradigmas teóricos a seguir, que buscan generar una acción tendiente a encontrar un modelo de referencia en la escuela o un tipo de estudiante deseado en cada grado escolar. Para el Ministerio de Educación Nacional (2006), los estándares son:

Criterios claros y públicos que permiten juzgar si una institución o sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas de calidad, expresan una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la educación básica y media.

Los estándares, son el mapa que guía la vida escolar, determinan las acciones que deben o no tomarse en materia educativa; “reflejan en términos concretos, la misión que las escuelas deberán cumplir”. Los estándares serán una guía para:

- ✓ El diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la Institución.
- ✓ El diseño del currículo, el plan de estudio, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula.
- ✓ La producción de textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a las cuales utilizar.
- ✓ La formulación de programas y proyectos tanto de formación inicial del Profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio.

El sistema educativo Nacional interesado en crear un tipo de estudiante con unos conocimientos universales o comunes, ha creado un sistema de estándares y métodos de evaluación que no operan en la lógica educativa que representa el modelo etnoeducativo, en otras palabras, la etnoeducación adolece de metodologías, asesorías o instrumentos que permitan hacer un

seguimiento a los procesos pedagógicos producidos desde las visiones de estos grupos. Restrepo y Rojas en sus estudios sobre el tema dicen que:

Si bien es cierto la legislación establece el derecho de los afrodescendientes a educarse de acuerdo a con criterios que respondan a sus aspiraciones y tradiciones culturales

(Etnoeducación) el sistema nacional de evaluación operan desde única lógica. Es decir, que aunque un estudiante pueda educarse en instituciones etnoeducativas, no será evaluado de acuerdo con los criterios de dicho proyecto; el sistema de pruebas estatales de evaluación (pruebas de estado) está diseñado de acuerdo con unos estándares nacionales que se basan en la idea de un currículo nacional homogéneo. (p.169)

La búsqueda continua de un estudiante idealizado desde los estándares, necesariamente amerita la creación de un sistema de evaluación escolar, destinado a verificar si las escuelas cumplen, o no, con los requerimientos programados desde las instancias superiores.

Para poner un ejemplo de la forma como se cristaliza la anterior situación en la escuela, propongo a continuación, analizar el contenido del plan de área de ciencias sociales, filosofía, y los proyectos etnoeducativos de octavo grado de la Institución Educativa Desarrollo Rural de María la Baja. Las tablas (1 y 2) muestran los ejes temáticos del currículo, los objetivos de cada eje, y los temas que mediante reuniones de área son elegidos para desarrollar en cada clase. La tabla (3), muestra dos proyectos pedagógicos de etnoeducación que se desarrollan en la Institución. Vale la pena señalar que cada uno de estos elementos hace parte del currículo institucional de la escuela.

TABLA 1

PLAN DE ESTUDIO DE FILOSOFIA.

Ejes temáticos de filosofía	Objetivos	Temas
<p>✓ <u>Eje temático 1</u></p> <p>generalidades filosóficas:</p>	<p>- Objetivo: conocer el contexto histórico de Grecia.</p>	<p>1. Contexto histórico de Grecia.</p> <p>2. Origen de la filosofía.</p> <p>3. Relación de la filosofía con las demás ciencias.</p> <p>5. Filosofía presocrática:</p>
<p>Eje temático 2: filosofía presocrática.</p>	<p>Objetivos: Reconocer el pensamiento de los filósofos de las diversas corrientes presocráticas.</p>	<p>1. Escuela jónica</p> <p>2. Escuela de Éfeso</p> <p>3. Escuela Pitágoras</p> <p>4. Escuela atomista</p> <p>5. Visión del hombre afro con relación al cosmos.</p>
<p>Eje temático 3: filosofía clásica.</p>	<p>Reflexionar sobre los aportes de los griegos a la filosofía occidental.</p>	<p>1. La patrística</p> <p>2. La escolástica</p> <p>3. San aselmo</p> <p>4. Santo tomas de</p>

		Aquino 5. Concepto de los afros sobre la existencia de Dios
Eje temático 5: filosofía renacentista.	Identificar las características principales del periodo renacentista y sus aportes a la filosofía.	1. Características de renacimiento 2. Tomas moro 3. Tomas Campanella 4. Nicolás Copérnico.

PLAN DE ESTUDIO DE CIENCIAS SOCIALES

EJE TEMÁTICO	OBJETIVOS	TEMAS
Civilizaciones	Reconozco la ubicación y la organización social y política de las civilizaciones de la antigüedad.	1. Civilizaciones y estado 2. La civilización egipcia 3. La civilización china 4. La civilización india 5. La civilización de

		<p>Mesopotamia</p> <p>6. La civilización romana</p>
<p>El pensamiento político y el estado.</p>	<p>Analizo críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia.</p>	<p>1. La ideología</p> <p>2. La ilustración</p> <p>3. El liberalismo político</p> <p>4. La nación</p> <p>El estado</p> <p>5. Estructura del estado colombiano</p> <p>6. Conformación del estado colombiano</p> <p>7. Los mecanismos de participación ciudadana</p> <p>8. Mecanismos de participación del pueblo</p>

		afrocolombiano.
--	--	-----------------

TABLA 3

PROYECTOS PEDAGOGICOS ETNOEDUCATIVOS

Proyecto raíces :	el proyecto raíces es una iniciativa llevada a cabo por la docente de lengua castellana, donde esta propone fortalecer la identidad étnica a partir del desfiles de atuendos y peinados afros, mediante este proyecto se busca dignificar al ser afro enalteciendo la belleza y resaltando aspectos históricos de este grupo.
Proyecto rutas de la libertad	Esta iniciativa es desarrollada por la docente de sociales, busca armar pequeños grupos de investigación al interior de la escuela, con el fin de indagar sobre la historia de mujeres negras lideresas, mirar sus aportes en

	la historia negra y trabajar en temas de género.
--	--

Lo primero que hay que resaltar de estos planes, es el contexto donde son desarrollados; los planes de área y los proyectos pedagógicos presentados, se desarrollan en una escuela que fue focalizada como etnoeducativa por sus particularidades étnicas, históricas, y culturales.

La mayoría de los temas señalados entran en la línea de temáticas vinculadas a la lógica del discurso dominante existente, dichas temáticas, son tenidas en cuenta en los contenidos que se evalúan en las pruebas de estado, a propósito de lo anterior cuenta la docente de ciencias Sociales:

Los temas que se tratan de anexar a estos planes de área, tienen que responder básicamente a lo que exigen, son temas de la malla¹² curricular y responden a las necesidades de aprendizaje en cada grado, y el docente tienen que tratar de darlas obligatoriamente, al iniciar el año, los directivos convocan a una reunión para hacer este trabajo, la idea es sacar los temas más importantes, teniendo en cuenta los estándares que se evalúan en las pruebas de evaluación que realiza el Ministerio de Educación.

¹² La malla curricular hace parte de una de propuesta de calidad académica promovido por docentes con la asesoría del representante de la Secretaría de Educación Departamental de la zona ; dicho plan está conformado por un conjunto de temáticas y proyectos escolares propuestos a trabajar por docentes del municipio. La malla curricular fue creada con el trabajo periódico de docentes integrantes de todas las áreas del saber, se crea en el municipio, con el fin de unificar criterios en cuanto al plan de estudio de la comunidad y hacer controles de los trabajos y temas trabajados por los docentes en cada grado. La propuesta de malla curricular, llevará a largo plazo, según Adela Salgado docente etnoeducadora de la escuela etnoeducativa Uribe Uribe, a aumentar la calidad académica y lograr mayores resultados en las pruebas ICFES; "pues los temas que proponemos en la malla, referencian las competencias evaluadas anualmente en esta prueba". El sentido y valor que tiene la malla para algunos docentes etnoeducadores; evidencia un poco la posición y el tratamiento dado al proyecto etnoeducativo, tanto por los docentes generales y etnoeducadores.

Adela Ramos.

Los temas del plan de área y los objetivos perseguidos aplican a los siguientes estándares. (Ver anexo)

1. Reconocer los sistemas políticos que se establecieron en diferentes épocas y culturas y las principales ideas que buscan legitimarlos.
2. Reconocer la utilidad y de las organizaciones político administrativas y sus cambios a través del tiempo como resultado de acuerdos y conflictos. (Ver anexo)

Recordemos que los estándares, como lo señaló al inicio de este capítulo, hacen parte del currículo, son criterios que miden el estado de calidad, establecen lo que debe ser enseñado en cada grado o nivel educativo y guían la elaboración de evaluaciones.

Las ideas señalas con rojo en la tabla hacen alusión a las temáticas de reconocimiento que se han intentado visibilizar con la etnoeducación. Según los docentes, estos temas, fueron incluidos en el año 2008, una vez que la escuela queda focalizada como escuela etnoeducativa, estos temas, según testimonio de una docente.

A continuación recojo algunos testimonios¹³ que muestran la manera como los docentes perciben la etnoeducación al interior de la escuela, que nos ayudan a entender ciertas limitaciones, dificultades y tensiones surgidas entre la etnoeducación y el sistema de educación nacional.

¹³ Información recogida en reunión de docentes etnoeducadores desarrollada en la Institución Educativa Técnica Agropecuaria Desarrollo Rural de María La Baja, en el año 2011, en esta reunión participaron docentes de diferentes escuelas del departamento y el distrito de Cartagena..

Ayudan a trabajar el tema afro en la escuela, el tema de los líderes negros, la historia negra, el pasado de estas poblaciones que necesitan ser enseñados, antes no se tenían en cuenta estos temas y con la etnoeducación son añadidos con el fin de fortalecer la identidad de los estudiantes.

Profesora Kelly Chiquillo Rocha.

Después de la una revisión exhaustiva de estos planes, se puede concluir, que los temas étnicos son excesivamente escasos, no tienen conexión alguna con los estándares. Aunque en la práctica, este modelo curricular (plan de área), permita la inclusión y socialización de temáticas o proyectos de carácter étnico, el sistema de evaluación adolece de criterios referidos a este énfasis. Teresa Cassiani, líder del movimiento social afro PCN, Y Coordinadora de la escuela etnoeducativa San Luis Gonzaga ubicada en la ciudad de Cartagena, hace la siguiente afirmación:

El problema está que aquí no se evalúa a la par de la etnoeducación, es decir, que en realidad aunque existan dos modos de hacer educación, un enfoque excluyendo al otro. Desde esta perspectiva se evalúa al estudiante, mediante las pruebas nacionales que exige el estado, dichas pruebas son un medidor de la calidad institucional, y un requisito básico para ingresar a la universidad, es decir el sistema de evaluación para mí es un obstáculo para avanzar en materia de etnoeducación en la escuela.

El mismo sentido cobran, los proyectos pedagógicos etnoeducativos, estos, no son institucionalizados, funcionan de manera aislada, y se desarrollan gracias a la motivación personal de algunos docentes. La forma como se lleva a cabo la etnoeducación termina desmotivando al docente y restan importancia a la política etnoeducativa. Lo que más llama la atención es la posición que con respecto al tema académico, asumen en las escuelas etnoeducativas, que

según lo estipulado en la norma, deben centrarse en fortalecer conocimientos relacionados con su entorno, trabajar en competencias más aterrizadas en lo local. Algunos testimonios recogidos de docentes, que manifiestan esta realidad, se pueden entender mediante la siguiente respuesta que dan a la pregunta ¿cómo aplican la etnoeducación en la escuela? estos, expresan:

Existen áreas como biología, matemáticas, lengua afirman que no llevan a cabo la etnoeducación o la cátedra, porque sus programas son muy largos y otra temática quita tiempo. Es un trabajo de mucho compromiso y a veces los estudiantes no le ven la importancia.

Profesor Ramón Torres.

¡Es difícil, créeme es muy difícil!, abordar la etnoeducación en las áreas obligatorias porque se quita tiempo para trabajar en temas de calidad, así que no se puede trabajar mucho.

Profesora Reyes María.

Hace falta dedicación, hace falta organización, hace falta espacios, tiempo para el desarrollo de la etnoeducación, lo poco que se hace se desarrolla por voluntad propia, por el compromiso moral que tenemos con el proyecto de etnoeducación, es nuestra tarea como etnoeducadores, para eso nos han nombrado, y cada uno de nosotros debe poner su esfuerzo para avanzar en esta tarea, para eso fuimos nombrados, somos docentes etnoeducadores, fuimos nombrados bajo el concurso etnoeducadores en el año 2007, y eso nos tiene que diferenciar con los docentes generales, lo repito es un compromiso ético, moral y aunque no te lo exijan debes cumplirlo.

Profesora Zulma Manrique.

No hay tiempo para dar suficientes temas de etnoeducación, hay escaso tiempo, si se dejan de dar los temas generales, los estudiantes tendrían bajos resultados en las pruebas ICFES, y esto disminuiría la calidad, si se evaluara

esas temáticas, obvio se sacaría mayor tiempo para trabajar con los estudiantes los temas etnoeducativos.

Profesora Maritza vizcaíno Cassiani

Una de las metas académicas más importantes que se proponen estas instituciones, consiste en alcanzar buenos logros en pruebas nacionales; estas pruebas ubican en categoría baja, o media, aquellas instituciones académicas que no hayan logrado manejar un conjunto de saberes y competencias manifestando en los estándares, y en categoría alta, aquellas instituciones que sobresalgan en estos resultados. Es importante resaltar que las instituciones educativas que hayan obtenido un desempeño sobresaliente, son recompensadas con premios y becas de estudio otorgadas por el MEN, y aquellas cuyo resultado haya sido inferior, deben tratar de superar deficiencias para equipararse en temas de calidad. Al respecto una de las noticias presentadas en la página del MEN, el 22 de enero del 2015, recoge lo siguiente:

Este jueves el presidente de la república y la Ministra de educación presentaron el programa, las becas para la excelencia docente, permitirá a los maestros del país, realizar maestrías en universidades acreditadas en calidad. Los colegios de los que se elegirán a los docentes han sido seleccionados por lograr un mejoramiento significativo en los desempeños de sus estudiantes en las pruebas SABER. Al finalizar este año, más de 3.000 docentes de 290 establecimientos educativos se habrán beneficiado.

Los resultados de las pruebas, en estas instituciones, no son alentadores. La mayoría de las veces, han sido ubicados en categoría inferior, lo que hace, que una de las prioridades de esta escuela “etnoeducativa” sea enseñar para

mejorar en las pruebas de estado. Graciela Caldeiro¹⁴ en su ensayo “El currículo básico” explica al respecto:

La publicidad de los resultados bajo la forma de rankings ordena a las instituciones en escala mala –buena, alterando la relaciones. El estado evaluador se coloca fuera del sistema educativo, con la única responsabilidad de responsabilizar a las escuelas y docentes del estado de la educación. La hiperresponsabilidad de los docentes del bajo rendimiento de los alumnos y la baja calidad educativa sumada a la publicidad de los resultados impulsa a los maestros a enseñar para las pruebas.

La constante insistencia en lograr una educación de calidad, impacta la forma como los docentes y directivos docentes se relacionan y dan sentido a su labor; en una de las encuestas aplicadas evidenció; que un gran número de docentes conciben a la etnoeducación como un proyecto educativo improductivo que aporta poco a la “real” formación y a las necesidades de los estudiantes. Los docentes generales¹⁵ consideran que estos más que emplear el tiempo en temas o actividades etnoeducativas, deben aprovechar el tiempo en fortalecer saberes que ayuden a garantizar unos mejores resultados¹⁶ en las pruebas nacionales, es obvio que su interés está dirigido a solucionar insuficiencias académicas que han sido asociadas a una idea de calidad en educación, es decir a una educación “superior”.

Lo anterior, obviamente impacta en la manera como la comunidad percibe la etnoeducación que llega a la escuela, desde sus inicios, la etnoeducación en el municipio de María la Baja tuvo una imagen negativa, tanto así que algunos padres de familia manifestaron no querer la etnoeducación para sus hijos, ya

¹⁴ <http://graciela-caldeiro.idoneos.com/>

¹⁵ Se le llama docentes generales a los docentes que no están nombrados como etnoeducadores en la institución educativa,

¹⁶ Las escuelas donde se lleva a cabo la indagación han ocupado en los últimos años resultados muy bajos en las pruebas nacionales.

que según estos atrasaría a los estudiantes. Uno de los hechos más dramáticos, al respecto, se presentó en el año 2008, donde algunos padres de familia en la escuela San Francisco De Asís, se opusieron a que los docentes etnoeducadores entraran a la institución, arguyendo que esto solo embrutecería a sus hijos. Otros casos se presentaron en el pueblo de Rocha, Norosi donde algunos docentes fueron expulsados del pueblo porque la comunidad percibió la etnoeducación como una educación atrasada.

Yo y una profesora de primaria, que ahora no recuerdo el nombre, habíamos ganado el concurso etnoeducativo; llegamos a la comunidad de Rocha en el año 2007, nombradas como docentes de etnoeducación, luego fuimos sacadas de esa Institución y nos trasladaron a María La Baja, donde en la actualidad trabajo, porque la comunidad de Rocha se opuso al proyecto etnoeducativo. La gente andaba confundida, segada, decían que la etoeducación era para negros, que era cosa del pasado y atrasaría a los estudiantes, todo esto se debió a que los mismos docentes generales se encargaron de vender una imagen de atraso de la etnoeducación a los padres de familia, lo mismo sucedió en el sur de Bolívar.

Docente Levis Escobar.

Otro tema de suma importancia para el análisis, tiene que ver con el papel que cumplen los textos escolares, en la selección y escogencia de los temas del plan de área. Para Apple(1993), existen relaciones muy profundas entre los textos escolares y las políticas culturales, de ahí que me detendré hacer un análisis que permita comprender la manera en que estos, actúan desde en el ámbito escolar de las escuelas etnoeducativas.

Al iniciar el año escolar, los docentes se reúnen con el fin de actualizar el plan de área de cada asignatura, formando equipos de trabajo. La selección de los ejes y temas que se trabajan en las clases, son escogidos de acuerdo al listado

de temáticas que presentan los textos escolares en cada grado. Como lo explica la docente María Reyes, docente de ciencias sociales, en el siguiente comentario:

Para la escogencia de temas del plan de área, nos guiamos básicamente de la información de los textos, los libros presentan las temáticas que hay que dar en cada periodo, en cada curso, te ayudan a estar al día con lo que el estudiante debe aprender. Si miras el índice de cada libro encontraras el conjunto de temáticas sobre cada eje y cada docente desarrolla sus clases con la ayuda de estos textos, desafortunadamente la biblioteca no cuenta con libros actualizados.

¿De quién es el conocimiento que tiene más valor? Es la pregunta que se hace Apple en los estudios sobre el tema. Sus trabajos se dirigen a auscultar todas las implicaciones ideológicas e históricas llevadas a las escuelas mediante el uso de ciertos tipos de textos. Para Apple, los textos escolares, no reproducen un tipo de conocimiento de manera ingenua; la selección de algunas temáticas y la exclusión de otras, son el producto de políticas y convenciones que regulan la circulación de estas herramientas escolares; dice Appel (1993):

Los libros de textos no son simplemente “sistemas de trasmisión de datos”. Son, a un mismo tiempo, resultado de actividades, conflictos y compromisos políticos, económicos y culturales. Están concebidos, diseñados y escritos por personas reales con interés reales. Se publican en función de las limitaciones políticas y económicas de los mercados, los resultados de poder. Y comunidades con compromisos claramente diferenciados, así como los alumnos y profesores, discuten sobre lo que significa y como se utiliza. (p.110)

Apple, insiste en que los libros llevan impreso un conocimiento oficial. Para este gran pensador, los conflictos sociales y las relaciones de poder entre

grupos han creado la necesidad de legitimar un tipo de realidad, que logre impactar en otros grupos, es decir la selección estratégica del conocimiento, para enviar mensajes sobre el futuro, crear una versión especial de realidad. A propósito dice Appel (2010):

Es importante advertir que las disputas sobre el conocimiento oficial (centradas generalmente en lo que se incluía o lo que se excluía de los libros de textos) reflejaban en realidad relaciones e historias políticas, económicas y culturales más profundas. Los conflictos sobre los libros de textos son frecuentemente el reflejo de problemas más amplios en las relaciones de poder. Inciden en lo más querido de la gente.

Por lo demás, los libros de textos son, sin duda alguna, importantes en sí mismos y por sí mismos. A través de su contenido y su forma destacan construcciones particulares de la realidad, formas particulares de seleccionar y organizar el vasto universo de los posibles conocimientos. Acoge lo que Raymond Williams ha llamado tradición selectiva: la selección de alguien, la visión de alguien, la visión de conocimiento de la cultura legítima de alguien, una visión que, al conceder derechos al capital de un grupo cultural, los retira al capital de otros. (p.112)

Con la constitución de 1991 se crea una nueva visión de sociedad, donde se acepta que durante muchos siglos la nación colombiana fue erróneamente pensada como una nación con una cultura única. Con el nuevo giro constitucional, ingresan en el contexto colombiano nuevas reglas de ordenamiento nacional que permitan ser coherente con la nueva perspectiva étnica y multicultural de la nación. A nivel educativo, la ley 115 de 1994 contempla y ordena un conjunto de acciones para tramitar la multiculturalidad, ahora visible del país. La nueva constitución política, permite también, el ingreso de la multiculturalidad en los textos escolares, es decir, los nuevos lineamientos curriculares de las ciencias sociales Rojas (2008) comenzaron a

interpretar de manera distinta los asuntos de la diversidad, lo que trae como consecuencia que, algunas editoriales, modifiquen sus contenidos, para soportar el nuevo discurso de nación multicultural.

Siendo coherente con las afirmaciones que hago en este trabajo, ratifico que las transformaciones en las imágenes, y los contenidos textuales que comenzaron por los cambios en la política educativa, no significan un cambio en las políticas de incorporación cultural en la escuela.

El dominio cultural es complejo, dice Apple, los textos escolares incluyen y excluyen ciertos contenidos sin que esto signifique que han dejado de reproducir un punto de vista hegemónico u oficial. Los textos pueden, o no, incorporar otras realidades culturales, u otras lógicas distintas, que aunque, puedan crear la idea de igualdad en el contenido, ayudan, desde lo enunciado por Gramsci y Olaf Kalmeier cierto tipo de alianzas, con grupos que antes, no eran recogidos en estos contenidos. Olaf Kalmeier (2010), argumenta que “también los actores hegemónicos—u ortodoxos en la terminología de Bourdieu—Tienen que recurrir a los imaginarios, normas, y prácticas de actores de la vida cotidiana, para poder crear consenso y posicionamientos “auténticos”

Para Appel (2010), la cultura dominante no obtienen su legitimidad imponiéndose de manera violenta e inmediata, su impacto es el resultado de tácticas de convencimiento, que va desde tomar prestado su propio lenguaje, hasta sustraer parte de sus propios discursos para ponerlos a trabajar a favor de sus intereses, en otras palabras, la selección estratégica de algunos contenidos en los textos, no necesariamente borran la historia de los otros

grupos, más bien toma prestada parte de sus realidades y las pone a trabajar a su favor, consiguiendo su apoyo.

La cultura dominante no obtiene apoyo imponiéndose a las culturas de los grupos subordinados como si fuera una fuerza extrema y ajena, sino acercándose a ellas, remodelándolas, apoderándose de ellas y, con ellas, también de la gente, cuya conciencia y experiencia pasa a definirse en sus términos por asociaciones con los valores e ideologías de los grupos dominantes de la sociedad. (p.120)

La mayoría de los textos que incorporan temas de la diversidad étnica, incorporan contenidos relacionados con la esclavitud, la gastronomía, el deporte o pequeños retazos de la realidad de estos sectores, sin avanzar en un análisis profundo sobre ellos de estos.

Según Kaltmeier (2010), mediante la escuela se sigue ejerciendo una clara dominación étnica que se expresa en la forma como se distribuyen y se ubican los distintos saberes que se destinan a los estudiantes, de manera implícita los conocimientos que no son evaluados y mostrados, se les ubica en una posición inferior y los que si son evaluados, obviamente adquieren estatus de universalidad. Kaltmeier, le llama a lo anterior colonialidad del saber, es decir al proceso mediante el cual un conjunto de normas saberes y prácticas pedagógicas perpetúan una forma de dominación en la escuela. El Ministerio determina lo que debe enseñarse, evaluarse, y tomado como “básico”, dejando fuera del orbita, algunos conocimientos que según la etnoeducación deberían integrarse a la escuela, Kaltmeier (2010) dice:

“...Se sigue haciéndose visible la colonialidad con respecto a las normas, saberes, idiomas y prácticas perpetuándose un sistema de dominación étnica. Los saberes indígenas siguen siendo clasificados como inferiores el saber y las normas occidentales obtienen el estatus

de universalidad, por lo tanto en términos étnicos, lo blanco no está marcado, si no que se convierte en referente para medir la diferencia de los otros” (p. 3)

¿Qué puesto ocupan los saberes culturales de las comunidades negras dentro de las políticas y metas del Ministerio de Educación Nacional ¿es posible de hablar de etnoeducación a partir de un visible esfuerzo de mantener unos conocimientos básicos u universales?

Es de notar, que la imposición de unos estándares que tienen la finalidad generar un ideal de individuo universal, producido desde la escuela, lleva automáticamente a la exclusión de otros modelos o patrones de individuos posibles, pensados desde otras visiones sociales con otros referentes o conocimientos “no comunes”: La ley general de educación contempla en su normatividad, la existencia de estos referentes comunes o universales, que me hacen pensar el concepto de subjetivación explicado en los anteriores capítulos, es interesante la manera en que se crean unas relaciones de inclusión y exclusión en contextos donde se han tratado de impulsar las políticas nacidas en el multiculturalismo, de igual manera me hacen pensar en la manera como se tejen las relaciones entre lo general y lo particular que invitan a reevaluar la manera como se están tratando de impulsar estas políticas.

4.2 Maestros, estructura y etnoeducación.

La etnoeducación para comunidades afrocolombianas, obtiene su mayor esplendor en el año 2006, cuando mediante el concurso convocado por el Ministerio de Educación Nacional, se logra vincular a un personal de docentes

etnoeducadores afros, para ejercer su labor en escuelas ubicadas en estas comunidades.

En el caso del departamento de Bolívar, Profesionales de todas las áreas del saber; cubrieron las vacantes focalizadas por el MEN, dichas vacantes, eran el resultado de un celoso reporte enviado por los directivos docentes, a las Secretarías de Educación de cada zona. La idea era, estratégicamente ubicar a los nuevos etnoeducadores, en las escuelas focalizadas.

Municipios como María La Baja, Mahates, Norosi, San Basilio De Palenque, San Onofre, Barranco de Loba y otros sectores ubicados al sur del departamento, fueron focalizados como sectores óptimos para aplicar la etnoeducación. Las jurisdicciones de Turbaco y Arjona¹⁷ y otros sectores del norte de Bolívar; a pesar de ser comunidades con una fuerte presencia negra, no fueron designados como sectores aptos para aplicar la iniciativa etnoeducativa, pues los criterios para la designación de plazas en estos lugares no estuvieron basados en la pertenencia étnica, la mayor parte de las plazas etnoeducativas se focalizaron en los lugares más apartados del departamento del departamento Bolívar, y en el Distrito de Cartagena¹⁸ en las apartadas islas de la ciudad.

Pareciese que el criterio para la identificación y designación de plazas, más que tener en cuenta un criterio basado en la pertenencia étnica, estuvo

¹⁷ Estos municipios se caracterizan por ser los más cercanos a la ciudad de Cartagena, características que la hace muy apetecible a los docentes. En la actualidad existe una amplia venta de plazas en estos pueblos a docentes que desean trabajar cerca de la ciudad.

¹⁸ La mayor parte de las escuelas etnoeducativas en la ciudad se encuentra ubicadas en las islas, todas las escuelas ubicadas en las apartadas islas de la ciudad son etnoeducativas, la mayor parte de las escuelas que están dentro de la ciudad son escuelas generales.

fuertemente manipulada por los criterios accesibilidad o distanciamiento de las instituciones educativas.



Archivo fotográfico Instituto Manuel Zapata Olivella.

La mayoría de los docentes escogidos para ocupar estos puestosⁱ, poseían una corta trayectoria en el trabajo con estas comunidades, dicho requisito, a pesar de ser clave en el futuro éxito del proyecto, fue obviado a la hora de designar un gran número de plazas. En una de las entrevista aplicada a Dorina Hernández, miembro del PCN y funcionaria encargada del espacio de etnoeducación en la Secretaria De Educación Departamental de Bolívar¹⁹ expresa que un gran número de docentes seleccionados, en su mayoría solo había cursado un diplomado de Etnoeducación E Interculturalidad brindado en su momento por el instituto Manuel Zapata Olivella, situación que pone en evidencia la poca existencia de espacios formativos sobre el tema que se

¹⁹ Entrevista aplicada a Dorina Hernández exfuncionaria de la secretaria de educación encargada de manejar el espacio de etnoeducación en esta entidad.

pretende abordar desde la escuela y los vacíos que en materia de mecanismos pedagógicos y contenidos teóricos existían sobre la etnoeducación.

Según Hernández la etnoeducación se ha visto afectada básicamente por la calidad de los docentes y /o recursos académicos. Se deja la etnoeducación en manos de un grupo de docentes, que en sus mayoría, poseen un escaso dominio del tema afro; lo que hace, que estos pierdan el rumbo, y dirijan un tipo de educación que según las practicas pedagógicas observadas, tienden más bien, a conquistar las metas propuestas desde el sistema de educativo tradicional; y esto es apenas lógico, las evaluaciones al desempeño, las recomendaciones hechas en materia educativa por asesores de la Secretaria De Educación De Bolívar están dirigidas a llenar los vacíos que a nivel de calidad educativa tiene la escuela.

La estructura funcional de las Secretarias y del Ministerio de Educación Nacional, también se evidencia una enorme la dificultad, para posesionar a la etnoeducación en la estructura educativa nacional. A continuación presentare la forma como se distribuyen las funciones en el entorno educativo, a fin de mirar que espacio ocupa la etnoeducación en la estructura educativa nacional.

MODELO DE EDUCACIÓN GENERAL INFLUENCIADAS POR POLÍTICAS INTERNACIONALES



MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL



SECRETARIAS DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTALES Y DISTRITALES



SECRETARIAS MUNICIPALES



DIRECTIVOS DOCENTES



DOCENTES GENERALES Y ETNOEDUCADORES

Entender la lógica de dicha estructura, ayudara a mirar la dificultad que tiene instalar dispositivos que ayuden a oxigenar el proyecto étnico en las escuelas; la estructura funcional y la toma de decisiones se dan y se regulan de la siguiente forma:

- ✓ un personal docente que es evaluado por los directivos docentes.
- ✓ directivos docentes que son monitoreados y evaluados periódicamente por un asesor de calidad delegado directamente de la Secretaría de Educación.
- ✓ la Secretaría De Educación es intervenida y regulada por las políticas y miembros delegados del Ministerio de Educación Nacional, dicha entidad propone que las secretarias trabajen por la meta de calidad educativa.

El esquema representa de forma descendente el nivel de incidencia que tiene cada sector en la toma de decisiones; la capacidad de intervención de un sector a otro, disminuye a medida que se va descendiendo en la pirámide; en este caso, el sector ocupado por los docentes etnoeducadores; tiene poca incidencia, la dificultad que tienen estos de intervenir en instancias superiores es grande, en el sentido de que la estructura y el contenido de una idea de calidad educativa que tiene como meta el Ministerio cobra elevado interés en cada instancia; provocando tensiones y hasta contradicciones entre lo que persigue el etnoeducador y otras instancias educativas, se deja la etnoeducación a cargo de un grupo de docentes nombrados mediante el concurso afrocolombiano, sin hacer variaciones significativas al interior de la estructura educacional del país.

Dorina Hernández líder del PCN argumenta que uno de los mayores obstáculos, de la etnoeducación en la actualidad, se deriva de la misma estructura educativa de la educación colombiana, Hernández explica que por ejemplo: en la actualidad todas las escuelas del departamento de Bolívar son evaluadas y monitoreadas por un coordinador de calidad, enviado por la el Ministerio De Educación Nacional; el cual no tiene ninguna formación ni concientización sobre la temática étnica, éste funcionario, se encarga de evaluar la labor pedagógica que tiene cada escuela, la mayor parte de los directivos docentes viven en función de los resultados de esta evaluación, haciendo que gran parte de las acciones y la labor que dirige la institución, se destine a lograr buenos resultados en esta visita. En entrevista aplicada a Dorina Hernandez Palomino, líder del movimiento social afro y esfusionaría

encargada del eje de etnoeducación en la Secretaría De Educación Departamental de Bolívar, la líder expresa lo siguiente:

“las políticas Ministerio en materia educativa y la sensibilización de los funcionarios sobre el tema etnoeducativo es escasa, un ejemplo para resaltar en esta parte es la forma como las instituciones son asesoradas y direccionadas desde las secretaria ; por ejemplo la institución es regularmente visitada por un delegado de la Secretaría de Educación que evalúa los procesos educativos y da recomendaciones para guiar a las escuelas; dicho asesor no tiene ningún entrenamiento en temas relacionados con la etnoeducación, esto refleja un poco la descoordinación y la pérdida del rumbo que en los últimos años han tenido algunas escuelas etnoeducativas, las asesorías hechas por estos funcionarios son claves porque , de ahí sale determinaciones importantes acerca de cómo se guiara el contexto de la escuela”

La evolución y el monitoreo aplicado a la escuela en esta visita, adolece de directrices y de principios enarbolados desde el programa etnoeducativo, la falta de concientización sobre el tema que tiene el funcionario encargado de asesorar a la escuela; hace que estos adopten una idea irrelevante del proyecto etnoeducativo, lo que en los últimos años ha generado desmotivación y poco impacto de algunas iniciativas etnoeducativas, enarboladas desde la motivación personal de algunos docentes

La importancia de este trabajo radica en que si bien, en el año 1991 surge una nueva perspectiva multicultural en el país, que insta a que algunas estructuras del Ministerio de Educación adquieran nuevas formas de hacer la educación en Colombia, los cambios estructurales del sistema educativo poco se han modificado. En el caso que aquí analizamos, se muestra por ejemplo, que desde el Ministerio de Educación, se aprueba el mandato etnoeducativo y se

nombran a grupo de docentes etnoeducadores, que tiene poca influencia en la toma de decisiones. La falta de un plan educativo que sea coherente con los compromisos adquiridos mediante el nuevo giro constitucional, hace que la gestión de recursos y la implementación de programas destinados a la formación docente²⁰, suplan las necesidades de la educación general, dándose poca importancia al perfil que deberían tener los docentes etnoeducadores; según los docentes etnoeducadores entrevistados; desde el año 2006 hasta el momento, no existido ni un solo programaⁱⁱ o proyecto de formación destinado a ellos, lo que ha agravado año tras año los vacíos que en materia de cualificación tienen estos docentes.

50 Algunas Conclusiones

Vale la pena preguntarse acerca de cómo aplicar la etnoeducación en escuelas que están sujetas y controladas desde una visión estandarizada del saber; acaso no fue la falta de autonomía sobre el sistema educativo, que llevó a los grupos indígenas y afros a exigir un tipo de educación que tuviera en cuenta su realidad, no fue, precisamente, la imposición de un tipo de saber considerado como “legítimo” que inspiró la lucha de estos movimientos. Como lo indico al inicio de este trabajo, uno de las principales razones por las cuales las comunidades tanto indígenas como afrocolombianas del país, exigieron un tipo de educación acorde con su realidad cultural, fue básicamente por la falta de participación que poseían sobre la educación que se dirigía en sus comunidades; dicha contribución, a pesar de ser pieza clave para materializar

²⁰ Algunos docentes etnoeducadores manifiestan que muchas veces se les ha negado espacio para asistir algunas actividades formativas que otras redes u organizaciones ofrecen para tratar el tema etnoeducativo y que podrían ayudar a fortalecer las competencias de etnoeducadores , los directivos muchas veces no ofrecen los espacios o lo ven como una actividad que aporta ningunos beneficios , la etnoeducación en esta medida se ve como algo desconectado de la educación general , las planeaciones dirigidas aíslan la etnoeducacion

este sueño, se complejiza cada vez que se exige y se evalúa un tipo de conocimiento estandarizado en sus escuelas.

Si se evalúa al estudiante, al docente y a la escuela desde una visión estandarizada de estos métodos, ¿cómo entonces hablar de un proyecto educativo realmente incluyente, y sintonizado con las necesidades realidades de estas comunidades? ¿Cómo entonces garantizar la igualdad, y el ideal de sociedad inclusiva que se pretendió crear con las políticas nacidas en el marco del multiculturalismo?

Si bien el MEN da autonomía a las escuela para escoger cualquier camino para cumplir con unas expectativas de calidad, la manera como se evalúa los procesos educativos; terminan por generar un ritmo de trabajo escolar que desintoniza al docente y a la escuela de la labor etnoeducativa que debería asumir. En este orden de ideas, el currículo solo hacen posible una vinculación parcial, de los interés de la políticas educativa étnica.

La falta de formación docente, la no consulta de la comunidad sobre las acciones Etnoeducativas en sus contextos, la falta de herramientas y recursos, la subvaloración de la etnoeducación desde algunas políticas educativas nacionales, ha generado una gran desconfianza del proyecto etnoeducativo, son cada vez más pequeñas las posibilidades de generar autonomía educativa en las comunidades afrocolombianas, su práctica, como lo dice Wade, no pasa de un reconocimiento discursivo.

Bibliografía.

APPLE, Michael, (1993) El libro de texto y la política cultural. Revista de educación. Ministerio de Educación, cultura y deporte de España .Número 301

BELTRAN, Llavador, Francisco (1995). “desregulación escolar, organización y currículo”, en: Volver a pensar la educación, vol II, prácticas y discursos educativos, publicación del congreso internacional, Paideria.

BERMA, Eloísa (2012). Multiculturalismo y reconocimiento étnico: debates actuales en el caribe Colombiano, edición Catedra Unesco. Girona.

BOLIVAR, Antonio (1996) “el lugar del centro en la política curricular actual. Más allá de la reconstrucción y de la descentralización “en: Bolaños de Tattay, Graciela, “La etnoeducación: un reto de construcción colectiva”, en: Yo´Kwinsi 10 años de etnoeducación en Colombia, Bogotá, Ministerio de Educación Nacional BONFIL, Guillermo "El Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización" En: obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla. Tomo 2 pp. 464-480 México.

CASTILLO, Elizabeth, (2007), “Las escuelas de los territorios los territorios de la escolarización”, en: Memorias Catedra de estudios afrocolombianos aportes para maestros. Popayán: Universidad del Cauca. 2008.

CRUZ, Gonzales Miguel, (2010), En: “Debates sobre la ciudadanía y políticas raciales en las américas negras”. Universidad del Valle. Lecturas CES. 2010, p. 491.

ESCOBAR, Arturo, (2005) El “Postdesarrollo” como concepto y práctica social. En Daniel Mato (coord.), Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, pp. 17-31.

ENCISO, Patricia (2004), estado del arte de la etnoeducación en Colombia, con énfasis en política pública, Ministerio De Educación Nacional, Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales subdirección de poblaciones.

ESCOBAR, Arturo (2005) “Mas halla del tercer mundo” (Desplazamiento, desarrollo y modernidad en el pacifico colombiano) Instituto colombiano de antropología. Bogotá, Colombia.

GRAMSCI, Antonio (1978) en: El concepto de hegemonía en Gramsci GRUPPI, Luciano. Ediciones de cultura popular. México.

GRAMSCI, Antonio (1999) “Cuadernos de cárcel” Americanismo y fordismo, edición crítica del Instituto Gramsci, segunda edición.

GROS, Christian (1997).”Indigenismo y etnicidad: desafío neoliberal “En etnicidad, multiculturalismo y políticas sociales en Latinoamérica. TABIULA RASA .PETER Wade No 4 (2006) antropología en la modernidad: identidades

HALL, Stuart (2010). La cuestión multicultural. En: Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich (editores). Stuart Hall. Sin garantías. Popayán: Envió Editores, Instituto Pensar, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar, pp. 583-618. **PDF**

HERNANDEZ, Rubén (2015) compilador. Etnoeducación interculturalidad y pedagogías propias. Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella. Colombia.

KYMLICKA, Will, (2007) “multiculturalismo e indigenismo” En: diálogos políticos. “Multiculturalismo e indigenismo” Publicación trimestral de la Konrad-Adenauer-Stiftung A. C.

Kymlicka, Will (2006). El nuevo debate sobre los derechos de las minorías. En: La Política vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía. Barcelona: Paidós, pp. 29-58. **PDF**

OLAF, Kaltmeier (2002) En: construyendo interculturalidad: Pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina. Editor Deutsche Gesellschaft.

FREIRE, Paulo, pedagogía del oprimido, editores S.A, Buenos Aires Argentina.

MOSQUERA, Juan de Dios. (1999). La etnoeducación afrocolombiana. Guía para docentes y comunidades educativas. Bogotá: Docentes Editores

RESTREPO, Eduardo y ROJAS, Axel, (2012) “Políticas curriculares en tiempo de multiculturalismo”. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 157-173.

RESTREPO, Velázquez Juan, (2004)“El desarrollo en Colombia: historia de una hegemonía discursiva” revista lasallista de investigación, vol.1. No 1 pág.27.

ROJAS, Axel, (2008), Cátedra de estudios afrocolombianos: aportes para maestros, Universidad del Cauca, colecciones educaciones y culturas. Pág. 48.

SADRUDDIN, Agá, (2003), Desarrollo sustentable una idea desvirtuada, En: “Ecología y desarrollo sustentable, salvar al planeta” Selección de artículos, Editorial, Aun creemos en los sueños creemos, pág. 19

WADE, Peter, (2006). Etnicidad, multiculturalismo y políticas sociales en Latinoamérica, Tabula Rasa, No 4.

Lista de referencia

ÁLVAREZ, Natalia (2009) Declaración sobre los derechos de los Pueblos indígenas. Hacia un mundo intercultural y sostenible. Madrid: Catarata.

Ministerio De Educación (2006), Estándares Básicos de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanías, guía sobre lo que los estudiantes deben saber hacer con lo que aprenden, revolución educativa, Colombia.

-VI Congreso Internacional de Educación y Pedagogía, Bogotá, Instituto para la Investigación Educativa y El Desarrollo Pedagógico (IDEP) DNP (2008). Insumos para el análisis de las barreras que impiden el avance de la

Población negra, afro colombiana, Palenquera y raizal. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. **PDF**

1993, Ley 70, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política, Departamento Nacional de Planeación, [en línea], disponible en: <http://www.dnp.gov.co/archivos/documentos>.

1994, Decreto 804, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, Organización Panamericana de la Salud, [en línea], disponible en: <http://www.col.ops-oms.org/juventudes>.

<http://www.col.opsoms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/ED80495.htm>

Anexos

Institución Educativa Desarrollo Rural de Marialabaja

Plantel Oficial creado por decreto 0393 del 06 de mayo de 1968 como Escuela Rural Mixta de Bayunca

Aprobado por Res Distrital 0703 de 07 de octubre de 2009 para Educación Media Académica y Técnica

DANE: 213001002809

Semana de Desarrollo Institucional enero 13- 23 de 2015



NIT:806.004.641-3

Hora	Actividad	Objetivo	Responsable(s)	Logística
7:00-7:10	Oración y reflexión (Equipos)		Voluntario(a)	
7:10-9:30	Evaluaciones ICSES Trabajo por áreas para planear estandres	identificar dificultades	Luz Marina Castilla Pájaro Mariana Merlano Frías y	
9:30-10:00	Descanso		Ruth Flórez Farak	Equipo directivo
10:00-12:30	evalauciones pruebas evaluativas SABER	Identificar avances y difcultatedes	Gestión administrativa y financiera lideran: Juan Flórez Cárdenas y Sergio Padilla Gestión comunitaria (Pro-	

	trabajo por áreas de gestión		yecto Global de Vida) lidera:Petrona Salgado T Gestión directiva lidera: Remberto Navas Moreno	
7:00-7:10	Oración y reflexión (Equipos)		Voluntario(a)	Coordinadores de cada sede y jornada (Los docentes asisten a sus respectivas sedes)
7:10-9:30	Entrega de aulas a directores de grupo	Responsabilizar a los directores de grupo del cuidado del aula de clases	Coordinadores de cada sede y jornada	
9:30-10:00	Descanso			
10:00-10:30	Socialización del programa de inducción a estudiantes	Realizar ajustes para optimizar la inducción de estudiantes para el año lectivo 2015	Coordinadores de cada sede y jornada	
	10:30-12:30	grupos de trabajo planes de area	actualizar estandares	
por grados y áreas				

ⁱ Según las hojas de vidas entregadas por los docentes etnoeducadores a sus instituciones se manifiesta que los profesores tienen poca formación en el etnoeducativo .

ⁱⁱ Ver anexo de últimos programas de formación a docentes gestionados e implementados por los entes educativos .