

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES**

PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA

LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO



Universidad
Tecnológica
de Pereira



**PEREIRA
2010**

TABLA DE CONTENIDO

1.	DENOMINACIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA.....	4
2.	JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA.....	5
2.1	Pertinencia del Programa.....	5
2.2	Estado actual de la formación en el área del conocimiento, en el ámbito regional, nacional e Internacional.....	16
2.3	Características que lo identifican y constituyen su particularidad.....	21
2.4	Oportunidades potenciales o existentes de desempeño y las tendencias del ejercicio Profesional o del campo de acción específico.....	24
3.	CONTENIDOS CURRICULARES.....	28
3.1	Fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa.....	28
3.2	Principios y propósitos que orientan la formación.....	42
3.3	Perfil de Formación.....	44
3.3.1	Perfil Profesional.....	44
3.3.2	Perfil ocupacional.....	47
3.3	Estructura y organización de los contenidos curriculares.....	48
3.4	Estrategias que permitan el trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipo.....	51
3.5	Modelo y estrategias pedagógicas.....	51
4.	ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN POR CRÉDITOS ACADÉMICOS.....	57
5.	FORMACIÓN INVESTIGANTIVA.....	61
5.1	Investigación Formativa.....	61
5.1.1	Líneas de Investigación del programa.....	62
5.1.2	Grupos de Investigación del Programa.....	62
6.	RELACIÓN CON EL SECTOR EXTERNO.....	68
7.	PERSONAL DOCENTE.....	75
7.1	Número, dedicación y niveles de formación pedagógica y profesional de directivos y profesores.....	75
7.2	Formas de organización e interacción de su trabajo académico.....	77
7.3	Criterios de ingreso, permanencia, formación, capacitación y promoción de los directivos y profesores.....	78
8.	MEDIOS EDUCATIVOS.....	79
9.	INFRAESTRUCTURA FISICA.....	81

10.	EVALUACION DE LAS CONDICIONES DE CALIDAD DE CARÁCTER INSTITUCIONAL	82
10.1	Mecanismos De Selección Y Evaluación	82
11.	ESTRUCTURA ACADÉMICO ADMINISTRATIVA.....	83
12.	AUTOEVALUACIÓN.....	87
12.1	Fundamentos del Sistema	87
12.2	Objetivos del Sistema	88
13.	POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO A EGRESADOS.	91
14.	BIENESTAR UNIVERSITARIO.....	92
15.	RECURSOS FINANCIEROS.....	95
16.	BIBLIOGRAFIA.....	97

1. DENOMINACIÓN ACADÉMICA DEL PROGRAMA.

De acuerdo a lo dispuesto en el artículo 1 de la resolución 1036 del Ministerio de Educación Nacional, emitida el 22 de abril de 2004 El programa se denomina Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario

Modalidad: Presencial

Lugar de desarrollo: Pereira, Risaralda ,Colombia

Nivel: Pregrado

Créditos: 172

Intensidad: 16 créditos semanales

Horarios:

Lunes a Viernes: 6:00 p.m. –10:00p.m.

Título que expide: Licenciado o Licenciada en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario

2. JUSTIFICACIÓN DEL PROGRAMA.

2.1 Pertinencia del Programa

2.1.1 El referente socio histórico de la pertinencia

A partir de la constitución nacional de Colombia de 1886 se estableció una relación clara entre la educación y una idea de progreso que se concretó en la consolidación de la instrucción pública, en la que el Estado y la iglesia compartían responsabilidades frente a la formación social de los pobladores. Se promovía en la época un carácter social de la educación y por ende el maestro se encontraba en un rango de trabajador social, lo que lo equiparaba funcionalmente con el padre de familia, el sacerdote y el mandatario (LÓPEZ , 48:2008.)

Bajo esa investidura se le encomendó al maestro velar por los intereses sociales y públicos, revelando en su actuación la tensión entre iglesia y Estado, dado que él correspondía a los intereses de permanencia política, económica y social de estas dos instituciones (LÓPEZ). Eso convirtió al educador y a la educación pública en dispositivos que permitían el mantenimiento del poder de los grupos y estructuras dominantes.

La educación se convirtió así en una herramienta normalizadora, más que en una herramienta de progreso, la inercia colonialista persistía en la interpretación que las clases dirigentes hacían del progreso y por ende la educación no apoyó la consolidación de una mente moderna emancipada e industriosa, sino que se centró más en el higienismo, el control disciplinar y en la restauración fisiológica de la nación (LÓPEZ, 53).

Es sólo hasta la incorporación de Colombia en el proceso de mundialización de la educación, donde jalonada por las lógicas del desarrollismo en los años cincuenta del siglo XX, cambia su perspectiva. Fue incluida en un modelo progresivo de transformación en el que la escolarización y la curricularización masiva de la población prometía contrarrestar la pobreza y el hambre a partir de la superación de la ignorancia (considerada una de las principales causas del atraso y el desorden).

El papel del educador en este proceso implicó un cambio de mirada con respecto a su participación efectiva en las lógicas generales del desarrollo. Este ya no era requerido para garantizar el mantenimiento de los aparatos de poder, sino para lograr las metas planteadas por las nuevas estrategias de desarrollo, por ende pasó de ser un instrumento de poder a ser un instrumento de instrucción para la masa. Su entrenamiento se centró en el aprendizaje de formatos, protocolos,

esquemas, cronogramas, didácticas serializadas y el manejo de guías y manuales temáticos.

Un ejemplo de esto es la formulación del plan quinquenal de educación de 1949, este inició el proceso de transformación en la concepción de la educación, percibiéndose una estrecha vinculación entre lo educativo y lo democrático. Educar fue concebido en el discurso como democratizar, reducir las diferencias, zanjear las desigualdades e igualar las posibilidades económicas, sociales, culturales, individuales y morales (LÓPEZ, 49). Se esperaba que esto en la práctica le diera al maestro elementos para educar en contexto, conociendo el entorno social, cultural y natural, para así formar en ciudadanía y en la responsabilidad colectiva con la convivencia.

Ante una evidencia formal de las limitaciones de la educación como escenario de democracia (a pesar de estar incluida en el discurso desarrollista), se presentaron desde 1960 diferentes intenciones y esfuerzos de actores, instituciones, organizaciones y grupos por crear prácticas educativas que efectivamente reconocieran las condiciones plurales del territorio nacional. Es importante abordar con detenimiento los elementos que le dieron forma a este periodo que culmina en 1991 con la aprobación de la constitución política de Colombia (1991).

Los procesos de desplazamiento y migración poblacional del campo a la ciudad que tienen lugar desde los años 50 asociados con las diversas violencias políticas, los procesos de industrialización y agro-industrialización, así como el establecimiento del Frente Nacional enfrentó a las escuelas urbanas con la diversidad cultural que portaban los migrantes de las diferentes zonas rurales del país, situación que fue zanjada a través de la expansión de la cobertura educativa y la modernización de sus prácticas y contenidos bajo la orientación de una nueva Misión Alemana, la cual elaboró una extensa serie de manuales educativos que pretendieron estandarizar los contenidos de enseñanza y los procedimientos didácticos de los maestros, generando así planes de estudio orientados a la descripción del funcionamiento y estructura de la institucionalidad republicana y los mecanismos de elección política así como la incorporación de los deberes ciudadanos y la adquisición de buenos modales sin ninguna relación con el contexto económico y social en el que estaban inscritas, al igual que a la enseñanza de taxonomías biológicas y principios físicos y químicos occidentales a través de dispositivos que privilegiaron la memorización y la descontextualización y los parámetros occidentales de “universalidad” sobre el aprendizaje experiencial o el desarrollo de pensamiento científico.

Como respuesta a este proceso sistemático de no reconocimiento de la diferencia y ante el deterioro manifiesto de las condiciones de vida de las comunidades étnicas, marginales, periféricas y básicamente todas aquellas que no ocupaban los andes colombianos, en los años 70 se sientan las bases para su revalorización a partir de su progresiva organización social de la mano de una iglesia comprometida con los pobres a partir de los encuentros de Medellín y Puebla, los partidos de izquierda que se oponían al Frente Nacional y el movimiento

ambientalista que se constituyó para hacer frente al deterioro ambiental suscitado por la creciente urbanización industrialización y agroindustrialización del país.

Es en este momento (1976) en el que se acuña el primer concepto oficial de etnoeducación, entendido como *“Proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo”*, concepción desde la cual se fomentaba la incorporación del Trabajo comunitario, las prácticas agrícolas locales y el fortalecimiento de autoridades indígenas como propósitos educativos, en consonancia con la propuesta de etnodesarrollo construido por el mexicano BONFIL BATALLA, entendida como una alternativa a los discursos desarrollistas y modernizadores que la CEPAL impulsaba por entonces en América Latina, y que buscaba la *“Ampliación y consolidación de los ámbitos de la cultura propia, mediante el fortalecimiento de la capacidad autónoma de decisión de una sociedad culturalmente diferenciada para guiar su propio desarrollo y el ejercicio de la autodeterminación, cualquiera que sea el nivel que considere, e implican una organización equitativa y propia del poder”* (RODRIGUEZ:12) una propuesta en la que puede caber cualquier grupo humano que no haya podido o no haya querido o no se haya sometido al modelo político y económico dominante.

En los años 80, el proceso iniciado en los 70 se profundiza con la construcción de un nuevo currículo por parte de intelectuales nacionales, que impulsan estrategias, que sin separarse de la idea de unos saberes nacionales básicos, buscan compensar las diferencias existentes entre las diversas poblaciones que constituyen la nacionalidad y actualizar la formación de educadores. Ello implicó un avance en el reconocimiento de la existencia de una nación étnicamente diversa y multiculturalmente constituida, así como en la comprensión ecosistémica de la biodiversidad en el mundo nacional.

Es en este contexto cuando aparecen una pléyade de experiencias innovadoras tanto en el campo de la educación formal y no formal que apuntaban a la diversificación curricular y el reconocimiento educativo tales como la Escuela Nueva del Ministerio de educación nacional, las Escuelas Comunitarias del programa de Educación Bilingüe Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca, las cuales centraban su atención en las relaciones de aprendizaje y socialización entre el educando y su entorno, así como las Escuelas de Formación de las Comunidades Eclesiales de Base y otras muchas experiencias inspiradas en las propuestas de Paulo Freire que se conocieron como Educación Popular, las cuales se entendían en aquel entonces como *“parte y apoyo a un proceso colectivo, mediante el cual los sectores populares, a partir de su práctica social van construyendo y consolidando su propia hegemonía ideológica y política, es decir desarrollando las condiciones subjetivas, la conciencia política y la organización popular- que les hará posible la construcción de su propio proyecto histórico.”* (CENDALES 2000:44) y se proyectaban metodológicamente a partir de principios como el centramiento de los proyectos educativos en la realidad

histórica concreta que les contextualizaba, entender al colectivo como su unidad educativa fundamental y propiciar el aprender a investigar y el aprender a aprender.

La constitución política de Colombia (1991) le devolvió al territorio colombiano su real extensión, de una mirada andina y centralista que negó la nación para muchas de las regiones colombianas, se dio paso a otra que: reconoce discursivamente la diversidad poblacional, étnica y cultural que la constituye, abre las posibilidades para construir un país descentralizado con autonomía en sus regiones y logra incrementar de manera enfática (aunque no negociada) el control territorial, la gobernabilidad y la presencia institucional.

Este avance que es significativo, supuso un giro sustancial en la educación, por lo menos en su perspectiva conceptual, se abrió paso a una educación pensada en términos sociales y culturales, que descentraba al estudiante de una formación netamente higienista y productiva a una formación sociocultural, en la que se relevaba la participación del sujeto histórico en su propio aprendizaje, en la recuperación de la memoria plural de la nación y en la articulación concreta a procesos de desarrollo incluyente y potencializador de recursos endógenos.

No obstante el importante logro de la constitución, la inercia de siglos de desconocimientos, clientelismos políticos y dependencias centralistas, sumados a la debilidad de las instituciones educativas del país para tramitar pedagógicamente la diferencia, la singularidad y la pluralidad, han hecho difícil hasta el momento que esta realidad cobre cuerpo. Muy por el contrario los esfuerzos homogenizadores progresivamente han recuperado terreno, en hechos como la imposición nacional en el 2003 de estándares para las áreas básicas de la educación en los diferentes ciclos de la educación formal y la formulación de la Etnoeducación en el decreto 804 de 1995 en el que se vuelve a la concepción racista de lo étnico reconociendo sólo como etnias a los pueblos indígenas y afrocolombianos, excluyendo al grueso de la población colombiana de una formación que reconozca las singularidades étnico culturales y fortalezca la autonomía¹.

Esta mirada ha sido reforzada por las enunciaciones hechas por los grupos étnicos, en los que avalan el presupuesto racista, al decidir que sus educadores tendrán que ser de la misma etnia. Esto genera un acuerdo tácito con una legislación que connota para lo étnico la conformación de espacios restrictivos en lo sociocultural, lingüístico, económico y político, sin que ello conlleve un replanteamiento efectivo de prácticas que han sido definitivas en la concreción de los grandes problemas de la sociedad colombiana, estos son: la invisibilización histórica de indígenas y negritudes, la minusvaloración del mestizaje como fuente de potencialidades, el desconocimiento del saber ancestral, la sobrevaloración de lo foráneo, la ausencia de Estado (excepto en época reciente por la presencia

¹ Decreta que la Etnoeducación es un “Proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida” ().

militar) en amplios territorios en los que habitan principalmente indígenas y negros, la folklorización étnica, la homogenización de prácticas sociales y la separación efectiva de las mayorías mestizas con respecto a las otras poblaciones (con un claro esfuerzo de país centrado en la zona andina colombiana).

En este contexto surgen las Licenciaturas en Etnoeducación en la universidades colombianas a partir de la década de los 90 como respuestas de formación superior destinadas a concretar la apuesta realizada por la Constitución de 1991 por la construcción de Estado Social de Derecho fundado en la democracia pluralista y participativa, la autonomía de sus entidades territoriales, el respeto por la dignidad humana y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, un paso en el camino por superar las frustraciones generadas por de siglos de des-conocimiento y negación de las civilizaciones y las culturas de base que nos constituyen, tanto indígenas como afroamericanas, lo mismo que las cultura de muchos sectores populares que si bien ya no se identifican como indígenas o afros, conservan una matriz cultural que no es la dominante; en pos de la construcción desde las élites de proyectos nacionales homogenizadores formulados exclusivamente a partir de las culturas dominantes de matriz europea, los cuales aunque se propusieron como “mestizos”, terminaron siendo variantes degradadas de la cultura europea occidental que no han logrado integrar la diversidad mestiza que nos constituye.

De manera particular la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira ha venido desde hace ya casi 14 años construyendo una visión y una práctica orientada a formar un tipo especial de educadores que pueda responder a este desafío de reconocer y construir la sociedad colombiana desde la diversidad que la constituye, una sociedad donde puedan coexistir todos los colombianos a partir de la asunción de las diferencias como una posibilidad de desarrollo que nos permita superar las subordinaciones, asimetrías y desigualdades que nos atraviesan, entendiendo que una educación incluyente, vinculante, contextualizada y pertinente fundada en el diálogo y la negociación cultural que potencie el desarrollo desde las especificidades de lo local es un buen camino para lograrlo.

2.1.2 La pertinencia del programa como respuesta a las condiciones contextuales del presente

Para hablar de la pertinencia de este programa académico, es necesario tener en cuenta lo planteado en el aparte anterior, reconociéndose que el papel del Licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario no está restringido solamente a la escuela, o a la educación presupuestada como dispositivo de progreso e información universal. Al ser esta valorada más como un recurso que permite cualificar la apropiación cultural y la vinculación social de sus miembros, ella atraviesa muchos de los entramados de los pequeños y grandes grupos. De esa manera la praxis no sólo reflexiona sobre los núcleos del saber pedagógico (enseñabilidad, aprendibilidad, educabilidad y educatividad), si no que se extiende

a las capacidades de vinculación y aprendizaje social, como dos dimensiones que posibilitan la capacidad de tomar decisiones propias en individuos y grupos que comparten un territorio.

De esta manera el licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario en su praxis es un actor de desarrollo con capacidad de asumir un papel que lo inviste de un poder compartido con otros. No es el educador que repite mecánicamente protocolos o guías, ni tampoco el que es instrumentalizado acríticamente para fines de los aparatos de poder que lo subducen (elites, iglesia y Estado). Su praxis se acerca a los presupuestos de una educación que valora la experiencia de los sujetos, el producto emergente de los grupos y los recursos existentes en el territorio.

La etnoeducación así concebida se convierte en una educación producida por, con y para los participantes, allí en un encuentro de significados culturalmente contruidos, se comparten corresponsablemente conocimientos que provienen de las múltiples fuentes de la experiencia humana. Ello significa que los distintos tipos de racionalidades y sus productos son puestos dialógicamente en escena, haciéndose una tarea de disección, valoración y negociación que contrarresta la inercia de los influjos dominantes de la racionalidad occidental.

Se espera que el producto final de la praxis del etnoeducador sea la concreción de acciones organizadas que promueven la cualificación material y simbólica de grupos poblacionales que están culturalmente significados en sus distintas dimensiones de la vida social.

En esta perspectiva, el programa expresa la articulación del conocimiento social y pedagógico, con un enfoque múltiple e interdisciplinario con la acción transformadora de la práctica comunitaria en la superación de los desequilibrios sociales, locales y nacionales urbanos-rurales, respondiendo desde una óptica innovadora responde a los requerimientos de la realidad colombiana.

De manera concreta, el programa visibiliza en el proceso de formación de los Licenciados la importancia de la correlación sinérgica entre los esquemas referenciales (conceptuales, de actuación y de sentimiento), el referente sociocultural, los sujetos concretos y las operaciones técnicas que permiten actuar responsablemente en dichos referentes, intentando trascender la tradición académica en la que lo priorizado es la ruptura teoría -contexto- sujetos, desligando la mayor cantidad de abordajes conceptuales de la realidad social vivida.

De esta manera el programa propone a sus educandos el establecimiento de un diálogo socioculturalmente referenciado a través del cual abordar las confrontaciones, las dudas, las discusiones, los conflictos y desacuerdos desacuerdo, interrogando las formas de comunicación históricamente construidas en la sociedad colombiana, signadas en el diario convivir por el fatalismo, el alocentrismo, la mentira, la exageración, la minimización, la reiteración, la

ambigüedad, el enmascaramiento, la eliminación tácita, el reconocimiento parcial y la personalización de las acciones, todo ello con el fin de asumir el discurso de la diversidad en una posibilidad de desarrollo a partir del aprendizaje, tanto para el entorno como para el programa mismo.

En esta lógica, el primer campo de pertinencia es precisamente la vida cotidiana del programa, allí se generan respuestas y adaptaciones de diferente orden. A partir de los encuentros y desencuentros de actores que reproducen tanto condiciones socioculturales que provienen de diferentes ámbitos y experiencias (cultural, étnica, geográfica, económica, social, familiar), como el hacer social del contexto con respecto a ellas.

El segundo campo de pertinencia es la Escuela. En general la tradición escolar ha obstaculizado la aplicación de una perspectiva diversa. Al privilegiarse la homogenización – estandarización de los educandos, son los contenidos y los ejercicios repetitivos, los que en la vida cotidiana logran mayor relevancia. Para estandarizar, la escuela reduce en lo posible la diferencia, por ende el referente del estudiante desaparece, para asumirse uno único y generalizado, que es la escuela misma mediada por un saber que se supone es neutral, aséptico y de valoración universal.

Desde esta perspectiva la escuela se ve a sí misma como un espacio autocontenido que puede funcionar sin entorno, en el que los saberes escolares prevalecen sobre las condiciones materiales y simbólicas de las poblaciones concretas en la que se insertan, su ilusión hegemónica persiste desestimando el gran peso del mundo sociocultural que la rodea, por ende sus lógicas así varíen en sus componentes periféricos, persisten en una centralidad heredada del siglo XIX que supone el control del conocimiento, la verdad y la explicación de las cosas. Es claro que la ilusión obliga a los actores para que vivan una aparente reproducción de la escuela, sin otro tipo de estímulos que se hagan duraderos en el tiempo y en las formas jurídicas de la misma.

Siendo evidente el efecto ilusorio de la escuela, su incapacidad para dar cuenta endógena de las necesidades de sus actores y su poca presencia en las decisiones cotidianas de los grupos poblacionales, el programa de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario presenta el entorno familia -escuela- comunidad como un referente que permite la apertura de la escuela. Esto implica un ejercicio de praxis educativa que asume la comprensión del desarrollo microsocioal como una potencialidad de desarrollo para los pequeños y grandes grupos que se encuentran en el contexto de la escuela. En dicha praxis esta puede tener un papel protagónico, al comprender los procesos de vínculo y aprendizaje sociocultural que estimulan o inhiben la participación de los grupos poblacionales con los que interactúa.

El tercer campo de pertinencia es la comunidad local. La creciente individualización de la vida social, la ruptura de vínculos sociales, la deslegitimación modernizante de ritos y mitos integradores, la presencia cotidiana

de los medios masivos de comunicación, la mundialización de la economía, la presencia de actores que dominan a través del control de la fuerza y la violencia, sumadas a la creciente presencia de comunidades multilocales y localidades con gran diversidad cultural en las ciudades colombianas son algunas de las variables que inciden en las relaciones que los individuos establecen en relación con sus grupos poblacionales.

Frente a esta realidad la Licenciatura en Etnoeducación y el Desarrollo Comunitario propone la valoración e incremento de los recursos subjetivos como herramienta para incrementar el poder local, es en el control de dichos recursos donde se hace posible la concreción de intereses colectivos que sean más importantes simbólicamente que los propuestos por el mercado y el consumo.

Acorde con los tres campos presentados, cualificar la praxis como mecanismo básico de trabajo en el programa, implica trabajar sobre conceptos que tienen como base el prefijo etnos, entendido como poblaciones, pobladores y pueblos. A diferencia de otros programas de Etnoeducación del país, que asumen su centralidad en la reflexión de las etnias, sus luchas reivindicativas y la recuperación de sus territorios (lo cual es ejemplarizante y políticamente acertado), el programa de Etnoeducación y Desarrollo comunitario centra su hacer en la valoración de la diversidad sociocultural como potencialidad para incrementar la capacidad colectiva de los grupos poblacionales.

Al surgir en un escenario urbano, en un periodo de grandes y rápidas transformaciones mediadas por la modernización, el programa de licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario se asume pertinente con su contexto: un escenario de frontera cultural; migraciones permanentes; confusión identitaria; crecimiento no previsto; contradicción ante la dependencia agrícola; historia de violencia política, social y ciudadana; óptica del comercio como forma de operar la realidad; valoración de la cultura popular; y tendencia al alocentrismo.

Y es precisamente en este contexto que el programa encuentra sentidos para sus dinámicas, indagaciones y presupuestos, todos ellos en un primer momento de búsqueda.

A continuación se presentarán algunos elementos que pretenden ampliar la justificación de la realidad curricular del programa Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, los mismos tienen que ver con información tangible y con los presupuestos de la Escuela de Ciencias Sociales de la Universidad Tecnológica de Pereira:

- Diferentes investigaciones del orden local, regional y nacional, muestran el paulatino deterioro de las tramas vinculares en el escenario escolar. Ya Francisco Cajiao en 1997, presentaba una alerta frente a las dinámicas de relación existentes en la escuela. La presencia de lenguajes paralelos en la vida cotidiana escolar, el desencuentro entre la escuela formal y real, la infravaloración social del hacer educativo, la persistencia de la escuela

como institución total, el desencuentro de los rituales de la escuela y la prácticas comunitarias, el surgimiento de otros nodos sociales que educan. Todos estos son factores que fracturan las tramas vinculares y los aprendizajes sociales intencionados desde la escuela.

- La escuela como escenario de socialización y cualificación para el trabajo y la vida social se encuentra en crisis, el surgimiento paulatino de otros dispositivos de socialización y control social han impactado directamente en ella, hoy el ejercicio de regulación social pasa por otros meridianos, lo que implica un cambio de rol y de expectativas para hacer posible su subsistencia.

De las muchas posiciones que hoy se pueden tomar frente a la escuela son dos de ellas las más visibles, la primera da por descontada la reflexión sobre el quehacer, el para qué y por qué de la escuela, para reafirmar a punto seguido su papel histórico como escenario del conocimiento formal y de la socialización secundaria. La segunda establece una perentoria tarea de reflexión de la escuela misma, al ser esta el único espacio visible que se antoja potencialmente viable para aportar a la construcción de un sentido de lo local con miras a influir en el escenario global.

En esta segunda perspectiva se encuentra la utilidad del programa, al ser este un dinamizador de la reflexión sobre la escuela, los papeles emergentes que le corresponden, el juego social que permite, el aporte social que genera y la capacidad de afectar positivamente a sujetos y grupos poblacionales concretos, en una realidad que está desbordada por dispositivos de manipulación donde no interesa el ser humano.

- La escuela se centra en modelos de funcionamiento que obedecen a lógicas y contextos históricos que no corresponden a las dinámicas de la sociedad contemporánea. Eso implica su poca proximidad con los entornos comunitarios, tanto en términos espaciales, como en los procesos comunicativos que allí se suscitan. Hay un gran desconocimiento de las dinámicas e intereses sociales que se producen y reproducen en ambos ámbitos (escuela – comunidad).
- La escuela no es abordada en si misma como un escenario social complejo, su direccionamiento y administración se centra en la perpetuación del ritual del aula. Por ello la discapacidad de la misma para pensarse y asumir prácticas vinculares que apunten directamente al aprendizaje social y la cualificación colectiva de los distintos sujetos que participan en ella. Es el caso evidente del desconocimiento que la comunidad escolar tiene de las trazas poblacionales, culturales y étnicas de sus mismos participantes. No se educa para cualificar la diferencia, se educa para normalizar y estandarizar.

- La escuela urbana privilegia la individualidad, su herencia ilustrada y retórica la impele al desarrollo individual y a la cualificación de grupos a partir del estímulo singular de sus componentes.
- La educación informal y no formal, en la que se incluyen diferentes grupos poblacionales del contexto urbano local y regional, tiene en su mayoría un modelo que repite las lógicas de la educación formal. Poco inciden hoy los desarrollos teóricos y prácticos hechos por la educación popular, la teología de la liberación, los movimientos étnicos, los movimientos culturales, el trabajo social, la psicología social, la psicología comunitaria y la ecología humana.
- La etnoeducación propende por el reconocimiento de los grupos poblacional, étnica y culturalmente diferenciados, tanto en el escenario escolar, como fuera de él. Por eso en si misma propone la apertura y el diálogo entre la escuela y el entorno comunitario, solamente es posible el reconocimiento desde la escuela, cuando esta se adentre en las lógicas de construcción social de los distintos grupos, es allí donde se potencializa el lugar que permite la coexistencia de todos.
- Los procesos de movilización humana forzada y la modernización de las ciudades intermedias, han implicado la presencia de grupos poblacionales, étnicos y culturalmente diferenciados en el ámbito urbano local y regional, ello implica afinar la mirada de la etnoeducación en contextos urbanos, al pasar de una mirada reivindicativa que tenía como eje exclusivo y excluyente a los indígenas y a las negritudes, a una mirada que amplía su ángulo de observación para asumir a estos y a otros grupos diferenciados cultural y socialmente.
- Si bien la etnoeducación tiene su punto de partida en una mirada culturalista de las relaciones entre indígenas latinoamericanos y sociedad mayoritaria, en el caso del desarrollo comunitario, esta recupera una perspectiva de la comunidad (suma de sujetos concretos) que necesariamente aborda las estructuras y contextos sociales como elementos fundamentales en la reflexión y operación del etnoeducador.
- La ruptura de los vínculos sociales y el aprendizaje individual son dos dinámicas sociohistóricas que han incrementado su presencia en la sociedad local y regional, los estímulos dominantes (globales y locales) amplían dicha presencia, sin una respuesta de contraflujo que sea clara para la sociedad local.
- Nuestra época coincide con cambios dominados por el capitalismo tardío, lo que significa una mundialización de los intercambio económicos nacionales y la introducción en formas de comunicación, migración e intercambio

cultural que están determinando conductas sociales y apuestas culturales que deslindan por completo los llamados límites de los Estados nación.

En este gran escenario se están dando hoy tensiones en todos los ámbitos del hacer humano, y las ciencias no quedan eximidas. Tanto las ciencias naturales como las sociales y humanas han pasado por un periodo transicional que ha determinado preguntas, dudas, fisuras y afirmaciones que son producto indiscutible de la época vivida.

Las grandes teorías se encuentran en la criba de las comunidades académicas, la prevaleciente verdad se encuentra interrogada como forma exacta, el método científico ha cobrado otra vida dando paso a los enfoques metodológicos, el conocimiento producido por otros campos (arte, filosofía, religión, vida cotidiana) ha sido incluido en lo que se ha dado por llamar transdisciplinariedad.

Las ciencias sociales han encontrado formas de narrarse que sobrepasan el discurso científico, los grandes buscadores de la red global de información han reemplazado ilusoriamente a los comités editoriales y a las comunidades disciplinares, y en general la desinstitucionalización del conocimiento científico continúa acrecentándose de la mano de un consumo que presenta la información como conocimiento y de paso oculta las lógicas y formas sistemáticas de producción de dicha información.

La comunidad académica local y regional no ha asumido un papel protagónico ante estos movimientos de las ciencias, se persiste en una mirada tangencial que desconoce la tensión enunciada, por eso se asume que el conocimiento está ligado a únicas y grandes narraciones, por ende la participación en su producción es mínima y no tiene mayor relevancia en la búsqueda de rutas y soluciones para la vida local y global.

- Las evidencias de la realidad mundial, nacional y local señalan lo sociocultural y lo económico como los principales factores generadores de las grandes problemáticas de Colombia, y no es simplemente un asunto de estadísticas y descripciones de las características de los problemas, sus efectos y costos. En la actualidad el desbordado análisis económico y demográfico oculta la búsqueda de los por qué, los cómo y los para qué de los fenómenos deletéreos que acompañan la vida de la sociedad colombiana. En una jerga econométrica y tecnocrática acompañada por el poder de los medios (con evidentes aportes ideológicos) se supone que los temas de lo social se reducen a la seguridad, el control social, la supervivencia individual, el espacio de lo público, la representatividad y el mercado.

El espacio de la licenciatura de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario permite ampliar el análisis para incluir la relevancia histórica de la participación política, la inclusión social, la construcción de sujeto social, el

relieve de la producción étnica, la búsqueda de una adecuada tensión entre lo individual y lo colectivo, la pertinencia de lo mítico y ritualístico, el valor de una racionalidad moral y el juego definitivo de lo político para la conformación y consolidación de la democracia.

2.2 Estado actual de la formación en el área del conocimiento, en el ámbito regional, nacional e Internacional.

2.2.1 Algunos Atributos Necesarios

Como se viene planteando desde el texto Gulbenkian, el campo de lo social se encuentra abocado a una reconfiguración de sus lógicas y sentidos. Ya ha sido evidente en algunos ejercicios, especialmente los ligados a la educación popular y a la IAP (tanto en países del sur como del norte), que es posible tener un abordaje de lo social más cercano a la realidad de los pueblos, evitando la tentación de los mundos abstractos y los linderos autistas de las disciplinas.

En los últimos veinte años son muchos los límites disciplinares que han sido transpasados por las mismas exigencias de la investigación de lo humano y social, al validarse el enfoque de problemas, las preguntas se desplazan del objeto de estudio disciplinar a campos de explicación y comprensión que requieren miradas que están más allá de las exigencias del método disciplinar.

Por ello es la escuela - con el apoyo de los licenciados - la que debe reorientar su papel, comprendiendo y asumiendo que en ella hay una responsabilidad social que sobrepasa la socialización funcional y el instruccionismo, para acceder a una práctica que acompaña la construcción de sujetos sociales concretos con capacidad de entender y enfrentar las condiciones de vida propuestas por los renovados escenarios de minusvalía para lo humano (tanto individual como colectivo) y la centralidad de la economía.

En el caso de los planes de desarrollo, proyectos sociales y acciones de intervención en grupos humanos, la administración, planeación y evaluación está siendo direccionada por administradores y tecnócratas que desconocen o subvaloran la explicación y comprensión social, asumen de plano que ciertas metodologías y técnicas aplicadas de manera homogénea garantizan el desarrollo. En estos escenarios se requiere una renovada mirada de lo social que permita vislumbrar los impactos, efectos y resultados de un futuro previsto como homogéneo.

2.2.2 Estado actual de la Etnoeducación en Colombia

En Colombia la etnoeducación ha sido y es abordada a partir del concepto de etnia, entendido como grupo humano con particularidades y expresiones culturales autóctonas. Con rasgos que dependen de la etnia receptora, han surgido en el país propuestas que van desde el corte netamente indigenista, hasta ejercicios que vinculan lo étnico con la construcción cultural diversa, que no necesariamente está enmarcada en grupos étnicos específicos, ya que la producción cultural puede observarse también en prácticas sociales no específicas.

En términos de reglamentación (más no en la aplicación) es clara la presencia de la cátedra de afrocolombianidad y los programas específicos para comunidades indígenas, muchas de las discusiones se dirigen a las perspectivas de identidad, reivindicación social, pedagogías incluyentes, didácticas de la oralidad, lenguas vernáculas, inequidades sociales y movimientos sociales.

Los siete programas académicos de educación superior que se imparten en el país están amparados por una reglamentación que rige desde 1998, es el decreto 804 de 1995, el cual reglamenta el capítulo tres del título tres de la ley general de educación. En dicho decreto se proponen los elementos relevantes de la etnoeducación, ligándola de manera predominante a los grupos étnicos, sin embargo en una lectura ampliada, al revisar los principios establecidos en la norma (integralidad, autonomía, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad, interculturalidad, progresividad y solidaridad) es posible, encontrar en ella el planteamiento del respeto a la diversidad cultural como otro centro de interés básico.

La aplicación de la norma ha implicado la consolidación de una idea fuerza en los grupos étnicos, y es la de contar con educadores de su propia etnia. Esto en si no sería conflictivo, si la perspectiva etnoeducativa estuviera ligada en un 100% a comunidad indígena, negra y room, pero es evidente que mucha población mestiza también está interesada en la etnoeducación como escenario ideal para pensar lo local, la educación referencial y el desarrollo propio.

En mínimo tres programas (Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Universidad Tecnológica de Pereira y Universidad Nacional Abierta y a Distancia) el grueso de los estudiantes es de etnia mestiza, ello implica que estos como etnia (pobladores) deben ser incluidos en la norma, sobre todo si la perspectiva es la de indagar y producir alrededor de una educación más contextualizada, respetuosa e incluyente de las producciones socioculturales de la población colombiana (tanto en el ámbito urbano como rural).

Acorde con el estado del arte realizado por Patricia Encizo Patiño (2004) la Etnoeducación en Colombia ha sido un proceso paulatino, que empezó en 1978, asociado exclusivamente con los grupos indígenas. Posteriormente se incluyeron las negritudes, los raizales y por último la población room. Este devenir histórico ha deambulado más por el escenario de las reivindicaciones frente a los ejercicios

de bilingüismo, la búsqueda de una educación propia, la recuperación territorial y la definición de unos límites culturales que protejan la cultura en un escenario de creciente globalización. Es por esto que la legislación, las prácticas de los grupos étnicos y las acciones de organizaciones han gravitado alrededor de la delimitación étnica y lingüística, restringiendo el concepto de Etnoeducación y sus propios alcances.

Esa mirada ha reducido la potencialidad que da pensar la Etnoeducación como escenario de intercambio, mixtura, encuentro, conflicto, aprendizaje, vínculo social y construcción de otros territorios.

De acuerdo al mismo documento en las seis universidades (que para entonces tenían programas de etnoeducación) la mirada estaba mediada por la legislación nacional, con un nivel de producción conceptual que se circunscribía en la mayoría de los casos a presupuestos de etnicidad, recuperación del territorio, protección de la cultura, bilingüismo y luchas reivindicativas de carácter socioeconómico.

A pesar de la afirmación anterior es posible construir otra interpretación de los planes de estudios y propuestas curriculares de las siete universidades en Colombia que hoy cuentan con programas de etnoeducación. En sus aspectos misionales, principios y sustentaciones se puede leer un interés central en una educación referencial y referenciada. La crítica central se dirige a una educación descontextualizada que ha negado las construcciones socio históricas y culturales de los grupos poblacionales, por ello indican necesario hacer un replanteamiento de dicha tendencia para favorecer y acompañar la construcción de ejercicios educativos que sean pertinentes.

De plano esto implica replantear los modelos pedagógicos, metodológicos y didácticos que ha construido el aparato educativo, para ello se promueve una reflexión etnoeducativa que permita la emergencia de preguntas y la construcción comprensiva sobre las condiciones que son más significativas para el grupo poblacional, haciendo posible una negociación entre la producción endógena y los presupuestos de la educación generalizante.

Esta reflexión necesariamente atraviesa las lógicas imperantes del aparato educativo, lo critica al evidenciarlo como una estructura que no se nutre de la realidad de los grupos poblacionales, y por ende les impone un formato que no corresponde a sus necesidades de formación. En este caso la acepción de formación es la relacionada con la palabra alemana *Wildung*, la misma está referida al mismo educador, cuando este tiene una conceptualización de sí mismo, del otro y de lo otro, se confronta, y sale al encuentro de una alteridad y busca preguntarse ¿eso qué ha dejado en mí? Y ¿qué elementos tengo yo para compartir con ese otro? (SIERRA, 2007).

A pesar del posible cambio de perspectiva didáctica y al uso de prácticas que provienen de otros escenarios del hacer humano, en muchos casos la estructura educativa persiste con una lógica axiológica, en la que las preguntas básicas

están ubicadas en una versión unilateral de la realidad que no precisamente responde al concepto de formación enunciado. La estructura no se pregunta sobre sí misma como un objeto en relación y es por eso que su punto de vista se centra en encontrar respuestas que hagan viable un educando con capacidad de asumir los presupuestos brindados por ella.

En el caso de las universidades colombianas que tienen el programa de etnoeducación la pregunta idealmente se ubica en la formación entendida como *Wildung* alemán. De acuerdo a Rojas y Castillo (2005), la formación profesional del etnoeducador es una respuesta a los distintos procesos de tensión entre el Estado colombiano y los grupos étnicos. Ante una idea de educación generalizante promovida por el Estado a través de diversos agentes sociales, los grupos étnicos han generado una cascada de respuestas que han confluído en los términos de etnoeducación y educación propia. En esa tensión la pregunta por la formación ha sido fundamental, dado que ha permitido a las organizaciones étnicas establecer unos intereses de formación que reconocen, valoran y protegen los distintos aspectos de la cultura.

Sin embargo la profesionalización se ha encontrado con obstáculos significativos, el primer escollo ha sido la misma estructura universitaria con sus patrones disciplinares, su tradición jerárquica, el funcionalismo en la reproducción del conocimiento y su carácter homogenizante. El segundo ha sido la suma de las facultades de Educación, con su poca independencia ante la normatividad educativa y los distintos cambios reglamentarios emanados continuamente del Ministerio de Educación, su proclividad a no incidir de manera profunda en las lógicas de la escuela y su fuerte tendencia a seguir modelos foráneos que no responden a una indagación significativa de la realidad educativa del país y sus regiones.

El tercer escollo ha sido la tradición educativa reflejada en los actores que se relacionan en los procesos de profesionalización, tanto docentes como estudiantes responden a tendencias que replican un modelo educativo caracterizado por el plegamiento a mandatos, actitudes, prácticas y concepciones de una escuela proyectada para la producción económica. En ese plegamiento se generan tensiones y juegos de poder que constriñen con frecuencia la creatividad, el desacuerdo, la pregunta, la disposición y el esfuerzo común.

El cuarto ha sido el decreto reglamentario de la etnoeducación en Colombia, allí esta queda restringida a un ideario de comunidad étnica con tendencia endógena y con mínimos niveles de relación social, por esta vía cualquier propuesta adicional queda deslegitimada en tanto el presupuesto de la diversidad es asumido como una afirmación reivindicativa en el que otras expresiones particulares no quedan valoradas.

Un hecho adicional en los programas es su autoreferenciación, visto de manera conjunta queda claro que el presupuesto de partida no es universal, en los siete programas son asumidos argumentos que promulgan la necesidad de una

aproximación socio histórica y cultural al sujeto, dejando así de lado la cosificación generada por una tradición educativa que ha centrado su reflexión en un sujeto de aprendizaje convertido en objeto cogniscente.

En este sentido la enunciación de los programas está ligada a una defensa explícita de la construcción local de un conocimiento que dé respuesta a las condiciones específicas de los grupos poblacionales y su contexto, así estas no correspondan a los presupuestos de las disciplinas científicas o de las teorías fundantes, en las que se suponen tienen apalancamiento los programas universitarios. De plano esto implica que los siete programas estén en ejercicios de búsqueda y experimentación que pasan por el uso de los elementos encontrados en el medio, lo que contradictoriamente incluye las teorías que se supone no satisfacen las condiciones locales. Lo interesante es que dicha búsqueda persiste y no se estanca en lo que se supone es el margen actual del conocimiento.

Este contexto es al parecer semejante en otros países de América latina, de ahí que en la Declaración Final de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe - CRES 2008, señala vehementemente que *“La integración regional y el abordaje de los desafíos que enfrentan nuestros pueblos requieren enfoques propios que valoren nuestra diversidad humana y natural como nuestra principal riqueza”*²

Consecuentemente con este planteamiento general encontramos diferentes lineamientos para el desarrollo de la Educación Superior en la Región³ que

² Declaración final CRES 2008

³ Apartado CRES 2008. Cobertura y Modelos Educativos e Institucionales

“1.- Para asegurar un significativo crecimiento de la cobertura educacional requerida para las próximas décadas, se hace imprescindible que la Educación Superior genere las estructuras institucionales y las propuestas académicas que garanticen el derecho a ella y la formación del mayor número posible de personas competentes, destinadas a mejorar sustancialmente el soporte sociocultural, técnico, científico y artístico que requieren los países de la región.

2. Dada la complejidad de las demandas de la sociedad hacia la Educación Superior, las instituciones deben crecer en diversidad, flexibilidad y articulación. Ello es particularmente importante para garantizar el acceso y permanencia en condiciones equitativas y con calidad para todos y todas, y resulta imprescindible para la integración a la Educación Superior de sectores sociales como los trabajadores, los pobres, quienes viven en lugares alejados de los principales centros urbanos, las poblaciones indígenas y afrodescendientes, personas con discapacidad, migrantes, refugiados, personas en régimen de privación de libertad, y otras poblaciones carenciadas o vulnerables.

3. Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”.

“5. Producir transformaciones en los modelos educativos para conjurar los bajos niveles de desempeño, el rezago y el fracaso estudiantil, obliga a formar un mayor número de profesores capaces de utilizar el conjunto de las modalidades didácticas presenciales o virtuales, adecuadas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes y que, además, sepan desempeñarse eficazmente en espacios educativos donde actúan personas de disímiles procedencias sociales y entornos culturales.

6. Avanzar hacia la meta de generalizar la Educación Superior a lo largo de toda la vida requiere reivindicar y dotar de nuevos contenidos a los principios de la enseñanza activa, según los cuales los principales protagonistas son individual y colectivamente

respaldan nuestra apuesta educativa, lo cual evidencia aún más la pertinencia de nuestro programa no sólo en el contexto nacional sino también regional.

2.3 Características que lo identifican y constituyen su particularidad

El programa de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario ha asumido desde su aprobación en 1995 un interés teórico y práctico que lo acerca a los grupos poblacionales que han sido históricamente oprimidos y negados en el escenario de la nación colombiana. Por ello fue determinante asociar los conceptos de etnoeducación y desarrollo comunitario como pautas que permiten visionar un proceso de conocimiento y reconocimiento de grupos poblaciones de diversa índole, tanto en lo rural como urbano. La articulación de dichos conceptos se encontraba en el reconocimiento de la localidad y del sinergismo comunitario como dispositivos que estimulaban el pensar, comunicar y hacer una práctica educativa que propugnara por lo etno como una forma de reconocer la producción cultural de los pueblos, para desde allí estimular la búsqueda de prácticas sociales y económicas que derivaran en una cualificación de su calidad de vida.

A la par del interés reivindicativo de la etnoeducación, se construyó, especialmente en la Universidad Tecnológica de Pereira, una mirada que asumió a los grupos humanos como productores históricos de cultura, eso implica que en las ciudades y campos colombianos se generan múltiples procesos culturales que

quienes aprenden. Podrá haber enseñanza activa, permanente y de alto nivel sólo si ella se vincula de manera estrecha e innovadora al ejercicio de la ciudadanía, al desempeño activo en el mundo del trabajo y al acceso a la diversidad de las culturas”

Apartado CRES 2008. Valores sociales y humanos de la Educación Superior

“2.- Reivindicamos el carácter humanista de la Educación Superior, en función del cual ella debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad.

3. Es necesario promover el respeto y la defensa de los derechos humanos, incluyendo: el combate contra toda forma de discriminación, opresión y dominación; la lucha por la igualdad, la justicia social, la equidad de género; la defensa y el enriquecimiento de nuestros patrimonios culturales y ambientales; la seguridad y soberanía alimentaria y la erradicación del hambre y la pobreza; el diálogo intercultural con pleno respeto a las identidades; la promoción de una cultura de paz, tanto como la unidad latinoamericana y caribeña y la cooperación con los pueblos del Mundo. Éstos forman parte de los compromisos vitales de la Educación Superior y han de expresarse en todos los programas de formación, así como en las prioridades de investigación, extensión y cooperación interinstitucional.

4. La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región.

5. Las instituciones de Educación Superior deben avanzar en la configuración de una relación más activa con sus contextos. La calidad está vinculada a la pertinencia y la responsabilidad con el desarrollo sostenible de la sociedad. Ello exige impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos; la producción y transferencia del valor social de los conocimientos; el trabajo conjunto con las comunidades; una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de problemas a atender, de solución fundamental para el desarrollo del país o la región, y el bienestar de la población; una activa labor de divulgación, vinculada a la creación de conciencia ciudadana sustentada en el respeto a los derechos humanos y la diversidad cultural; un trabajo de extensión que enriquezca la formación, colabore en detectar problemas para la agenda de investigación y cree espacios de acción conjunta con distintos actores sociales, especialmente los más postergados.”

al ser locales o microsociales, conllevan por parte de los pobladores un proceso de reflexión – acción que permite el emergimiento de dinámicas endógenas que son específicas y diferenciables con respecto a otras prácticas.

Precisamente esa dinamización endógena es la que conforma la gran riqueza sociocultural del territorio, en ella se encuentran las pistas para el desarrollo, los puntos de articulación social, las potencialidades individuales y colectivas. De dichas dinámicas se desprende la interculturalidad y la multiculturalidad, en este caso no solamente vistas como el producto de grandes narraciones de grupos regionales o nacionales, sino de la producción humana cotidiana, en la que las experiencias de los grupos son en sí ya un producto cultural de alto valor social.

Es por esto que el énfasis étnico ha quedado en un segundo plano, al ser valorado como otro cruce de lo cultural contemporáneo, se dimensiona por sus productos, búsquedas y referentes sociopolíticos. No se asiste a las afirmaciones que promueven sin equanimidad la autenticidad, el retorno a las fuentes étnicas, la identidad excluyente frente a unos otros históricamente excluyentes y la lucha reivindicativa que fragmenta y distancia el habitar común.

A diferencia de este punto de vista, la perspectiva de los oprimidos se torna mucho más abarcante en términos de la puesta en común de aspectos como: reconocimiento, corresponsabilidad, construcción común, emergimiento de lo olvidado, potenciación de mecanismos para el acceso, dignificación de los distintos grupos poblacionales, creación de dispositivos para el aprendizaje y la vinculación social, negociación política y cultural, experimentación de otras economías posibles y la búsqueda de esquemas identitarios que pasen de posiciones netamente ideológicas a perspectivas donde los intereses y los temas comunes sean puntos de direccionamiento para la generación de recursos y para la toma de decisiones.

En relación con el punto de vista propuesto, lo étnico es dimensionado como una pauta histórica que permite la recreación de aprendizajes sociales y formas de vinculación, los cuales no están sustentados necesariamente en una diversidad que supone el reconocimiento per se de deudas históricas que deben ser suplidas de manera mecánica. A diferencia de esto lo étnico configura puntos de vista que deben ser conocidos, dialogados, aprendidos, probados, contrastados, para así generarse respuestas que mejoren condiciones de conjunto y no aspiraciones particulares.

En el escenario presentado, la etnoeducación se constituye al margen de los presupuestos normativos e identitarios que están ligados a una perspectiva etnocéntrica, por esa misma condición las relaciones educativas y de producción de conocimiento quedan desligadas de presupuestos que anteponen el fenotipo y la construcción territorial, para dar paso a la producción cultural, los intercambios culturales, las tensiones, las respuestas particulares y generales, las decisiones tomadas, los recursos generados, las formas de organización social, las

narraciones coexistentes, los métodos de relacionamiento y construcción de lo común y la movilización frente a la tenencia y la propiedad.

Estos aspectos implican la reflexión sobre el desarrollo, visto este en una dimensión que no corresponde al crecimiento como componente significativo, lo que se traduce en una visión que comprende la existencia de un discurso y representación sobre el desarrollo que es hegemónica, globalizante y con fuerte incidencia en la capacidad de actuación de los grupos sociales. Al hacerse la pregunta por el desarrollo, este no configura una práctica homogénea, surgen interpretaciones que suponen un contraflujo frente al reduccionismo del crecimiento económico o la formulación de paquetes tecnológicos que se mueven en la línea de dicho crecimiento.

En el caso de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario el desarrollo configura una pauta de futuro que inscribe los recursos, discursos, memoria histórica, subjetividades, conocimientos, decisiones y prácticas de grupo poblacional, en esa medida implica la explicación, comprensión y aplicación de diferentes dispositivos de desarrollo que correspondan efectivamente al contexto y referentes del grupo poblacional específico. Eso significa que la relación entre lo endógeno y las diferentes condiciones externas se produce bajo una tutela importante de lo endógeno, evitándose así que las externalidades impongan sus modelos, decisiones y prácticas.

En un mundo aparentemente globalizado, en el que los diferentes flujos son los que determinan relaciones y condiciones de intercambio, las posibilidades de un desarrollo propio son deficitarias en tanto las condiciones de dicho proceso aceptan con dificultad nuevas formas de comprender y asumir las relaciones, ello significa que la búsqueda de otros desarrollos posibles conlleva una reorientación en el punto de vista de los grupos poblacionales, para así abordar desde sus recursos y memoria histórica experiencias que permiten acceder a soluciones alternas a las propuestas por los flujos dominantes.

Llevados estos elementos a la educación, la misma se asume como un constructo sociocultural que tiene implicaciones cognitivas, productivas y conductuales. Se pasa de una educación que constituye al sujeto como un objeto con fines productivos y socializadores, a una educación en la que este es asumido como un constructo social y cultural. De esto se deriva necesariamente un ejercicio educativo en contradicción en tanto los dispositivos educativos están contruidos para la construcción del objeto (esto será tema de abordaje en el ítem sobre modelo pedagógico).

2.4 Oportunidades potenciales o existentes de desempeño y las tendencias del ejercicio Profesional o del campo de acción específico

En el marco jurídico son presentados algunos apartes de las normas que apoyan la existencia del programa de Etnoeducación y Desarrollo comunitario, teniendo en cuenta los intereses nacionales y locales, esos apartes son los siguientes:

La Ley 115, de febrero 8 de 1994, dispuso en su título III (Modalidades de atención educativa a poblaciones), capítulo 3 (Educación para grupos étnicos), artículo 55, la definición de etnoeducación, que es la siguiente: Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

El artículo 56 de la misma ley establece los principios y fines de la Etnoeducación, estos son: La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta, además, los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

La resolución 1036 del 22 de abril de 2004, define las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización, en su artículo primero subíndice D, la misma establece el título de licenciado para los programas cuyo énfasis esté dirigido a la formación de educadores para situaciones de aprendizaje no-formal, ámbitos socio-culturales, poblaciones o competencias profesionales específicas que requieran la presencia del profesional de la educación. De igual manera en la misma resolución se establecen los objetivos básicos de formación y los núcleos de saber pedagógico⁴, los cuales se

⁴ a) La construcción personal y profesional de una visión y una actitud pedagógica que impulse al futuro profesional a mantenerse en formación permanente y a orientar la formación de otros para el mejoramiento progresivo de la calidad de vida; b) La conversión del conocimiento en potencial formativo a partir del reconocimiento de su estructura, contenido y valor social y cultural. c) La promoción del talento propio y del que cada persona puede y debe construir y cultivar en beneficio propio y de su sociedad. d) Visiones del mundo, de la vida y de sí mismos, gobernadas por los más altos valores humanos; e) Ambientes y situaciones pedagógicas que les permitan a ellos y a los alumnos, como sujetos en formación, auto-conocerse e impulsarse hacia la comprensión y transformación de la realidad; f) Una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos investigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico; g) Una mentalidad abierta frente a otras culturas, y de una actitud sensible y crítica ante la multiplicidad de fuentes de información universal. h) El dominio pedagógico de los medios informáticos e interactivos modernos y de una segunda lengua.

Sin perjuicio de la autonomía universitaria, los programas académicos en Educación se organizarán teniendo en cuenta los siguientes núcleos del saber pedagógico básicos y comunes, los cuales podrán ser complementados con los que adicionalmente establezca cada institución. a) La educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje; b) La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y

comparten y se potencializan a partir del abordaje de los grupos humanos comunitarios como centro de reflexión y trabajo de los educadores.

Sin negarse que el articulado de normas y leyes sea prolífico en la enunciación de oportunidades y accesos para los pobladores de la nación, también se puede decir que las lógicas con las que se hace la institucionalidad están distantes de la jurisprudencia que ha dado vida a la norma.

Esta afirmación abre la discusión sobre lo que podemos diferenciar son las oportunidades generadas por los hechos concretos vs las brindadas por la ideación de una institucionalidad con mayor capacidad de dar respuesta a las necesidades de los grupos poblacionales colombianos. Los hechos dan cuenta de una institucionalidad educativa altamente burocratizada, renuente al cambio, con estereotipos que corresponden a construcciones centenarias, y centrada en producción de líneas de laborantes con distinto grado de cualificación.

Se educa para la labor, en un ambiente homogeneizante, vaciado de discusión con respecto a la realidad concreta de los actores, fijado en unos supuestos que deben ser cumplidos en una medianía que garantiza algún tipo de cualificación, y que no necesariamente mejora las condiciones de vida de quien se promociona (). Los cambios recientes han supuesto una ampliación de la cobertura, un trabajo nacional por la calidad y una cualificación administrativa vía descentralización de la educación, lo que ha mejorado y descentrado el gasto en educación, sin embargo esto no ha impactado suficientemente la calidad total de la misma.

A la par no se han generado acciones profundas en otras instituciones y dimensiones de la vida cotidiana de la nación, inhibiéndose así la posibilidad de establecer relaciones sinérgicas entre educación, trabajo, desarrollo, cultura y bienestar. SARMIENTO propone cuatro factores determinantes en la capacidad de aprendizaje y desempeño social, él los presenta de la siguiente manera: 1) *ambiente familiar (nivel socioeconómico y de educación alcanzado por los padres, condiciones y dotación de la vivienda, calidad del ambiente familiar, refuerzo y compromiso de los padres con la educación de sus hijos y desarrollo de la institución educativa)*; 2) *calidad de la vida comunitaria, realización de proyectos comunes e interacciones con el grupo de compañeros (la escuela como el centro de quehacer comunitario y la comunidad como el centro del quehacer educativo)*; 3) *estructura psíquica y de personalidad (capacidades heredadas y adquiridas)*; y 4) *hábitos alimentarios de la madre en el embarazo, salud, nutrición, ámbito de confianza y calidad de la protección recibida por el niño en sus primeros años de vida.*

su transformación en contenido y estrategias, formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua; c) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica; d) Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa (Resolución 1036 de 2004, Ministerio de Educación Nacional)

Al pensarse la educación en el contexto colombiano es viable afirmar que estos cuatro factores son dejados de lado por la estructura institucional del Estado, generándose una acción sectorial, desarticulada en la mayoría de los casos y sin una claridad efectiva con respecto al para qué del aprendizaje de sujetos y grupos. De allí que en el sector educativo se privilegien el instruccionalismo y la contención social (porque esa es y ha sido su respuesta), ello permite colegir que la relación (educación, trabajo, desarrollo, cultura y bienestar) - si se construye - es indirecta, y está sometida a los caprichos, intereses y perspectivas de los sujetos que tienen la oportunidad de tomar decisiones en cada uno de los sectores.

Al ser abandonado por las elites de Colombia un ideario de desarrollo propio, la educación modernizó los presupuestos desarrollistas, para reincidir en la formación de fuerza productiva con mediana cualificación y sin capacidad efectiva de aportar a un desarrollo endógeno. En ese escenario los protocolos son foráneos y el papel residual termina siendo el ajuste de los mismos a una realidad supuesta, medida a través de instrumentos generalizantes que ocultan con facilidad las diferencias locales y regionales del país (especialmente aquellas de tipo cultural y simbólico).

Lo anotado configura un propósito de oportunidad ubicada en los hechos concretos, en el que se puede ver al licenciado en etnoeducación y desarrollo comunitario asimilado a la escuela, con trabas burocráticas que no negocian con la concepción de la educación como escenario sinérgico. Esto implica un hacer restrictivo en el licenciado, al ser este equiparado con un licenciado en ciencias sociales se señala su poco conocimiento en disciplinas como la geografía y la historia. Precisamente a la fecha este ha sido el gran conflicto del egresado, descentrar su formación para asumir las lógicas sectoriales de la escuela, de esta manera en un funcionalismo de supervivencia él deja de lado el presupuesto del aprendizaje social como potencialidad educativa y asiste a una acomodación en la que la mentalidad burocrática se impone, reduciéndose así su capacidad de actuación efectiva en el campo de la etnoeducación.

Sin ser equiparable en circunstancias y condiciones, el campo de lo social comunitario tiene oportunidades de hecho que presuponen limitaciones importantes para el hacer del Licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario. La baja calificación de los grupos de base comunitaria, la pobre construcción de los sujetos sociales, el clientelismo político inscrito en la realidad de lo microsocio, el desmantelamiento progresivo del Estado Social de Derecho y la carencia crónica de recursos en el sector social, determinan un escenario que relega al licenciado, ubicándolo en un plano técnico y operativo (dadas sus grandes habilidades y conocimientos para abordar a los grupos poblacionales).

Este campo dominado ampliamente por las ONG, ha relegado a los educadores a un plano de asistencia y acompañamiento, allí es poco valorada su participación en los niveles de dirección, planeación y evaluación. Esta visión se asocia fuertemente con la mirada ingenieril, económica y administrativa que domina el

campo y por ende la perspectiva educativa queda como acompañante de los procesos, sin incluirse como un nodo central que puede sinergizar las otras áreas.

Las oportunidades brindadas por la ideación de una institucionalidad con mayor capacidad de dar respuesta a las necesidades de los grupos poblacionales colombianos, tienen un referente distinto que depende sustancialmente de las condiciones particulares del programa de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario que ya han sido mencionadas.

El Licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario es un constructor de sí mismo como sujeto social, al pensarse no lo hace de manera individual, lo establece como el resultado de un esfuerzo colectivo. En esta lógica sus oportunidades se encuentran en escenarios y relaciones por construir, así las mismas aniden en lugares institucionalmente conformados. Desde esta perspectiva es posible pensar que este Licenciado se encuentra en la escuela para dimensionar su lógica de construcción comunitaria, social e institucional, igual acompaña procesos de grupos culturales, étnicos y sociales de base (asumiendo que el vínculo y el aprendizaje social son las tareas básicas para hacer posible la organización y la acción).

En el campo del desarrollo comunitario, su oportunidad está en una praxis políticamente comprometida, donde la opción se ubica en los intereses de sujetos sociales en conformación y grupos culturalmente enmarcados. Significa que las acciones del etnoeducador propenden por la cualificación de los sujetos concretos, y no se centran solamente en el cumplimiento de cifras, objetivos e indicadores.

En este sentido el Licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario tiene como principal herramienta la tendencia a: la escucha, la validación del mundo simbólico y la observación respetuosa del otro, la disposición dialógica y de negociación en el encuentro con el otro, esto da unas características particulares a su acercamiento, acompañamiento y vinculación con los grupos poblacionales, dado que se distancia críticamente de las acciones de imposición ideológica o pragmática que son el comportamiento cotidiano en los presupuestos del desarrollo comunitario.

De acuerdo a lo anterior, como tendencia profesional se vislumbra la participación de estos Licenciados en los diferentes procesos de cualificación educativa, comunitaria y social de grupos culturalmente diferenciables, que implican una perspectiva de desarrollo endógeno, donde el núcleo del análisis y actuación se encuentra en la valoración, incremento y proyección de los saberes de los grupos poblacionales, sus organizaciones e instituciones. La educación se convierte así en un recurso, una estrategia y un campo de relaciones que permiten a los sujetos la toma de decisiones con respecto a problemas concretos y abstractos.

3. CONTENIDOS CURRICULARES.

3.1 Fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa

3.1.1 Flujos de Trabajo que Acercan la Etnoeducación y el Desarrollo Comunitario a las Ciencias Sociales.

En la escuela de ciencias sociales se ha dado un diálogo continuo que parte de los distintos ámbitos disciplinarios de las ciencias sociales, la misma ha permitido generar un acuerdo parcial en el que se vislumbra como necesidades apremiantes el abordaje de discusiones que se están dando en otros contextos, y la negociación permanente entre dos posturas que se han hecho relevantes en el grupo humano que participa de la mesa de trabajo.

Una postura netamente disciplinar que defiende y apoya las ciencias sociales de tipo fundante donde los autores y teorías decantadas son las que se tornan en sustento de lo considerado como correcto y otra postura que asume los problemas, sujetos y referencias de la realidad como puntos de partida para asumir procesos praxicos de trabajo, conocimiento y operación en lo social.

En la tensión existente uno de los acuerdos es la propuesta de un programa de licenciatura que asume la Etnoeducación y el Desarrollo Comunitario como un gran campo para conocer y operar, donde lo humano, sus creaciones, relaciones, productos y figuraciones son el sentido de la búsqueda. Allí se reconocen cercanías y distancias disciplinares, conceptos con o sin efecto inercial, categorías móviles e inmóviles, límites y fugas metodológicas, apuestas prácticas y retóricas, desarrollos operativos y por último efectos tecnológicos.

Este gran campo deriva en la posibilidad de establecer vínculos entre las disciplinas, encontrar remanentes y preguntas de trabajo, asumir conceptos y categorías emergentes, fortalecer diálogos entre un elemento referencial y teoría. Al ser la etnoeducación un campo, no se limita al abordaje y defensa de los conocimientos en los mundos de la educación y las ciencias sociales. Igual, integra tanto los desarrollos teóricos de las ciencias fácticas y los distintos abordajes que en ellas se hacen sobre el ser humano y la sociedad, como los saberes, experiencias y conocimientos de la práctica cultural y social.

En el ámbito educativo la etnoeducación y del desarrollo comunitario cobra un papel determinante al ser responsable de la reflexión de los seres humanos y grupos que hacen parte de la escuela, de la misma forma al trabajar con sujetos étnicos, sujetos culturales, niños, niñas, jóvenes, adultos y pobladores con distintas producciones socioculturales, es determinante en la construcción del ser

comunitario, sus conductas, la inserción social secundaria, la participación en la vida política y en el desarrollo coherente y referencial del territorio.

3.1.2 La etnoeducación como una construcción histórica que promueve a los grupos humanos reconociendo su ámbito sociocultural.

Si la etnoeducación es valorada con énfasis en su origen, es definible como la educación pensada por los grupos étnicos para los grupos étnicos (indígenas, negritudes y población room). En Latinoamérica este ejercicio se liga con los planteamientos del etnodesarrollo. Esta es una propuesta que promulga los derechos de los pueblos indígenas para construir de forma contextualizada un desarrollo que respete, valore y promueva las culturas particulares de cada etnia y pueblo (BATAILLE, 1984).

La etnoeducación cobra así un alto valor reivindicatorio y liberador, ya que es vista como una ruta que permite a mediano y largo plazo el enraizamiento cultural de los miembros de las comunidades étnicas. Su flujo de acciones se dirige a la conformación y consolidación de movimientos sociales, a la concientización de miembros del grupo étnico y a la recuperación de una narración conjunta que ligada a la lengua dé sentido de pertenencia a los sujetos que asumen dicha experiencia.

La formación de educadores propios en una narración propia, permite el surgimiento de actores sociales que comprenden los alcances de la etnia, sus limitaciones, y ante todo la existencia de una distancia cultural tangible con las propuestas provenientes de las sociedades mayoritarias, esto en si mismo es una apuesta política por la recuperación efectiva de la voz y el territorio cultural y todo aquello que este inserto en dicho territorio (costumbres, prácticas, usos, intercambios, identidad, poder, modelos de socialización, desarrollo, prácticas productivas, acuerdos económicos y relaciones con el entorno ambiental).

Surge en este esfuerzo una serie de elementos que son determinantes para comprender las rutas que ha seguido la etnoeducación. **El primer elemento es el experimentar**, este es el producto de la relación entre la realidad y el sujeto, es un movimiento que suma los experimentos y el experimentar, dándole sentido a las prácticas y a las fronteras que se construyen o se quieren alcanzar y ampliar. En dicho movimiento se inscribe el sujeto como potencialidad para convertirse luego en actor.

En ese proceso - mediado por las relaciones que paulatinamente se establecen (con el medio ambiente, la historia, los otros, el nosotros y el futuro) - es echar las raíces lo que quizá se constituye en la necesidad más importante e ignorada del alma humana (WEIL, 1996: 51), y por ende en el producto de la experiencia que es propuesto por la etnoeducación. Un acercamiento paulatino y continuado a un futuro propio, que es compartido por un colectivo al cual se pertenece por convicción y compromiso.

En ese horizonte la experiencia⁵ es, así, historia concreta, constitución de actores y evolución de conciencia individual y colectiva. Para la etnoeducación ello se torna ontológico y teleológico, entendiendo que ambas condiciones reconocen una nominación y la apertura a un campo de conocimiento para la acción, el punto de partida y llegada es un sujeto con nombre y visibilidad, que igual se asienta en un escenario que se puede llenar de sentidos.

El etnoeducador como sujeto de experiencia se convierte en actor⁶. Para TOURAINE (1992: 317) el sujeto es un movimiento social, el sujeto no se constituye en la conciencia de sí mismo, sino en la lucha contra el anti-sujeto, contra las lógicas de los aparatos sociales, sobre todo cuando estas son industrias culturales o, a fortiori, cuando sus objetivos son totalitarios. Su papel en este sentido es el movimiento, no el registro, ello significa que su actuar está en la generación de dinámicas en otros sujetos y colectivos, más que el registro como forma de memoria inmodificable y comunicable, el interés se centra en la acción, no en la socialización o enunciación.

La actuación se asume como una oportunidad y una capacidad, ello indica que no es un asunto de conocimiento o habilidad per se, es una emergencia inscrita en un cuerpo donde las dimensiones de la razón se asocian de plano con la realidad, con las características propias del territorio y de los sujetos donde se actúa. El actor se incluye e incluye para hacer posible que la experiencia se convierta en un atributo colectivo, es en esa especie de inflexión o de cambio en el que la actoría cobra sentido para el sujeto, al asumirse este como una sinergia que envuelve resultados, apuestas, estímulos, procesos, dinámicas y lugares donde la huella es propia y no altercéntrica⁷.

⁵ La experiencia también aparece como una relación transformadora del mundo, Dewey (1977: 60 –61) la caracteriza en los siguientes puntos: 1) ... aparece evidente como un asunto que expresa la interacción de un ser viviente con su medio físico y social; 2)... lo que la experiencia evoca sobre sí misma es un mundo genuinamente objetivo que se entromete en las acciones y en los sufrimientos humanos y que, a su vez, es modificado por sus respuestas; 3) la experiencia en su vitalidad, es experimental, exploratoria, es un esfuerzo para cambiar una realidad dada, se caracteriza por su proyección al futuro, por avanzarse hacia lo desconocido, su conexión con el futuro es su rasgo más característico y 4)... una experiencia que es un ser penetrado por un medio circundante y un esfuerzo por reorientarlo a nuevas direcciones, está rebotante de conexiones (de interrelaciones, de interacciones).

⁶ Zúñiga, retomando a Crozier establece algunas características del actor que es importante enunciar, ellas son: 1) El actor tiene raramente objetivos claros y aún menos tiene proyectos coherentes, sus proyectos son generalmente múltiples, más o menos ambiguos, más o menos explícitos, más o menos contradictorios. Él los modificará en el curso de la acción, descartando algunos y descubriendo otros nuevos, dado que las consecuencias imprevistas e imprevisibles de su acción lo obligarán a "reconsiderar su posición" y "a reajustar el tiro": lo que es un "medio" en un momento dado, será un "fin" en otro y viceversa. De ello se desprende que sería ilusorio y falso querer que su conducta sea siempre reflexiva, es decir, la acción de un sujeto lúcido que puede darse el lujo de organizar todas sus acciones en función de objetivos preestablecidos. 2) A pesar de ello conducta es activa, aún si está siempre encuadrado y limitado por la realidad, nunca está completamente amarrado por ella, incluso su pasividad es siempre, al menos en cierto grado, el resultado de su decisión. 3) Su conducta siempre tiene un sentido, el hecho que no pueda referirla a objetivos claramente formulables no significa que no sea racional, al contrario. Más que ser racional en relación a objetivos, él o ella es racional en dos sentidos diferentes: es racional respecto a las oportunidades de acción que se le presentan, y, a través de ellas, al contexto de realidad que las define; y es racional respecto a la conducta de los demás participantes de la acción, a las posiciones que ellos defiendan, y al juego de relaciones en que se sitúan.

⁷ El altercentrismo se refiere a la búsqueda de otros referentes y puntos de actuación colocando en valoración negativa lo propio. Un ejemplo claro, el sobredimensionamiento de la cultura de los Estados Unidos.

Experimentar y actuar pueden ser convertidos en atribuciones de la etnoeducación, siempre y cuando esta sea inscrita en un ejercicio que hace posible el surgimiento de las atribuciones, allí un esfuerzo pragmático y crítico de la organización (léase centro educativo) - centrado en la experimentación y en el encuentro dual - permite que dicho conjunto de acciones una a la etnoeducación con el futuro etnoeducador en una tarea compartida, que implica asumir que el otro no es el único responsable de las atribuciones, estas se construyen en la dualidad y en la complementariedad.

Ser complemento implica asumir al otro como parte de la responsabilidad y del interés de experimentación y experienciación, no se deja en la capacidad cognitiva del otro y sus amarres socio históricos el posible resultado de interacciones y estímulos. El complemento cobra una metadimensión al reconocerse que las implicaciones del ejercicio de atribución compromete a la organización, al sujeto en formación, a los grupos humanos a afectar y a los otros sujetos que son observadores pasivos y no pasivos de las relaciones que se dan entre los diferentes sujetos (los ya enumerados).

La metadimensión en este caso se comprende como una apertura dinámica que vincula dimensiones de la vida cultural y de los diferentes sujetos, permitiendo el hallazgo de relaciones que no son evidentes desde cada una de las dimensiones, es un distanciamiento consciente que implica aperturas y rompimiento de fronteras aparentemente infranqueables.

En definitiva, el papel del complemento como ejercicio intencional le corresponde a la etnoeducación como campo - herramienta, porque a ella le es inherente el futuro, por lo tanto le es propio asumir lo que implica la metadimensión, en esa tarea apoyar la inscripción de atributos conlleva rescribir sobre los atributos propios, dar cabida al cambio como factor de movimiento no exclusivamente inercial, y desde ahí, de ese primer esfuerzo prever y establecer escenarios propicios para que los sujetos, los que participan de la experiencia de la etnoeducación, se incluyan bajo una permanente encuentro que asume y monitorea los saltos cualitativos.

Lo anterior no implica inculcación o instrucción plana y almacenista, el llamado que hace se aplica a la importancia que tiene el complemento entendido como metadimensión en el emerger de actores que serán en el futuro agentes de socialización, con un énfasis educativo donde la intencionalidad está centrada en la construcción de un nosotros con futuro posible.

El etnoeducador como actor que emerge de la complementariedad, es un constructor de relaciones intrasubjetivas, él como producto de acciones que reconocen y comprometen las subjetividades, aprende la trascendencia de la subjetividad como campo de experiencia y experimentación, en este campo lo objetivo se asume como materia prima para la actuación, como información contextualizada, como historia propia, como modelos teóricos que dan elementos

de otros contextos para brindar referentes y pistas a una subjetividad comprometida.

En este escenario la objetivación cobra un altísimo valor en tanto da a la subjetividad la posibilidad de cualificar la vivencia, en este proceso el sujeto se separa de si mismo para observarse como objeto, y adicionalmente también se separa del mundo que lo rodea, eso evita el carácter ingenuo y neutralizante que podría implicar la subjetividad por la subjetividad, conlleva progresar de un estado de percepción a la construcción de niveles de relación intencional, relación de significación y relación de comunicación de sentido a una pluralidad (RICOEUR, 1999: 118).

La etnoeducación se constituye de esta manera en un dispositivo comunitario, que promueve un lugar para construir o reinstituir mitos y relatos de lo común. Perdida la comunidad natural - por los diferentes cruces y barridos históricos - es imprescindible la construcción de un lugar de acuerdos posibles, pero igual de representatividad y promoción para el surgimiento responsable de la propia voz.

Entendido el momento histórico en que se propone esta reflexión, es posible vislumbrar el paulatino desmantelamiento de los nichos naturales de la comunidad. Estas formas de organización están cediendo su lugar a las distintas formas de sociedad moderna, el resultado es la desarticulación, fragmentación y abandono de los símbolos comunitarios. En una sociedad masiva surgen otros símbolos relevantes, y ellos conducen a un autismo compartido y promovido.

Sin ser un dispositivo de la angustia, la etnoeducación cobra valor en el sufrimiento del olvidado o negado, en ello se concreta su capacidad de enlazar lo comunitario. En un escenario no marginalista que amplía su mirada al todo social, el valor se centra en la ya referida metadimensión. Ella entrena la capacidad de desplazar la mirada para encontrar pautas en lo colectivo que son invisibles en la cotidianidad de las ciudades y de los territorios.

Es precisamente en la consideración del olvido, donde la etnoeducación encuentra su fuente, al comprender que ante un modelo social de controles blandos, el individuo se encuentra solo y desprotegido. La propuesta se reorienta, entonces, para así abarcar a todos los individuos, exponiendo ante ellos la existencia instrumental de un velo que les impide la valoración de los grupos y las microunidades socioculturales, como los soportes básicos existentes para la vida social.

La pauta trazada por la relación sociedad de masas – individuo, en la que cada singularidad está desprotegida, en tanto se relaciona de manera directa y anónima con el aparato institucional, es expuesta para que los individuos evidencien que ellos mismos han sido alienados hasta el punto de no reconocer la existencia de los controles y la invisibilización de las tramas sociales cercanas.

La etnoeducación promueve el develamiento de la realidad social, para llevar al individuo a una reflexión centrada en la praxis, es ahí, en ese punto de referencia, donde la educación vive un desplazamiento fundamental, al empezar a priorizar la capacidad de respuesta comunitaria como una lógica de relación en la que los partícipes del proceso educativo explican y comprenden que el olvido es una fórmula de posicionamiento del modelo social imperante y por ende, que la recuperación de lo comunitario como escenario de intermediación y construcción de lo humano, es una tarea urgente en las condiciones de negación e individualización instrumental que imperan.

Un segundo elemento está modelado por las relaciones entre diversidad y educación, estas han asociado lo sociocultural con la política generando interrogantes sobre cómo se construyen los sujetos a nivel subjetivo, grupal y social, desde qué visiones de ser humano se le educa, qué vinculaciones, aprendizajes y contextos se privilegian como mediadores en el proceso educativo, qué saberes, proceso y prácticas sociales deben promoverse desde las instituciones educativas y cuál debe ser la naturaleza de estas últimas.

La inclusión de la diversidad como elemento, implica una toma de distancia frente a los discursos que asumen la cultura como sistemas simbólicos perfectamente articulados y delimitados, bloques homogéneos con unas características claramente definidas que dan soporte esencial a comunidades humanas. Preferimos asumirla desde la perspectiva de LEVI STRAUSS retomada por BAUMAN, (2002:46) como matriz de elecciones y permutaciones posibles, finitas en número, pero prácticamente incontables, que nos permite a los seres humanos la generación de múltiples formas de vida históricamente construidas en relación con otros (y por tanto no necesariamente continuas), que encuentran en la producción y la reproducción dos polaridades entre las cuales es posible establecer una variada gama de posibilidades intermedias que van desde la repetición de lo conocido y lo semejante, hasta la deformación y transformación de formaciones dadas previamente, fecundadas por la apertura a lo diferente, lo distinto, lo extraño y lo nuevo.

Dichas formas de vida no serán por tanto completamente nuevas, ni completamente viejas, ni estarán totalmente delimitadas y mucho menos completamente en marcha; en tanto construcciones que pretenden asumir las situaciones abiertas que son características de la posición de los seres humanos, estas formas de vida son dinámicas y dialécticas ya que deben permitir la generación de muy diversas respuestas posibles a las mismas, a sabiendas de que tales situaciones si bien no están diseñadas para aceptar una única respuesta como correcta, establecen campos de validez contingentes que operan como marcos de valoración y generación de respuestas.

Lo anterior hace que algunos repertorios culturales y no otros se cristalicen en determinadas circunstancias históricas y estén disponibles para ciertos grupos de personas en unos contextos específicos, esto en razón de las interacciones a las que se expone y/o que agencian en su proceso de construcción humana.

Como matriz⁸, lo que caracterizaría entonces a una cultura no sería su capacidad para “subordinar la libertad de los elementos que le constituyen a un “patrón de mantenimiento” de la totalidad” (BAUMAN:34), sino más bien la capacidad para garantizar a través de sus flujos, que los productos y patrones de ordenamiento posibles que ha cristalizado a lo largo del tiempo, permitan la creación de proyectos singulares y colectivos de vida humana a través de una praxis que les selecciona, re-cicla, re-combina, re-crea, enriquece o empobrece de las maneras más variadas posibles.

El asumir la cultura desde esta perspectiva implica concebir lo humano como un horizonte abierto, coproducido a través del contacto entre personas y grupos que se relacionan entre sí a partir de diferentes maneras de concebir, soñar y de ser en el mundo, una relación siempre atravesada por tensiones y conflictos dinámicos que no pueden ser explicados desde la coartada esencialista de que nuestro ser está condicionado por nuestra pertenencia a una cultura particular, sino desde la comprensión de que vamos siendo en la medida en que hacemos cultura con las culturas, es decir, en la medida en que vamos tejiendo de manera negociada a través de nuestras biografías personales y nuestras interacciones sociales en escalas diversas, ciertos modos de relación creadora (tales como formas de construcción simbólica o sistemas epistemológicos), que nos singularizan y nos definen en relación con otros.

Esta perspectiva que podríamos denominar “contaminante”, en el sentido de que no concibe identidades cerradas sino abiertas e interrelacionadas puede ayudarnos a re-pensar no sólo el impacto de la globalización en la vida de las personas, sino también a comprender como lo global existe y se sustenta en y desde la localidad, en tanto esta última constituye una mediación fundamental que contextualiza lo global y provee puntos de referencia para que las personas se relacionen entre sí, bien sea cara a cara o a través de los productos materiales y simbólicos que intercambian.

Desde ella carecen de fundamento las visiones etnocéntricas en las que se considera que la cultura propia es la mejor y la única con la que se puede leer y juzgar la realidad, descalificando otras formas de vida posibles en tanto inferiores y visiones relativistas absolutas, que plantean la existencia de culturas diferentes pero que son absolutamente singulares, al punto de agotarse en sí mismas, suponiéndose impermeables a la relación con los otros.

Lo anterior no excluye la posibilidad del conflicto y las asimetrías de poder y las relaciones de subordinación entre grupos humanos de acuerdo a las construcciones sociales y políticas que hagan de sus particularidades culturales y de las estrategias que utilicen los actores para darle sentido a una existencia y una

⁸ “Matriz” es definida de manera general por el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española como “entidad principal, generadora de otras”.

convivencia en el interior de un grupo de convivencia (etnicidad). (GUTIÉRREZ:24).

De ahí que el contacto intercultural no sea un contacto en abstracto, de ahí que las localidades interculturales y las comunidades multilocales que se empiezan a tejer a partir de estas relaciones en el mundo contemporáneo ya no puedan ser entendidas desde las maneras tradicionales de concebir a identidad como una esencia incorruptible y atemporal, anclada en el pasado remoto, sino como búsqueda dinámica de sentidos y significados a nuestras existencias concretas en relación con otros que con sus presencias nos recuerdan la precariedad y contingencia de las nuestras y nos ofrecen la posibilidad de contemplar diferentes alternativas de vida.

Estas nuevas maneras de comprender la diversidad étnica y cultural implican la necesidad de agentes educativos capaces de animar procesos de mediación vincular con la otredad (lo extraño, lo distinto, lo nuevo, lo diferente), que permitan a los involucrados en ellos llegar a ser otros, pero ya no desde parámetros desarrollistas que implicaban la negación de lo que se es, sino a través del diálogo y la negociación en torno a objetos capaces de operar como atractores que abran los dominios de significados, sentidos, roles y relaciones de un grupo a otro y simultáneamente permitan la externalización de las experiencias de los miembros de un grupo en los marcos del otro (GRUZINSKI:234-236), orientada a la reconfiguración de estructuras vinculares de acción, sentimiento y/o pensamiento, a partir de las cuales nos ubiquemos, nos proyectemos y nos relacionemos de manera inclusiva en esa diversidad que caracteriza nuestro entorno.

El tercer elemento es la correlación vínculo y aprendizaje social. En el mundo de la educación y del desarrollo, son las interacciones sociales⁹ las que han cobrado una mayor presencia. Con encuentros rápidos, funcionales y mecánicos, los distintos actores han trazado una forma de comunicabilidad que se centra en el intercambio de cosas y beneficios. Es así como se suplen con fugacidad los distintos roles y necesidades de los individuos inhibiendo su participación.

Para la interacción existe una respuesta mecánica que cubre la supervivencia y el ánimo de consumo, en ese ejercicio la desvinculación ha sido el proceso básico de apalancamiento para lograr un ser humano individualizado, con poca capacidad para generar una retribución que construya memoria social. Así se han diluido encantamientos de felicidad conocida, para dar paso a encantamientos de felicidad inducida.

La interacción suple así el círculo cálido que daba sentido a la vida en común¹⁰, la fugacidad construye una versión aleatoria de los encuentros, asociando el placer y

⁹ Pichón presenta un excelente ejemplo que diferencia el vínculo de la interacción. Es la situación de un encuentro casual en la calle donde un hombre pregunta a otro por la hora. En ese caso hay una interacción social, los objetos no se encuentran, el intercambio humano es mínimo, y posiblemente ni tan siquiera quede memoria del hecho.

¹⁰ Zygmunt Bauman rescata este concepto de Goran Rosemberg, en el que se propone la ingenuidad en la condición humana para hacer parte de un grupo o comunidad. Bauman, Zygmunt. *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo

la sensorialidad a la pauta básica de intercambio que poseen el grupo y el individuo. En esta escenografía el círculo cálido se fragmenta, sin que sea sufrido por los integrantes del mismo, ya que las pautas de relación han sido trastocadas por un amplio mundo externo.

Para Bauman la mismidad (entendida como homogeneidad de grupo) se ve en peligro en el momento en que sus condiciones empiezan a desmoronarse, cuando el equilibrio entre la comunicación interna y externa que en tiempos se inclinaba drásticamente hacia el interior, se va igualando, difuminándose así la distinción entre el nosotros y el ellos. La mismidad se evapora una vez que la comunicación entre sus miembros y el mundo externo se hace más intensa y más importante que los intercambios mutuos entre sus miembros¹¹.

Este planteamiento reitera la presencia de la interacción como una relación que difumina los vínculos sociales existentes, orientada a incrementar intercambios donde la comunicación se sustenta en objetos de intercambio que suplen el momento de percepción, sin que trascienda la misma como componente esencial de la historia entendida como acumulación y decantamiento vinculante de la propia vida.

Ante el panorama presentado surge la pertinencia y urgencia de reiterar el vínculo social como la relación que permite construir individuos y grupos con memoria histórica. En este caso es necesario diferenciar el vínculo social como presupuesto, como hecho y como posibilidad. Como **presupuesto** implica un deber ser que surge necesariamente de una perspectiva contemplativa, quien propone el vínculo supone una estructura y función ideal en la que los individuos participantes se expresan como versiones identificadas.

Lacan¹² aporta un abordaje interesante para comprender esta primera acepción, él define que el vínculo social es establecido por un agente y por un otro, en el caso del agente, este agencia una verdad que no queda formalmente expuesta, aunque su intencionalidad aparente sea expresada. El otro se encuentra en un terreno de producción, como respuesta al influjo del agente.

Esta relación deja establecido un efecto confuso en el vínculo en tanto no queda esbozado el presupuesto del encuentro. Es aún más conflictivo cuando Lacan propone que hay cuatro tareas imposibles (gobernar, educar, analizar y hacer desear), y es precisamente en ellas en las que el vínculo social como intención para lo colectivo sería viable y pertinente en el campo de la comunicación – educación.

XXI Editores, 2005, p 16.

¹¹ BAUMAN, Op., p. 19.

¹² Referido por Carmona, Jaime Alberto y otros. En: *Psicología Social y Psicoanálisis: Pichón con Lacan, los grupos operativos a la luz de los cuatro discursos*. 2207., p. 33 - 72.

Se puede decir que en su teoría del vínculo, Pichón Rivière¹³, tuerca el supuesto psicoanalítico del vínculo, él propone *el encuentro de un sujeto y un objeto, en el que participan los vínculos históricamente condicionados en el sujeto y que acumulados en él constituyen lo que es llamado inconsciente*¹⁴

Pichón define el vínculo *como una relación particular de un sujeto con un objeto, de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma un pattern, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna, como en la relación externa con el objeto*¹⁵.

En el caso del vínculo social, la relación es en primera instancia con un objeto externo, sin perderse de vista que a la par se encuentra participando el objeto interno propio, como lo que es, el inconsciente (un tercer vinculante). En esta perspectiva, el vínculo reclama la existencia del rol como estructura que permite vehicular la operación de relacionar socialmente al sujeto.

Haciendo una metalectura de Wenger¹⁶, la participación social se vive precisamente en los distintos roles que son atribuidos por los sujetos, un vínculo social en términos de la construcción de lo común debe ubicarse en el rol como efecto de la participación, y esto debe ser claro, dado que la tendencia social soportada en la interacción es la de construir vínculos entre los sujetos y las cosas.

En la afirmación anterior se abre la compuerta para hablar del vínculo social como **hecho**, son las prácticas sociales las que determinan si los vínculos sociales son individuales o grupales, pero la cosa va más allá, determinan si los vínculos se asocian con papeles activos o pasivos, entendidos los pasivos como aquellos que son meramente representativos y se encuentran en el objeto interno de los sujetos, como una expresión que no emerge fluidamente en la relación social.

En la sociedad que hoy palpita, muchos vínculos sociales se juegan con papeles pasivos, con construcciones simbólicas corporeizadas en personas que son construidas por los medios masivos de comunicación, las nuevas tecnologías de la información y por los deber ser de las distintas instituciones sociales que no cumplen a cabalidad el papel activo asignado. Al perder fuerza activa el papel, tiende a cosificarse, dado que se convierte en un formato que no varía o no se cumple porque no se logra sostener en el mundo de la dispersión.

Es ahí cuando el vínculo con las cosas cobra mayor valor social, son los productos del consumo, las formas, los artificios, los iconos, las imágenes y las ideas, las que reemplazan a los sujetos – papel social, ya la asignación del sujeto es con representaciones que son sobrepuestas a los papeles conocidos. Si en primera

¹³ PICHON RIVIERE. Enrique. *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión, 2002. p. 126.

¹⁴ *Ibid.*, p. 49.

¹⁵ *Ibid.*, p. 35.

¹⁶ Op. Cit, 69 - 97

instancia los papeles son transitorios, pasan ahora a convertirse en fugaces, debilitándose ante la permanencia de las cosas.

El vínculo social con las cosas empieza a tornarse prevalente, más cuando la práctica social invisibiliza, niega y demerita papeles sociales instituidos por las medianas y largas temporalidades. Esto no se presenta con la misma intensidad en el mundo microsocia, allí aún se replican los papeles históricos, sean éstos o no alienantes. En ese espacio, el vínculo social se constituye y recrea generando efectos directos sobre las tramas sociales, conservando aún en apariencia la relación constructiva o paralizadora de lo común.

Abordando la **posibilidad**, el vínculo social se mueve en el territorio de la afiliación y la resignificación de lo común, es en este aspecto que cobra mayor valor el campo de la etnoeducación y el desarrollo comunitario, en la formulación, aplicación y evaluación comprensiva de alternativas frente a un vínculo social que hoy se acerca a la interacción como presupuesto básico en las relaciones humanas.

El reto es el planteamiento de dispositivos y artificios que deriven en la concreción de opciones posibles para articular papeles sociales individuales, grupales e institucionales, que distancien racionalmente al individuo de las cosas, permitiéndole tomar decisiones autónomas ante el flujo incesante de seducciones basadas en la cosificación¹⁷ del mismo vínculo social.

De igual forma, dichos dispositivos deben apuntar a la resignificación de papeles sociales recreados por los aparatos generadores de cosas y por las prácticas sociales que derivan en la repetición incesante de la cotidianidad. Allí, el reforzamiento de conductas y situaciones que atentan contra los conceptos de justicia y reconocimiento del sujeto, hace parte de un proceso que perpetúa tendencias sociales que en sumatoria mantienen un estado de cosas que suplanta a los sujetos y les resta valor y presencia social.

La posibilidad en el vínculo social implica un campo que apropie una intencionalidad política que deslinda el presentismo y el conformismo, para trabajar por una reflexión – acción que moviliza y es movilizadora por los seres humanos concretos.

Para Pichón el reconocimiento y construcción de la trama vincular es una tarea inaplazable, en tanto constituye una oportunidad individual y colectiva. *Por eso la búsqueda de dispositivos que permitan el encuentro de pequeños y grandes grupos es un abordaje de la vida cotidiana que tiene como finalidad hacer tangible el cambio*¹⁸.

¹⁷ Es importante anotar que la cosificación en sí misma es parte inherente de la práctica social, eso no se desconoce en esta discusión, lo que se pone en tela de juicio es la predominancia de la cosificación sobre la existencia de los individuos que producen dichas cosas.

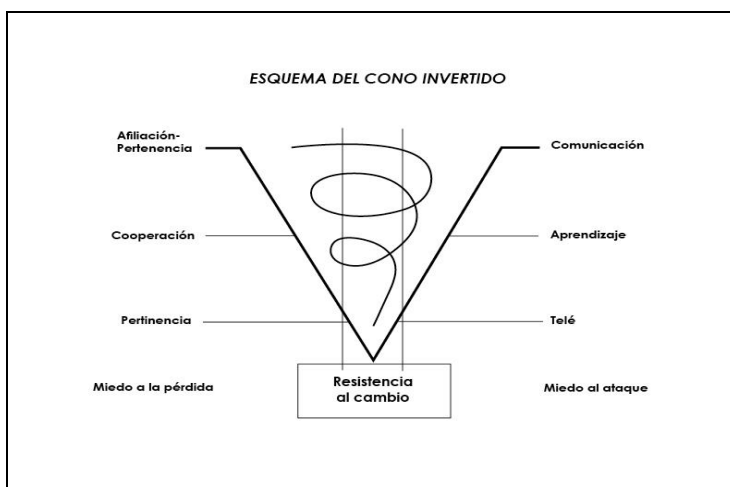
¹⁸ PICHÓN RIVIERE, Enrique y PAMPLIEGA de QUIROGA, Ana. *Psicología de La vida cotidiana*. 1ª Edición. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002, p 14 – 27.

Pichón propuso la ECRO como *un dispositivo para pensar, en su propósito delimitó una estructura que le permitía a cualquier sujeto con interés de actuación en la vida cotidiana, tener un esquema conceptual referencial y operativo, en el que podía apoyar su hacer. De esta manera, la ECRO se convertía en una perspectiva que pretendía superar el marco de referencia*¹⁹.

De acuerdo con Ana Quiroga, este marco de referencia es el conjunto de ideas, de afectos, de experiencias que nos orientan, nos ubican en una situación y nos sirven como elemento al que hacemos referencia para operar en esa situación²⁰. Esta definición es muy cercana a lo que se propone como vida cotidiana (percibida en lo individual), precisamente deja entrever que la ECRO es un aparato de pensar que fue hecho para superar los efectos aporotomatizadores de la cotidianidad.

La ECRO asume así un papel esquemático, ligado a conceptos dados y en producción, con un referente claro de lugar y con una operación específica que lo hace relevante en lo social. Este aparato, en el caso de la etnoeducación, es el que se presenta como una práctica posible que permite proponer a los grupos la existencia de tareas que pueden ser desarrolladas a través de un proceso sistemático de cualificación, representado por Pichón en un esquema de cono invertido (ver gráfico 1). En sus palabras *“el esquema del cono es en realidad el esquema de toda tarea”*²¹

Gráfico 1. Esquema de cono Invertido.



¹⁹ PICHÓN RIVIÈRE, Enrique. *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social I*. 2ª Edición. Buenos Aires: Nueva Visión., 2003, p 157.

²⁰ ECRO. KLEIN, Ricardo *El trabajo grupal: cuando pensar es hacer*. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2004, p 3.

²¹ PICHÓN RIVIÈRE, Enrique (2003). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social I*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003, p. 229.

Fuente: Enrique Pichón Rivière²².

Su idea es la siguiente: *Todos los procesos grupales están constituidos por elementos reiterativos, tanto en la estructura como en la dinámica, los mismos pueden ser explicados mediante un cono invertido que está conformado por una base, un vértice y la espiral dialéctica. En la base se ubican los contenidos, manifiestos o explícitos; en el vértice las situaciones básicas o universales implícitas; y la espiral como un movimiento dialéctico de indagación y esclarecimiento que va de lo explícito a lo implícito, con el objeto de explicitarlo*²³.

*Lo implícito, al estar relacionado con universales, es el motivo específico de la indagación grupal, estos se pueden describir así: se encuentran unos miedos básicos (pérdida de la estructura ya lograda y miedo al ataque en la nueva situación a estructurar), un sentimiento básico de inseguridad, una situación social negativa frente a la situación de cambio (configurada por miedo al cambio y resistencia al cambio), las fantasías básicas y unos procesos de aprendizaje y comunicación*²⁴.

En este último universal, Pichón afirma que ello es una unidad y que comunicación – aprendizaje son interdependientes. Lo interesante es que precisamente se apoya en este universal para el desarrollo extensivo de su modelo, asume que partiendo de un nivel básico del vector de comunicación, los grupos avanzan llegando a un vector de aprendizaje y posteriormente a la telé.

El concepto de telé no queda muy claro en Pichón, por eso retomar a Klein²⁵ es ilustrativo al explicar éste que la telé es la transferencia explícita lograda entre los miembros del grupo, ello implica unas relaciones de comunicación que validan y valoran a los sujetos participantes. En el otro lado del cono se encuentran los vectores de afiliación – pertenencia, cooperación y pertinencia, en ellos Pichón propone momentos de relación de los sujetos con el grupo, siendo el más cualificado el de la pertinencia.

Ésta presupone una ubicación direccional del sujeto y del grupo sobre la tarea, allí hay un centramiento que permite a los participantes comprender la utilidad de la tarea, y por ende su cumplimiento es determinante para la construcción de lo común, en pro de un cambio evidente en las cosas.

Estos vectores se convierten en índices operativos del trabajo grupal, que le permiten a los ejercicios educativos tener pistas importantes sobre el impacto de sus propuestas en el mundo de la vida. De allí que el valor específico de Pichón fue encontrar un modelo de trabajo que además de proponer la metodología, la convierte de igual manera en el referente evaluativo de lo hecho.

²² Ibid., p. 62

²³ Ibid., p. 62 – 63.

²⁴ Ibid., p. 63 – 64.

²⁵ Op. Cit., p. 54.

Retomando la narración del trabajo grupal, Roberto Romero diferencia los tipos de grupos teniendo como referente el tipo de impacto que se tiene en los objetos interno y externo de los sujetos. Son grupos de discusión en tanto solamente se abordan los objetos externos, son grupos terapéuticos si se abordan los objetos internos y son grupos operativos si se estimulan ambos objetos²⁶. Esto cobra valor al recordar al que interviene, que las discusiones en sí mismas, las reflexiones guiadas y las capacitaciones, no logran llegar al mundo interno de los sujetos.

En el caso de la propuesta pichoniana, al promoverse el acceso al mundo interno, se incide en la transformación de los sujetos. De allí que la presencia de papeles sociales acorde con los vectores, dé cuenta de los avances específicos de los participantes. Por eso es posible hablar de adscritos, pertenecientes, cooperadores, pertinentes, comunicadores, etc..

La visibilización de los diferentes roles, su corporeificación y el enlace específico que estos tienen con las cosas, es determinante para incrementar la potencialidad vincular de los individuos y los grupos. Si la educación asume otras formas, es posible que regulen los flujos del desarrollo, pero eso no necesariamente redundará en una vinculación que construya correspondencia con el aprendizaje y la proyección de los grupos.

Desde esa perspectiva, se puede formular que el aprendizaje social emerge en la construcción misma de la trama vincular, más que un efecto mecánico propio del intercambio funcional de temas, conceptos, habilitaciones y cualificaciones, el aprendizaje se produce en un entorno modulado por la capacidad de interrelación del individuo y el grupo.

Entre mejor y mayor sea el flujo de vinculación, mayor y de mejor calidad serán los reconocimientos que visibilizan diversos constructos mentales (cosas). Para los sujetos se hacen evidentes con mayor probabilidad las cosas en tanto éstas son mediadas por la participación de otros sujetos, entre más amplificadas estén las relaciones, los productos tendrán mayor diversidad, reiteración, recreación y tangibilidad.

Por lo tanto, el aprendizaje social se produce en varias instancias de la trama vincular. Primero, en la delimitación del objeto externo, ello requiere un distanciamiento comprensivo potenciado por la necesaria elección del objeto; segundo, en la equiparación que hace el sujeto del objeto externo con el objeto interno, en este punto se urden la imagen previa y la imagen reciente, configurando un reforzamiento que genera como mínimo un criterio de similitud y diferencia; tercero, en el contraste que hace entre diferentes objetos externos, su naturaleza y dinámica, de esto produce referentes que dan cuenta de un nosotros; cuarto, en la representación que construye de esos objetos externos vinculares, lo que le permite ubicarse frente a otros objetos externos de diferente naturaleza; y

²⁶ ROMERO R, Roberto. *Grupo, objeto y teoría*. 6ª Edición, Buenos Aires: Lugar Editorial, 2004, p. 62.

quinto, en la elaboración interna de las múltiples diferencias y características de los distintos objetos, y que ya no requieren de evidencia tangible para adquirir un valor equiparable con el objeto vincular cercano.

En este interjuego de instancias el sujeto convierte el aprendizaje en un encadenamiento permanente, para derivarlo en donación o apropiación, acorde con las nuevas vinculaciones. Por eso al incrementarse el vínculo se incrementa el aprendizaje.

3.2 Principios y propósitos que orientan la formación

3.2.1 Visión del programa

En consonancia con el Proyecto Institucional de posicionar a la U.T.P. como una “Universidad Líder al 2019”, la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario busca consolidarse como un programa de alta calidad, con proyección e impacto social, reconocido y acreditado a nivel local, regional, nacional e internacional por su competitividad y excelencia en docencia, investigación, promoción social, desarrollo local y actividades de extensión, en las áreas de la diversidad, la interculturalidad, el trabajo grupal, las economías posibles, la educación inclusiva, el posdesarrollo, la etnicidad, la vinculación y el aprendizaje social .

3.2.2 Misión del programa

Es un programa orientado a la formación integral de licenciados, con herramientas para la gestión social, y la investigación en el campo de la etnoeducación entendida desde la diversidad, al interculturalidad hacia una educación inclusiva, igualmente en el campo del desarrollo comunitario en contextos de posdesarrollo entendiendo y reconociendo la coexistencia de diferentes “mundos, economías, desarrollos posibles”, dándole énfasis al aprendizaje social

Por su pertinencia y proyección se presenta como un programa capaz de responder a las exigencias del medio, y de establecer un diálogo permanente con otras disciplinas académicas y científicas, así como con los “actores” sociales, políticos, culturales y económicos del entorno.

3.2.3 Objetivos y Objeto Social

El programa académico de licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, pretende construir una experiencia humana de aprendizaje, enseñanza, investigación y aplicación de las Ciencias Sociales que le permita a sus estudiantes abordar la relación familia-escuela-comunidad como un inter-juego de procesos institucionales y cotidianos, que en sí mismos son los formadores

directos de los sujetos sociales concretos en la vida urbana contemporánea, al igual que reconocer y valorar la diversidad de los pobladores urbanos.

Para que dicho propósito sea posible es necesario cumplir con los siguientes objetivos específicos:

Formar un educador que focalice su praxis en los procesos poblacionales, comunitarios, culturales, étnicos y humanos que conforman e inciden la relación familia-escuela-comunidad en el contexto urbano y sus intersticios. (LUGAR)

Formar un educador para la investigación y la intervención socioeducativa en diferentes grupos poblacionales, étnicos, culturales y comunitarios, tanto en el ámbito escolar, como comunitario. (POBLACIÓN)

Formar un educador con alta cualificación en el trabajo grupal, que le permita abordar a los individuos/colectivos, desde una perspectiva histórico-cultural, social y comunicativa, en torno a las cuales convergen como saberes convocantes la sociología, la antropología, la historia, la ciencia política, la psicología, la filosofía y la pedagogía. (MÉTODO).

Formar un educador con la capacidad de indagar, comprender proponer, y orientar en la relación vínculo social- aprendizaje social - saberes comunitarios-saberes académicos (OBJETO).

En consecuencia, el programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario que responde al siguiente objetivo social:

Promover el desarrollo local y regional a partir de una educación contextualizada y contextualizante, en la que tanto los individuos como los los grupos poblacionales diversos en y con los que interactúan, sean cualificados en sus vínculos y competencias para el aprendizaje social comunitario. Por ello es necesario evidenciar y fortalecer la relación educación – grupos poblacionales - entornos comunitarios y dimensionar la vida cotidiana como productora histórica de los entramados socioculturales que producen condiciones sociales que al ser indagadas, pueden ser objeto de significación y acompañamiento para el fortalecimiento y/o transformación endógena y exógena de sujetos y grupos sociales concretos.

Algunos principios que son el fundamento conceptual del presente programa son descritos a continuación:

- **La etnoeducación y el desarrollo comunitario** debe propiciar la formación y autoformación del ser humano como sujeto y como miembro histórico de su territorio.

- **La etnoeducación y el desarrollo comunitario** debe propiciar el trabajo grupal como hecho básico en la potenciación de los sujetos, las comunidades y los grupos poblacionales.
- **La etnoeducación y el desarrollo comunitario** valora la escuela como un escenario institucional, social y cultural, por ende la aborda en toda su complejidad evitando los reduccionismos instruccionalistas, el discurso homogéneo y las prácticas masificadoras.
- **La etnoeducación y el desarrollo comunitario** debe partir de que todas las culturas son diferentes entre sí e igualmente válidas dentro de su propio contexto. Es decir no hay culturas superiores ni inferiores.
- **La etnoeducación y el desarrollo comunitario** debe fortalecer la identidad territorial del sujeto a partir del reconocimiento del pluralismo cultural, el vínculo social, la diversidad, la autonomía, la generación de recursos y la corresponsabilidad social.
- **La etnoeducación y el desarrollo comunitario** se fundamenta en el hecho de que el conocimiento, la tecnología, los métodos, las formas de aprender y las experiencias de las diferentes culturas son recursos esenciales a desarrollar y no un obstáculo a vencer.
- **La etnoeducación y el desarrollo comunitario** debe estimular la articulación equitativa de las comunidades oprimidas a la sociedad nacional, sin que con esto se diluya su identidad cultural.
- **La etnoeducación y el desarrollo comunitario** debe generar en el sujeto confianza en el proceso de desarrollo de su propia cultura, territorio y comunidad.
- **La etnoeducación y el desarrollo comunitario** debe fortalecer la cohesión de comunidades y grupos poblacionales y por lo tanto evitar su desintegración y su dispersión.

3.3 Perfil de Formación

3.3.1 Perfil Profesional

El etnoeducador en su praxis es un actor de desarrollo con capacidad de asumir un papel que lo inviste de un poder compartido con otros. Ya no es el educador que repite protocolos o guías, y tampoco el educador que es instrumentalizado para fines de los aparatos de poder que lo subducen (elites, iglesia y Estado). Su

praxis se acerca a los presupuestos de una educación que valora la experiencia cultural de los sujetos, el producto emergente de los colectivos y grupos y los recursos existentes en el territorio.

El etnoeducador promueve una educación producida por, con y para los participantes, allí en un encuentro de significados culturalmente construidos, se comparten corresponsablemente conocimientos que provienen de las múltiples fuentes de la experiencia humana. Ello significa que los distintos tipos de racionalidades y sus productos son puestos en escena, haciéndose una tarea de disección que contrarresta los influjos dominantes de la racionalidad occidental.

La perspectiva enunciada implica en el etnoeducador su propia construcción, lo que significa la creación o apertura de espacios de reflexión y praxis aún no existentes en el escenario educativo. En la medida en que estos espacios no pudieron ser creados anteriormente debido a múltiples determinaciones históricas, sólo pueden ser ganados al mostrar su pertinencia y su necesidad como horizontes de sentido indispensables en la conformación del sujeto social y comunitario.

En esta dirección podemos encontrar como en el proceso de construcción del perfil profesional expresado por competencias anteriormente, las características emergentes que empiezan a ser visibilizadas a lo largo del proceso de formación son las siguientes:

- Promueve cambios en las decisiones y generación de recursos de los grupos comunitarios mediante un trabajo planificado y participativo;
- Fomenta el trabajo interdisciplinario y la investigación participativa;
- Desarrolla una visión científica de la cultura como proceso dinámico (local y global) de la producción humana;
- Rescata, reafirma y desarrolla los valores culturales y las formas de organización existentes, buscando la consolidación de prácticas autónomas en grupos poblacionales y comunitarios;
- Busca fortalecer la identidad nacional a partir de reconocer el pluralismo cultural;
- Posee y aplica los elementos básicos de la educación intercultural;
- Desarrolla una praxis en pro de liderazgos democráticos, economías posibles, modelos de planeación participativa, modelos de posdesarrollo, vinculación y aprendizaje social;

- Tiene una visión global de los procesos de formación y transformación de la nación colombiana y de las políticas de desarrollo en Colombia; y
- Fortalece y amplía las formas de organización social de los grupos poblacionales y comunitarios.

En términos de competencias, el perfil profesional de los licenciados en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario se expresa de la siguiente manera:

COMPETENCIAS UNIVERSITARIO	COMPETENCIAS LICENCIADO	TRAYECTORIAS DE FORMACION DISCIPLINAR E INTER-DISCIPLINAR	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS ETNOEDUCADOR Y DESARROLLISTA COMUNITARIO	PERFIL PROFESIONAL
<p>Apropia, Usa y Produce diferentes tipos de conocimiento</p> <p>Aborda y Explica la Realidad en sus Diferentes Sentidos, Dimensiones Relaciones y Prácticas</p> <p>Selecciona y Gestiona el Conocimiento e Información de manera pertinente</p> <p>Se relaciona con su Entorno Social y Académico a partir de Habilidades Comunicativas Pertinentes</p>	<p>Reconoce al Sujeto educable en su potencialidad de ser acorde con las condiciones específicas y generales del contexto (cercano-lejano) para así estimular en él, un proceso de adaptación activa y crítica a la realidad</p> <p>Estimula transformaciones activas en las distintas dimensiones humanas de los individuos, los grupos, las comunidades y las instituciones, para así construir una sociedad incluyente, equitativa y justa.</p> <p>Vive un permanente proceso de adaptación activa a la realidad, lo que le permite apropiarse críticamente las condiciones y</p>	<p>Articulaciones y especificidades de las Historias y sus actores a nivel local, nacional, regional y global</p> <p>Vínculos y prácticas entre Sujeto-grupo-colectivo-comunidad-sociedad-red</p> <p>Pluralidad de relaciones posibles entre Dato-concepto-teoría-praxis-acción</p> <p>Pluralidad de formas y articulaciones entre Aprendizajes-conocimientos-</p>	<p>Construye y recupera memoria histórica en función de la cualificación de la praxis social de grupos poblacionales específicos</p> <p>Asume una conciencia crítica de sí y de los demás frente a las tensiones propias de lo local-global</p> <p>Contextualiza el hacer, el saber, el sentir y el comunicar de individuos-grupos poblacionales con intereses y necesidades concretas</p> <p>Negocia sentidos, intereses, posiciones y temas en función de la superación de asimetrías y subordinaciones</p>	<p>Rescata, reafirma y desarrolla los componentes étnico – culturales y las formas de organización social existentes en comunidades diversas</p> <p>Diseña, coordina, implementa y evalúa Programas y Proyectos sociales, Culturales y Educativos Contextualizados y Pertinentes</p> <p>Didactiza contextualmente programas y proyectos educativos y sociales</p> <p>Genera Vínculos Sociales Potenciadores del Desarrollo Comunitario</p> <p>Posee Conocimiento, y</p>

COMPETENCIAS UNIVERSITARIO	COMPETENCIAS LICENCIADO	TRAYECTORIAS DE FORMACION DISCIPLINAR E INTER-DISCIPLINAR	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS ETNOEDUCADOR Y DESARROLLISTA COMUNITARIO	PERFIL PROFESIONAL
<p>Asume una posición ética política que incluye al otro y lo otro en la toma de decisiones.</p> <p>Reconoce la formación del afecto y las emociones como elementos fundamentales de la vida individual y colectiva.</p>	<p>condicionamientos de los distintos aparatos educativos formales y no formales</p> <p>Cualifica su saber a partir de un ejercicio dialéctico continuo en el que las necesidades del contexto y la comparación constante con la teoría le permiten establecer un referente de actuación coherente y consecuente con los sujetos educables</p> <p>Torna en aprendibles las prácticas, relaciones y objetos de la realidad, para volver significativo el encuentro educativo</p>	<p>educaciones</p> <p>Pluralidad de formas de ser y devenir humano</p> <p>Desarrollo de Competencias para la comunicación social</p>	<p>sociales</p> <p>Actúa y promueve el encuentro y la producción dialógica entre portadores de formas de construcción simbólica y/o sistemas epistemológicos diferentes</p> <p>Diseña, coordina, implementa y evalúa Programas y Proyectos Educativos, sociales, Culturales Contextualizados y Pertinentes</p>	<p>capacidad de análisis e investigación de contextos culturales, comunitarios, sociales y educativos</p> <p>Agencia procesos de mediación y animación social, cultural y educativa en función de la superación de asimetrías y subordinaciones sociales</p>

3.3.2 Perfil ocupacional

El Licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario podrá asumir las siguientes funciones:

- Acompañamiento y promoción de grupos poblacionales y comunitarios: asesoría, organización, gestión y promoción de comunidades urbanas y rurales
- Participación en propuestas desescolarizadas que prevean la importancia de metodologías y prácticas desligadas del aula;
- Abordaje docente en educación formal en el campo de las ciencias sociales
- Desempeño en entidades públicas y privadas como; educador para el Trabajo y el Desarrollo Humano, educador de grupos cultural y socialmente diferenciados, investigador social, promotor de procesos de desarrollo local, coordinador, operador, evaluador y sistematizador de programas y proyectos sociales y comunitarios y acompañante de procesos con comunidades de base
- Gestor, participe y/o acompañante de organizaciones sociales y comunitarias de diverso orden y naturaleza (grupos de base, ONG, ONGD, movimientos sociales).

3.3 Estructura y organización de los contenidos curriculares

El programa de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario consta de los siguientes ciclos de formación:

- El ciclo de Fundamentación en Ciencias Sociales.
- El ciclo de Formación en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario
- El ciclo de formación Etnoeducativa

El ciclo de fundamentación en ciencias sociales está propuesto para los cinco primeros semestres, el cual tiene como finalidad el proporcionar a los estudiantes los elementos conceptuales, teóricos y metodológicos básicos para que ello comprendan, apliquen, construyan y proyecten los conocimientos científicos del saber etnocomunitario en torno al desarrollo de las comunidades urbanas, rurales, indígenas y negras.

El ciclo de formación en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario está constituido por siete semestres, de los cuales cuatro corresponden a núcleos temáticos de profundización y tres al proceso de práctica etnocomunitaria. Los contenidos a desarrollar en los cuatro semestres correspondientes a los núcleos tienen relación con esa temática central alrededor de la cual giran los conocimientos, la formación y las investigaciones a realizar en torno al mismo núcleo.

Corresponde en el VI semestre el núcleo de familia y alrededor de ésta temática giran los contenidos de este semestre lo mismo sucede con los semestres siguientes. Al VII semestre corresponde el núcleo de cultura Urbana y Rural; al VIII el núcleo de Conflicto y Violencia.; al IX semestre el núcleo de Sociedad Civil;

En cada semestre, en relación al núcleo visto, se genera un proyecto de investigación el cual puede ser retomado por los estudiantes para continuar la investigación en los semestres posteriores. Si el estudiante no está interesado en continuar con la investigación iniciada, puede presentar nuevas propuestas de investigación para su proyecto de grado.

En el marco de este ciclo, los semestres X y XI corresponden al Práctica Pedagógica Etnocomunitaria y el XII semestre gestión y desarrollo del Trabajo de Grado.

Finalmente el ciclo de formación Etnoeducativa transversaliza el plan de estudios de I a X semestre.

CICLO DE	CICLO DE FORMACIÓN EN ETNOEDUCACION Y
----------	---------------------------------------

FUNDAMENTACION EN CIENCIAS SOCIALES	DESARROLLO COMUNITARIO				
I-V SEMESTRE	NUCLEOS VI-IX SEMESTRE				PRACTICA PEDAGOGICA ETNO COMUNITARIA X-XII SEMESTRE
	FAMILIA	CULTURA URBANA Y RURAL	CONFLICTO -VIOLENCIA	SOCIEDAD CIVIL	
CICLO DE FORMACION ETNOEDUCATIVA					

Discriminado por materias y prerrequisitos, la malla curricular del programa es la siguiente:

	AREA DE FUNDAMENTACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES					AREA DE NUCLEOS PROBLEMATICOS				AREA DE PRACTICA		
						FAMILIA	CULTURA URBANA Y RURAL	CONFLICTO-VIOLENCIA	SOCIEDAD CIVIL			
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	I	I
	ED1A4 Teorías de la Sociedad	ED2B4 Teorías Poblacionales	ED3C4 Teorías del Desarrollo Social Comunitario	ED4B4 Constitución y Democracia	ED5A4 Ideas Políticas, Filosóficas, Modernas y Contemporáneas ED5B4 Liderazgo y Organizaciones Comunitarias ED5C4 Teorías de la Economía Solidaria y Microempresa	Código ED6D4 Familia, Género, Comunidad y Escuela Prerrequisito: Simultánea con ED6A4	ED7B4 Lenguajes de la Ciudad Simultánea con ED7A4	ED8A4 Escenarios, Actores y Tipologías de Violencia y Conflictos Simultánea con ED8C4 ED8B4 Derecho Internacional Humanitario	ED9A4 Teorías sobre la Sociedad Civil ED8C4	ED0C2 Descentralización y Legislación	EDAA6 Práctica Pedagógica Etnocomunitaria (Taller Educativo) ED0D6 EDBB6 Gestión y Desarrollo de Proyecto de Grado EDAA6	
	ED1B4 Teorías y Métodos de la Cultura	ED2A4 Procesos Históricos de Formación de la Nación Colombiana	ED3A4 Modernización y Globalización en Colombia	ED4A4 Sociedad y Cultura Regional en Colombia	ED6A4 Estudios de la Familia en Colombia: En comunidades Indígenas, Afrocolombianas, Urbanas y Rurales 76 créditos Académicos	ED7A4 Comunidades Indígenas, Afrocolombianas y Urbanas ED6B4		ED9B4 Ética, Valores, Convivencia y Formación Ciudadana Simultánea con ED9A4				
	ED1C4 Teorías de las Ciencias Sociales			ED4C4 Métodos de Investigación Cualitativa y Cuantitativa de Investigación Social	ED6B4 Proyecto de Investigación de Familia a Nivel Regional Simultánea con ED6A4	ED7C4 Proyecto de Investigación en Cultura Urbana y Rural Simultánea con ED7A4	ED8C4 Proyecto de Investigación en Conflicto y Violencia ED7C4		ED0A6 Elaboración de Proyectos Comunitarios Simultánea con ED0D6			
AREA PEDAGOGICA ETNOEDUCATIVA COMUNICATIVA	ED1D4 Teorías de Desarrollo Cognitivo	ED2D4 Psicología Social ED2C4 Comunicación Interactiva y Dialógica	ED3D4 Pensamiento Pedagógico Clásico y Contemporáneo ED3B4 Medios Telemáticos	ED4D4 Historia y Política de la Educación en Colombia	ED5D4 Teorías de Aprendizaje y Modelos Pedagógicos	ED6C4 Didáctica Especial y Etnocomunitaria	ED7D4 Currículo y Evaluación Educativa	ED8D4 Pedagogía de la Prevención y Solución de Conflictos Simultánea con ED8C4	ED9C4 Pedagogía de la Formación Ciudadana Simultánea con ED9A4 ED9D4 Educación y Medio Ambiente	ED0B2 Metodología de Trabajo en Comunidad Simultánea con ED0D6 ED0D6 Taller Educativo de Práctica Etnocomunitaria 140 créditos Académicos		

3.4 Estrategias que permitan el trabajo interdisciplinario y el trabajo en equipo

- **Comité curricular ampliado:** permite la reflexión conjunta de tópicos académicos y administrativos del programa, en el mismo se encuentran todos los docentes de planta, los representantes de los estudiantes y el representante de los egresados. Dada la conformación de la planta docente son varios los puntos de vista que permiten establecer ejercicios interdisciplinarios que impactan la investigación, la extensión y la docencia.
- **Reunión de profesores:** Encuentro periódico que permite a los docentes de planta el intercambio de información y reflexiones con respecto a la vida cotidiana del programa y a los intereses históricos del mismo. Es importante anotar que en la historia reciente del programa se ha presentado un distanciamiento significativo entre la mirada netamente histórica de las ciencias sociales, y la mirada práxica de las mismas, esto ha conllevado a que el trabajo en grupo no sea tan productivo como debería ser teniendo en cuenta la calidad y diversidad de miradas que subyacen al programa.
- **Plenos de profesores:** Encuentros de todos los docentes del programa (de planta, transitorios y catedráticos) que permiten socializar los acuerdos, estrategias, tácticas y presupuestos en los diferentes aspectos del currículo.

3.5 Modelo y estrategias pedagógicas

Pensar la etnoeducación y el desarrollo comunitario como un campo de reflexión pedagógica implica afirmar la posibilidad teleológica de un sujeto sociocultural que es entendido como un constructo cultural que da cuenta de su grupo social y de su práctica política. En este sentido la concepción de un sujeto convertido en objeto o de un sujeto abordado como un otro, pasan a ser elementos subducidos por una perspectiva de sujeto que pone en el centro del acto pedagógico la articulación entre individuos, grupos sociales y culturas. El enunciado en plural es utilizado para confirmar que la afirmación de esa centralidad escapa tanto de la pretensión de unicidad y generalización propias de la escuela tradicional, como de la afirmación relativista de una escuela fragmentada que acepta per se la existencia una diáspora social que favorece la individualización disociativa.

El plural además afirma el presupuesto de distintos puntos de vista para el tratamiento de una realidad que se supone es única, no se implica con esto la aceptación de múltiples realidades, lo múltiple son los lugares desde donde se da cuenta de esa realidad en situación. Por esa vía la articulación no corresponde a una metáfora anatómica, se concibe como un punto abstracto que permite el encuentro fluido de esas tres categorías, para

denotar así una emergencia que hasta ahora ha sido llamada sujeto sociocultural.

De plano se afirma que el sujeto es la representación colectiva que subyace al individuo, eso significa que hace parte de él, convirtiéndose en una matriz de relaciones, en una trama de encuentros con la externalidad que le implican una fuerte reconfiguración de su marco referencial. Dicha reconfiguración es la que sirve de evidencia para entender si el sujeto emergió en el proceso pedagógico, o por contrario se perpetuó el individuo bajo las lógicas sociales e institucionales ya instaladas por otros agentes de la socialización secundaria.

Para hacer posible la constatación se requiere valorar las categorías que se enuncian a continuación: la referenciación, la provocación, la pertinencia, la negociación de prejuicios, el desplazamiento de miradas, la extensión de la sensibilidad, la apertura a la vida cotidiana, el emergimiento de la voz, el acuerdo sobre trazas históricas, la visibilización emergente, la construcción operativa de conceptos, la puesta en escena, y el desencuentro con los discursos mediáticos.

Para darle sentido a las afirmaciones hechas es necesario abordar uno a uno los elementos enunciados.

Articulación entre individuos, grupos sociales y culturas.

Al asumirse el individuo como una unidad social autodelimitada, autocontenida y tangible se puede reconocer su autopoyesis, su capacidad de producción y generación de prácticas que pasan por un interés que surge y se retroalimenta de esas mismas prácticas. En ese punto se cumple lo que Tardé enuncia como lo concreto, un individuo que puede ser diferenciado de otros individuos sin que esto implique abstracciones sospechosas.

Para evitar una discusión que puede desviar el interés sobre la articulación propuesta, es viable asumir lo presupuestado en el párrafo anterior, en tanto el aparato educativo ha concebido al individuo como un hecho concreto que es valorado en su propia producción y cambio en el tiempo. Las prácticas sociales de corte individualista que pululan hoy, asociadas con unas prácticas de consumo cada vez más cercanas a una especialización perceptiva del consumidor y a un ejercicio comunicativo que pasa por coordinadas singulares, anónimas, hiperestésicas y desmitificadas, son reproducidas en la escuela sin algún tipo de dispositivo que las tamice o resista, por ende el ejercicio educativo se convierte en un refuerzo de esa perspectiva individualista que desagrega al otro sin asumirlo como tal.

De otra parte, los grupos sociales son formas sociales primarias y secundarias mediante las cuales se organiza el colectivo, de acuerdo a Romero esto no pasa sólo por un plano estructural, también contiene aspectos culturales, subjetivos y simbólicos que brindan a los distintos grupos características particulares, lo que hace que cada grupo tenga sus lógicas de trabajo y tarea. Desde esta perspectiva los grupos no pueden ser homogéneos, en tanto, construyen subjetividades que los diferencian de otros, ello no niega que se presenten tendencias grupales.

Dichas tendencias (conductas sociales en que se inscriben la mayoría de individuos y grupos) han sido interpretadas por el aparato educativo como presupuestos que incluyen a la totalidad de grupos, ello ha implicado una confusión pedagógica que ha sido resuelta vía individualización del proceso educativo. Es por eso que los grupos como sentido de construcción social han sido asumidos tangencialmente en la práctica pedagógica específica. Recientemente han surgido conceptualizaciones sobre comunidades de práctica, grupos de tarea y comunidades de aprendizaje, que han relevado el papel grupal en la construcción de un sujeto educable, es precisamente en esos parámetros de discusión donde se vislumbra el hacer grupal pensado desde el escenario de la educación, por ello debe ser articulable a lo que Pichón ha llamado objeto interno y objeto externo grupal, en otras palabras, al mundo social y al mundo inconsciente social.

Pensadas esas dos instancias el grupo pasa a ser objeto del proceso educativo, su aprendizaje y formación cobran valor pedagógico al asumirse como una estructura compleja que se mueve de manera particular requiriendo dispositivos para ser acompañada y cualificada. Surge así un interés que redimensiona el ejercicio educativo en tanto todo el proceso requiere de ajustes para desplazar el encuentro educativo a una instancia de articulación no conocida en la experiencia previa de quien pedagogiza, ya no es únicamente la relación docente – estudiante o estudiante – experiencia, allí se establece un marco que también ubica en la praxis el aprendizaje grupal.

Para incrementar el punto de vista, otro elemento de la articulación es la cultura, entendida como arte y parte de la producción humana, ésta en esencia es el flujo que permite la producción humana y a la par es el resultado de dicha producción. Por ende visibilizarla significa un fuerte distanciamiento de la propia experiencia para hacer posible la mirada sobre el sí mismo, de esta manera quien observa y produce la cultura puede indagar su propia experiencia.

Incluir la cultura en la articulación implica ampliar el punto de referencia en el momento de pensar y actuar la construcción de sujeto, porque ello necesariamente lleva al programa de licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, sus actores y externalidades a asumir el distanciamiento como una práctica pedagógica necesaria para hacer

posible una articulación coherente. Esto de plano presupone un obstáculo pedagógico importante, dado que el ejercicio desarrollado hasta el presente se mueve en el reconocimiento básico de la existencia de unos otros con características que parten de la diversidad como punto de reconocimiento. La instancia de la articulación presupuestada es por ahora un querer ser articulado en el plano de lo especulativo, que necesariamente con la praxis llevará a desarrollos y planteamientos en un futuro para hacer más cercana la afirmación de una praxis pedagógica comprometida.

El avance en la reflexión no ha permitido modelar una perspectiva pedagógica que abarque todas las lógicas de programa, si bien se han presentado avances colectivos, solamente se han construido unos pocos mínimos que permiten comprender que el hacer pedagógico en la etnoeducación y el desarrollo comunitario es un ejercicio que funciona en un juego de desajustes entre la ideación, la comunicación y la aplicación efectiva de lo presupuesto como derrotero pedagógico.

Pensar en la formación de un sujeto sociocultural que sea parte inherente de los grupos sociales diferenciados en los que participa, permite asumir que en su cualificación se encuentran indicios de cada uno de esos referentes comunes, por eso establecer la existencia unívoca de la individualidad es una abstracción que niega de plano las diferentes coordenadas que constituyen al sujeto. En lugar de ese mundo exclusivamente individual propuesto por Le Bon y Tardé, o ese mundo de origen colectivo presupuestado por Durkheim, en el ámbito de un ideal de sujeto social (culturalmente visibilizado) se observa la concatenación de esos dos puntos del umbral.

Categorías que acompañan la praxis pedagógica

1. **La referenciación:** Cualquier ejercicio educativo que cobre sentido con respecto al aquí, el ahora y la experiencia cultural de esa ubicación, implica que la praxis se referencie con las experiencias y entornos de los individuos y grupos que construyen los espacios de encuentro para el aprendizaje. Una educación referencial y referenciada implica el distanciamiento ya anotado, implica la valoración de los presupuestos individuales, grupales y culturales, para desde allí entablar un diálogo que permita un encuentro de conocimientos y experiencias que efectivamente tengan reflejo en los otros.
2. **La provocación:** De acuerdo a la referenciación establecer una serie de dispositivos para generar en el otro una pauta de movimiento, significa encontrar los factores de estímulo para desencadenar respuestas que asocian en el individuo y el grupo lo endógeno y exógeno.
3. **La pertinencia:** El proceso educativo debe permitirle a los participantes conocer y evidenciar cuál es su capacidad referencial para usarla en

función de tareas grupales. Se es pertinente en tanto en el conjunto de acciones comunes, la propia es relevante y reconocida por los otros. Esta categoría apunta a una singularidad que se reconoce como parte inherente de lo colectivo.

4. **La negociación de prejuicios:** La praxis pedagógica es potente en tanto tome como pauta la visualización del marco referencial en los individuos, en un ejercicio de develamiento paulatino cada participante reconoce los contenidos de su marco referencial, logra expresarlos ante los otros y empieza a referenciarse con respecto a los marcos de los otros. Ello conlleva permanentes acciones de negociación donde el grupo encuentra un marco común que valora temas e intereses producto de la negociación de los distintos prejuicios.
5. **El desplazamiento de miradas:** Los sujetos en construcción requieren de un desplazamiento de su punto de vista para hacer posible el encuentro con otros referentes, requiere abandonos de su lugar de seguridad para experimentar otras miradas, descubrir otras voces y encontrar nuevas relaciones a las históricamente construidas. Sin este desplazamiento la praxis no se concreta, queda relegada a un practicismo o a una abstracción conceptual que no tiene relación concreta con la realidad.
6. **La extensión de la sensibilidad:** El encuentro con conocimientos que trascienden lo científico y filosófico occidental implica una apertura que compromete una extensión del espectro de sensibilidades comunes en el escenario académico. Dicha sensibilidad pasa por nichos culturales diversos que requieren de aperturas tanto individuales como colectivas para hacer posible el encuentro entre grupos culturalmente diferenciados. No solamente se proponen unas sensibilidades mediadas por el cuerpo psicobiológico, igual se incluyen las sensibilidades propias de los cuerpos grupal y cultural.
7. **La apertura a la vida cotidiana:** En esta categoría se reliva la valoración de los mínimos relatos, de los hechos reiterados, de las prácticas que componen la supervivencia y la protección humana, de todas las historias que ligan la vida cotidiana de los individuos, de lo que se olvida con frecuencia por ser parte de un cúmulo de situaciones y conductas repetidas e ignoradas. La praxis pedagógica es posible en tanto estos aspectos sean convertidos en objetos de indagación, diálogo y búsqueda permanente.
8. **El surgimiento de la voz:** El individuo se reconoce en el grupo y en la cultura en tanto asuma la voz que le permite dicho reconocimiento, ello significa dar cuenta de su proceso sociocultural a partir de pautas cognitivas que le permiten brindar sentido a su praxis cotidiana. Eso implica no parodiar o imitar las voces de otros, implica encontrar la

propia voz, la que da cuenta del marco referencial y de los procesos de negociación vividos en el entorno sociocultural.

9. **El acuerdo sobre trazas históricas:** Existe una historia en común que debe emerger, unos condicionamientos que enmarcan la forma de pensar, actuar y comunicar las diferentes instancias del mundo vivido. En lo grupal ello implica la construcción de unos referentes comunes que partan de una indagación que denuncia un tipo de historia que niega la cotidianidad como productora de experiencia. En este caso la historia se cuenta en presente, con una pretensión clara de transformación social.
10. **La visibilización emergente:** La visibilización es un producto sociocultural, ello implica que es construida por individuos y grupos, de ahí se desprende que en la praxis pedagógica la emergencia de acciones y autoconceptos sea el producto con mayor capacidad de seguimiento por parte de los evaluadores. La visibilización no es dada por otros, es producida por los mismos individuos, por eso esta categoría enuncia un proceso emancipatorio en tanto el individuo se hace visible a sí mismo, eso significa que se hace sujeto, sin que sea condición sin equanon la decisión o presencia del otro.
11. **La construcción operativa de conceptos:** Los conceptos generalmente se construyen en un ámbito abstracto, ello dificulta su aplicación a realidades concretas, por eso al hacer una construcción operativa, los mismos están siendo referenciados con una clara ligazón con la cultura y las prácticas específicas que de ella se desprenden.
12. **La puesta en escena:** Es esencial en un educador la construcción de unas características y habilidades que lo potencien en sus aproximaciones a individuos y grupos poblacionales. La ejecución efectiva de una teatralidad y un manejo grupal que dimensione a los otros es fundamental para el acercamiento grupal y cultural.
13. **El desencuentro con los discursos mediáticos:** La posición crítica ante los procesos de socialización y aprendizaje modulados por los medios masivos de comunicación es un ejercicio definitivo para lograr el desplazamiento de miradas en el individuo y el grupo.

4. ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN POR CRÉDITOS ACADÉMICOS.

Las actividades de formación están organizadas de la siguiente manera:

CICLOS DE FORMACION	NUMERO ASIGNATURAS	NUMERO DE HORAS CREDITO	PESO DE LAS AREAS
CICLO DE FUNDAMENTACION EN CIENCIAS SOCIALES	13	52	30%
CICLO DE FORMACIÓN EN ETNOEDUCACIÓN Y DESARROLLO COMUNITARIO	18	76	44%
CICLO DE FORMACION ETNOEDUCATIVA	11	44	26%
TOTALES	42	172	100%

Asignaturas y Prerrequisitos

I SEMESTRE									
Código	Asignatura	H T	H P	HC A	HS A	T H	Créditos	Pre-requisito	T - P - TP
ED1A4	Teorías de la Sociedad	4		4	7	11	4	Matricula	Teórica
ED1B4	Teorías y Métodos de la Cultura	4		4	7	11	4	matricula	Teórica
ED1C4	Teorías de las Ciencias Sociales	4		4	7	11	4	matricula	Teórica
ED1D4	Teorías de Desarrollo Cognitivo	4		4	7	11	4	matricula	Teórica
	Total	16		16	28	44	16		
II SEMESTRE									
Código	Asignatura	H T	H P	HC A	HS A	T H	CD		
ED2A4	Procesos históricos de formación de la nación colombiana	4		4	7	11	4		Teórica
ED2B4	Teorías poblacionales	4		4	7	11	4		Teórica
ED2C4	Comunicación interactiva y dialógica	2	2	4	7	11	4		Teórico-Practico.
ED2D4	Psicología social	4		4	7	11	4		Teórica
	Total	14	2	16	28	44	16		

III SEMESTRE									
Código	Asignatura	H T	H P	HC A	HS A	T H	CD		
ED3A4	Modernización y globalización en Colombia.	4		4	7	11	4		Teórica
ED3B4	Medios telemáticos	4		4	6	9	4		Teórica
ED3C4	Teorías del desarrollo social comunitario I	4		4	7	11	4		Teórica
ED3D4	Pensamiento pedagógico clásico y contemporáneo	4		4	7	11	4		
	Total	16		16	27	42	16		
IV SEMESTRE									
Código	Asignatura	H T	H P	HC A	HS A	T H	CD		
ED4A4	Sociedad y cultura regional en Colombia	4		4	6	9	4		Teórica
ED4B4	Democracia y constitución Política	4		4	7	11	4		Teórica
ED4C4	Métodos de investigación cualitativa y cuantitativa de investigación social	4		4	7	11	4		Teórica
ED4D4	Historia y políticas de la educación en Colombia	4		4	7	11	4		
	Total	16		16	27	42	16		
V SEMESTRE									
Código	Asignatura	H T	H P	HC A	HS A	T H	CD		
ED5A4	Ideas políticas, filosóficas, modernas y contemporáneas	4		4	7	11	4		Teórica
ED5B4	Liderazgo y organizaciones comunitarias	4		4	7	11	4		Teórica
ED5C4	Teorías de la economía solidaria y microempresa.	4		4	7	11	4		
ED5D4	Teorías de aprendizaje y modelos pedagógicos.	4		4	7	11	4		Teórica
	Total	16		16	28	44	16		

VI SEMESTRE									
Código	Asignatura	H T	H P	HC A	HS A	T H	CD		
ED6A4	Estudios de la familia en Colombia: en comunidades indígenas, afro-colombianas, urbanas y rurales.	5		6	8	14	5	Simultánea con ED6B4	Teórica
ED6B4	Proyecto de investigación de familia a nivel regional.	2	1	3	6	9	3	70 créditos aprobados	Práctico
ED6C4	Didáctica especial y etnocomunitaria	2	2	5	6	11	4		Teórico-Práctico
ED6D4	Familia, género, comunidad y escuela	4		4	7	11	4	Simultánea con ED6B4	Teórica
	Total	13	3	18	27	45	16		
VII SEMESTRE									
Código	Asignatura	HT	HP	HCA	HSA	TH	CD		
ED7A4	Comunidades Indígenas, afrocolombianas y urbanas.	4		4	7	11	4	Simultánea con ED7C4	Teórica
ED7B4	Lenguajes de la ciudad.	2	2	5	6	11	4	Simultánea con ED7C4	Teórico-Práctico.
ED7C4	Proyecto de investigación en cultura urbana y rural	2	1	3	6	9	4	ED6B4	Teórica
ED7D4	Currículo y evaluación educativa	4		4	7	11	4		Teórico-Práctico
	Total	12	3	16	26	42	16		
VIII SEMESTRE									
Código	Asignatura	HT	HP	HCA	HSA	TH	CD		
ED8A4	Escenarios, actores y tipologías de violencia y conflictos	4		4	7	11	4	Simultánea con ED8C4	Teórica
ED8B4	Derecho internacional humanitario(seminario taller)	2	1	6	3	9	4		Teórico-Práctico
ED8C4	Proyecto de investigación en conflicto y violencia.	2	1	3	6	9	4	ED7C4	Teórico-Práctico
ED8D4	Pedagogía de la prevención y solución de conflictos.	2	2	5	6	11	4	Simultánea con ED8C4	Teórico-Práctico
	Total	10	4	18	22	40	16		
IX SEMESTRE									
Código	Asignatura	HT	HP	HCA	HSA	TH	CD		
ED9A4	Teorías sobre la sociedad civil	4		4	7	11	4	ED8C4	Teórica
ED9B4	Ética, valores, convivencia y formación ciudadana.	4		4	7	11	4	Simultánea con ED8C4	Teórica
ED9C4	Seminario-taller: pedagogía de la formación ciudadana	2	1	6	3	9	4	Simultánea con ED8C4	Teórico-Práctico
ED9D4	Seminario: educación y medio ambiente.	2	1	6	3	9	4	ED8D4	Teórico-Práctico
	Total	12	2	20	20	40	16		

X SEMESTRE									
Código	Asignatura	HT	HP	HCA	HSA	TH	CD		
ED0A6	Elaboración de proyectos comunitarios	2	2	5	6	11	6	170 créditos cursados	Teórico-Practico
ED0B2	Metodología de trabajo en comunidad.	2	2	5	6	11	2	Simultánea con ED0A6	Teórico-Practico
ED0C2	Descentralización y legislación	4		4	7	11	2		Teórico-Practico
ED0D6	Taller educativo de práctica etnocomunitaria	2	4	7	10	17	6	Simultánea con ED0A6	Teórico-Practico
	Total	10	6	21	29	50	16		
XI SEMESTRE									
Código	Asignatura	HT	HP	HCA	HSA	TH	CD		
EDAA6	Práctica pedagógica etnocomunitaria (taller educativo)	2	4	7	10	17	6	ED0D6	Práctico
	Total	2	4	7	10	17	6		
XII SEMESTRE									
Código	Asignatura	HT	HP	HCA	HSA	TH	CD		
EDBB6	Gestión y desarrollo de proyecto de grado		6	7	10	17	6	EDAA6	Práctico
	Total		6	7	10	17	6		
	TOTALES						172		

5. FORMACIÓN INVESTIGANTIVA.

5.1 Investigación Formativa

En el programa se cuenta con un eje transversal de investigación formativa que implica ocho semestres (I, IV, VI, VII, VIII, X, XI y XII). En el componente de básicos (fundamentos de las ciencias sociales y pedagogía) se aborda temáticamente en dos asignaturas, en el semestre I se explicita un panorama general de los objetos de estudio de las ciencias sociales y en el semestre IV son enunciados algunos enfoques de investigación con énfasis cualitativo. Al ingresar al componente de núcleos, el estudiante se encuentra con ejercicios secuenciales de investigación formativa, que buscan sensibilizar, promover enseñar a formular proyectos de investigación y dar conocimiento sobre las diferentes metodologías en las áreas o temáticas respectivas.

Si bien todos los núcleos trabajan lo mismo, cada uno tiene unos énfasis de articulación progresiva, el orden de dicha articulación es el siguiente:

1: Núcleo de Familia, se trabaja en la formulación de proyectos de investigación, con énfasis en la pregunta.

2. Núcleo de cultura urbana y rural, proyectos de investigación con énfasis en la formulación del problema y la elaboración de un referente teórico.

3. Núcleo de conflicto y violencia, proyectos de investigación que abordan hacen énfasis en los aspectos metodológicos.

Y 4. Núcleo de Sociedad Civil, en el que se hace énfasis en el análisis y la interpretación de información

En el Área de prácticas la secuencia es la siguiente:

1. Semestre X, se exploran los intereses temáticos, las preguntas posibles, los enfoques previstos para las investigaciones que permitirán optar al título de licenciado, se orienta formativamente para hacer posible la articulación entre el proyecto de práctica etnoeducativa y el proyecto de investigación;

2. Semestre XI, se ajusta el proyecto, el referente teórico, el momento metodológico y el modelo de análisis de la información;

y 3. Semestre XII, se recolecta o afina el abordaje a los datos, se aplica el modelo de análisis y se elabora el informe final. Este presupuesto general no ha sido de estricto cumplimiento, ha tenido su más y menos dependiendo de

las lógicas grupales existentes en las distintas promociones y de los diferentes docentes que lideran las asignaturas.

El programa de licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario cuenta con cuenta directamente con tres grupos de investigación: Estudios interculturales urbanos para el desarrollo social y comunitario, filosofía y memoria y políticas, sociabilidades y representaciones históricas y participamos del grupo de investigación en Educación y Desarrollo Humano, de la Ciencias de la Educación.

Tres semilleros de investigación asociados a los grupos de investigación: Familia, educación y salud; pensamiento filosófico y político contemporáneo de América Latina; y grupos étnicos, territorio y ambiente y políticas, sociabilidades y representaciones históricas

5.1.1 Líneas de Investigación del programa

Los grupos de investigación del programa han tenido el propósito de consolidar no sólo una formación investigativa dentro de la universidad, sino también establecer las relaciones académicas necesarias a nivel nacional con otros grupos e investigadores. La conformación de redes académicas ha sido posible gracias a las gestiones realizadas por los docentes y diversos investigadores que intervienen en las mismas. A través de ellas algunos proyectos de investigación se han concretado en trabajos de grado de los estudiantes, la publicación de libros y revistas que han permitido corroborar la labor hecha al interior de los grupos. De igual manera, esta puesta en escena de los materiales elaborados coincide con el propósito de la Universidad en torno al desarrollo del conocimiento, la cultura y la conexión de la misma con el sistema educativo nacional.

Los grupos de investigación del programa han contribuido con la puesta a punto de las propuestas para el doctorado en Comunicación y Educación y las maestrías en Historia y en Migraciones Internacionales, cuya posible existencia está acorde con la política institucional de formación integral y permanente, así como el desarrollo de niveles progresivos de excelencia académica.

5.1.2 Grupos de Investigación del Programa

Los grupos y semillero de investigación son los siguientes:

- **Grupo Estudios Interculturales Urbanos Para El Desarrollo Social Y Comunitario.**

Objetivo: Fortalecer la escuela de ciencias sociales de la Facultad de Educación de la UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA; acompañar el desarrollo de la región; favorecer procesos de formación investigativa en la educación superior; dinamizar procesos de acción social y comunitaria en la región. Director: Maicol Mauricio Ruiz Morales. vientocosmico@utp.edu.co

Integrantes: Profesores Héctor Hernando Quintero Gómez, Maicol Mauricio Ruíz, Clara Inés Grueso Vanegas, Martha Lucía Izquierdo, Olga Lucía Bedoya. Estudiantes Luis Alberto Palomeque Mosquera y Jharlin Antonia Mosquera Mosquera.

Líneas de Investigación:

Educación intercultural, Ciudadanía e Interculturalidad y comunicación intercultural.

Proyectos: Respuestas ciudadanas en contextos interculturales. Pereira 1986 – 2006.

Objetivo: comprender las respuestas de los ciudadanos y sus organizaciones ante las propuestas y programas de los administradores de lo público en la Ciudad de Pereira en los últimos veinte años.

- **Grupo Filosofía Y Memoria**

Objetivo: Acercarse y producir un tipo de conocimiento que se basa en las ideas de sufrimiento y cuyo sujeto está con las víctimas del progreso histórico. Director: Alberto Berón Ospina. alveos@utp.edu.co

Integrantes: Profesores Leonor Rubiano Segura, William Marín Osorio y Alberto Berón Ospina. Estudiantes Liber Farley Álvarez Quintero, Marión Benavides García y Raúl Gutiérrez Caro.

Líneas de Investigación: Narrativa y Filosofía.

Proyectos: La víctima como problema filosófico a través de textos testimoniales, narrativos y de la prensa nacional colombiana desde mediados de los años ochenta del siglo XX hasta hoy.

Objetivo proyecto: Contribuir con este proyecto a la reflexión epistemológica, política, ética y estética acerca del sufrimiento de la víctima, escuchando su grito y respondiendo ante él por medio de una lectura de testimonios escritos (propios o apropiados por otros) que posibiliten saber qué concepto de víctima moral y política se está construyendo en los textos testimoniales, narrativos y en la prensa nacional.

- **Grupo Políticas, Sociabilidades Y Representaciones Histórico-Educativas**

Integrantes: Profesores: Álvaro Acevedo Tarazona, Jhon Jaime Correa Ramírez; Morelia Pavón de Rivera, Pablo Lorenzo Prado Gutiérrez y Roger de Jesús Sepúlveda. Estudiantes Carlos Arturo Franco Restrepo, Leonardo Fabio Díaz Yepes, Carolina González Raigosa, Héctor Alfonso Martínez Castillo, Jenny Xiomara Tamayo Bedoya, Héctor Fabio Martínez Ordóñez y Lina Marcela Rodríguez Díaz.

Líneas de Investigación:

Educación Social; Comunicación, Educación y movimientos universitarios; género y cultura política en la Universidad colombiana; historia de la Universidad; movimientos sociales, política y universidad: perspectivas comparadas; y educación social y pedagogía ciudadana. Director: Álvaro Acevedo Tarazona. alveos@utp.edu.co

Proyectos: Modernización, conflicto y violencia en la Universidad en Colombia; Historia de la Universidad Tecnológica de Pereira 1958 – 1998; Proceso de institucionalización de la educación ambiental; Universidad Estatal del Centro Occidente 1970 – 2000; Protesta y exclusión universitaria en Colombia: imaginarios y presentaciones discursivas 1968 – 1974; Historia del Civismo en Pereira (1900 – 2000): sociabilidades, visiones de ciudad y cultura ciudadana; Discurso, memoria y universidad: representaciones e iconografía del movimiento universitario en Colombia 1960 – 1975; Aproximaciones filosóficas a la administración educativa universitaria en Colombia en contextos globalizados; La función de innovación de la Universidad: base de su protagonismo en el escenario del desarrollo regional; Reto y tensiones de la democracia en los jóvenes: sistematización de la experiencia “Vigías de la Democracia”, Universidad Tecnológica de Pereira, 2007; El Diario de Pereira y su incidencia en la formación política del liberalismo local durante la república liberal; Educación y Civismo en Pereira, Armenia y Manizales: un análisis comparativo entre sus sociabilidades, visiones de ciudad y cultura cívica.

- **Grupo Educación y Desarrollo Humano**

Directora: Martha Cecilia Gutiérrez. mgutierrez@utp.edu.co

Integrantes: Profesores Cecilia Luca Gilberte Escobar Vekeman, María Teresa Zapata Saldarriaga, Orfa Elcida Buitrago Jerez, Hernán Gil

Líneas de Investigación:

Educación y Pedagogía

Educación y Tics

Familia Sociedad y Educación

Proyectos a cargo del grupo/semillero

- El Proyecto Pedagógico De Aula Para El Desarrollo De Competencias Ciudadanas
- Educación Para La Sexualidad Y La Ciudadanía. Una Propuesta Participativa E Incluyente
- Las Practicas Pedagógicas Del Programa Ondas Con Comunidades De Aprendizaje Virtuales
- Las Practicas De Investigación Formativa En Educación
- Asertividad Para El Desarrollo De La Sexualidad Y Construcción De Ciudadanía
- Las Competencias Comunicativas En La Solución De Conflictos En El Aula
- El Desarrollo Del Pensamiento Crítico En La Educación Para La Sexualidad Y Construcción De Ciudadanía
- La Evaluación Del Aprendizaje En El Área Básica De Medicina De La Universidad Del Quindío. Una Propuesta De Cambio Desde La Investigacion-Accion.
- Diseño Y Aplicación De Una Unidad Didáctica Para La Enseñanza De Cuantificación De Sustancias Puras Y De Relaciones En Mezclas Homogéneas En Un Curso De Estequiometria
- Proyecto De Vida En El Desarrollo De La Sexualidad Humana
- Las Didácticas En La Enseñanza De La Promoción De La Salud Y La Prevención De La Enfermedad En La Asignatura Programas De Salud Del Programa De Medicina De La Universidad Tecnológica De Pereira
- Las Prácticas Educativas En La Enseñanza Y El Aprendizaje Del Pensamiento Científico
- Mecanismos De Interactividad E Influencia Educativa En Una Secuencia Didáctica Para La Enseñanza Y El Aprendizaje De Competencias Digitales, Basado En Un Modelo Mixto (B-Learning)
- La Transformación De Las Practicas Educativas En La Enseñanza Y El Aprendizaje Del Lenguaje, A Través De Las Comunidades De Aprendizaje
- Mecanismos De Interactividad E Influencia Educativa Que Se Dan En Una Unidad Didáctica Para La Enseñanza Y El Aprendizaje De Procesos Argumentativos Con Apoyo De Tic

- **Semillero Familia, Educación Y Salud**

Objetivo: Desde la academia crear espacios idóneos para la construcción reflexiva en torno a la temática de familia y poder así generar transformaciones sociales reales que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida del grupo familiar. Director: Cecilia Luca Escobar Veckeman. cecilia@utp.edu.co

Integrantes: Profesoras Cecilia Luca Escobar Veckeman y Ángela Henao Fernández. Egresados Alba Nury Orozco Gómez, Jairo de Jesús Higueta Quiñones, Carlos Arturo Céspedes Vargas, Jackeline Mena Campana y Raúl Gutiérrez Caro. Estudiantes Luis Alberto Palomeque Mosquera, Helen Casanova Martínez, Jhon Walter Gómez González, Margarita María Ramírez Medina, María Cielo Cardona Quintero, Martha Dilia Marín Vélez y Maryoris Margarita Mejía González.

Líneas de Investigación: Familia, Educación y Salud

Proyectos: Por los beneficiarios del programa de agricultura urbana “la huerta de mi barrio”, liderado por la corporación Raíces en convenio con la CARDER, en la ciudad de Pereira; Proceso de empoderamiento de los sistemas de intercambio local en el Valle de Aburrá en el desarrollo de la región; El perfil del licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario: a partir de una historia de vida académica.

- **Semillero Pensamiento Filosófico Y Político Contemporáneo En América Latina**

Objetivo: Propiciar un conocimiento y reflexión acerca de los problemas contemporáneos del estado, la sociedad y las ideologías desde una perspectiva filosófica. Director: Alberto Antonio Berón Ospina. alveos@gmail.com

Integrantes: Estudiantes Duván Darío Cano Botero, Liber Farley Álvarez Quintero, Marion Benavides García y Raúl Gutiérrez Caro.

Líneas de Investigación: Teoría Crítica de la Sociedad; Recepción de la teoría crítica de la sociedad de América Latina; Recepción de la teoría crítica de la sociedad en Colombia; Filosofía y ciudad; Papel del pensamiento filosófico en la licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario.

Proyectos: Filosofía, sociedad y memoria; La filosofía de la memoria como un cuestionamiento a las filosofías de la historia; La prensa local pereirana configuradora de la idea de progreso tomando como símbolos

tanto la construcción del viaducto “Cesar Gaviria Trujillo”, como los obreros muertos en ella.

- **Semillero Grupos Étnicos, Territorio Y Ambiente**

Objetivo: Aportar al fortalecimiento de la Investigación en la licenciatura de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario y en la Escuela de Ciencias Sociales, mediante el estudio de las dinámicas de las realidades sociales y culturales de los grupos poblacionales con afinidades étnicas como resultado de las relaciones que entablan entre sí y con otros actores sociales en torno al territorio que habitan.
Directora: Clara Inés Grueso Vanegas.

Integrantes: Profesores Ana Patricia Quintana Ramírez, Gustavo Guarín Medina y Maicol Mauricio Ruíz. Estudiantes Alejandra Restrepo Ruíz, Ericka Cristina Toro Marín, Jenny Carolina Sierra Martínez, Leidy Inés Izquierdo Agualimpia, Nataly Córdoba Córdoba, Mayerlin Hernández Tusarma, Shary Nery Bryan Britton, Helena Ocampo Restrepo, Manuel José Mosquera Rivas, Jorge Wilson Romero Castaño, Jordán Steven Valencia Grisales, Ethelberto Arias Castellanos, Ángela Viviana Roncancio Clavijo, Diana Patricia Rubio Arias, Natalia Mosquera Rivera, Martha Piedad Arango Ramírez, Oliver de Jesús Abreo, Cesar Augusto Vélez Ramírez, Francy Lorena Jaramillo Grajales, Jorge Mario Grajales Benjumea, Lina Marcela Castaño Ramírez, Lina Marcela Agudelo García, Luisa Fernanda Cárdenas, Jhina Julia Lloreda Machado, Julián David Orozco Castrillón, Sandra Patricia Salazar González, Miyer Ladys Murillo Mosquera, Tania Marcela Carmona Henao, Claudia Patricia Moreno Ramírez y Holbein Adrián Grajales Martínez.

Líneas de Investigación: Etnicidad y Territorio.

Proyectos: Aún no desarrollados, se está trabajando en la cualificación del grupo de estudiantes.

6. RELACIÓN CON EL SECTOR EXTERNO

En general la perspectiva curricular, la tendencia pedagógica, los ejercicios metodológicos y el plan de estudios del programa están orientados a la construcción de unos sujetos de praxis, con capacidad de asumir un proyecto de nación que denote efectivamente procesos de democracia con alto impacto y ejercicios de inclusión sociocultural que desplacen las prácticas de negación y exclusión social propias de la nación colombiana.

Por eso en el caso específico de abordar grupos poblacionales concretos cultural y socialmente diferenciados en todas las asignaturas se parte de esta intención y reflexión, sin embargo de manera enfática se presenta en:

1. Comunicación Interactiva y Dialógica; 2. Psicología Social; 3. Historia y Política de la Educación en Colombia; 4. Liderazgo y Organizaciones Comunitarias; 6. Didáctica Especial y Etnocomunitaria; 7. Pedagogía de la Prevención y Solución de Conflictos; 8. Pedagogía de la Formación Ciudadana; 9. Taller Educativo de Práctica Etnocomunitaria y 10. Práctica Pedagógica Etnocomunitaria.

En el contexto de todo el programa los criterios y espacios orientados a fomentar la relación de la licenciatura con la realidad y la cultura propias de los contextos local, regional y nacional son los siguientes:

Criterios:

1. Inclusión social y cultural;
2. Accesos propedéuticos que empiezan en primer semestre, culminando con la práctica etnoeducativa;
3. Inmersión paulatina de manera individual y grupal;
4. Se sigue un orden: observación, aproximación, vinculación, negociación, intercambio información, acción - participación, evaluación y análisis.

Espacios - asignaturas:

1. Psicología Social,
2. Teorías del Desarrollo Social Comunitario,
3. Investigación Cualitativa y Cuantitativa,
4. Liderazgo y Organizaciones Comunitarias,
5. Teorías de la Economía Solidaria y Microempresa,
6. Didáctica Especial y Etnocomunitaria,
7. Proyecto de Investigación de Familia a Nivel Regional,
8. Proyecto de Investigación en Cultura Urbana y Rural,
9. Proyecto de Investigación en Conflicto y Violencia,

10. Elaboración de Proyectos Comunitarios,
11. Taller Educativo de Práctica Etnocomunitaria,
12. Metodología de Trabajo en Comunidad,
13. Práctica Pedagógica Etnocomunitaria.

Otros espacios:

1. Salidas de campo:
2. Encuentros con la Mesa de Etnoeducación Municipal;
3. Encuentros con los comités del Consejo de Política Social del Municipio de Pereira;
4. Proyecto de Acompañamiento al barrio Tokio.
5. Visitas de pares, indígenas, organizaciones y representantes de comunidades;
- y 6. Prácticas etnoeducativas.

La proyección social La licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario se proyecta a partir de cinco instancias diferenciadas:

- La primera es la desarrollada por el pleno de programa, básicamente su grupo de profesores, quienes han participado en varios escenarios de la realidad local y regional;
- La segunda es la descentralización del programa a otros municipios de los departamentos de Risaralda y Caldas;
- La tercera, es la mediada por la participación de los estudiantes en prácticas de complejidad creciente, que les implica acceder a variadas dimensiones de la realidad local, regional y nacional;
- La cuarta, es el apoyo a los proyectos de Facultad, donde son invitados docentes del programa para cualificar procesos relacionados con las ciencias sociales y la etnoeducación;
- y la quinta relacionada con las diferentes jornadas de capacitación, actualización, profundización y socialización de los conocimientos abordados por la licenciatura.

Instancia uno: A continuación se enuncian de manera general los proyectos y acciones del grupo de docentes.

- Membrecía en la Comisión Etnopedagógica Municipal, según acuerdo del Concejo Municipal de Pereira. Participación en dicha comisión y coordinación de dos encuentros de Etnoeducación del municipio de Pereira, en los que se realizó la sistematización del ejercicio de la etnoeducación en el municipio con miras a la construcción de la agenda de trabajo de la comisión (2006 – 2009).
- Participación en el Comité Técnico del Consejo Municipal de Política Social en representación de la Universidad Tecnológica de Pereira (2005 – 2007).

- Participación en el subcomité de juventud del Consejo Municipal de Política social en representación de la Universidad Tecnológica de Pereira (2005 – 2007).
- Dirección departamental del programa ONDAS de Colciencias (2005 – 2006)
- Elaboración, ejecución y culminación del proyecto: Diseño, investigación, análisis, sistematización, publicación y socialización de un documento guía para la construcción de la política pública de juventud para el Municipio de Pereira (2005)
- Elaboración, ejecución y culminación del proyecto “A la salida nos vemos: una propuesta para el abordaje de la violencia escolar”. Realizado en los colegios Alfredo García, Augusto Zuluaga y Compartir las Brisas (2005 – 2006).
- Elaboración del borrador de política departamental de juventud en asocio con la oficina de Planeación de la Universidad Tecnológica de Pereira (2007).
- Coordinación del programa “Vigías de la Democracia” (2007 - 2010).
- Acompañamiento al Servicio Social Obligatorio del Estudiantado, mediante convenio con la Secretaría de Educación de Pereira, instituciones educativas INEM Felipe Pérez y Villa Santana (2008 – 2010).

Instancia dos: La descentralización se ha realizado en los municipios de Quinchía con la graduación de dos promociones de etnoeducadores (2002 – 2004), Mistrató, cuyos estudiantes a la fecha cursan sexto semestre, y el resguardo de San Lorenzo en Riosucio (Caldas), donde en el segundo semestre de 2009 se hicieron unos seminarios introductorios.

Instancia tres: Los estudiantes han desarrollado actividades de práctica en tres escenarios básicos: centros educativos, organizaciones sociales y comunitarias, y proyectos de intervención y acompañamiento social. La elección de los énfasis está mediada por los perfiles del programa, su macroproyecto actual (servicio social obligatorio del estudiantado) y por los intereses individuales de algunos estudiantes. A la fecha se está tramitando un convenio con la FUCLA (Fundación Universitaria Claretiana, para que los estudiantes realicen prácticas en los diferentes lugares de trabajo a lo largo del río San Juan en el departamento del Chocó.

En el marco de los tres escenarios enunciados los estudiantes han realizado ejercicios de educación formal, informal y no formal; han participado en proyectos de paz, sexualidad, atención a población vulnerada, programas de desplazados, reinserción, organizaciones juveniles, proyectos de infancia, programas de reciclaje y programas de comunicación para el desarrollo. De igual manera han abordado la escuela desde su construcción sociocultural enfocando su acción en organización, violencia, sexualidad y cuerpo,

democracia, cátedra afrocolombiana, modelos de escuela, relación escuela-comunidad y construcción de ciudadanía.

Instancia cuatro: Los proyectos de Facultad en que han participado nuestros docentes son:

- Proyecto Bicentenario
- Proyecto Ondas
- Proyecto Vigías de la democracia
- CERES

Instancia cinco: En los últimos ocho años se han realizado diferentes actividades de extensión académica donde sobresale la semana de la etnoeducación como un evento bianual que logra mostrar a la propia comunidad del programa y a algunos invitados el grado de desarrollo de la etnoeducación y el desarrollo comunitario en la región y en el país. Durante cuatro años se llevaron a cabo los denominados “viernes de incertidumbre”, espacios que proponían una educación integral donde se abordaban temáticas y ejercicios de diferente índole temática, vivencial, experimental y experiencial. Los mismos dejaron de realizarse en el año 2007. Otros eventos significativos han sido:

- Encuentro Regional de Experiencias en Etnoeducación
- Encuentro por la Etnoeducación en Pereira
- Vida y Obra de Orlando Fals Borda
- Mayo mes de la Afrocolombianidad y la diversidad
- Primera Semana por la Diversidad Étnica y Cultural Colombiana
- I Foro Regional de Humanidades: la migración desde la perspectiva de las humanidades.
- Salidas Pedagógicas
- Jornadas de violencia y memoria
- Pensamiento intercultural
- Memoria y Pensamiento judío
- Capacitaciones operadores grupales
- Etnofashion 2007
- Jornada reflexiva de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario.
- Encuentro General de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario.
- Primera Feria de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario: reconociendo y valorando nuestra diversidad.
- Semana de la interculturalidad Centro Occidente
- Conversatorios de investigación en Ciencias Sociales
- Seminario taller grupos operativos y técnicas psicodramáticas, una experiencia de aventura intelectual.
- Curso sobre filosofía Latinoamericana

- Seminario Interculturalidad, Territorio y Género

Con respecto al impacto de los egresados en el medio social y académico podemos decir que gran parte de los egresados están vinculados laboralmente a las actividades para las cuales fueron formados, como es el caso de la docencia a nivel de primaria, secundaria y universitario, en instituciones privadas y/o estatales y en comunidades étnicas específicas, lo mismo que a la investigación y la intervención social y comunitaria a través de proyectos de diversa índole siendo estas labores totalmente afines con los propósitos del programa.

La ubicación laboral de los egresados guarda una alta correspondencia con la naturaleza del programa, en la medida en que el programa forma educadores y desarrollistas comunitarios y gran parte de los egresados están ubicados laboralmente en docencia y en actividades relacionadas con la orientación académica, la investigación y la intervención social y comunitaria.

La participación de los egresados en las comunidades académicas y asociaciones científicas es crecientemente significativa para el programa aunque el número de los egresados es aún reducido, No obstante este fenómeno, los egresados presentan poco interés para aclimatar propuestas de agremiación.

Algunos egresados en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario forman parte de semilleros y grupos de investigación de la Universidad Tecnológica de Pereira, (Grupo de Investigación en Migraciones Internacionales, Laboratorio de Antropología Ciudadana, Grupo de Investigación en Educación y Desarrollo Humano, Observatorio de Infancia y Familia, entre otros) y participan del programa ONDAS de COLCIENCIAS.

Existe un reconocimiento directo por parte de la secretaría de educación municipal, hecha en el año 2007 a docentes exaltados en los que se encuentran dos etnoeducadoras (Sandra Patricia Ramirez y Bertha Bethancourt); así mismo los egresados dan cuenta del reconocimiento verbal que hacen sus compañeros y superiores al desempeño en sus labores. También algunos libros publicados por egresados, tales como los hechos por Maicol Mauricio Ruiz, Leonardo Fabio Díaz y Joaquín Andrés Gallego.

Finalmente podemos decir que las invitaciones a eventos formales, las solicitudes por parte de diversas entidades públicas y privadas, incluidos centros educativos para hacer de los estudiantes y egresados del programa parte de sus equipos de trabajo a partir del reconocimiento del desempeño de algunos egresados, también evidencian el impacto positivo que ha tenido la licenciatura en el medio

Adicionalmente con respecto al seguimiento de los egresados, es importante resaltar que a través del acuerdo No. 25 del 04 de julio de 2007 la

Universidad establece el comité de Seguimiento y Vinculación al Egresado con la siguiente composición y Características:

“ARTÍCULO 1: Créase el Comité de Seguimiento y Vinculación del Egresado como un organismo asesor de carácter permanente, sobre la política institucional del Egresado, el cual estará conformado de la siguiente manera:

- Rector, quien lo presidirá.
- Vicerrector Académico.
- Vicerrector Administrativo.
- Jefe de la Oficina de Planeación, quien realizará la secretaría técnica del Comité.
- Director del Centro de Investigaciones y Extensión.
- Director Ejecutivo de la Asociación de Egresados.
- Jefe de la División de Sistemas.
- Un Representante de la Junta de Nacional de la Asociación de Egresados, nombrado por la Junta de la Asociación de Egresados.
- Un Representante de los Decanos de las diferentes facultades, nombrado por el Consejo Académico.
- Un Representante de las fuentes primarias de información, designado por el rector.

PARAGRAFO: *El período de las representaciones de las personas que conforman el Comité de seguimiento y vinculación del Egresados, será de dos (2) años contados a partir de su designación.*

ARTÍCULO 2: FUNCIONES. Son funciones del Comité de Seguimiento y Vinculación del Egresado las siguientes:

- a. Presentar, orientar y divulgar las políticas, estrategias y planes de acción, con respecto al seguimiento y vinculación del egresado de la UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA, teniendo en cuenta directrices institucionales, locales, nacionales e internacionales.
- b. Facilitar la aceptación e incorporación por parte de la comunidad universitaria de los procesos de seguimiento a egresados.
- c. Proponer procedimientos que integren una red interna de las instancias que interactúan en la operacionalización del proceso de seguimiento y vinculación de los egresados y de toma de decisiones.
- d. Presentar los planes y el presupuesto para la realización de las acciones pertinentes.
- e. Crear condiciones que permitan la articulación entre aquellas unidades que puedan proporcionar o requerir información relativa al seguimiento del egresado.
- f. Definir y coordinar estudios encaminados a medir el seguimiento profesional, personal y social de los egresados como estrategia de los procesos de mejora continua de la Universidad.
- g. Presentar informes y divulgarlos ante el Consejo Superior y Académico.

h. Asesorar a los diferentes programas para utilizar los resultados del seguimiento y vinculación de egresados.

La Universidad cuenta igualmente con la Asociación de Egresados, representados en cada uno de los organismos de dirección: Comité Curricular, Consejo de Facultad, Consejo Académico, Consejo Superior.

Igualmente a nivel de programa poseemos una base de datos a través de la cual buscamos estar en contacto permanente con los egresados divulgando información de su interés en lo laboral y académico.

En resumen podemos decir que:

- El programa cuenta con una base de datos que permite hacer el seguimiento a los egresados
- El programa cuenta con un sistema de registro de datos a los egresados donde se encuentra la ubicación laboral de los mismos.
- El impacto ejercido por los egresados en el medio ha sido significativo para el programa.
- La institución ha definido su estrategia de seguimiento y vinculación con el egresado y tiene implementado el observatorio y la asociación de egresados
- El programa participa exitosamente de los procesos de descentralización de la educación superior
- El programa está ampliando progresivamente sus áreas de influencia y sus espacios de interacción con el medio.

7. PERSONAL DOCENTE

7.1 Número, dedicación y niveles de formación pedagógica y profesional de directivos y profesores

El cuerpo profesoral del programa en Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario está conformado actualmente por siete profesores de planta, dos tiempos completos transitorios y 16 catedráticos.

La formación de todos sus profesores de planta y tiempo completo es postgraduada. La mayoría de su personal catedrático tiene la misma condición. Actualmente sus dos docentes transitorios de tiempo completo están realizando el doctorado.

Todos los docentes de planta y transitorios hacen parte de grupos y/o semilleros de investigación activos, sea como líderes o como participantes de los mismos. Igualmente han tenido participación en eventos nacionales e internacionales como foros, seminarios, conferencias, congresos, etc., lo que ha contribuido al fortalecimiento de la academia tanto en la investigación como en la docencia. A nivel internacional cuatro profesores ha participado activamente con ponencia en eventos académicos y todos han participado en ponencias a nivel nacional y/o regional.

La producción intelectual es también de destacar pues la mayoría de los profesores de planta y transitorios tienen publicaciones tanto en revistas de la propia universidad o por fuera de ella, como en libros productos de sus investigaciones

La planta administrativa y docente del programa esta constituida de la siguiente manera:

Directivos

Item	C.C. No.	Docente	Titulo	Cargo	Dedicación
1	24569469	ZAPATA SALDARRIAGA MARIA TERESA	Magister en Docencia Universitaria	Decana Facultad de Ciencias de la Educación	Tiempo completo
2	10141124	RUIZ MORALES MAICOL MAURICIO	Magister En Educación Y Desarrollo Humano	Director Escuela de Ciencias Sociales y Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario	Medio tiempo

Docentes de Planta

Item	C.C. No.	Docente	Título	Dependencia
1	39351156	BEDOYA OLGA LUCIA	Doctora en Sociología	Escuela de Ciencias Sociales
2	10118182	BERON OSPINA ALBERTO ANTONIO	Magister En Comunicación Educativa	Escuela de Ciencias Sociales
3	98494116	CORREA RAMIREZ JHON JAIME	Magister en Ciencia Política	Escuela de Ciencias Sociales
4	25233900	ESCOBAR VEKEMAN CECILIA LUCA GILBERTE	Magister En Antropología Doctora en Antropología	Escuela de Ciencias Sociales
5	7510970	GUARIN MEDINA GUSTAVO	Magister En Historia	Escuela de Ciencias Sociales
6	7553632	QUINTERO GOMEZ HECTOR HERNANDO	Magister En Educación Y Desarrollo Comunitario	Escuela de Ciencias Sociales
7	10141124	RUIZ MORALES MAICOL MAURICIO	Magister En Educación Y Desarrollo Humano	Escuela de Ciencias Sociales

Docentes Transitorios

Item	C.C. No.	Docente	Título	Función
1	46660762	IZQUIERDO BARRERA MARTHA LUCIA	Magister en Dirección del Desarrollo Local	Docencia y Extensión
2	34600869	GRUESO VANEGAS CLARA INES	Socióloga	Docencia e investigación

Docentes Catedráticos

Item	C.C. No.	Docente	Título	Función
1	75082892	ARCIA GRAJALES JOHN HARVY	Magister En Educación Docencia	Docencia
2	42148100	ARIAS RODRÍGUEZ GINA MARCELA	Psicóloga	
3	42112032	GONZÁLEZ BOTERO CONSTANZA	Magíster En Estudios Urbanos Regionales	
4	42113099	HURTADO LOAIZA CLAUDIA VIVIANA	Administrador Del Medio Ambiente	
5	14879817	JARAMILLO DIAZ RICARDO	Magíster En Comunicación Educativa	
6	42104722	NARANJO LÓPEZ LINA MARIA	Especialista En Derechos Humanos Y Derecho Internacional Humanitario	
7	42128702	NAVARRO GONZALEZ PIEDAD	Ingeniero De Sistemas Y Computación	
8	42019012	OROZCO ALBA NURY	Licenciada En Etnoeducación Y Desarrollo Comunitario	
9	41475247	PABON DE RIVERA MORELIA	Doctora en Historia de la Educación Magíster En Estudios De Población	
10	30278420	RAMIREZ CARDONA MARIA TERESA	Especialización En Docencia Universitaria - Especialista En Administración Y Gestión De	

Item	C.C. No.	Docente	Título	Función
			Instituciones Educativas	
11	30402498	RIVERA FELLNER ANA MARIA	Licenciada En Filosofía Y Letras	
12	10003529	RUGELES GARCIA JOHN ALEXANDER	Licenciado En Filosofía	
13	41909424	SABOGAL ATUESTA ALBA MARINA	Magíster En Educación Y Desarrollo Comunitario	
14	78703079	VANDERBILT MARTINEZ ALEX ANTONIO	Especialista En Gestión Y Desarrollo Y Comunitario	
15	34001106	YEPES CHISCO SANDRA LORENA	Trabajadora Social	

7.2 Formas de organización e interacción de su trabajo académico.

La dedicación de los docentes al programa de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario esta distribuida de la siguiente manera:

NOMBRE DEL PROFESOR	% DEDICACION A LA DOCENCIA	% DEDICACION A LA INVESTIGACION	% DEDICACION A OTRAS ACTIVIDADES
OLGA LUCIA BEDOYA	0%	0%	Dirección Maestría en Comunicación Educativa y Doctorado en Educación 100%
GUSTAVO GUARIN MEDINA.	100% más sobrecarga del 15%	0%	
HECTOR HERNANDO QUINTERO	100% mas sobrecarga del 20%	0%	
MAICOL MAURICIO RUIZ	50%	0%	Dirección Escuela de Ciencias Sociales y Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario 50%
JHON JAIME CORREA	75%	25%	
ALBERTO BERON	75%	25%	
CECILIA LUCA ESCOBAR	100% mas sobrecarga del 20%	0%	
MARTHA LUCÍA IZQUIERDO	100%	0%	
CLARA INÉS GRUESO	100%	0%	

7.3 Criterios de ingreso, permanencia, formación, capacitación y promoción de los directivos y profesores.

Mediante Acuerdo número 014 del 6 mayo de de 1993, el Consejo Superior de la Universidad Tecnológica de Pereira expide el Estatuto Docente que regula la contratación docente, su permanencia y clasificación en el escalafón, este se encuentra disponible de manera virtual en la siguiente página de internet:

http://webcache.googleusercontent.com/custom?q=cache:b8RtnrVafdIJ:planea.utp.edu.co/cna/acred_institu/documentos/institucionales/estatuto_docente.doc+Estatuto+Docente&cd=1&hl=es&ct=clnk&client=google-coop-np

El capítulo IV del Título II, se ocupa de la vinculación y provisión de cargos docentes, a través del cual se establecen los procesos de selección docente

La carrera docente se regula según el capítulo II del Título III, del mismo Acuerdo, el cual establece un escalafón docente de cuatro niveles

- Profesor Auxiliar
- Profesor Asistente
- Profesor Asociado
- Profesor Titular

Y establece las condiciones para ascender a cada uno de ellos.

Los mecanismos que permiten el mejoramiento de la docencia y la retroalimentación de los profesores de se han establecido en los artículos 57-62 del Estatuto Docente.

Los criterios para otorgar premios y distinciones a los docente, al igual que las políticas y estrategias de mejoramiento de la calidad de la formación del profesorado están definidos en los artículos 71-76 del Estatuto Docente que nos rige.

8. MEDIOS EDUCATIVOS.

Los recursos bibliográficos son los que ofrece la Biblioteca de la Universidad Jorge Roa Martínez, esta biblioteca cuenta con más de 35.941 títulos, de estos 7.856 pertenecen al área del conocimiento de las Ciencias Sociales, la información de la biblioteca puede consultarse en www.utp.edu.co/biblioteca

Recursos Bibliográficos por Area del Conocimiento

ÁREA DEL CONOCIMIENTO	Nº TITULOS	Nº VOLUMENES	Nº REVISTAS ESPECIALIZADAS	BASES DE DATOS EN LÍNEA	BASES DE DATOS PROPIAS	BASES DE DATOS LOCALES
Generalidades	1.553	2.882	64	28	2	1*
Filosofía y afines	1.876	2.229	17			
Religión	179	191	2			
Ciencias sociales	7.856	9.116	735			
Lingüística y lenguas	888	5.331	13			
Ciencias puras	3.691	7.479	104			
Ciencias aplicadas	10.508	16.099	621			
Arte y recreación	3.993	5.217	28			
Literatura	4.137	5.112	57			
Geografía e historia	1.260	1.756	17			
TOTAL	35.941	55.412	1.658	28	2	1

La Universidad cuenta con las condiciones que favorecen el acceso permanente a la información, experimentación y práctica profesional.

- La universidad cuenta con una biblioteca amplia y dotada de revistas y medios informáticos.
- Existe una amplia red de informática y varias salas de fácil acceso a los estudiantes y docentes.
- Constantemente se capacita a los usuarios, para ello el Centro de Recursos Informáticos dispone de programación permanente con el propósito de mantener a los usuarios actualizados.

d) La Facultad cuenta con dos salas de informática en las cuales existe una dotación adecuada en equipos de computación con sus respectivos insumos e instrumentos.

9. INFRAESTRUCTURA FISICA.

En el Plan de Desarrollo Institucional 2009-2019, en el objetivo Desarrollo Institucional, se han concebido las políticas, estrategias y proyectos relacionados con el funcionamiento, crecimiento y mantenimiento de la planta física de la Universidad, en relación con las necesidades y el crecimiento de las Facultades y sus programas académicos.

Para el desarrollo del programa, la institución dispone de una planta física adecuada, teniendo en cuenta el número de estudiantes, las actividades docentes, investigativos, de proyección social, de bienestar y administrativas.

La Universidad y la Facultad de Educación cuenta con una moderna y amplia planta física que asegura las actividades de docencia, investigación, bienestar, administración y proyección social.

Cada año, la Oficina de planeación recopila la información de uso de aulas laboratorios, talleres, sitios de estudio para los alumnos, salas de cómputo, oficina de profesores, sitios para la investigación, auditorios y salas de conferencias, oficinas administrativas, cafeterías, baños, servicios, campos de juego, espacios libres, zonas verdes y demás espacios destinados al bienestar en general, y estas quedan consignadas en el Boletín estadístico de la institución.

Esta información es básica para la toma de decisiones en materia de programación de aulas, construcciones y programación académica.

10. EVALUACION DE LAS CONDICIONES DE CALIDAD DE CARÁCTER INSTITUCIONAL .

10.1 Mecanismos De Selección Y Evaluación

Con respecto a a los mecanismos de selección y evaluación de docentes existe el Estatuto docente el cual puede ser consultado públicamente en la siguiente página web:

http://webcache.googleusercontent.com/custom?q=cache:b8RtnrVafdIJ:planea.utp.edu.co/cna/acred_institu/documentos/institucionales/estatuto_docente.doc+Estatuto+Docente&cd=1&hl=es&ct=clnk&client=google-coop-np

Respecto a los profesores transitorios de tiempo completo, medio tiempo y horas cátedra, el proceso es el siguiente: En el comité curricular se hace un análisis de las necesidades de contratación para cada semestre. Se estudian las hojas de vida de los aspirantes. Se recomienda al Consejo de Facultad, estudiar aquellas que el Comité curricular ha encontrado mayor coincidencia con el perfil requerido. Con el visto bueno del Consejo de Facultad, el Coordinador del programa asigna los cursos y la Oficina de Personal realiza la respectiva contratación.

Con relación a los estudiantes, la Universidad cuenta con un reglamento estudiantil que especifica las normas de ingreso de los estudiantes. Ver reglamento estudiantil. Capítulos I: De los aspirantes, Capítulo II: de las inscripciones, Capítulo III: De las admisiones y capítulo VIII Del Desarrollo De Los Programas Y De La Evaluación Del Trabajo De Aprendizaje, este reglamento puede ser consultado públicamente en la página: <http://www.utp.edu.co/secretaria/es/reglamentoestudiantil>

En el caso específico de la Licenciatura en Etnoeducación y desarrollo Comunitario, ésta se acoge en su totalidad al reglamento y no tiene criterios adicionales de admisión.

11. ESTRUCTURA ACADÉMICO ADMINISTRATIVA.

El Programa está inscrito en la Escuela de Ciencias Sociales, que pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación, como unidad académico-administrativa que cuenta con una estructura organizativa: Sala de Profesores, Comité Curricular, Consejo de Facultad como organismos encargados de liderar y ejecutar los procesos de planeación, administración y seguimiento de el cumplimiento del currículo, la investigación y la extensión

La administración y gestión del programa es coherente con las políticas de formación de docentes; en el PEP se evidencia la articulación de asignaturas con las políticas de labor social de la formación de docentes. En estas políticas se expresa que los criterios de extensión, por ejemplo, son la pertinencia y el impacto social, materializados en eventos públicos que permitan el acercamiento del programa a personas de todo nivel económico y social. Con la investigación, en los grupos que se preguntan por el qué hacer del licenciado en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario en sus ámbitos del deber ser, el ser, estar, tener y hacer. En el aspecto de docencia, nuestro compromiso es proyectar los contenidos de asignaturas y dinamizarlos en relación con la realidad social, política, moral y existencial de la región, nuestro país y Latinoamérica.

Así mismo, la administración propicia el ambiente y los espacios de discusión académica a través del comité curricular, reuniones de profesores por áreas y núcleos, reuniones del comité de prácticas, reuniones de profesores de la Escuela de Ciencias Sociales, reuniones ampliadas de profesores de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, reuniones de comité de acreditación, reuniones de equipos de trabajo de la licenciatura de Mistrató y del equipo de apoyo al resguardo de San Lorenzo, el Grupo Operativo de Tutores Pares, para el acompañamiento a los primíparos y los comités ad hoc que se crean para preparar eventos en general. El comité curricular está conformado por: un egresado, cuatro profesores representantes de distintas áreas, y dos representantes de estudiantes, y el director quien preside el comité. Se reúne dos veces al mes (el día depende de la posibilidad de todos los miembros del mismo). Y es a su vez el comité de acreditación del programa.

Las actas dan cuenta de la organización y decisiones que se toman sobre asuntos académico-administrativos.

En lo que respecta a los recursos humanos y la organización administrativa podemos ver que, de una parte, existen suficientes recursos: Está la Decanatura con su respectiva secretaria y el Director del programa con una

secretara compartida con el programa de Pedagogía Infantil; Adicionalmente, sólo se le asigna una descarga de medio tiempo al profesor de planta elegido como director de programa, lo cual resulta insuficiente para responder por sus compromisos administrativos ya que también tiene responsabilidades como docente.

Coherencia entre la organización, administración y gestión del Programa y el Proyecto Educativo del programa (PEP)

Organización, administración y gestión del programa.	P.E.P.
<p>El programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario tiene una organización orientada a la formación de Educadores; para ello tiene un currículo en el que, existe un Área de Fundamentación en Ciencias Sociales, que reúne a los docentes que tiene cursos en ese ciclo de formación para coordinar actividades, actualizar contenidos y discutir propósitos formativos; igualmente existe un Área Pedagógica Etnocomunitaria, que reúne a todos los docentes que tienen asignaturas en el ciclo de formación etnoeducativa y finalmente, para atender lo pertinente al ciclo de formación en Etnoeducación y desarrollo comunitario existen dos Áreas interrelacionadas, una área de Núcleos que reúne a los profesores que desarrollan los núcleos de familia, Ciudad, Conflicto y Violencia y Sociedad Civil, y un área de Prácticas, en la que se articulan las labores de acompañamiento a los practicantes con la gestión y desarrollo de los trabajos de grado.</p> <p>De otra parte la gestión del programa a nivel de la unidad académica de formación de maestros, busca a partir de las prácticas pedagógicas tener un contacto permanente con las instituciones educativas participando y apoyando sus actividades académicas. También en los eventos públicos que el programa realiza en la ciudad en forma de seminarios, encuentros, conversatorios, salidas académicas, talleres y semanas de Etnoeducación, etc., se busca no sólo motivar el acercamiento a la Etnoeducación y el desarrollo comunitario a quienes lo desconocen sino también enriquecer y complementar las</p>	<p>En el P.E.P. se evidencia la articulación de asignaturas con las políticas de labor social de la formación de docentes.</p> <p>El programa de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario consta de los siguientes ciclos de formación:</p> <p>El ciclo de Fundamentación en Ciencias Sociales. El ciclo de Formación en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario El ciclo de formación Etnoeducativa</p> <p>El ciclo de fundamentación en ciencias sociales está propuesto para los cinco primeros semestres, el cual tiene como finalidad el proporcionar a los estudiantes los elementos conceptuales, teóricos y metodológicos básicos para que ello comprendan, apliquen, construyan y proyecten los conocimientos científicos del saber etnocomunitario en torno al desarrollo de las comunidades urbanas, rurales, indígenas y negras.</p> <p>El ciclo de formación en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario está constituido por siete semestres, de los cuales cuatro corresponden a núcleos temáticos de profundización y tres al proceso de práctica etnocomunitaria. Los contenidos a desarrollar en los cuatro semestres correspondientes a los núcleos tienen relación con esa temática central alrededor de la cual giran los conocimientos, la formación y las investigaciones a realizar en torno al mismo núcleo.</p> <p>Corresponde en el VI semestre el núcleo de familia y alrededor de ésta temática giran los contenidos de este semestre lo mismo sucede con los semestres siguientes. Al VII semestre corresponde el núcleo de cultura Urbana y Rural; al VIII el núcleo de Conflicto y Violencia.; al IX semestre el núcleo de Sociedad Civil;</p> <p>En cada semestre, en relación al núcleo visto, se genera un proyecto de investigación el cual puede ser retomado por los estudiantes para continuar la investigación en los semestres posteriores. Si el estudiante no está interesado en continuar con la</p>

Organización, administración y gestión del programa.	P.E.P.
<p>discusiones y aprendizajes que se dan en el aula de clases.</p> <p>La administración del programa se encarga del componente formador de maestros haciendo revisión permanente de sus cursos, y las distintas actividades académico-investigativas y de extensión que propendan por este desarrollo.</p> <p>Finalmente, la administración busca establecer alianzas y convenios con otras unidades académicas de la Universidad y programas afines en otras universidades del país para articular esfuerzos y enriquecer las posibilidades formativas que ofrece el programa a sus educandos</p>	<p>investigación iniciada, puede presentar nuevas propuestas de investigación para su proyecto de grado.</p> <p>En el marco de este ciclo, los semestres X y XI corresponden al Práctica Pedagógica Etnocomunitaria y el XII semestre gestión y desarrollo del Trabajo de Grado.</p> <p>Finalmente el ciclo de formación Etnoeducativa transversaliza el plan de estudios de I a X semestre.</p> <p>La metodología de trabajo en la Licenciatura de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario, se caracteriza por:</p> <p>Interdisciplinariedad en sus campos de formación Interrelación permanente entre teoría y práctica Trabajo de campo Evaluación de resultados comunitarios permanentes</p>

El programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario cuenta con los mecanismos y los medios tecnológicos apropiados para el óptimo desarrollo de los sistemas informáticos al interior del programa como por fuera de él a nivel institucional: Existe una conexión permanente en intranet con programas como gestión de documentos, de decanos, de horarios, etc., que permite tener una comunicación con los otros estamentos universitarios tanto administrativos como académicos. Existe también una conexión permanente en internet y una base de datos electrónica que nos permite enviar y recibir correos, memorandos, documentos y convocatorias a todos los miembros de la comunidad del programa, una cuenta de correo electrónico institucional (escuelasociales@utp.edu.co) y adicionalmente contamos con la red social “Vínculo y Aprendizaje Social”, soportada en la plataforma NING (<http://vinculoyaprendizajesocial.ning.com/>), la cual nos permite, no solamente realizar actividades complementarias a la docencia, sino también mantener una comunicación informal, permanente y especializada con/entre profesores, egresados y estudiantes, lo mismo que los semilleros de investigación, teniendo la oportunidad de compartir eventos, opiniones, foros, fotos, videos, bibliografía digital, experiencias, entre otras. Además cuenta con carteleras ubicadas en el edificio de la facultad de ciencias de la educación, los cuales están a la vista de todo el público. También contamos con reuniones informativas de profesores y consultas o asesorías para estudiantes. Otro mecanismo de comunicación son las invitaciones hechas a los estudiantes que se entregan en volantes.

Se podría decir de manera general que tanto para directivos, estudiantes y profesores los medios informáticos cumplen con criterios de transparencia, claridad y oportunidad de manera frecuente en el programa. También existe

alta confiabilidad en el manejo de los archivos y se considera que con frecuencia es de calidad y suficientes. Sin embargo la efectividad del mismo no depende sólo del programa sino, ante todo, del servidor, del sistema y del buen funcionamiento de los equipos; lo anterior afecta el que no llegue en tiempo real la información requerida de las demás oficinas administrativas.

El programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario cuenta con equipos adecuados y personal capacitado en el manejo del sistema de información para transmitir información como envíos de correos electrónicos, oficios y memorandos por medio del programa y de la oficina de gestión de documentos. También por medio de la cartelera se transmite información institucional en general, lo mismo que por la red social "Vínculo y Aprendizaje Social".

La actualización y evaluación de los sistemas de información y actualización del programa en lo que se refiere a estudiantes, profesores y egresados depende cada semestre de la información que aporta la Asociación de Egresados, Las Oficinas de Planeación, Registro y Control Académico, y la División de Personal.

Existe evidencia de la comunicación horizontal y entre niveles jerárquicos por medio del intranet de la universidad (gestión de documentos, decanos, etc.). Allí hay varias opciones que muestran los documentos enviados. En el internet se archivan también los comunicados enviados por medio de la carpeta del correo sent-mail.

Se puede decir que hay una buena correspondencia entre el programa y los mecanismos de comunicación. En efecto, el programa de Etnoeducación y Desarrollo Comunitario a pesar de ser un programa pequeño, cuenta con mecanismos de comunicación apropiados y suficientes para efectos de información institucional como del mismo programa. Sin embargo, la eficiencia del mismo depende de los servidores de la universidad que en muchas ocasiones "se cae" por motivos técnicos, obstaculizando así la fluidez de la comunicación.

Finalmente existe una dirección en el programa que lidera y orienta las gestiones del mismo de manera coherente con los principios del PEP y los Planes de Desarrollo de la Universidad y la Facultad. Además las instancias organizativas como el Comité Curricular y el Consejo de Facultad apoyan y promueven permanentemente las iniciativas emanadas de la dirección. En general hay una alta aceptabilidad de la comunidad académica del programa por el criterio y la manera como la dirección asume sus deberes para promover las distintas actividades académicas y administrativas del mismo.

Existe orientación y liderazgo en la gestión del programa. Las reglas de juego de dicha gestión están claramente definidas y son conocidas por los usuarios.

12. AUTOEVALUACIÓN.

En la Universidad la autoevaluación es una estrategia de cultura organizacional que se fundamenta el mejoramiento continuo de los procesos académicos y se refiere a la integralidad de la institución trabajando por la calidad y la excelencia académica.

EL sistema de planeación académica, autoevaluación y mejoramiento continuo de la Universidad. Es una estrategia que considera el trabajo integrado en el marco de los procesos de autoevaluación, el cual tiene fundamentos, objetivos y modelo metodológico, aspectos que se referencia a continuación:

12.1 Fundamentos del Sistema

- **Integralidad**: permite que los procesos de planeación académica, autoevaluación, acreditación y re acreditación confluyan en un mismo sistema que permite potenciar recursos, desarrollar procesos de forma continua y permanente y propiciar la calidad en el servicio educativo como hilo conductor del quehacer institucional.
- **Fomento a la cultura de la calidad**: fomentar la cultura de la calidad en el quehacer académico con miras al mejoramiento continuo en todas las etapas de los programas académicos.
- **Apoyo metodológico**: Institucionalizar el apoyo metodológico que se presta desde la oficina de planeación, la Vicerrectoría académica y la Vicerrectoría administrativa para acompañar los procesos que se inician en los programas académicos, respecto a métodos, normatividad, elaboración de informes, rutas de acción, visita de pares (etc.)
- **Modernización y optimización del proceso**: acompañar el proceso con un la implementación de un software en línea (SIA) que permite optimizar los procesos de recolección de información, ponderación y aplicación de instrumentos de una forma más eficiente y que permite más dinamismo en los proceso.
- **Desarrollo de capacidades institucionales**: avanzar en la consolidación de los proceso de calidad en el área académica de la universidad, fomentar la cultura de la autoevaluación permanente y el aprovechamiento de mejores prácticas y experiencias exitosas de la institución para fomentar los nuevos procesos.

12.2 Objetivos del Sistema

- Fomentar la cultura de la autoevaluación y el mejoramiento continuo y permanente en la Institución.
- Mejorar los tiempos y los recursos, así como las capacidades institucionales en el marco de los procesos de autoevaluación y acreditación de calidad
- Conformar un equipo de apoyo metodológico sólido que apoye desde la administración y la académica los procesos de planeación académica, mejoramiento continuo que emprenden los programas en la institución.
- Avanzar hacia un sistema integrado de gestión que permita mayor dinámica institucional, tanto en los procesos internos como en la rendición de cuentas.



Estructura del Sistema Integrado de Planeación Académica, Autoevaluación y Mejoramiento Continuo

Teniendo como premisa que la autoevaluación hace parte esencial de cultura organizacional fundamentada en el mejoramiento continuo de los procesos académicos y se refiere a la integralidad de la institución trabajando por la calidad y la excelencia académica, se ha concebido una estrategia institucional que permite que la calidad del servicio educativo que ofrece la Universidad sea reconocida en el medio educativo resultado de la implementación de los procesos de planeación académica, autoevaluación, acreditación y re-acreditación de programas académicos, lo anterior es se concreta es un Sistema Integrado de Planeación Académica, Autoevaluación y Mejoramiento Continúo – SIPAME

Los programas académicos de la Universidad, realizan los siguientes pasos para implementar su modelo de autoevaluación y realizar todo el proceso con el fin de obtener la acreditación de alta calidad.



La evaluación de los procesos de formación requiere la participación de la comunidad educativa: Directivos, administrativos, docentes, estudiantes y egresados, lo cual permite obtener información útil, completa y oportuna para la toma de decisiones sobre los ajustes y modificaciones en el desarrollo del programa académico

La Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario cuenta con un comité curricular que permanentemente esta autoevaluando el programa y revisando periódica de su currículo en aras de su mejoramiento y actualización.

El programa se auto evaluará periódicamente mediante los mecanismos previstos en la ley 30 de 1992 artículo 55 que obliga a la auto evaluación permanente, acorde con las directrices del CESU a través de ICFES.

La evaluación del programa comprende de un lado la evaluación permanente y formativa de los aprendizajes, a través de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, en diferentes momentos: inicial o diagnóstica, de proceso y de resultados.

13.POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS DE SEGUIMIENTO A EGRESADOS.

El seguimiento a los egresados es de gran importancia para un programa académico porque permite visualizar los logros tanto del programa como de sus egresados, no obstante por la inercia de nuestro sistema de educación superior, es una realidad que apenas logramos dimensionar en su justa medida, un indicador que nos permite establecer el impacto del programa en el medio y su vigencia. Éste tiene un valor en la ponderación de 31,83/100.

El programa cuenta con una base de datos donde se hace el seguimiento a los egresados y se registra la información necesaria acerca de su ubicación laboral. Aunque dicho seguimiento debe ser permanente. Pero es en la oficina de planeación y en la oficina de egresados donde se recoge la mayor y más extensa información sobre ellos y más recientemente en el observatorio de egresados de la Universidad Tecnológica, los egresados del programa han sido reacios a inscribirse activamente a estos procesos de registro, eso da como resultado un gran vacío de información que de a poco a través de la estrategia “bola de nieve” se han venido encontrando. En este sentido el seguimiento a los egresados se cumple solo aceptablemente.

El programa cuenta con un sistema de registro de los egresados que permite hacer un seguimiento de los mismos a través de medios telemáticos.

Así mismo la participación de los egresados en el análisis, revisión y prospección del proyecto pedagógico del programa es mediana, fruto de los encuentros que realizamos periódicamente con aquellos que responden al llamado, como lo indican los resultados de las encuestas.

A nivel institucional la universidad cuenta con el Observatorio de Egresados, desde el cual se generan e implementan estrategias para hacer seguimiento a los egresados y ofrecerles capacitación ver <http://www.utp.edu.co/observatorioegresado/es/inicio>

14. BIENESTAR UNIVERSITARIO.

Bienestar Institucional propende, por medio de sus estrategias y políticas, por una educación integral del personal académico, administrativo y estudiantil. En este sentido ejerce una importante gestión con la planeación y coordinación de actividades que tienden al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad universitaria. De acuerdo a la ponderación, a este factor se le dio un valor de 9, ya que complementa activamente la integralidad del personal académico, administrativo y estudiantil. Este factor tiene 1 característica, 3 aspectos y 7 indicadores.

Bienestar Universitario cuenta con una variedad de **88** programas y de ellos **96** actividades o servicios están encaminadas al bienestar de la comunidad universitaria de estudiantes, profesores y administrativos, enfocados en las áreas de:

- Cultura y Divulgación
- Educación y Formación
- Deporte y Recreación
- Promoción Social
- Acción Social y Espiritual
- Salud Integral
- Salud Ocupacional
- Club de la Salud
- Protocolo
- Almacén de Bienestar
- Auditoría de Servicios Contratados

La información específica relacionada con estas áreas puede evidenciarse en la siguiente página Web de Bienestar Universitario:

<http://www.utp.edu.co/bienestar/htm/integral.htm>

Las políticas, programas y servicios de Bienestar Institucional resultan ser un componente fundamental para el logro de la misión institucional y de los objetivos específicos del programa. Por medio de Bienestar Universitario la universidad ha procurado establecer métodos adecuados para garantizar el

bienestar de la comunidad universitaria, que favorece el desempeño laboral y académico, con la finalidad de ofrecer una formación de alta calidad.

Dentro su formulación del Plan estratégico Institucional, la Universidad Tecnológica De Pereira ha planteado conceptos, que presentan alta coherencia con la naturaleza de la misma en sus intenciones y esfuerzos de formar profesionales.

- Formación Integral: Fortalecida en la comunidad universitaria y orientada hacia el desarrollo humano, desde las dimensiones psicológica, biológica, social, espiritual, ambiental y ética.
- Dimensión psicológica: Comunidad universitaria en mejoramiento continuo desde los componentes afectivo, cognitivo y emocional, propiciando el desarrollo de competencias individuales y colectivas.
- Dimensión biológica: Comunidad universitaria con conocimientos, actitudes y comportamientos coherentes con estilos de vida saludables y universidad que promueve la salud.
- Dimensión social: Comunidad universitaria con sentido de compromiso y responsabilidad social, que construye y participa en redes sociales, propiciando desarrollo, autogestión y convivencia.
- Dimensión espiritual: Comunidad universitaria que respeta la libre expresión y práctica de la espiritualidad y trascendencia de sus integrantes, dentro del marco institucional.
- Dimensión ambiental: Comunidad Universitaria formada en la cultura de la relación existente entre el ser humano con el entorno natural y construido, hacia el logro del desarrollo sostenible.
- Dimensión ética: Comunidad universitaria que se identifica, reconoce y practica los principios y valores institucionales.
- Desarrollo social e intercultural: Comunidad universitaria democrática, incluyente, equitativa y comprometida con su desarrollo social e intercultural.
- Garantía de los derechos fundamentales, políticos, sociales, colectivos y del ambiente y el cumplimiento de los deberes: Universidad caracterizada por el reconocimiento y promoción del ejercicio de los derechos y los mecanismos de participación ciudadana – establecidos en la Constitución Política Colombiana – para la construcción de ciudadanía, en cumplimiento de las normas institucionales.
- Reconocimiento a la diversidad: Comunidad universitaria valorada e incluida, desde las particularidades y singularidades de los diferentes grupos que la integran.

- Perspectiva de género: Comunidad universitaria con perspectiva y equidad de género implementadas en la dinámica institucional.
- Inversión social con equidad: Comunidad universitaria con balance social que refleja distribución equitativa del capital humano, social y financiero.
- Acompañamiento institucional: Comunidad universitaria adaptada, integrada, con sentido de pertenencia y preparada para la permanencia y el egreso, mediante el acompañamiento institucional recibido en las diferentes etapas de la vida universitaria.
- Adaptación e integración a la vida universitaria: Comunidad universitaria interactuando en un entorno psicosocial favorable, con un mejor desempeño de sus roles en la institución.
- Sentido de pertenencia: Comunidad universitaria identificada y comprometida con los principios, valores y políticas establecidos en la misión y visión institucionales.
- Acompañamiento integral para la permanencia y el egreso: Comunidad universitaria beneficiada por acciones institucionales establecidas para hacer gratificante y productiva su permanencia y egreso.

Estos conceptos pueden ser consultados en el documento “Direccionamiento estratégico 2007-2019”, en el capítulo institucional de bienestar Institucional implementado, facilitando la formación integral, el desarrollo social e intercultural y el acompañamiento institucional.

15.RECURSOS FINANCIEROS.

El programa en la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo comunitario integrando a todos sus componentes tiene como único norte la consolidación del programa, para ello debe contar con un presupuesto ajustado a sus necesidades actuales y los propósitos que quiere forjar en los próximos años, ellos no son únicamente una necesidad académica, son un compromiso social. Por ello, deben existir políticas que garanticen que cada programa cuente con un presupuesto permanentemente.

El Presupuesto Institucional es aprobado por el Consejo Superior Universitario y contempla la programación de Ingresos y Gastos de funcionamiento e inversión para cada vigencia, es decir, soporta las actividades de docencia, investigación, extensión y administración en forma global.

Las rentas están constituidas por Recursos de la Nación y Recursos Propios. Los Gastos de Funcionamiento e Inversión contemplan los Gastos en Servicios Personales, Gastos Generales, Transferencias, Gastos de Comercialización y las Inversiones. El presupuesto de Inversión se distribuye entre proyectos debidamente registrados en el BPIN y afectan en forma puntual por vigencias diferentes programas. Entre ellos se destacan:

La convocatoria de Proyectos para Actualización, Reposición y Compra de equipo que tiene como propósito distribuir y ejecutar recursos de inversión en equipos para laboratorios de pregrado, a través de proyectos específicos que las Facultades formulan conforme al Plan de Desarrollo.

Existen normas internas para la realización de los procedimientos y trámites financieros (Procedimientos de la División Financiera, Manual de Programación Presupuestal, Estatuto Presupuestal y Estatuto de Contratación), que permiten tener políticas claras y estrategias definidas para la permanencia y desarrollo de los programas que ofrece la universidad.

Adicionalmente se hace la proyección de los Recursos que, del Presupuesto Institucional, se asignan para Investigación y Extensión, dando cumplimiento a las normas legales que rigen la Universidad. Otra de las partidas que adquiere relevancia es la proyectada para Gastos de Operación Comercial, la cual consolida la ejecución de Proyectos de Docencia, Investigación, Extensión y Oferta de Servicios.

Por otra parte, del presupuesto general de la universidad se destinan partidas puntuales por vigencia para Compra de Equipo, Viáticos, Capacitación. Este presupuesto es administrado por las facultades.

Cada facultad puede presentar y ejecutar proyectos de docencia, investigación y extensión a través del rubro de Operación Comercial administrando dichos recursos.

El programa de Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario recibe un presupuesto institucional asignado para la Facultad de Ciencias de la Educación, este presupuesto es ajustado a las necesidades que cada programa solicite. La escuela busca su proyección con diferentes estrategias; éstas no corresponden sólo a criterios de inmediatez, sino a procesos que se gestan y proyectan a futuro, por ello planea fortalecer sus grupos de investigación y semilleros, cursos de extensión, foros, ciclos de conferencias y charlas.

16. BIBLIOGRAFIA

RIVERA, GILDARDO (1999) "Ponencia Sobre una Nueva Concepción de la Etnoeducación UTP". I Congreso de Etnoeducación. Universidad de la Guajira, Colombia

BONFIL BATALLA, GUILLERMO. (1995) Etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En: obras escogidas de Guillermo Bonfil Batalla. Tomo 2 p. INAH/INI, México

_____, *Entrevista Sobre las Sociedades Plurales*, disponible en <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD9/contenidos/sobre/pon8/index.html>

BAUMAN ZYGMUNT. (2005). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

_____. (2002). *La Cultura Como Praxis*, Ediciones Paidós Iberica, S.A. Buenos Aires 2002

CARMONA, JAIME ALBERTO Y OTROS. En: *Psicología Social y Psicoanálisis: Pichón con Lacan, los grupos operativos a la luz de los cuatro discursos*. 2207

CASTILLO GUZMÁN, ELIZABETH; HERNÁNDEZ BERNAL, ERNESTO; ROJAS MARTÍNEZ, AXEL ALEJANDRO. Artículo publicado en REVISTA COLOMBIANA DE EDUCACIÓN, No. 48, 2005 / Revista Colombiana de Educación, 39-54

CENDALES LOLA, (2000) El Dialogo en la Educación en Revista Aportes N° 53. Dimensión Educativa. Santafé de Bogotá

ENCIZO PATIÑO PATRICIA (2004) Estado Del Arte De La Etnoeducación En Colombia Con Énfasis En Política Pública, disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-84461_archivo.pdf

GRUZINSKI, SERGE. (2007) El Pensamiento Mestizo, Cultura Amerindia Y Civilización del Renacimiento. Ediciones Paidós Ibérica, Barcelona, España.

GUTIERREZ MARTÍNEZ Y OTROS, (2008) Revisitar la Etnicidad, Siglo XXI editores, el Colegio de Mexiquense Y EL Colegio de Sonora. Mexico

KLEIN, Ricardo (2004) *El trabajo grupal: cuando pensar es hacer*. Buenos Aires: Lugar Editorial

LOPEZ CADAVID, Hna DORA PATRICIA (2008), *Práctica Pedagógica para Otra Concepción de Escuela*, Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia. Disponible en <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/194/1/PracticaPedagogicaOtraConcepcionEscuela.pdf>

PICHÓN RIVIÈRE, ENRIQUE (2003). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social I*. 2ª Edición. Buenos Aires: Nueva Visión

_____. (2002) *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión, 2002..
_____. y PAMPLIEGA de QUIROGA, Ana. (2002) *Psicología de La vida cotidiana*. 1ª Edición. Buenos Aires: Nueva Visión.

RICOEUR, PAUL Y CHANGEUX, JEAN PIERRE (1998). *Lo que nos hace pensar: la naturaleza y la regla*. Península, Barcelona.

ROMERO R, ROBERTO. (2004) *Grupo, objeto y teoría*. 6ª Edición, Buenos Aires: Lugar Editorial.

RUEDA RODRÍGUEZ, ÁLVARO, *Lecciones para una Didáctica Comunitaria e Intercultural en la Enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales en las Escuelas Indígenas del Cauca y Amazonas*.
Disponible en <http://programa.proeibandes.org/investigacion/concursos/rodriguezrueda.pdf>

SARMIENTO ANZOLA LIBARDO. Educación, entre la ilusión y la incertidumbre, en revista virtual PAGINAREVUELTA, miércoles, 07 de abril de 2010 10:30, disponible en http://www.redvuelta.org/es/index.php?option=com_content&view=article&id=368:educacion-entre-la-ilusion-y-la-incertidumbre&catid=80:universitarias&Itemid=169

SIERRA, SOR SARA, (2007), Entrevista Inédita, Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario Universidad tecnológica de Pereira.

TOURAINÉ, ALAIN, (1992), "Crítica de la Modernidad", México, Fondo de Cultura Económica

WEIL, SIMONE (1996) *Echar Raíces*, Editorial Trotta, España