

Diseño curricular de una asignatura de antropología de la educación para el fortalecimiento y resignificación de los principios pedagógicos [pedagogía y contextos] de la estructura curricular y pedagógica del Programa de Formación Complementaria de la Escuela Normal Superior de Pasto

Diego Alejandro Coral Coral

Asesor

Ana Mercedes Valencia

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU

Licenciatura en Etnoeducación

2025

Dedicatoria

A mi querida madre, quien me enseñó a valorar la educación.

Agradecimientos

A los etnoeducadores que en cualquier lugar de la Tierra luchan por un mundo mejor. A todos aquellos maestros que nos inspiran a ser mejores personas. Al convenio institucional que me dio la oportunidad de estudiar esta licenciatura. A *Esteban David Piarpusan Pismac, Martha Isabel Cabrera Otálora y Mario David Jurado Agreda. A Carmen Cecilia Cabezas Cortés.*

Resumen

Se presenta aquí el diseño curricular de una asignatura de «antropología de la educación» y una reflexión pedagógica acerca de la estructura curricular y pedagógica del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior de Pasto (ENSUP), desde el paradigma de la *teoría fundamentada* a partir de las experiencias, percepciones y sugerencias de tres grupos de estudiantes del programa de diferentes grados, con el propósito de contribuir al fortalecimiento y resignificación del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Este trabajo se proyecta como un aporte a la institución educativa en su proceso de mejoramiento continuo de las condiciones básicas de calidad educativa para la reacreditación del Programa de Formación Complementaria (PFC). A partir del reconocimiento de las circunstancias actuales en la sociedad respecto a la diversidad étnica y cultural de Colombia, la multiculturalidad, la posmodernidad y la hipertextualidad, se procura ubicar en la academia, especialmente en el programa de formación de maestros de la primera infancia y la educación básica primaria, herramientas conceptuales y prácticas para el ejercicio pedagógico en condiciones de alta complejidad. En este sentido, se considera relevante articular la reflexión epistemológica de las ciencias humanas con la pedagogía, como también propiciar una transformación curricular fundamentada en la multiculturalidad y la etnoeducación. El diseño curricular de la asignatura tiene como dimensiones principales la filosofía de la educación, la epistemología de las ciencias humanas y la pedagogía crítica, y entre sus núcleos temáticos están la antropología cultural, la antropología social y la antropología cognitiva.

Palabras clave: cultura, etnoeducación, diseño curricular, teoría fundamentada, pedagogía crítica.

Abstract

The curricular design of an «anthropology of education» subject and the analysis and pedagogical reflection about the curricular and pedagogical structure of the Complementary Training Program (PFC) of the Escuela Normal Superior de Pasto (ENSUP) are presented here, from the paradigm of *grounded theory* based on the experiences, perceptions and suggestions of three groups of students of the program from different grades, with the purpose of contributing to the strengthening and resignification of the Institutional Educational Project (PEI). This work is projected as a contribution to the educational institution in its process of continuous improvement of the basic conditions of educational quality for the reaccreditation of the Complementary Training Program (PFC). Based on the recognition of the current circumstances in society with respect to the ethnic and cultural diversity of Colombia, multiculturalism, postmodernity and hypertextuality, it seeks to place in the academy, especially in the training program for early childhood and elementary school teachers, conceptual and practical tools for the pedagogical exercise in highly complex conditions. In this sense, it is considered relevant to articulate the epistemological reflection of human sciences with pedagogy, as well as to promote a curricular transformation based on multiculturalism and ethno-education. The curricular design of the subject has as its main dimensions the philosophy of education, the epistemology of human sciences and critical pedagogy, and among its thematic cores are cultural anthropology, social anthropology and cognitive anthropology.

Keywords: culture, ethnoeducation, curriculum design, grounded theory, critical pedagogy.

Tabla de contenidos

Introducción	11
Planteamiento del Problema	14
Descripción del Problema	14
Pregunta de Investigación	16
Justificación	17
Objetivos	20
Objetivo General.....	20
Objetivos Específicos	20
Marcos de Referencia	22
Marco Contextual.....	22
Marco Teórico y Conceptual.....	24
Eje filosófico: filosofía de la educación	25
Eje epistemológico: epistemología de las ciencias humanas	31
Dimensión Pedagógica: Pedagogía Crítica.....	41
Diseño Metodológico.....	50
Enfoque de Investigación.....	50
Método de Investigación.....	52
Tipo de Investigación.....	56
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	58
Análisis, Discusión y Reflexión de Resultados	60
Experiencias de Formación Pedagógica en el PFC.....	60
Revisión del PEI y de la Estructura del PFC	66

Diseño Curricular de la Asignatura de Antropología de la Educación	72
Nombre y Presentación de la Asignatura	72
Descripción de la Asignatura	72
Modo Divulgativo.....	75
Modo Comprensivo.	76
Modo Investigativo.	76
Justificación de la Asignatura	76
Justificación Disciplinar o Académica.....	77
Justificación Profesional.	77
Competencia Global	78
Dimensiones, Saberes y Desempeños.....	78
Unidades de Formación	79
Diseño Didáctico.....	81
Metodología de Evaluación	82
Reflexión Pedagógica	83
Conclusiones y Recomendaciones	93
Referencias.....	95
Lista de Apéndices	98

Lista de Tablas

Tabla 1 <i>Características de la Investigación Cualitativa Según Taylor y Bogdan.</i>	50
Tabla 2 <i>Procedimientos de Codificación de Corbin y Strauss.</i>	53
Tabla 3 <i>Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información Conforme a los Objetivos Específicos.</i>	58
Tabla 4 <i>Categorías y Subcategorías para el Análisis de Datos (Encuesta 1).</i>	62
Tabla 5 <i>Dimensiones y Elementos Estructurales de las Preguntas (Encuesta 1).</i>	64

Lista de Figuras

Figura 1 <i>Esquema de las Dimensiones del Marco Teórico</i>	25
Figura 2 <i>Esquema de Categorías del Marco Conceptual</i>	49
Figura 3 <i>Esquema de Metodología de la Teoría Fundamentada</i>	55
Figura 4 <i>Tres Modos de Formación de Educadores en Antropología de la Educación</i>	75
Figura 5 <i>Dimensiones, Saberes y Desempeños - Antropología de la Educación</i>	79
Figura 6 <i>Principales Teorías Antropológicas en la Historia de la Disciplina</i>	80

Lista de Apéndices

Apéndice A <i>Cuestionario 1, Estudiantes del PFC</i>	98
Apéndice B <i>Cuestionario 2, Estudiantes del PFC</i>	105
Apéndice C <i>Consentimiento Informado Comité de Ética de la UNAD</i>	111
Apéndice D <i>Autorización de Rectoría para Desarrollo de Investigación</i>	112

Introducción

El presente trabajo de grado se realizó en el marco del proyecto de profesionalización para comunidades indígenas y afro del departamento de Nariño, financiado por la Gobernación de Nariño y en convenio con la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. En el transcurso de la formación académica se han abordado teóricamente las diferentes modalidades de educación *de y para* grupos étnicos. También se han considerado distintas posturas pedagógicas y teorías del aprendizaje. A partir de estos estudios se ha considerado, en el caso particular del departamento de Nariño, una importante diversidad étnica y cultural, así como en el contexto local de San Juan de Pasto, que por su condición de capital del departamento de Nariño alberga una población heterogénea que ha migrado a la ciudad por distintas circunstancias e intereses. Además, la ciudad de San Juan de Pasto, por su ubicación geográfica privilegiada, es y ha sido históricamente un importante centro de interacciones culturales, económicas y sociales. Pero, al mismo tiempo, en los entornos de la ciudad ha coexistido la población indígena y campesina, y alguna presencia de población étnica afro y rom.

La propuesta para este trabajo de grado consideró estos aspectos contextuales para poner en práctica un proyecto etnoeducativo, pero también tuvo en cuenta que en Colombia existe un sistema educativo que demanda unos estándares de calidad y unos desempeños académicos específicos. En el análisis y reflexión pedagógica que se presenta al final de este trabajo se tuvo en cuenta una sociología de la educación, que pone en discusión algunos presupuestos sobre estos temas. Por otra parte, el Ministerio de Educación Nacional ofrece unos lineamientos curriculares y a través de sus obras, del trabajo de académicos y pedagogos, brinda ciertos insumos para la actualización didáctica en las distintas áreas de formación y en sus contenidos. No obstante, tanto los estándares como los lineamientos son criterios generales que deben ser

adaptados según las circunstancias particulares de las regiones y de las poblaciones. De allí que en la propuesta para este trabajo de grado se tuvo en cuenta que el departamento de Nariño, y en particular el municipio de Pasto, no sólo poseen una diversidad étnica al interior de sus territorios, sino que a diferencia de otras localidades y regiones de Colombia, hacemos parte de lo que se conoce como suroccidente del país, y que por la condición de frontera internacional con la república de Ecuador, y por su naturaleza de región panamazónica, Nariño y la ciudad de San Juan de Pasto, en sí mismas, se diferencian del resto del país, teniendo por tanto una composición étnica y cultural única y significativa para el resto de la nación colombiana.

Por otra parte, también se consideró la importancia de impulsar la etnoeducación en los maestros en formación, teniendo en cuenta que son los principales agentes en los procesos pedagógicos. Es así como, después de considerar distintos posibles escenarios educativos para el desarrollo de este trabajo, se decidió que fuera en la Escuela Normal Superior de Pasto.

En un primer momento se había proyectado que fuera una investigación acción educativa, para lo cual se había diseñado un plan de aula que permitiera interactuar con los estudiantes, con los profesores y en general con la comunidad educativa de la institución (Apéndice D), pero esto no fue posible debido a la lentitud de los procesos administrativos institucionales para la efectiva implementación del proyecto pedagógico de aula en la ENSUP. Por esta situación, se optó a última hora por reestructurar el proyecto y cambiarlo por una investigación que permitiera trabajar con el mínimo de datos posibles, y entre todas las opciones de investigación cualitativa se definió que fuera la metodología de *teoría fundamentada*.

Aquí se presenta una investigación que sigue el paradigma de la *teoría fundamentada*, dado que los únicos datos que la institución permitió obtener fueron los de dos (2) cuestionarios

que fueron aplicados a tres (3) grupos de estudiantes de diferentes semestres del Programa de Formación Complementaria PFC.

Respecto al Programa de Formación Complementaria PFC, el acercamiento se realizó a través del documento «Estructura del Programa de Formación Complementaria» y del PEI, además de una serie de entrevistas no estructuradas con su coordinadora. El problema de investigación y la pregunta de investigación surgió de esos encuentros, en los que pudimos conversar acerca de las expectativas del programa y de los desafíos de la educación en nuestro contexto. El aporte de la etnoeducación en estas circunstancias es eminentemente crítico y propositivo, y tiene como horizonte la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Considerando que los estudiantes del programa, una vez que culminan su formación de dos (2) años como maestros normalistas, pueden ejercer su papel de agentes educativos en instituciones oficiales de educación, no sólo de la localidad sino a lo largo y ancho del departamento de Nariño y del país, se consideró que podría ser un nicho importante y necesario para la incorporación de la perspectiva crítica y alternativa que ha caracterizado a la etnoeducación. A partir de este presupuesto, se propuso como opción de grado el diseño de una asignatura de antropología de la educación para la resignificación de los principios pedagógicos [pedagogía y contextos] del PFC.

Es así como los lectores de este trabajo encontrarán no sólo la reflexión pedagógica sobre el PEI y la estructura curricular y pedagógica del PFC, sino el diseño de una asignatura de antropología de la educación, que intentará brindar a los maestros en formación importantes insumos teóricos y prácticos para su desarrollo profesional, pero que además se propone ofrecer una formación para la vida, ya que la asignatura se fundamenta en la pedagogía crítica y en el paradigma del pensamiento complejo.

Planteamiento del Problema

Descripción del Problema

La Escuela Normal Superior de Pasto (ENSUP) cuenta en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) con el Programa de Formación Complementaria (PFC), una instancia de formación de maestros de educación preescolar y básica primaria. El ciclo de formación complementaria tiene un plan de estudios de dos (2) años [grados 12 y 13], distribuidos en cuatro (4) semestres. Así mismo, el programa ofrece asignaturas de acuerdo con lo establecido en el Decreto 4790 de 2008. En dicho Decreto se establece que son cuatro (4) los principios pedagógicos que dan estructura al plan de estudios del programa: 1) la educabilidad; 2) la enseñabilidad; 3) la pedagogía; 4) los contextos. En el artículo 3 del Decreto 4790 de 2008 se indican las condiciones básicas de calidad que los programas de formación complementaria deben cumplir, y en ese aspecto el PFC de la ENSUP se encuentra abocado a realizar una mejora continua de su labor curricular y pedagógica con fines a la reacreditación institucional, con proyección a garantizar la pertinencia del servicio educativo que ofrece y la incorporación de la innovación educativa en el programa (PFC, 2018, p. 53).

A partir del análisis del PEI, de la estructura curricular y pedagógica del PFC, y del Decreto 4790 de 2008, se ha considerado la necesidad de fortalecer los principios pedagógicos correspondientes a la pedagogía y los contextos. Para lograrlo, se debe primero realizar un diagnóstico educativo con estudiantes, profesores y directivas del programa, con el fin de identificar posibles falencias y expectativas de mejora. Los resultados del diagnóstico educativo podrían arrojar luces e insumos para el posterior análisis y reflexión crítica del PEI y de la estructura curricular y pedagógica del PFC.

Según lo establecido en el documento «Estructura del Programa de Formación Complementaria» (2018), el programa ofrece a los maestros en formación cuatro (4) prácticas pedagógicas e investigativas, en diversos contextos educativos y con diferentes poblaciones, en los niveles de educación preescolar y básica primaria. De modo que entre el primer y segundo semestre el énfasis es los contextos urbanos y rurales, con poblaciones con capacidades excepcionales y necesidades educativas especiales; en el tercer semestre el énfasis es los contextos urbanos y rurales, con población vulnerable; y en el último semestre el énfasis es en intervención pedagógica y social, con población vulnerable, población desplazada y grupos étnicos. No obstante, según comunicación personal con la coordinadora del programa, el programa ha avanzado en cuanto a la atención de la población con capacidades excepcionales y necesidades educativas especiales, pero no respecto a la intervención pedagógica y social con la población étnica, que sin duda es bastante significativa en nuestra región y en la localidad, rasgo que caracteriza ampliamente al departamento de Nariño y al municipio de Pasto.

Algunos fenómenos sociales recurrentes que se manifiestan y reproducen en las instituciones educativas, a veces incluso de la mano de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que se evidencian ya en los primeros grados de la educación formal, son la exclusión, el racismo y la intolerancia por las diferencias. Esto es una de las problemáticas estructurales de la sociedad colombiana, y que las instituciones educativas, especialmente las destinadas a la formación de educadores de la primera infancia y la niñez, deben considerar de una manera prioritaria. Estos problemas, según la hipótesis aquí planteada, no corresponden sólo a patrones psicológicos o sociales, sino sobre todo a una tradición monocultural y etnocéntrica en la enseñanza de la educación formal. Por supuesto, no siempre los estudiantes cuentan con herramientas conceptuales y prácticas para asimilar, comprender y tramitar el fenómeno de la

diversidad étnica y cultural patente en la sociedad de nuestra época; defecto adquirido sobre todo por las secuelas de una formación convencional y tradicional, entendida ésta como un proceso particular de la elaboración de la conciencia histórica de los sujetos escolarizados.

Es importante mencionar al respecto que, tal como lo menciona Immanuel Wallerstein (2006), el proyecto de la modernidad ha parcelado las disciplinas científicas invalidando la presencia de las humanidades en la educación básica. También, Edgar Morin (1999; 2005; 2020) considera que la modernidad ha simplificado la complejidad y pluralidad de la existencia humana con esa misma parcelación del conocimiento respecto de la vida social. De allí que el problema fundamental del que parte esta propuesta de investigación es, precisamente, la necesidad de volver a integrar de forma teórica y práctica la *complejidad* en los procesos de conocimiento y de enseñanza, a través de los fundamentos del concepto de cultura y la comprensión plena de la diversidad étnica y cultural de Colombia como presupuestos del ejercicio pedagógico en el suroccidente colombiano.

Pregunta de Investigación

La pregunta de investigación se formula a partir del interés por conocer el funcionamiento del currículo del PFC en la formación de maestros de educación preescolar y básica primaria, y de identificar los intereses, las aspiraciones, pero, sobre todo, las dificultades que los estudiantes han encontrado en sus prácticas pedagógicas respecto al tema planteado en este proyecto de investigación educativa, es decir, en torno al abordaje pedagógico de la diferencia étnica y cultural en los contextos educativos. También se busca esclarecer las necesidades que se pudieran suplir en la formación de los estudiantes del programa para comprender y afrontar pedagógicamente el fenómeno de la cultura y la diversidad étnica y cultural en el aula. La pregunta que orienta esta propuesta de investigación es: ¿Cuáles serían los

fundamentos epistemológicos, pedagógicos y didácticos para incorporar en un diseño curricular el fenómeno de la cultura y la diversidad étnica y cultural de Colombia en el aula y en los diversos contextos educativos, a partir de prácticas pedagógicas basadas en la multiculturalidad y la etnoeducación?

Justificación

El artículo 3 del Decreto 4790 de 2008 establece trece (13) requerimientos para cumplir con las condiciones básicas de la calidad educativa de la Escuela Normal Superior, pero, de todos ellos, tres (3) son los más relevantes a la problemática planteada en esta propuesta. Sin embargo, el numeral 12 es el que mejor enmarca los objetivos de esta investigación. El requerimiento establece lo siguiente: 12) Modalidades de atención educativa a poblaciones de que trata el Título III de la Ley 115 de 1994, en el plan de estudios de la formación complementaria.

Los otros dos (2) numerales son el 3 y el 4, pero sólo los asumiremos de forma implícita, ya que por economía en el tratamiento del tema sólo se considera de manera esencial el numeral 12. Sin embargo, nos referimos a ellos de una vez porque, como se ha dicho, fueron considerados de forma indirecta. Los numerales 3 y 4 establecen lo siguiente: 3) Innovaciones en el campo educativo que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico investigativo; 4) Espacios de proyección social que vinculen a la escuela normal superior con su entorno.

Respecto al numeral 12, que es el que más interesa en este momento, se hace necesario considerar lo que establece la Ley 115 de 1994 en el Título III respecto a las modalidades de atención educativa a poblaciones. De manera particular vamos a considerar el capítulo 3, que se refiere a la educación para grupos étnicos. En el artículo 55 se presenta la siguiente definición de etnoeducación:

«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.»

No obstante, encontramos entre las poblaciones de Nariño, y en el municipio de Pasto en particular, una heterogeneidad en la composición social y cultural, de modo que la etnoeducación en las condiciones actuales debe considerar esta heterogeneidad, que se expresa en la diversidad, la pluralidad y el multiculturalismo, motivo por el cual la educación formal obligatoria debería considerar los principios de la etnoeducación para garantizar el cumplimiento de los derechos económicos, sociales y culturales de los miembros de comunidades étnicas, cohesionadas o fragmentadas, que hoy en día, en ciertos casos, están generalmente bastante dispersas. Es decir, se tendrán en cuenta los derechos colectivos y los derechos individuales de las personas pertenecientes a los distintos grupos étnicos, sea que se encuentren habitando en su territorio de origen o no.

En el caso del PFC, este aspecto relacionado con la etnoeducación tendría una doble dimensión: por una parte, aplicar los principios de la etnoeducación en sus procesos de enseñanza o formación, pero también propiciar que los educadores en formación los adquieran para el desarrollo de sus prácticas educativas e investigativas en los diferentes contextos. Además, se trata de que por medio de la educación formal se realice un permanente reconocimiento y una amplia difusión de las características, saberes y problemáticas que afrontan los grupos étnicos que integran la nación colombiana; así mismo respecto a las 68 lenguas existentes en el país (además del español), pero también un reconocimiento de la condición multicultural y pluriétnica de Colombia, y el papel que los grupos étnicos ocupan en la historia y constitución del Estado colombiano.

Dentro de los principios de la Etnoeducación está la *interculturalidad*. En el contexto de una sociedad multicultural y pluriétnica, donde, no obstante, existe una significativa diversidad étnica y cultural, se sigue practicando una formación educativa monocultural y etnocéntrica. A partir de los distintos y complejos procesos históricos, y del reconocimiento de que la sociedad cambia a través del tiempo, encontramos en la actualidad la necesidad de comprender la diversidad cultural como substrato en la composición demográfica de la sociedad, pero que en las instituciones educativas no ha sido todavía suficientemente reconocida como un aspecto esencial. Sin embargo, en la convivencia social es donde muchas veces se manifiesta esta precaria comprensión de la diversidad y la diferencia. En la vida cotidiana en las escuelas todavía se observan las secuelas de la intolerancia, la estigmatización cultural y el racismo estructural. Estos fenómenos, desde un horizonte pedagógico, no corresponden sólo a problemas psicológicos, ni tampoco es el caso de un asunto menor, sino que tienen su base en complejos procesos sociales y en las consecuencias de una educación anclada en los presupuestos de la razón instrumental. Los profesionales de la educación todavía tienen mucho que reflexionar sobre ella. De allí que, en esta propuesta se parte de algunos fundamentos de la filosofía de la educación, la epistemología de las ciencias humanas y la pedagogía crítica, para brindar una alternativa de solución a las problemáticas aquí mencionadas. Por eso se proyecta en esta propuesta investigativa una necesaria articulación entre Etnoeducación y la estructura curricular y pedagógica del PFC de la ENSUP, con el objetivo de contribuir al mejoramiento de los procesos de formación de maestros de educación preescolar y básica primaria, considerando el diseño curricular de una asignatura de antropología de la educación, que podría ser considerada por la comunidad educativa como una unidad de formación que transversalice los cuatro (4) principios pedagógicos del PFC, articulados en su malla curricular, pero que sobre todo pueda

ser tomada en cuenta para resignificar y fortalecer los principios «pedagogía» y «contextos», ya que la asignatura comprendería las dimensiones humanas en general y pedagógicas en particular, desde un marco categórico que integra los fundamentos de la pedagogía crítica, la teoría de la complejidad y la ética de la alteridad basada en la justicia epistémica y la dignidad de todas las personas. Por medio de este proceso, se proyecta introducir dentro del currículo del PFC la problemática de la diversidad étnica y cultural de Colombia, el concepto de cultura desde tres dimensiones generales (concepto, estructura y praxis) y la condición de la otredad como horizonte pedagógico. Siguiendo a Marx, se diría entonces que el educador necesita ser educado (Carvajal, 2017), es decir, aquí se plantea enseñar a los educadores la complejidad de la humanidad y formar una conciencia que permita transformar las circunstancias de la educación.

Objetivos

A continuación, se presentan los objetivos diseñados para el proyecto de investigación y que tienen como fin la elaboración de saber pedagógico, que en nuestro caso es de tipo teórico.

Objetivo General

Contribuir al fortalecimiento y resignificación de los principios pedagógicos [pedagogía y contextos] de la estructura curricular y pedagógica del Programa de Formación Complementaria (PFC) a través del diseño curricular de una asignatura de antropología de la educación en la Escuela Normal Superior de Pasto (ENSUP).

Objetivos Específicos

Identificar experiencias de formación en pedagogía y saberes previos sobre los conceptos de cultura y diversidad étnica y cultural de Colombia en tres grupos de estudiantes de diferentes semestres del Programa de Formación Complementaria (PFC).

Elaborar un análisis documental acerca del PEI y la Estructura del PFC para el posterior diseño curricular de una asignatura de antropología de la educación.

Diseñar una propuesta curricular para una asignatura de antropología de la educación que contemple el objetivo general de este proyecto de investigación desde el enfoque de la Etnoeducación.

Construir una reflexión pedagógica a partir de un relato teórico desde el paradigma de investigación de la teoría fundamentada que sirva de insumo para el fortalecimiento y la resignificación de la estructura curricular y pedagógica del PFC.

Marcos de Referencia

Marco Contextual

El Programa de Formación Complementaria (PFC) de la Escuela Normal Superior de Pasto (ENSUP) se encuentra ubicado en San Juan de Pasto, ciudad capital del departamento de Nariño, en el suroccidente de Colombia. La ciudad está localizada en la cuenca del río Pasto, o valle de Atríz. Se encuentra a una altitud promedio de 2.650 msnm, en lo que se denomina la región de los Andes, y hace parte del nudo de los Pastos. Es una localidad circundada por volcanes y páramos, y, a una distancia aproximada de 30 km, se encuentra el lago Guamuez o laguna de la Cocha, un ecosistema reconocido por su bello paisaje natural y cultural, pero también porque es la puerta de entrada de nuestra localidad a la macrorregión amazónica. El nudo de los Pastos se caracteriza por ser la zona, de la macrorregión andina que tiene la conexión más cercana entre la región del Pacífico y la región de la Amazonía.

San Juan de Pasto es una ciudad que se fundó en el año 1537, pero que sus asentamientos se remontan al periodo prehispánico. Evidencia de esto son los petroglifos y pictogramas presentes en los territorios que la rodean, como también los yacimientos arqueológicos que se han encontrado en la ciudad y en toda la región. En la actualidad, existen varios cabildos indígenas y un resguardo de los descendientes directos de los antiguos Quillacingas en varios corregimientos del municipio de Pasto. Además, la ciudad por su ubicación geográfica y su conexión terrestre es un nodo de comunicaciones, intercambios y migraciones, por lo que existe una trama de relaciones interétnicas y multiculturales.

En el departamento de Nariño existen seis (6) asentamientos indígenas, que corresponden a los pueblos: Quillacinga, Pasto, Inga, Kofán, Awá y Eperara Siapidara. De los seis pueblos, cuatro (4) conservan su lengua nativa y dos (2) la han perdido debido a procesos de aculturación.

Aunque es importante resaltar que, en el caso del pueblo de los Pastos, que adoptó el español como lengua materna, se vienen haciendo importantes esfuerzos por recuperar la lengua ancestral. La etnia de los Quillacingas también habla español, aunque en todo el territorio se usan diversos nombres [topónimos y antropónimos] pertenecientes a una lengua que evidencia la extensión del área cultural Quillacinga. Algunos de estos nombres tienen similitudes con la lengua kamsá y otros con la lengua quechua. De hecho, el nombre Quillacinga es de origen quechua, y esto, según algunos antropólogos, arqueólogos y lingüistas, debido a los procesos de colonización, conexiones o sincretismos que han acontecido en la localidad. (Calero, 1991; Ramírez, 1992).

Respecto a la ENSUP, es una institución educativa con una amplia historia desde 1911, año en que fue creada, primero con el nombre de Escuela Normal de Instructores, y, luego, a partir de 1935, con el nombre de Escuela Normal de Occidente. Su método educativo lancasteriano de origen francés fue el que le dio su carácter de escuela de formación de educadores. La institución ha tenido desde su origen cinco (5) nombres, hasta llegar a obtener en la actualidad el nombre de Institución Educativa Municipal Escuela Normal Superior de Pasto.

La ENSUP, y en particular el PFC, ha tenido y tiene un papel fundamental en la formación de educadores para un gran porcentaje de la población infantil de San Juan de Pasto, del departamento de Nariño y de la región del suroccidente colombiano, porque los maestros normalistas se han vinculado a instituciones educativas en distintas localidades de la región. Tal como se afirma en el PEI, la ENSUP:

[...] hace parte del Sistema Educativo Colombiano, donde el programa de formación de maestros es el centro de su actividad, de su política, de sus metas; es prioritaria la necesidad de tener maestros preparados para el proceso educativo de la niñez y la juventud del suroccidente colombiano y del país. (PEI, 2010, p. 14).

A partir del Decreto 4790 de 2008, cambia la denominación de Ciclo Complementario por el de Programa de Formación Complementaria (PFC). Según la información contenida en el documento «Estructura del Programa de Formación Complementaria» (2011), hasta la promoción del año 2018 habían egresado del programa 821 estudiantes. En la actualidad, se ofertan dos (2) periodos de ingreso al programa cada año, y en promedio se encuentran activos 300 estudiantes, distribuidos en los cuatro (4) semestres que componen el PFC. La mayoría de los estudiantes se proyectan laboralmente dentro del sistema educativo, muchos por factores socioeconómicos, pero algunos se proyectan académicamente en una futura formación en pedagogía infantil, licenciaturas o en ciencias de la educación.

Marco Teórico y Conceptual

El marco teórico ha sido seleccionado para el diseño curricular de una asignatura sobre antropología de la educación, pero también como fundamento para el análisis documental y de los datos empíricos recopilados para la teorización. El marco conceptual, a su vez, servirá para la construcción de un análisis y reflexión pedagógica que se presentará al final del capítulo 4.

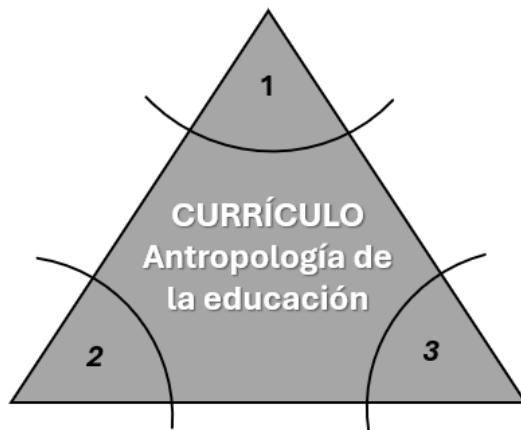
En este sentido y con ánimo de clarificar y justificar la selección de autores, el marco teórico y conceptual podría comprenderse contenido en dos partes: 1) para el diseño curricular de una asignatura de antropología de la educación; 2) para la elaboración de una teoría fundamentada sobre educación. La primera parte se verá reflejada en el diseño y propuesta curricular de la asignatura de antropología de la educación, y la segunda parte se verá reflejada al final de este trabajo, es decir, en la sección correspondiente al análisis y reflexión pedagógica que se ofrece como síntesis del proceso investigativo (en la última sección del capítulo 4).

El marco teórico y conceptual se ha subdividido en tres (3) partes o dimensiones disciplinares: 1) dimensión filosófica; 2) dimensión epistemológica; 3) dimensión pedagógica.

Por su puesto, los tres estarían anclados, respectivamente, en subdisciplinas que abordan la dimensión educativa, pero que pueden tener relación con otras subdisciplinas, y que, sin duda, algo aportan al marco general de esta investigación.

Figura 1

Esquema de las Dimensiones del Marco Teórico.



Nota. 1) Filosofía de la educación; 2) Epistemología de las ciencias humanas; 3) Pedagogía crítica.

Eje filosófico: filosofía de la educación

Se considera urgente poder establecer una relación teórica entre filosofía de la educación y filosofía de la cultura. Pero sobre todo reconocer el papel que la epistemología desempeña como disciplina filosófica crítica. Por ello se acogen algunos problemas planteados por autores contemporáneos.

Primero es necesario contextualizar la propuesta filosófica de Estermann (1998), quién construye su sistema filosófico desde la categoría de interculturalidad, concepto que fue desarrollado posteriormente por otros autores con múltiples perspectivas, y que incluso ha sido bastante polémico en el debate respecto a la etnoeducación desde posturas más críticas.

Estermann ofreció un nuevo contraste entre el pensamiento occidental y el pensamiento de los pueblos indígenas de Suramérica, particularmente de la región Andina. Así, por ejemplo, integró en su sistema filosófico denominado *pachasofía*, una especie de absolutización de lo que sería un pensamiento filosófico esencialista de las comunidades andinas de lengua quechua. En el planteamiento del problema de su proyecto, tan arriesgado pero necesario, Estermann partía del siguiente presupuesto:

[...] aunque el liberalismo y la tolerancia postmoderna aplauden la rica tradición mítica, religiosa y cultural de los pueblos de América Latina, sin embargo, siguen insistiendo en la universalidad de la filosofía occidental como el único paradigma que merece esta denominación. (p. 8).

A partir de esta problematización de la universalidad de la filosofía occidental se establece un reconocimiento de una nueva filosofía latinoamericana propia del contexto andino, como posibilidad de pensamiento profundo:

Para poder acercarnos al fenómeno y tema de la filosofía andina, es preciso romper con el eurocentrismo y occidentalismo implícitos en la definición y delimitación de lo que se considera pensamiento filosófico. (p. 9).

Así definió Estermann lo que sería una filosofía intercultural:

La filosofía intercultural, antes de ser una corriente con contenidos determinados, es una manera de ver, una actitud comprometida, un cierto hábito intelectual que penetra todos los esfuerzos filosóficos. Es sobre todo una filosofía de la interculturalidad, es decir: una reflexión sobre las condiciones y los límites de un diálogo (o ‘polílogo’) entre las culturas. La verdadera interculturalidad rechaza tanto las pretensiones supraculturales y superculturales, como también cada monoculturalismo (abierto o camuflado) y etnocentrismo del pensamiento filosófico. (p. 9).

Por otra parte, Enrique Dussel (2006) nos habló desde su postura crítica de una filosofía de la cultura a escala mundial en estos términos:

Ahora no se trata ya de “localizar” a América Latina. Ahora se trata de “situar” a todas las culturas que inevitablemente se enfrentan hoy en todos los niveles de la vida cotidiana, de la comunicación, la educación, la investigación, las políticas de expansión o de resistencia cultural y hasta militar. Los sistemas culturales, acuñados durante milenios, pueden despedazarse en decenios o desarrollarse por el enfrentamiento con otras culturas. Ninguna cultura tiene asegurada de antemano la sobrevivencia. Todo esto se ha incrementado hoy, siendo un momento crucial en la historia de las culturas del planeta. (p. 36).

Así, Dussel desarrolló una teoría y un discurso sobre la transmodernidad, y a partir de su concepción histórica global, propuso una nueva crítica de la tradición desde los recursos de la propia cultura. De modo que el presupuesto de esta nueva perspectiva de la civilización es la afirmación de la exterioridad negada. En otras palabras, es la ruptura no sólo con las secuelas coloniales producidas y reproducidas por las culturas hegemónicas, sino también con las secuelas de la colonialidad. Al respecto varios autores han disertado, entre ellos Aníbal Quijano, Walter Mignolo y Nelson Maldonado-Torres, quienes establecieron tres formas de colonialidad que son resultado de estructuras de poder colonial, lamentablemente aún vigentes en nuestros contextos: colonialidad del ser, colonialidad del saber y colonialidad del poder. (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2009). Así se entiende que las tres formas de colonialidad tienen su expresión última en los modos de subjetivación, conocimiento y organización, respectivamente. Ninguno de estos tres modos escapa al contexto educativo de las instituciones de enseñanza, pero para puntualizar en los objetivos del presente trabajo, interesa sobre todo problematizar los modos de subjetivación y de conocimiento que se reproducen en la enseñanza.

Uno de los retos a los cuales se ve abocada la práctica educativa en las aulas es, justamente, la necesidad de reflexionar sobre la acción pedagógica y la manera en que ésta se reproduce en el aula. Interesa observar las relaciones entre docente, currículo, estudiantes,

contexto, comunidad educativa, institución educativa, etc., en función de esta perspectiva. La investigación educativa se plantea el problema del fenómeno de la educación, como un área de producción de saber que permite, justamente, poner en evidencia, sistematizar y construir saber de tipo pedagógico como resultado de las experiencias realizadas por los docentes en el aula. El docente es agente principal de la investigación educativa y productor de saber sobre la pedagogía. Sin embargo, es preciso destacar que, si bien en las últimas décadas la pedagogía se considera como un campo de saber sobre la educación y los procesos que en ella se representan, ya no se reconoce su estatus científico, por lo que la idea de la teoría sobre la pedagogía implica una revisión epistemológica que logre diferenciarla de otras disciplinas, como la psicología educativa, por ejemplo. No obstante, sí es posible afirmar que la pedagogía es un campo de saber específico y un horizonte teórico y práctico sobre el cual se sustenta la acción del docente.

El desarrollo moderno de la pedagogía implica la sistematización de este saber, de sus métodos y procedimientos, y de la delimitación de su objeto. Este tipo de saber es el resultado de la multiplicidad de disciplinas que convergen en la educación. Así, el buen docente posee saber sociológico, psicológico, antropológico, filosófico, aplicados al campo de la educación, que convergen con el saber propio de cada área de la educación, y que, hay que decir, es diferente al de los expertos en esas mismas materias.

De modo que debemos ubicar nuestro punto de partida en una reflexión filosófica en torno a la epistemología y la pedagogía. La epistemología, disciplina eminentemente filosófica, se ha encargado de la reflexión crítica acerca de las teorías, los conceptos y los métodos de las ciencias. A partir de la década de los años 30 del siglo XX, y se dio un cambio sustancial en la disciplina. Surgió la epistemología histórica en Francia. Antes de esa época se trataba de una filosofía de la ciencia, pero desde entonces pensadores franceses como Gastón Bachelard [1984-

1962], George Canguilhem [1904-1995] y Michel Foucault [1926-1984], centraron su atención en el estudio del sujeto histórico que hace ciencia y construye las lógicas del pensamiento científico y las subjetividades. Entendieron que la producción científica pertenecía a determinados contextos, que representaba al sujeto histórico particular y a unos paradigmas preestablecidos por la tradición y las escuelas. Entonces, pusieron en cuestión la supuesta objetividad del conocimiento científico.

El término epistemología surge en la literatura científica de occidente a través del matemático, filósofo y lógico checo Bernard Bolzano [1781-1848]. Luego, sería introducido por el filósofo escocés James Frederic Ferrier [1808-1864] en su obra «Fundamentos de Metafísica» (1854). Pero no sólo como neologismo sino como un punto de partida distinto al de la filosofía de la ciencia. No obstante, cabe recordar que la reflexión epistemológica tiene raíces en Grecia, y entre sus máximos representantes se encuentra Platón con su diálogo «Teeteto o de la ciencia», y Aristóteles con su obra sobre metafísica.

A partir de Bachelard y de otros autores que le siguieron, por fin se reconoció que no hay conocimiento sin historia (Garnica, 2017). Ya no se trata de que el conocimiento es algo puro que se puede alcanzar, sino que es una construcción social histórica y dialéctica. Someter la ciencia al análisis histórico revelaba múltiples relaciones que indicaron la falsa idea de su objetividad. Mostraron, además, que la elaboración teórica tenía antecedentes en concepciones no-científicas, y propusieron tres (3) momentos históricos de toda disciplina: 1) etapa precientífica; 2) etapa científica; 3) el nuevo espíritu científico. Es así como la epistemología se convirtió en un campo dedicado a resolver el problema filosófico acerca del razonamiento científico en sus diferentes etapas de desarrollo.

En el marco interpretativo de la epistemología francesa se puso de relieve los ejercicios de poder, las tramas del discurso y las ideologías subyacentes que los científicos reproducían, a veces sin saberlo, en sus prácticas y teorías. Desde entonces, los epistemólogos han dado un paso significativo en la deconstrucción de discursos e imaginarios científicos de cada época, aportando una comprensión amplia y crítica sobre la manera en que la ciencia se constituye como discurso verdadero exclusivo y generalizado.

Jarauta opone el logocentrismo a los descentramientos de la posmodernidad (Garnica, 2017, p. 15). Anteriormente el conocimiento era entendido como algo trascendental, abstracto y metafísico, y esto se explicaba por medio de la razón intrínseca de sus principios, de la lógica y del carácter de autoridad que tenía lo científico. Sin embargo, el estudio epistemológico de cualquier ciencia requiere, para ser crítico, del reconocimiento de las condiciones históricas que la propiciaron, tal que se pueda evitar caer en dogmatismos o anacronismos que impiden la comprensión del proceso epistemológico de cualquier campo del saber científico.

La epistemología francesa trazó así los principios metodológicos para el trabajo del epistemólogo respecto del sujeto de producción científica, demostrando que ambos (sujeto y producto) están de algún modo determinados por ciertas configuraciones sociales, económicas, políticas y culturales. Sólo en correspondencia con esta premisa, los epistemólogos pueden comprender el proceso científico, para, luego, poder explicar cómo se constituye el saber en cada momento histórico.

Otra perspectiva nos la ofrece Rivas (2007, p. 53), respecto de la obra de Gabriel Ugas Fermín, cuando afirma que la epistemología explica lo que el hombre hace para estudiar la realidad. Por lo que la epistemología se plantea como disciplina esencial en cualquier campo del saber, ya que invita a la reflexión y al esclarecimiento, dejando demarcada la delimitación que se

debe conceder al papel del epistemólogo y del científico. El aporte fundamental de la epistemología es el de mostrar los presupuestos de la especulación científica, y trazar diferencias y semejanzas entre los variados discursos dentro de un mismo campo del saber, revelando las filosofías que están detrás de las prácticas científicas, como una especie de psicoanálisis que el epistemólogo hace de la ciencia. (Garnica, 2017, p. 23).

Al respecto, Morín (1999) señala que uno de los saberes imprescindibles para la educación del futuro es lo concerniente a la condición humana. Ésta ha sido, sin duda, estudiada por la antropología, pero también por otras ciencias sociales, humanas y naturales, y ampliamente explorada por las artes. De allí que, en las circunstancias actuales, la educación y la pedagogía más que nunca, tienen la obligación de propender por la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Tres condiciones posmodernas que obliga a los académicos a complejizar los saberes heredados por las ciencias, y tal como lo ha propuesto el grupo modernidad / decolonialidad, indisciplinar las ciencias humanas para abordar el fenómeno humano en el presente y en sus contextos reales. Así, el paradigma de la complejidad se hace necesario para comprender, interpretar y explicar el fenómeno educativo.

Eje epistemológico: epistemología de las ciencias humanas

El recurso más importante del eje epistemológico es, en consecuencia, la teoría del pensamiento complejo de Morin (2005) y su epistemología de la complejidad.

Al respecto del pensamiento complejo aplicado a la investigación, es importante resaltar el ineludible sesgo personal en cualquier intento de objetividad. Este es un rasgo característico en las actuales ciencias humanas y sociales:

Conocer es producir una traducción de las realidades del mundo exterior. Desde mi punto de vista, somos coproductores del objeto que conocemos; cooperamos con el mundo exterior y es esa coproducción la que nos da la objetividad del objeto. Somos

coproductores de la objetividad. Es por ello que hago de la objetividad científica no solamente un dato, sino también un producto. La objetividad concierne igualmente a la subjetividad. Creo que podemos hacer una teoría objetiva del sujeto a partir de la autoorganización propia del ser celular y esa teoría objetiva del sujeto nos permite concebir los diferentes desarrollos de la subjetividad hasta el hombre sujeto-consciente. Pero esa teoría objetiva no anula el carácter subjetivo del sujeto. (Morin, 2005, p. 154).

El proceso de formación de las ciencias humanas se ha dado a lo largo de toda la historia de Occidente. Desde la época de la Grecia Antigua se vendría consolidando una etapa precientífica de muchas de ellas, especialmente en la filosofía, pero sería más preciso decir que su pleno desarrollo como ciencias se da en la modernidad, pero a través de múltiples transformaciones sociales en Europa desde el período del Renacimiento. Siguiendo a Immanuel Wallerstein (2006, p. 4), «la ciencia social es una empresa del mundo moderno». Posteriormente, la consolidación como tal de las ciencias humanas y sociales en el ámbito de las universidades, las sociedades científicas y la circulación de publicaciones, se da a mediados del siglo XIX, profundamente condicionada por los acontecimientos de los siglos precedentes, especialmente del siglo XVIII, y de los desarrollos técnicos, científicos y políticos, impulsados por la Ilustración.

La ciencia, desde su origen, se caracterizó por poseer un objeto de estudio, una teoría propia, unos métodos y el edificio de un conocimiento sistemático de la realidad que debía tener algún tipo de evidencia empírica (Wallerstein, p. 4). La ciencia, en la época moderna, era eminentemente la física. Pero el dualismo cartesiano, desde el siglo XVII, implantó al hombre y su mundo social en el centro la reflexión científica. El racionalismo y el empirismo se fueron configurando simultáneamente para constituir sus respectivas teorías acerca de la moral, la política y el conocimiento.

Si la ciencia era la búsqueda de leyes naturales para la explicación de fenómenos físicos, con el desarrollo de la revolución industrial y el surgimiento de la Ilustración, estas leyes empezaron a ser aplicadas en la comprensión de los cambios sociales que se iban manifestando. Auguste Comte [1798-1857] sería uno de los primeros hombres en formular esa trasposición del lenguaje científico de las ciencias de la naturaleza a los fenómenos sociales en general, y constituiría una disciplina encargada de investigar una física social, hoy denominada sociología. A su doctrina se le conoce como positivismo.

A Comte seguirían otros hombres a lo largo del siglo XIX, especialmente Émile Durkheim [1858-1917], quién desarrollaría una investigación social práctica y objetiva. El siglo XIX estaría representado por diversos hombres de ciencia que progresivamente entrarían en escena. Por supuesto, son muchos y muy variados los antecedentes de esta nueva tendencia en las ciencias, pero se podrían considerar tres acontecimientos relevantes: el descubrimiento de la finitud del globo terrestre; los valores morales condicionados por la nueva cosmología naturalista; y el proceso de secularización del conocimiento científico.

Entre las concepciones fundamentales sobre la sociedad y su funcionamiento están el positivismo, el funcionalismo, el estructuralismo, el materialismo histórico, etc., las cuales conciben a la sociedad como una estructura de funcionamiento armónico o dialéctico según leyes internas.

La epistemología de las modernas ciencias humanas y sociales se interesó por estudiar aquellos paradigmas que fueron surgiendo a lo largo del desarrollo científico y de sus respectivas correspondencias con las condiciones materiales a través de la historia. El surgimiento de las ciencias sociales, por ejemplo, se dio en el seno de Europa en plena relación geopolítica con otras partes del mundo, y a través de procesos transnacionales de colonialismo. El desarrollo del

capitalismo industrial, por medio de la expansión colonial, hizo posible la implantación de una teoría funcionalista que intentaba ordenar a la sociedad de acuerdo con leyes sociales emergentes. Pero también surgieron contradicciones en este proyecto, y es así como dentro de las ciencias sociales aparecen tendencias bastante contradictorias:

[...] y en esta misma coyuntura histórica, se planteó otra concepción; aquella que concebía a la sociedad desde la teoría del conflicto; es decir, desde las leyes, no de la coherencia y armonía interna, como lo plantean el positivismo y el funcionalismo, sino desde los conflictos y contradicciones sociales, políticos, económicos, ideológicos, etc., lo cual generó propuestas teóricas, metodológicas y políticas en la investigación histórica, económica y social, como también para la ruptura del modelo histórico europeo; me refiero a la concepción dialéctico-materialista de la sociedad y de su historia de Karl Marx y Federico Engels, la cual determinó transformaciones históricas importantes en diferentes países del mundo en la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX. (Rodríguez, 2001, p. 3).

Prácticamente todas las categorías que los científicos sociales usan llevan implícita una historia que la epistemología devela. Es el caso de los conceptos de raza, clase, etnia, género, entre otros. Estas categorías surgieron en un contexto determinado y a partir de discursos sociales y científicos particulares, y a través de la historia han sufrido resignificaciones importantes. La teoría crítica [desde Kant hasta la escuela de Fráncfort] es muy necesaria para la comprensión del proceso científico, y, en otro sentido, de la complejidad, porque pone de manifiesto los distintos significados que los conceptos y categorías traen consigo y que son empleados de forma equívoca en discursos y prácticas científicas o educativas, continuando con la reproducción de algunos imaginarios sociales que están siendo discutidos en los escenarios académicos, filosóficos y políticos, como también en el ámbito educativo.

En las últimas décadas del siglo XX, desde otras regiones del mundo distintas de Europa, se han enunciado otros fundamentos de interpretación de las realidades sociales y de las

categorías científicas mencionadas. Reflejo de ello son los estudios culturales y decoloniales. A partir de esas reinterpretaciones se ha dado en la historia del pensamiento social un rumbo diferente en la explicación de las problemáticas que afectan a aquellas regiones del mundo que se encuentran más allá de los centros de poder colonial. También los movimientos sociales han impulsado la reflexión y producción de otros significados en las ciencias sociales durante el siglo XX. Todo ello ha desatado un cambio profundo en las formas de hacer ciencia y de considerar a las humanidades, y es en este sentido que las periferias de los núcleos occidentales han apropiado a las ciencias humanas para comprender sus realidades, y procurar reconocer sus particularidades históricas y sus diferencias en la manifestación de los fenómenos sociales.

En este proceso ha desempeñado un papel fundamental la sociología y la antropología, y los métodos empleados por la etnografía han trascendido el ámbito tradicional de estas ciencias y han empezado a ser aplicados en campos como el educativo. Pero, como cualquier disciplina, han experimentado mutaciones, han pasado de ser ciencias que en sus inicios fueron empresas colonialistas, para ser aplicadas en la investigación de problemáticas emergentes en prácticamente todo tipo de contextos sociales y culturales. El desarrollo del estructuralismo, de los estudios del lenguaje y la semiótica, el descubrimiento de sistemas culturales integrados a los sistemas ecológicos, el conocimiento almacenado en las lenguas de grupos tribales, la arqueología social y el acceso a los imaginarios culturales, los saberes almacenados en la memoria biocultural, la perspectiva de las teorías de la comunicación, la pragmática y la hermenéutica, han llegado al tiempo presente para ayudar a los hombres a establecer una política contemporánea de la multiculturalidad como un acuerdo global y necesario. La idea de las sociedades híbridas ha permeado el conocimiento que se tiene hoy acerca del mundo real. Es así como las nuevas teorías de la cultura han ejercido un papel importante en la fundamentación de

las ciencias sociales y humanas, y esto ha propiciado un giro conceptual de las mismas. Hemos pasado de la moderna concepción eurocéntrica a una nueva comprensión heterogénea y heterodoxa representada por la condición de la posmodernidad. Al respecto se podría pensar, por ejemplo, en los trabajos de Arturo Escobar sobre una crítica del discurso del desarrollo, pero también en las ontologías relacionales, el perspectivismo ontológico y una especie de teoría gnoseológica sentipensante inspirada por el sociólogo de Orlando Fals Borda.

La epistemología aplicada a la educación sugiere una reflexión sobre la teoría pedagógica y las prácticas educativas en su intencionalidad, argumentación y sentido (Ugas, 2007, p. 109). Así mismo, se hace relevante estudiar la crisis educativa en los contextos específicos, ello implica “interpretar, comprender y explicar la educación, como el conjunto de manifestaciones que evidencian un modo de vida en correspondencia con la cultura que alcanza una sociedad en una época determinada.” (Ugas, 2007, p. 110).

Respecto a su objeto se trata del proceso educativo. Sin embargo, en unos casos presta mayor atención al proceso educativo como reflexión, es decir como discurso, y, en otros, como instrumentalización, es decir como práctica educacional. Se podría decir que, todo ello, se sintetiza en el problema general acerca de la enseñanza.

Recordemos que la epistemología hace un análisis de los procesos socioculturales que se encuentran al final de cualquier paradigma científico, y que la educación no es propiamente una ciencia, sino un conjunto de ciencias que participan en el trabajo de la pedagogía. La educación es un término muy amplio y abstracto que involucra no sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que implica otras instituciones sociales aparte de las de enseñanza.

De lo anterior se desprende que la epistemología estudiará las implicaciones y consecuencias de las teorías y prácticas de la pedagogía en el campo educativo. Es importante

señalar que la educación es una realidad estudiada por otras ciencias, especialmente las ciencias sociales, la economía, las ciencias políticas, el derecho y la filosofía, mientras que la pedagogía, considerada ya una ciencia propiamente dicha, a pesar de las controversias al respecto, es la ciencia encargada de concentrar en torno suyo a las demás ciencias de la educación (sociología, psicología, didáctica, lingüística, etc.), y servirse de ellas para construir sus diferentes discursos y paradigmas, como también su praxis educativa.

La pedagogía se define como “la ciencia que tiene por objeto de estudio la Educación” (Ugas, 2007, p. 111). En este sentido habría que agregarse que la pedagogía es una ciencia social. Como todas las ciencias sociales, también ésta ha atravesado por diferentes paradigmas tales como el humanismo, el positivismo, el funcionalismo, el materialismo histórico, la teoría crítica, entre otros. Igualmente, sus orígenes se remiten a la Grecia Antigua, desde los sofistas, pasando por Platón, fundador de la Academia, y Aristóteles, fundador del Liceo. Después de la expansión del helenismo por el Mediterráneo y de la decadencia romana, aparecieron las doctrinas de los Estoicos, quienes desarrollaron una enseñanza enfocada en la ética de la libertad y la autonomía individualista.

Durante la Edad Media, la educación estaría reducida a las abadías y sobre la base del dominio de la Iglesia. En este período se desarrollarían la patristica y la escolástica, y habría un importante cambio en la filosofía casi al final de esta época por la influencia sustancial de los árabes en Europa. Las primeras universidades occidentales, tal como las conocemos hoy, fueron creadas al final del medioevo, entre los siglos XI y XIII, siendo la primera universidad de Europa la de Bolonia, fundada en el año 1088.

Sólo a partir de la Modernidad es que empezaría a construirse el discurso pedagógico, apareciendo la Escuela como institución oficial y didáctica de la enseñanza. Tal vez el primer

tratado de pedagogía moderna fue el «Tratado de la Enseñanza» de Juan Luis Vives [1492-1540], en 1431 (Ugas, 2007, p. 112). Pero será a partir de la «Didáctica Magna» de Juan Amos Comenio [1592-1670], en 1630, donde se desarrollaría una teoría propiamente sistemática. En esa época, de importantes cambios culturales, la educación pasará a ser una política de Estado. Figuras como Johann Heinrich Pestalozzi [1746-1827] y Johann Friedrich Herbart [1776-1841], revolucionarían el papel de la educación dentro de la sociedad industrial y establecerían los lineamientos de la especulación pedagógica, iluminados por el humanismo de Immanuel Kant [1724-1804].

Los grandes cambios políticos y culturales de la sociedad europea durante el período de la Ilustración hicieron que surgieran preocupaciones respecto de la función de la educación en las sociedades. Esta será la época del enciclopedismo, del desarrollo técnico industrial, del desarrollo científico y de las grandes revoluciones políticas y económicas modernas. La educación se convertirá entonces en un derecho civil, y los miembros de las masas populares serán alfabetizadas. La idea de democracia estaba en el ojo del huracán, y esa situación no era ajena a filósofos y educadores preocupados por la educación para los miembros de la sociedad y el correcto funcionamiento del Estado. Así es como discurso y prácticas se empeñaron en una reforma educativa general.

Posteriormente a esta época, aparecían la sociología de la educación y propiamente ya una teoría de la educación. Émile Durkheim [1858-1917] empezaría a evaluar el papel de las escuelas y a proponer un nuevo sistema educativo, desde entonces con una perspectiva filosófica y sociológica que se conoce con el nombre de funcionalismo. Durkheim se propone, entonces, estudiar la educación como fenómeno social y proceso humano.

Pero desde una dimensión crítica, la filosofía de Arthur Schopenhauer [1788-1806] y la de Friedrich Nietzsche [1844-1900] habrían inspirado en el futuro una concepción revolucionaria acerca de la educación como formación técnica y científica. Sobre todo, Nietzsche cuestionó la noción de formación (*bildung*) como proyecto educativo tradicional, desde su postura crítica en la búsqueda por alcanzar las más altas virtudes posibles para el hombre.

Nietzsche, a su vez, sería uno de los filósofos de cabecera de Michel Foucault [1926-1984], quien aplicaría el método arqueológico a la investigación genealógica de las humanidades y de las ciencias sociales, y entre ellas la educación. Esa época será un período de importantes revoluciones en todos los campos científicos. Dentro del discurso pedagógico surgirán teorías de la enseñanza fundamentadas en los adelantos de la psicología, tales como el conductismo, el cognitivismo, el constructivismo, etc.

Volviendo al siglo XX, y en el contexto de Francia, Pierre Bourdieu [1930-2002] sentaría las bases para una sociología de la educación crítica que nutriría los discursos pedagógicos de Francia y de otras partes de Europa y América. Esto es necesario recordarlo porque de todas maneras Bourdieu estudió los dispositivos educativos formales que posteriormente dieron nacimiento a los discursos pedagógicos de América Latina.

Otro instrumento utilizado por los docentes para producir saber pedagógico, fruto de la reflexión acerca de la práctica pedagógica en relación con las teorías acerca de la educación, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, es la investigación acción educativa, tendencia de finales del siglo XX, surgida de la preocupación por las nuevas circunstancias de la escuela en un momento histórico de predominio de la técnica y la informática. Desde ahí, es prudente anotar la necesidad de vincular la investigación acción a la pedagogía y a la reflexión sobre la educación. Vale la pena considerar que, desde su surgimiento, la investigación acción ha tomado varios

rumbos especialmente desde la sociología. Es en este campo de saber, en donde la investigación acción aplicada a la pedagogía y a la educación, se ha convertido en un pilar esencial de la renovación de la práctica docente, puesto que ha permitido la reflexión y transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y se ha convertido en una herramienta de gran utilidad para los docentes que se inician en su labor profesional.

La praxis pedagógica permite la constatación de la disyunción entre los fundamentos teóricos sobre la pedagogía y la educación como tal, los cuales terminan siendo abstracciones y generalizaciones que poco o nada se relacionan con el contexto real de los estudiantes. La investigación acción educativa, en resumen, permite asumir el aula como un escenario de experimentación en donde se ponen en juego tanto las prácticas propias del ejercicio docente, como las teorías y conceptos que atañen a la pedagogía. Así mismo, es una herramienta que le permite al docente desarrollar su trabajo con criterios de transformación, lo que, a su vez, se traduce en el mejoramiento de las condiciones de calidad de la educación.

Por otra parte, un movimiento filosófico latinoamericano denominado filosofía de la liberación impulsaría procesos políticos y sociales de emancipación en los diferentes campos científicos de las ciencias sociales, y en varias regiones del mundo, y con base en este movimiento surgirá la propuesta pedagógica de Paulo Freire [1921-1997]. Recordemos también que el antropólogo mexicano Guillermo Bonfil Batalla [1935-1991] había propuesto el término de etnodesarrollo, y fue a partir de entonces que se empezó a construir un discurso pedagógico y educativo alternativo desde los pueblos indígenas y los movimientos sociales. De tal modo que, con las reformas constitucionales, como es el caso de la Constitución Política de Colombia de 1991, se introduce una política educativa de Estado centrada en la Etnoeducación como estrategia pública para fomentar distintas formas de educación en el escenario de una sociedad

multicultural y pluriétnica. Por esa época, también surgen los estudios culturales desde intelectuales formados en Norteamérica, y los conceptos de interculturalidad y pedagogía crítica se incluyen en proyectos pedagógicos *para y desde* las comunidades étnicas que habían estado, por varias generaciones, sometidas a una educación de instrucción controlada por la iglesia o las misiones religiosas, o, simplemente, por la educación tradicional hegemónica. Esto ocurrió sobre todo en ciertas regiones donde habitaban, y todavía habitan, distintos grupos indígenas originarios, y descendientes africanos en América.

La educación popular desarrollada por Freire traería al centro del discurso pedagógico una nueva concepción política. Esta nueva perspectiva de la educación sería desarrollada también en los Estados Unidos y en Canadá, donde por sus peculiares características sociales, cuentan también con una amplia diversidad étnica y multicultural. Henry Armand Giroux [1943], crítico cultural de Estados Unidos, y Will Kimlicka [1962], filósofo canadiense, impulsaron en todo el continente importantes perspectivas para el desarrollo de un discurso radical antihegemónico. Además, estos teóricos introdujeron en el discurso educativo el posmodernismo filosófico. Peter McLaren [1948], es uno de los fundadores de la pedagogía crítica, altamente influenciado por Freire, la teoría marxista y el humanismo. A partir de su libro «La vida en las escuelas», ha sido considerado como uno de los más importantes teóricos acerca de la educación y de las prácticas pedagógicas en el contexto problemático del neoliberalismo.

Dimensión Pedagógica: Pedagogía Crítica

Aquí se consideran los aportes de Vygotsky acerca de la teoría del aprendizaje a partir del andamiaje y los procesos de pensamiento y lenguaje, y en general sobre el constructivismo. También se considera los aportes del psicólogo cognitivista Jerome Brunner, especialmente respecto a su reflexión sobre la comunicación y la necesidad de diseñar una asignatura acerca del

hombre (del ser humano). En lo relacionado con el currículo se sigue el modelo de L. Stenhouse. Igualmente, se tendrá en cuenta la teoría crítica de Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren.

De Vygotsky se quiere rescatar su concepción de lenguaje como condición de posibilidad del pensamiento. El lenguaje desde esta concepción no es sólo el medio de comunicación. El lenguaje, además, hace posible la conciencia y la autoconciencia. De modo que el lenguaje es la base que hace posible la experiencia de cada individuo y de la colectividad. En ese sentido, el lenguaje, para Vygotsky, también se relaciona con la libertad. Esta concepción tiene sus raíces en la dialéctica hegeliana, en la cual el conocimiento se sintetiza con la elaboración del concepto, y así el sujeto adquiere libertad frente a los objetos y frente a sí mismo. Pero no se debe subestimar la concepción social del lenguaje en relación con la educación. Para Vygotsky la educación es un proceso social, y no simplemente un recetario que se debe cumplir al pie de la letra. No obstante, el desarrollo de la autonomía personal se hace posible por medio del pensamiento racional y el desarrollo moral del individuo.

La psicología del arte y su aplicación pedagógica fueron temas que interesaron mucho a Vygotsky. Él parte en su análisis de la conocida diferencia entre la imaginación que meramente reproduce y la que crea por medio de nuevas combinaciones. En ambos casos la base es siempre la experiencia. Sin experiencia tampoco hay imaginación. (Rojas, 2010, p. 236).

Y es que la noción de libertad tiene que ver con lo verdadero en un sentido metafísico, tiene que ver con la autenticidad, y así arte y moral se vuelven a hermanar en el individuo y en la sociedad por medio de la educación, porque ésta tiene el deber de que así sea, o por lo menos es el horizonte que se traza una asignatura de antropología de la educación. La introducción de las humanidades en el cuerpo teórico y práctico de la formación de maestros permitiría al individuo en formación una apropiación de su realidad y sus propias, y a veces ocultas, circunstancias,

pudiendo generar una perspectiva sincrónica de los fenómenos presentes también en los contextos en los que como agente educativo participa. Si por otra parte ese individuo es maestro, podría a su vez ofrecer esa misma libertad a sus estudiantes, fundamentando su acción pedagógica en criterios científicos, éticos y estéticos, como agente transformador de anticuadas estructuras de poder que sólo generan resistencias y conflictos.

Porque la educación no es sino liberación. Arranca la cizaña, retira los escombros, aleja el gusano que destruye los tiernos gérmenes de las plantas; irradia luz y calor; actúa como la benéfica llovizna nocturna; imita e implora a la naturaleza en lo que ésta tiene de maternal y compasiva. (Nietzsche, 2021, p. 29).

Y, sobre todo, qué interesante la reflexión del filósofo alemán Friedrich Nietzsche acerca de la educación cuando también la relaciona con la felicidad:

La finalidad de las instituciones educativas modernas tendrá, en consecuencia y de acuerdo con ello, que ser la de convertir a cada cual, según su naturaleza se lo permita, en corriente, la de formar, en fin, a cada cual de modo que pueda obtener de su propio grado de conocimiento y saber la mayor cantidad posible de felicidad y provecho. (Nietzsche, 2021, p. 80).

La pedagogía en la actualidad está llamada a ser crítica y no otra cosa, porque las teorías contemporáneas han develado la complejidad humana, en lo individual, lo colectivo y lo social. Ya no sólo se trata de concebir al hombre como *homo sapiens*, sino de reconocer que también es *demens*, nos dice Edgar Morin, se trata de considerar al *homo complexus*.

El ser humano está bipolarizado entre *demens* y *sapiens*. Aún más, *sapiens* está en *demens* y *demens* está en *sapiens*, formando un *yin yang*, conteniendo cada uno al otro. Entre uno y otro, a la vez antagonistas y complementarios, no existe ninguna frontera neta; existen sobre todo las eflorescencias de la afectividad, la estética, la poesía, el mito. (Morin, 2006, p. 158).

Se trata, entonces, de volver la mirada a la complejidad del individuo y superar el paradigma de que formación y educación son sinónimos de control, adecuación, domesticación y amaestramiento. Los educadores no deberían preocuparse de la normalización de las diferencias, sino más bien de reconocer precisamente esas diferencias, intentar comprenderlas y encausar sus estrategias hacia la potencialidad de la singularidad en convivencia con la heterogeneidad dentro del aula y fuera de ella. Esta propuesta considera que al menos esto sea posible en los procesos pedagógicos, devolviendo así el sentido pleno a la educación y a la existencia de las instituciones de enseñanza.

Uno de los principios fundamentales que integran la pedagogía crítica es la convicción de que la enseñanza para el fortalecimiento personal y social es éticamente previa a cuestiones epistemológicas o al dominio de las habilidades técnicas o sociales que son priorizadas por la lógica del mercado. (McLaren, 1997, p. 49).

Es una demanda que surge de décadas de estudio sobre el fenómeno educativa, llegar hoy a la convicción de que tenemos el deber moral de transformar la educación, y para lograrla es necesario empezar por la transformación del currículo para darle un renovado aire a la vida y a la cultura escolar. La pedagogía crítica surge en condiciones de alta complejidad, en la que las características de la sociedad ya no son eminentemente industriales. El mundo ha cambiado, y en las últimas dos décadas los cambios se han maximizado cuantitativa y cualitativamente. Por supuesto, no son cambios que se hayan dado de forma *sui generis*, sino que corresponden a procesos históricos, incluso pronosticados por los teóricos de la educación del último cuarto del siglo XX. Esa necesidad de volver a ciertos referentes teóricos que todavía no han sido completamente asimilados, y que por ello mismo siguen interpelando a los estudiosos en el presente, siguen aportando sugerencias genuinas para hacer de la pedagogía arte y ciencia. De allí que el debate por lo educativo está inserto en el campo político.

La pedagogía crítica ha generado categorías decisivas para analizar temas como la producción de las experiencias de los estudiantes, los exámenes, las ideologías de los profesores, y determinados aspectos de la política escolar, temas que los análisis conservadores y liberales han obviado con demasiada frecuencia. (McLaren, 1997, p. 50)

Aquí, cuando se menciona el campo político se lo entiende no sólo como sistema político, sino como praxis, es decir, en los términos de la filosofía de la liberación propuesta por Dussel, el cara-a-cara de la vida cotidiana, la política en el sentido amplio del término, incluso, en el sentido aristotélico. Así la pedagogía crítica entiende la pedagogía no como dispositivo sino como instrumento de negociación, en donde los estudiantes tienen voz, y en caso de ser menores, será labor de los maestros identificar lo que cada estudiante en su particularidad necesita dentro del proceso de aprendizaje. Esto, por supuesto, complejiza bastante el proceso y la labor, pero es un camino que se puede recorrer y que ha de ser coordinado por una gestión y administración educativa de base humanista.

El término «pedagogía» se refiere al proceso mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados. Por ello, considera también la manera como profesores y estudiantes se posicionan en las prácticas discursivas y en las relaciones de poder/conocimiento. La «pedagogía» también hace referencia a cómo nos representamos a nosotros mismos, a los otros y a las comunidades en las que hemos elegido vivir. En cambio, el término «pedagogía crítica» subraya la naturaleza partidista del aprendizaje y del esfuerzo; proporciona un punto inicial para vincular el conocimiento con el poder, y un compromiso para desarrollar formas de vida comunitaria que se tomen en serio la lucha por la democracia y por la justicia social. (McLaren, 1997, p. 53).

Si llevamos más lejos esta discusión y vamos más allá de la relación histórica saber/poder y su relación con la problemática noción de verdad, trabajada ampliamente por Michel Foucault, llegamos necesariamente a una discusión sobre la justicia epistémica, es decir, la demanda de una educación pertinente, situada y contextualizada. Aquí también se presenta una discusión que

es necesaria, y que se debe abrir a toda la comunidad educativa, incluyendo a los padres de familia. Se trata de la discusión sobre los horizontes de la educación en el contexto territorial, social, cultural e histórico de cada comunidad, con unos valores, imaginarios, saberes y conocimientos propios. Es aquí donde la etnoeducación tiene también un importante papel en facilitar el interaccionismo social y en aportar al diseño curricular de las instituciones de formación.

La pedagogía crítica, como forma de política cultural, intenta reorientar las limitaciones ideológicas de los actuales análisis de la enseñanza y de las principales discusiones en pedagogía, particularmente las que aparecen en los programas de formación del profesorado. Por ejemplo, los estudiantes de ciencias de la educación suelen ser introducidos en una concepción unidimensional de la enseñanza; así, conciben la enseñanza como un conjunto de reglas y de prácticas reguladoras que han sido desprendidas de toda ambigüedad, contradicción, paradoja y resistencia. Las escuelas son presentadas como ajenas a todo conflicto y contestación ideológica. Normalmente los educadores conciben el conflicto en las escuelas como un «conflicto comportamental» - intentando legitimar determinadas formas de comportamiento no reglado-, percepción ésta reforzada por los mitos de la «cultura de la pobreza» o de la naturalidad de las «deficiencias» culturales o raciales, que nosotros leemos como una percepción de «falta de blancura» de los estudiantes por parte de la mayoría de profesores que pertenecen a la cultura blanca dominante. (McLaren, 1997, p. 53-54).

Es decir, la etnoeducación se inscribe en el conjunto de pedagogías críticas, populares, alternativas, emancipatorias, para proponer un camino hacia la democratización real de la enseñanza y el aprendizaje, apropiando el paradigma de la educación inclusiva y pertinente a los rasgos propios, heterogéneos y complejos de cada sociedad. Las discusiones teóricas trazadas por los estudios culturales, los movimientos postcoloniales, la justicia epistémica o epistemologías del sur, la filosofía de la liberación, el pensamiento crítico, entre otras corrientes, son los insumos

para una participación significativa en los procesos de transformación que requiere la educación colombiana, al menos en las instituciones públicas.

En efecto, la pedagogía crítica como política cultural defiende una forma de teoría y de aplicación del currículum que enfatiza lo histórico, lo cultural y lo discursivo en relación con los materiales y las modalidades de enseñanza. Así, defiende una intersección fundamental entre teorización social y curricular. También busca una problematización de las experiencias y las necesidades de los alumnos, como base para explorar el enfrentamiento entre sus vidas inmediatas y las limitaciones y posibilidades de la sociedad en su conjunto. La pedagogía crítica como una forma de política cultural, pretende proporcionar a los educadores una oportunidad para examinar, dismantelar, analizar, poner entre paréntesis, destruir y reconstruir las prácticas pedagógicas. (McLaren, 1997, p. 54).

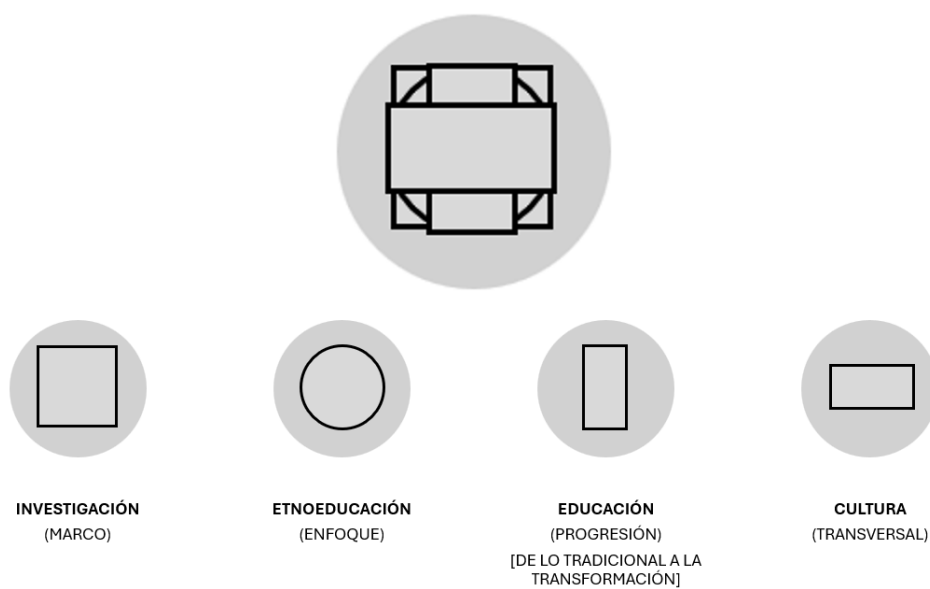
Respecto al marco conceptual se han seleccionado cuatro (4) categorías generales que abarcan cada una un conjunto de subcategorías que han sido seleccionadas y ordenadas de acuerdo con la visión del diseño curricular de una asignatura de antropología de la educación que se propone en este trabajo. Estas categorías son: investigación, etnoeducación, educación y cultura. La investigación (Stenhouse, 1991) se presenta aquí como marco generalizador de todo lo demás, pues la asignatura, desde esta propuesta, se inscribe en el componente de la malla curricular del PFC denominado “contextos”, y por tanto tendría un carácter transversal, interdisciplinar y de formación investigativa, es decir que su naturaleza sería teórica y práctica. La etnoeducación (Muñoz, 2011) se ofrece aquí como enfoque, en el conjunto de pedagogías críticas, alternativas, emancipatorias, pertinentes y contextualizadas, cuyos fundamentos epistemológicos versan sobre interculturalidad, multiculturalidad y pluralismo. En este sentido la tercera categoría, la educación (Freire, 2010; 2011), se ofrece como progresión curricular, es decir, como un proceso de transformación que iría de lo tradicional, en los procesos de enseñanza, a la transformación pedagógica de acuerdo con los fundamentos de las categorías

anteriores. Por último, la cuarta y última categoría general es la más importante, porque aquí se ofrece como un destino, como un horizonte al que deberían apuntar todos los procesos pedagógicos y la política educativa. Desde el paradigma de la pedagogía crítica se presenta la pedagogía como política cultural, en la que se apertura una importante discusión frente a la cultura escolar, las diversas culturas del contexto y una cultura global, por decirlo así, que se impone en el desarrollo de las subjetividades en la cotidianidad, pero también en la vida escolar, especialmente de los maestros en formación, que participando de las reglas sociales impuestas por esta cultura, en muchos casos sino en todos, reproducen de manera acrítica esas subjetividades que en la actualidad son constituidas por la cibercultura. Además, la cultura es el destino de esta propuesta porque es la categoría básica del currículo de la asignatura de antropología de la educación, y que desde un marco teórico particular se aborda desde tres (3) nociones generales: 1) cultura como concepto; 2) cultura como estructura; 3) cultura como praxis. Esta clasificación no es aleatoria, sino que sigue la amplia reflexión elaborada por Zygmunt Bauman en su obra «La cultura como praxis» (2002).

A continuación, se ofrece un esquema que representa de forma simbólica la interrelación e interdependencia de las cuatro (4) categorías generales de la propuesta curricular, que por su naturaleza están integradas en un todo que es la propuesta curricular de una asignatura sobre antropología de la educación, que para el caso de esta propuesta tiene su base y horizonte en el enfoque de la etnoeducación crítica.

Figura 2

Esquema de Categorías del Marco Conceptual.



Nota. La conjunción de las cuatro categorías otorga un cuerpo íntegro del proyecto curricular de la asignatura de antropología de la educación.

Diseño Metodológico

Enfoque de Investigación

La investigación cualitativa proporciona una perspectiva amplia de hasta dónde se quiere llegar con el análisis de la investigación. Produce hallazgos que están más allá de lo cuantitativo y su descubrimiento se basa en la interpretación de la información recolectada en el proceso. Esta información puede corresponder con una serie de rasgos comunes o individuales en un determinado contexto o grupo focal, y busca identificar comportamientos, emociones, sentimientos, percepciones, puntos de vista, observaciones, experiencias vividas, así como las interrelaciones o el funcionamiento de grupos, organizaciones, instituciones, etc. Corbin y Strauss (1998) afirman que existen tres componentes principales en la investigación cualitativa:

Primero, están los *datos*, tales como entrevistas, observaciones, documentos, registros, películas. Segundo, están los *procedimientos*, que los investigadores pueden usar para interpretar y organizar los datos. Entre estos se encuentran: *conceptualizar y deducir* los datos, *elaborar* categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, y *relacionarlos*, por medio de una serie de oraciones proposicionales. Al hecho de conceptualizar, reducir, elaborar y relacionar los datos se lo suele denominar *codificar*. Otros procedimientos, entre los que se incluye el *muestreo* no estadístico, escribir *memorandos* y *diagramar* son parte del proceso analítico. Los informes *escritos y verbales* conforman el tercer componente y pueden presentarse como artículos en revistas científicas, en charlas (por ejemplo en congresos), o como libros. (p. 13).

Cotán (2016, p. 40) nos ofrece un resumen de las principales ideas de Taylor y Bogdan sobre las características de la investigación cualitativa:

Tabla 1

Características de la Investigación Cualitativa Según Taylor y Bogdan.

Investigación Cualitativa

1. Es inductiva: se centra en descubrir y hallar más que en comprobar o verificar.
2. Es holística: el investigador ve a las personas y a los grupos como un todo que engloba los procesos de organización, funcionamientos y significados. No son fragmentados en variables.
3. Es interactiva y reflexiva: los investigadores son sensibles a los efectos que causan sobre los participantes de su estudio (Sandoval, 1996).
4. Es naturalista: tal y como hemos indicado, los investigadores se centran en conocer a las personas y situaciones que le acontecen en su contexto natural.
5. No tiene ideas previas ni preconcebidas.
6. Es abierta: no excluye escenarios ni visiones en la recolección de datos. Todas las perspectivas son válidas.
7. Es humanista: abarca el lado privado y personal de las experiencias centrándose en las percepciones, concepciones y significados de los protagonistas.

Fuente: Cotán, 2016, p. 40.

El paradigma de la investigación educativa que aquí se propone es hermenéutico e interpretativo. Es decir, la investigación plantea una interpretación de los hallazgos para alcanzar una mejor comprensión del fenómeno educativo. Según Sandin (2003), existen tres (3) paradigmas en la investigación social y educativa: 1) empírico y positivista; 2) hermenéutico e interpretativo; 3) emancipatorio y crítico. El paradigma interpretativo tiene como finalidad alcanzar una comprensión mutua y colaborativa entre los datos y la teoría acerca del fenómeno educativo. Concibe la realidad como de naturaleza múltiple, holística, divergente y construida.

De allí que la relación que se establece entre sujeto y objeto de conocimiento está influenciada principalmente por factores subjetivos, es decir, el sujeto se interrelaciona significativamente con el objeto de interés investigativo. Su propósito es elaborar una generalización a partir de hipótesis de trabajo en un contexto y tiempo dado, es decir que su método es inductivo y produce explicaciones ideográficas, intuitivas y cualitativas, centradas sobre diferencias construidas a partir de los datos. Se podría decir que el paradigma hermenéutico e interpretativo tiene como destino construir una explicación causal basada en la interacción de diversos factores [el estudiante, los procesos de aprendizaje, las exigencias culturales, los contenidos curriculares, etc.], incluso los del propio investigador, ya que los valores axiológicos que lo motivan influyen en la selección del problema de investigación, la teoría y los métodos de análisis.

Método de Investigación

El método de investigación cualitativa seleccionado para esta propuesta es el método de la teoría fundamentada, enseñada por Corbin y Strauss (1998). Se trata de elaborar un relato teórico a partir del análisis y codificación de datos recopilados de manera sistemática. Los datos se analizan por medio de un proceso de investigación, que finalmente es interpretativo.

En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí. Un investigador no inicia un proyecto con una teoría preconcebida (a menos que su propósito sea elaborar y ampliar una teoría existente). Más bien, comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos. Lo más probable es que la teoría derivada de los datos se parezca más a la “realidad” que la teoría derivada de unir una serie de conceptos basados en experiencias o sólo especulando (cómo piensa uno que las cosas deberían funcionar). Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción. (p. 14).

El análisis consiste en la interacción entre los datos y el investigador, y la dificultad principal que el analista debe afrontar con apertura crítica y creatividad para elaborar comparaciones pertinentes y establecer categorías adecuadas a la problemática planteada, porque en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos encontrará que recupera bastante información, que si no logra sistematizar y categorizar de una manera precisa, puede saturarse de información innecesaria que puede conducirle a la confusión.

Lo que buscamos al investigar es un equilibrio entre ciencia y creatividad. Existen procedimientos que proporcionan algún grado de estandarización y rigor al proceso. Sin embargo, estos procedimientos no fueron diseñados para seguirse de manera dogmática sino para usarlos de manera creativa y flexible si los investigadores los consideran apropiados. (p.15).

A continuación, se agrega una tabla en la que Corbin y Strauss presentan un resumen de los procedimientos de codificación de los datos:

Tabla 2

Procedimientos de Codificación de Corbin y Strauss.

Secuencia
1. Construir teoría más que comprenderla.
2. Ofrecer a los investigadores herramientas útiles para manejar grandes cantidades de datos brutos.
3. Ayudar a los analistas a considerar significados alternativos de los fenómenos.
4. Ser sistemático y creativo al mismo tiempo.
5. Identificar, desarrollar y relacionar los conceptos, elementos constitutivos básicos de la teoría.

Nota. Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.

No obstante, los autores advierten la necesidad de entender la diferencia entre descripción y teoría. Pues el método de investigación de la teoría fundamentada pasa por un proceso de tres (3) fases: 1) descripción; 2) ordenamiento conceptual; 3) teorización. Se parte de la descripción porque la información básica es la que nos proporcionan las personas que participan como informantes o fuentes primarias en la investigación, es decir, se trata de imágenes mentales expresadas en palabras por los participantes, en donde se describen acontecimientos, experiencias, emociones, sensaciones, un aspecto o situación de una escena particular, etc. El ordenamiento conceptual es una labor sistemática de organización y clasificación de los datos, de acuerdo con unas categorías que el investigador va configurando respecto al objetivo de la investigación. A esta fase le corresponde una conceptualización de la información de acuerdo con sus propiedades específicas y sus dimensiones. Por último, la fase de teorización corresponde a una elaboración narrativa en la que esos conceptos y categorías se relacionan para ofrecer una explicación o interpretación teórica del fenómeno estudiado.

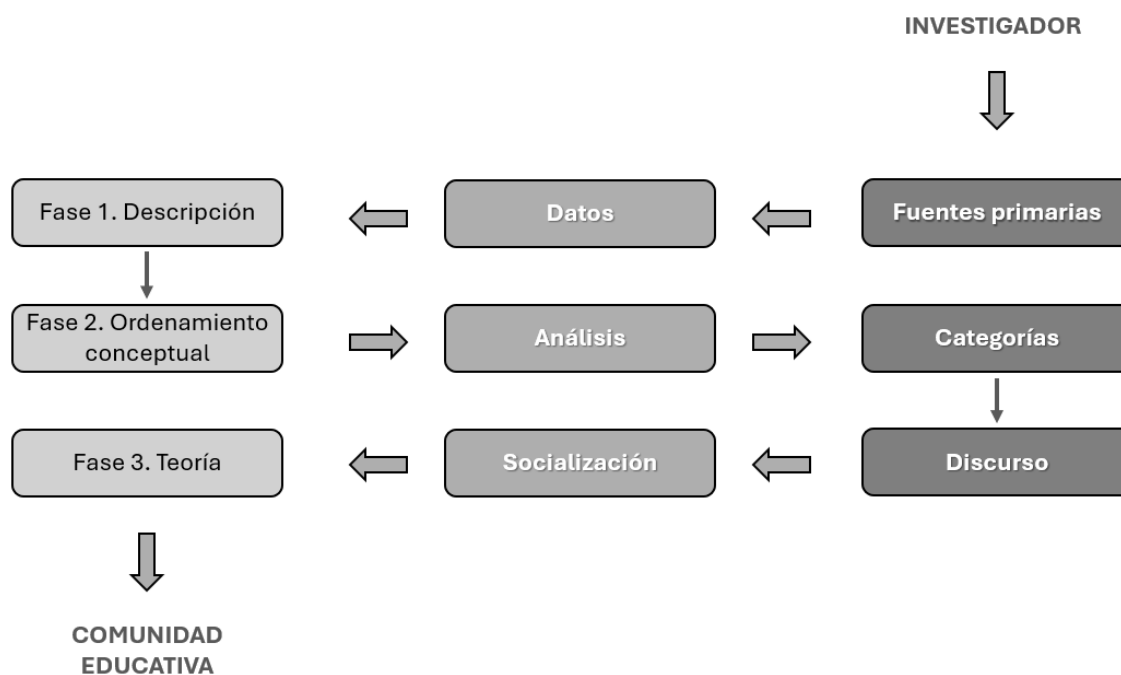
El análisis es la interacción entre los investigadores y los datos. Es al mismo tiempo arte y ciencia. Es ciencia en el sentido de que mantiene un cierto grado de rigor y se basa el análisis en los datos. La creatividad se manifiesta en la capacidad de los investigadores de denominar categorías con buen tino, formular preguntas estimulantes, hacer comparaciones y extraer un esquema innovador, integrado y realista de conjuntos de datos brutos desorganizados. Lo que buscamos al investigar es un equilibrio entre ciencia y creatividad. (Glasser y Strauss, 2002, p. 14-15).

En general la teoría fundamentada se lleva a cabo a través de un proceso que involucra sistemáticamente tres (3) fases: 1) descripción (interpretación); 2) ordenamiento conceptual (comprensión); 3) teoría (explicación). La primera fase incluye la obtención de información a través de entrevistas, cuestionarios, revisión documental y observación registrada en notas. La segunda etapa puede denominarse “categorización”. Consiste en la codificación de la

información en conceptos o categorías, y sus respectivas dimensiones de análisis. Es una fase de elaboración creativa por parte del investigador quien realiza la clasificación y ordenamiento conceptual a partir de los objetivos y las preguntas de investigación que va descubriendo. Sin embargo, esto no es determinante, pues los autores recomiendan dejar que los datos hablen por sí mismos, de allí que en esta fase se realiza un microanálisis exhaustivo para lograr una categorización apropiada de las representaciones, los hechos, acontecimientos o sucesos que comunican los colaboradores (personas entrevistadas) o el fenómeno observado. La tercera fase corresponde a la teoría sustantiva y formal, en la que se explica el fenómeno en el lugar y momento donde ocurrió. Es un proceso de tipo inductivo porque genera teoría a partir de la clasificación, ordenación y análisis de los datos. La reflexión se presenta en forma de relato teórico, a partir de esquemas o por medio de exposiciones, y a través de ello el investigador se centra en la explicación de relaciones entre conceptos o categorías para generar teoría.

Figura 3

Esquema de Metodología de la Teoría Fundamentada.



Por lo general existen dos métodos para desarrollar teoría fundamentada. El primero se conoce como método de comparación constante. Este método es constructivista, y le otorga mayor importancia al investigador como parte integral del mundo social que pretende investigar. El segundo se conoce como método de muestreo teórico. Este método está enfocado en identificar relaciones, creencias, sentimientos, ideologías de los participantes y del investigador, y por lo tanto tiene un carácter más explicativo que se expone a través de un relato teórico. Este último es el método desarrollado por Glasser y Strauss (2002), y es el que se ha seleccionado para el presente trabajo.

Tipo de Investigación

A diferencia de otros métodos de investigación cualitativa que son de tipo descriptivo, la teoría fundamentada es un tipo de investigación interpretativa. Se trata de realizar análisis interpretativo a partir de una variedad de fuentes primarias y de datos extradidos a través de algunas técnicas de recolección de información (descritas en el siguiente subcapítulo). Según la enseñanza de Glasser y Strauss (2002) la teoría fundamentada es un tipo de investigación cualitativa porque, aunque parte de datos que muy bien se podrían cuantificar, el grueso de su análisis es interpretativo.

Al hablar sobre análisis cualitativo, nos referimos, no a la cuantificación de los datos cualitativos, sino al proceso no matemático de interpretación, realizado con el propósito de descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico. (p. 12).

Lo que determina el tipo de investigación seleccionada es la naturaleza del fenómeno a estudiar y las condiciones por medio de las cuales se puede acceder al mismo. En el caso particular de este trabajo de investigación, al no tener la oportunidad de poder realizar la implementación didáctica como práctica profesional, se tuvo que optar por una investigación de

tipo teórico en vez de una basada en la praxis pedagógica. El único contacto real con los estudiantes se logró a través de la aplicación de dos (2) cuestionarios con preguntas abiertas. Es decir, la comunicación con ellos sólo fue posible a través de las respuestas que los tres grupos de estudiantes de diferentes semestres del PFC registraron de forma escrita en los formularios. No se tuvo otro contacto con ellos, sólo por lapso de una (1) hora que tardaron en diligenciar los cuestionarios. Respecto a la revisión documental, esta se hizo con base únicamente en la información disponible en el PEI y en la estructura del PFC. De modo que, en el desarrollo de este proyecto de investigación hubo un cambio en la metodología, que inicialmente se había diseñado en el marco de una investigación acción educativa de tipo etnográfico, pero que al no contar con la oportuna gestión de la coordinación del PFC para poder acceder al escenario de práctica y observación participante, se optó mejor por la teoría fundamentada.

Respecto a la naturaleza del fenómeno de estudio se podría decir que se trata de la experiencia y percepción de personas que hacen parte de un programa curricular y pedagógico. El programa tiene como propósito la formación de educadores de la primera infancia y la niñez. Identificar lo que ellos hacen y piensan es el motivo de la elección del método y el tipo de investigación, ya que por medio de la teoría fundamentada se intenta comprender los significados de la experiencia de un grupo de estudiantes de diferentes grados, tanto a nivel interno del programa como a nivel de sus prácticas pedagógicas e investigativas como maestros en otras instituciones de educación, para comprender el fenómeno educativo particular, y, desde una marco de referencia de la etnoeducación, poder explicar el fenómeno y hacer algunas sugerencias y recomendaciones como ejercicio profesional.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Una de las técnicas de recolección de información más empleada en la investigación de la teoría fundamentada es la entrevista. Existen varios tipos de entrevista que se pueden aplicar a la población objeto de interés investigativo.

Otra técnica es la observación, que puede ser directa y participante, o, en otro sentido, puede darse a través de la codificación de los datos a través del laboratorio (estudio) del investigador. Para ello se pueden utilizar diferentes programas informáticos especializados para el análisis de datos cualitativos. El presente trabajo se apoyó en el Software MAXQDA. No obstante, es de aclarar que no se hizo uso de IA (inteligencia artificial) durante el proceso, sino que en este caso sólo se utilizó MAXQDA como instrumento de trabajo para la organización de los datos obtenidos a través de los cuestionarios.

Los datos pueden consistir en entrevistas y observaciones pero también pueden incluir documentos, películas o cintas de video, y aún datos que se hayan cuantificado con otros propósitos tales como los del censo. (Glasser y Strauss, 2002, p. 12).

A continuación, se presenta una tabla con las técnicas y los respectivos instrumentos de recolección de información aplicados en cada uno de los objetivos específicos del presente proyecto de investigación:

Tabla 3

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información Conforme a los Objetivos Específicos.

Técnicas	Instrumentos
Objetivo específico 1. Identificar experiencias de formación en pedagogía y saberes previos sobre los conceptos de cultura y diversidad étnica y cultural de Colombia en tres grupos de estudiantes de diferentes semestres del Programa de Formación Complementaria (PFC).	

Técnicas	Instrumentos
Cuestionarios	Encuestas cualitativas (Apéndice A y B)
Análisis de datos cualitativos	Software MAXQDA

Objetivo específico 2. Elaborar un análisis documental acerca del PEI y la Estructura del PFC para el posterior diseño curricular de una asignatura de antropología de la educación.

Revisión y análisis documental	Fichas y matriz de análisis documental
--------------------------------	--

Objetivo específico 3. Diseñar una propuesta curricular para una asignatura de antropología de la educación que contemple el objetivo general de este proyecto de investigación desde el enfoque de la Etnoeducación.

Revisión y análisis documental	Fichas y matriz de análisis documental
--------------------------------	--

Objetivo específico 4. Construir una reflexión pedagógica a partir de un relato teórico desde el paradigma de investigación de la teoría fundamentada que sirva de insumo para el fortalecimiento y la resignificación de la estructura curricular y pedagógica del PFC.

Revisión y análisis documental	Fichas y matriz de análisis documental
--------------------------------	--

Nota. Los numerales 1, 2, 3 y 4 corresponden a los objetivos específicos. Las técnicas e instrumentos que acompaña a cada objetivo aparecen sombreados. La técnica más recurrente en el proceso es la revisión y análisis documental, por la naturaleza del método.

Análisis, Discusión y Reflexión de Resultados

Experiencias de Formación Pedagógica en el PFC

Para el muestreo inicial, que en principio se había proyectado como diagnóstico para la posterior implementación de tres (3) secuencias didácticas, en el marco de un plan de aula como práctica profesional en investigación acción educativa, tuvo que ser reorientado en sus propósitos a consecuencia del descuido de la coordinación del PFC para permitir la intervención planteada por el investigador. Debido a esta dificultad, y como última medida, se optó por realizar dos (2) encuestas cualitativas, en forma de cuestionarios con preguntas abiertas, a tres (3) grupos de estudiantes del PFC de diferentes semestres. Los formularios diseñados (Apéndice A y B) fueron diligenciados entre el 28 y 29 de noviembre de 2024 en el bloque de tecnología de la ENSUP, en San Juan de Pasto. Es de anotar que fueron los dos últimos días de clase antes de finalizar el periodo académico semestral. Finalmente, se contó con la colaboración por parte de la institución educativa y de los estudiantes para realizar dos encuestas.

Los participantes fueron en total 53 estudiantes, hombres y mujeres entre 18 y 23 años, pertenecientes a los cursos 12-01, 12-02 y 13-03. Esto corresponde a estudiantes de primer, segundo y tercer semestre del PFC. Es oportuno recordar que el programa está estructurado para cuatro (4) semestres. Del primer semestre (12-01) participaron 13 estudiantes de 21; en el segundo semestre (12-02) participaron 17 estudiantes de 37; y en el tercer semestre (13-03) participaron 23 de 28 estudiantes. La mayoría de los participantes fueron de sexo femenino, en una relación de 45/53. Es decir, los participantes de sexo masculino sólo ocuparon el 15% del total de la muestra (8/53), en comparación con los participantes de sexo femenino que ocuparon el 85%.

Aquí, además del dato cuantitativo que esto representa, interesa sobre todo distinguir la diferencia de género. Más adelante observaremos que la orientación vocacional de la mayoría de los participantes, lo que en la catalogación de los datos se ha denominado “expectativas académicas”, se proyecta hacia profesiones de pedagogía de la primera infancia, psicología y enseñanza de la lengua. Esto de entrada ya está indicando algo que es susceptible de interpretación, pues podríamos preguntar: ¿Cuáles son las demandas hoy en día de las mujeres que se dedican a la enseñanza y formación de la primera infancia y la niñez? ¿Por qué precisamente estas profesiones y no otras? ¿Sería lícito pensar que esta caracterización refleja una cierta orientación natural, biológica o social, en la elección de la profesión? ¿Será que los datos muestran una perfecta vocación de los estudiantes del PFC por la pedagogía y las ciencias de la educación? Pero es más inquietante aún, cuando empecemos a develar las categorías de análisis propuestas para esta interpretación, que observaremos que las experiencias de los estudiantes del PFC son en todo caso problemáticas, en los niveles personales y disciplinares. No obstante, en el análisis crítico también se podrá evidenciar que, en muchos casos, son precisamente las maestras en formación quienes optan por un modelo conductista y tradicional en la implementación de sus prácticas pedagógicas. ¿Cuáles podrían ser los motivos de los estudiantes para optar por el conductismo como última posibilidad en el ejercicio pedagógico? ¿Acaso los estudiantes del PFC no cuentan con suficientes herramientas para solventar las dificultades que encuentran en sus prácticas? ¿Por qué razón el conductismo es el último recurso frente a las dificultades que afrontan los maestros en formación respecto al manejo de grupos o de casos particulares? Se podría especular de entrada que los estudiantes del PFC, y específicamente los procesos de práctica, reproducen estructuras de poder y micropoder en el aula.

Pero vamos a tratar de comprender la información contenida en los datos, y para ello es necesario en la explicación proceder de forma inversa al proceder metodológico. Antes de hacer la interpretación se hace necesario primero presentar las categorías diseñadas para el análisis de las experiencias, percepciones, aspiraciones y problemáticas expresadas por los participantes. Por supuesto, esto en el marco del interés de comprender la materialización curricular y pedagógica del PFC.

Se aplicaron dos (2) cuestionarios. El primero, enfocado sobre todo en identificar algunas experiencias de los participantes como estudiantes del programa, específicamente como estudiantes de pedagogía, y, el segundo, con un interés particular en los saberes previos que tuvieran sobre el concepto de cultura [la categoría tal vez más importante para el diseño curricular que se presentará más adelante en este trabajo] y sobre la diversidad étnica y cultural de Colombia.

Respecto al primer cuestionario (Apéndice A) se diseñaron 13 preguntas abiertas, y, a partir de los datos obtenidos en las respuestas, se diseñaron cuatro (4) categorías nucleares para el respectivo análisis: 1) intereses de los estudiantes; 2) aspiraciones de los estudiantes; 3) motivaciones de los estudiantes; 4) percepciones sobre el aprendizaje. A su vez, cada una de estas cuatro (4) categorías fueron divididas en subcategorías. A continuación, se presenta una tabla con la estructura de categorías y subcategorías de ordenación, clasificación y codificación de los datos obtenidos a través de los cuestionarios.

Tabla 4

Categorías y Subcategorías para el Análisis de Datos (Encuesta 1).

Categorías y Subcategorías de Análisis Cualitativo
1. Intereses de los estudiantes:

Categorías y Subcategorías de Análisis Cualitativo

- i. Intereses académicos.
 - ii. Intereses profesionales.
2. Aspiraciones de los estudiantes:
- i. Aspiraciones académicas.
 - ii. Aspiraciones profesionales.
3. Motivaciones de los estudiantes:
- i. Motivaciones intrínsecas.
 - ii. Motivaciones extrínsecas.
4. Percepciones sobre el aprendizaje:
- i. Percepciones sobre los contenidos.
 - ii. Percepciones sobre los métodos de enseñanza.
 - iii. Percepciones sobre la evaluación.

Nota. Fase de codificación de la teoría fundamentada.

La pregunta es el punto de partida de la investigación en teoría fundamentada. Su formulación “es un mecanismo analítico para iniciar la indagación y dirigir el muestreo teórico” (Corbin y Strauss, 2002, p. 80). Hay que decir que las categorías y subcategorías presentadas (Tabla 4) surgieron de los datos mismos, no fueron a priori. En cambio, las preguntas se formularon de acuerdo con tres (3) dimensiones: 1) práctica profesional de los estudiantes del PFC; 2) aspectos personales; 3) apreciación pedagógica respecto al PFC. En el caso de la dimensión 2, respecto a los aspectos personales, se tuvo en cuenta el proyecto de vida y los intereses investigativos particulares, es decir, cuáles fueron los temas y las teorías en los que

estaban o habían estado involucrados de algún modo, para identificar sus inclinaciones profesionales o disciplinares. Respecto a la dimensión 1, por lo demás muy interesante, las preguntas se estructuraron con el fin de identificar las experiencias y percepciones acerca de las prácticas pedagógicas que todo estudiante del programa está destinado a realizar durante los 2 años de formación. Ya se había mencionado, anteriormente, la estructura curricular de las prácticas pedagógicas e investigativas I, II, III y IV, respecto a los contextos y a los diversos tipos de población. También hay que decir que del conjunto de las preguntas de la dimensión 1 salieron la mayoría de los insumos para el análisis. Igualmente, las preguntas estructuradas en la dimensión 3 son muy significativas ya que allí se evidencia, de una manera más espontánea, la experiencia educativa de los estudiantes en el PFC.

Tabla 5

Dimensiones y Elementos Estructurales de las Preguntas (Encuesta 1).

Dimensiones y elementos del cuestionario
1. Dimensión 1: Práctica profesional de los estudiantes del PFC
a. Práctica profesional.
b. Dificultades.
c. Modelo pedagógico.
d. Estrategias didácticas.
e. Noción de currículo.
f. Referentes teóricos.
2. Dimensión 2: Aspectos personales de los estudiantes del PFC:
a. Proyecto de vida.
b. Investigación (tema, enfoque, metodología, marco teórico)

Dimensiones y elementos del cuestionario

3. Dimensión 3: Apreciación pedagógica del PFC:

- a. Plan de estudios del programa.
- b. Asignaturas (+) y (-)
- c. Sugerencias a la enseñanza en la ENSUP
- d. Sugerencias al PFC

Nota. Las dimensiones y elementos fueron la base para la interpretación de los datos.

El análisis consiste en que, con base en las categorías emergentes (Tabla 4) a partir de los datos del muestreo, se explora el rango de dimensiones (Tabla 5) o las condiciones diversas en las cuales varían las propiedades de las categorías. Es así como el método de análisis propuesto por Corbin y Strauss (2002) establece como operaciones básicas formular preguntas y hacer comparaciones de los datos obtenidos. Aquí lo importante en el proceso es evitar estereotipos a la hora de pensar en los fenómenos, estimular la inducción en el procedimiento, y concentrarse en los datos para alejarse de la propia experiencia del investigador, de la literatura y del propio pensamiento. Consideraciones que son de hecho un reto enorme respecto a la costumbre de partir generalmente de forma apriorística en los proyectos de investigación empírica.

Como se había mencionado, el análisis y el microanálisis tienen una interpretación semántica, por lo que es un ejercicio de análisis lingüístico que tiene que ver con la interpretación de los significados, que son producto de la interacción social de los estudiantes del PFC al interior del programa como en el exterior en otras instituciones educativas. Luego de formular las preguntas, recolectar los datos, organizarlos en categorías emergentes, se llega a la fase 2 del proceso, que consiste en la comprensión a través de los enunciados, expresiones,

argumentos e inferencias presentes en las respuestas de los participantes. Este análisis ya no es descriptivo, sino sistemático, y puede hacerse sobre una palabra, frase u oración, o bien puede hacerse por medio de comparaciones. Se trata de la comparación de categorías (conceptos abstractos) para encontrar otros conceptos derivados que sean semejantes o diferentes. Es decir que, a partir de las comparaciones teóricas que el investigador realiza sobre datos, pueden surgir nuevas ideas que puedan aplicarse al muestreo teórico y así poder descubrir variaciones. Esto, de algún modo, se verá reflejado en la última fase del proceso, en la fase 3, en la que se realiza una exposición del fenómeno educativo analizado a través de un relato teórico de reflexión pedagógica.

Revisión del PEI y de la Estructura del PFC

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) que se ha revisado corresponde a la quinta versión, publicado en febrero del 2010. Desde entonces han pasado 15 años, y las últimas recomendaciones emitidas por el Ministerio de Educación señalaron la condición de mejoramiento continuo. En la actualidad la institución se encuentra en una época de reacreditación, por lo que esta propuesta curricular podría aportar un grano de arena en el proceso y ser considerada como parte del componente “contextos” del plan de estudios del PFC. El diseño curricular se proyecta como un aporte en el proceso de resignificación de la estructura curricular y pedagógica del programa. Por supuesto, la visión y la misión institucionales son un horizonte que la presente propuesta considera. De igual forma, todos los principios institucionales son de gran relevancia, pero, en particular, una asignatura de antropología de la educación intentará contribuir con algunos de ellos, especialmente lo que corresponde al mejoramiento continuo de la formación, a los cuatro saberes básicos [ser, saber, hacer y convivir], al desarrollo del constructivismo social y a la multidimensionalidad. Respecto a los

objetivos institucionales, se rescatan aquí los más afines con la propuesta, tales como “fortalecer la condición humana de los futuros maestros y maestras, potenciando su sensibilidad social y el compromiso ético para buscar los cambios que favorezcan al individuo y a la sociedad” y “promover la educación como una práctica social centrada en el paradigma del aprendizaje.” (PEI, 2010, p. 23).

Respecto a la estructura curricular y pedagógica, en lo que corresponde a esta propuesta, se resalta sobre todo el énfasis que hace el PEI en el constructivismo social y en la teoría de Vygotsky. Lo que una asignatura de antropología de la educación se propone es enfatizar en el lenguaje como forma de autorreferencia, es decir, de desarrollar en los estudiantes sus competencias lingüísticas y comunicativas de diferentes formas, propiciando el desarrollo de la reflexividad a través de las representaciones sociales y los significados que les resultan familiares. Así mismo, la interacción del sujeto de conocimiento con el medio real es importante para el aprendizaje significativo y autónomo, al integrar en el proceso el pensar, el sentir y el actuar, pues no se trata de obligar al estudiante a partir de la abstracción, sino de las circunstancias empíricas acerca de su propia experiencia e historicidad, para así conducirlo a través de ciertos referentes teóricos a un conocimiento cada vez más elaborado y complejo. Esto se complementa con el trabajo colaborativo y con las interacciones entre realidades específicas y distintas dentro del aula. Así el aula se asume como laboratorio, previo al trabajo de campo que los estudiantes realizan en sus escenarios de práctica profesional.

De lo anterior se deduce también la importancia del aprendizaje generativo, asimilado en el modelo pedagógico institucional. De allí que esta propuesta incorpora la idea de formar al maestro en la investigación educativa y pedagógica, porque precisamente la antropología de la educación es una disciplina que tiene como horizonte la comprensión del fenómeno humano en

su complejidad y el papel de la educación y la pedagogía en el desarrollo social, individual y colectivo, con ciertos criterios éticos, como los de alteridad y otredad, y, por supuesto, algunos de los principios del enfoque etnoeducativo que son la interculturalidad, la multiculturalidad y la pluralidad.

También se sigue de aquí la necesaria relación que debe establecer y mantener el maestro en formación con las humanidades, con el fin de reconocer el valioso aporte de la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad y la transdisciplinariedad. En una primera etapa de formación sobre todo reconocer la interdisciplinariedad, al ser ésta precisamente un aspecto fundamental en las ciencias de la educación.

En este punto es importante resaltar los principios epistemológicos del constructivismo social que se plasman en el PEI. Esto con el fin de indicar que la propuesta curricular de una asignatura de antropología de la educación empalma perfectamente con estos principios. Por ejemplo, la idea de que el conocimiento no es algo acabado, ni tampoco una copia idéntica de la realidad, sino que es una construcción social que combina varios elementos esenciales como son el espacio, el tiempo y las subjetividades. De modo que la antropología es una ciencia que ha demostrado que no existe “la realidad”, sino múltiples realidades encarnadas en los sujetos sociales que negocian sus significados colectivamente, o al menos esta es la vocación de la disciplina que aquí se propone. A través del conocimiento construido socialmente se pueden transformar precisamente las circunstancias de injusticia e ignorancia.

Por supuesto que las cuatro (4) fases del modelo constructivista serán implementadas en el diseño que se propone para la asignatura, el cual corresponde al aprendizaje basado en problemas. Estas fases son: 1) fase preliminar; 2) fase de enfoque; 3) fase de confrontación; 4) fase de aplicación. Por medio de estas fases se podrían promover las competencias y los

desempeños planteados en el diseño curricular, es decir, a través del fomento de la investigación también se promovería la actuación o praxis de los estudiantes como agentes que transforman sus prácticas pedagógicas, y fomentar una apertura con los contextos y los sujetos con los que interactúa en su labor. La asignatura recoge de algún modo, y consolida, las competencias en ciencias sociales y en lenguaje, principalmente, como también de algún modo la experiencia estética, es decir, la sensibilidad.

Sobre todo, lo que se tiene en cuenta en esta propuesta es el enfoque en el pensamiento complejo, y por eso el criterio epistemológico de la asignatura es precisamente el de la complejidad. Así el objetivo general es inculcar en los estudiantes el reconocimiento de que la educación es un campo de alta complejidad, que no se reduce a lo instrumental y procedimental, sino que demanda un amplio espectro comprensivo e interpretativo, y las principales fuentes para lograrlo se encuentran en todas las humanidades, y no sólo en la psicología. Así, la investigación en el paradigma de la antropología de la educación se enfoca en la práctica social de la pedagogía y del fenómeno educativo a nivel del individuo, de lo colectivo y de lo comunitario, sin olvidar su naturaleza política.

El documento «Estructura del Programa de Formación Complementaria» es del año 2018. Este documento ha sido la guía para el planteamiento del problema y con base en ello surgió la necesidad de proponer el diseño de una asignatura de antropología de la educación, que pudiese fortalecer el componente “contextos” desde la incorporación de una unidad de aprendizaje de naturaleza transversal y de fundamentación conceptual y práctica. Pues en el documento se resaltan aspectos relacionados con la educación inclusiva, y el avance en el tratamiento de la diversidad cognitiva, pero respecto a una estrategia concreta frente a la diversidad étnica y cultural presente en la institución o del tratamiento de este tipo de diversidad social en los

contextos de práctica pedagógica e investigativa no parece estar muy claro. Además, existen unas políticas de orden nacional que reconocen la diversidad étnica y cultural de Colombia y de los contextos locales y que abogan por un tratamiento especial. Lo mismo a nivel pedagógico, pues existen experiencias en otros países que han generado innovación educativa a partir de modificar el currículo monocultural por un currículo multicultural, asumiendo el fenómeno cultural como aquello subyacente a todo contexto social. La escuela misma se convierte en un escenario propicio para la transformación hacia formas de integración de la diferencia, impulsando así una política cultural en la escuela. Pero también es necesario asumir esta lógica de la diferencia y de la diversidad étnica y cultural en los procesos pedagógicos e investigativos de los maestros en formación, ya que esta perspectiva puede aportar importantes insumos para la comprensión de los fenómenos escolares, a nivel individual y colectivo, como también en las posibles soluciones que puedan materializar. El saber antropológico es un aspecto que brilla por su ausencia en la estructura curricular y pedagógica del programa, y que puede aportar en la resignificación y el fortalecimiento del mismo, incorporando en la formación elementos esenciales de la condición humana y de la educación que se requiere para afrontar los desafíos en el presente siglo.

Considerando la posibilidad de fortalecer el principio pedagógico denominado “los contextos” y el modelo formativo fundamentado en la complejidad, la transdisciplinariedad, y las prácticas pedagógicas e investigativas, se ha planteado para la presente propuesta el eje filosófico, el eje epistemológico de las humanidades y la pedagogía crítica, como un entramado multidimensional para abordar el problema del fenómeno humano y su relación con la educación en una dimensión cultural. Si el PFC proyecta su formación de maestros como mediadores culturales, la antropología de la educación es esencial para alcanzar ese propósito, ya que la mediación cultural debe ir más allá de simplemente poner a disposición los recursos de la

cultura, la democratización y la enseñanza de logros de la cultura como son los de la alfabetización, el acceso a la información y el uso de tecnologías. Es sobre todo importante que los maestros adquieran en su formación herramientas para el reconocimiento, la valoración y la mediación cultural en los escenarios educativos, e incluso de auto reconocer su propia adscripción cultural, ya sea por costumbre, convención o libre voluntad. Esto permitiría que el maestro se convierta en un mediador real entre sujetos sustancialmente distintos, propiciando así una verdadera convivencia social.

Además, los maestros tienen hoy en día la obligación de conocer la composición étnica y cultural de Colombia, porque de esta manera pueden acceder a una mayor escala de recursos educativos, de estrategias y de contenidos pertinentes a los contextos reales en los que actúan. De allí que la asignatura de antropología de la educación puede favorecer la relación entre los contextos y la praxis pedagógica. De igual manera, se considera aquí que este sería un camino favorable en la formación para promover el desarrollo multidimensional al que se refiere Edgar Morin, es decir, desarrollar una educación práctica social que trascienda los objetivos y busque, ante todo, la comprensión. De modo que el currículo puede considerar introducir en sus estrategias de formación la interculturalidad, la multiculturalidad y la pluralidad. Los maestros podrían así ubicarse en realidades psicosociales y en realidades materiales específicas, pero también simbólicas.

Se propone desde este horizonte una didáctica ordenada en cinco (5) pasos para abordar los fenómenos de la interculturalidad, la multiculturalidad y el pluralismo: 1) la percepción (fenomenología); 2) representación (dialéctica, dialógica y analéctica); 3) interpretación (hermenéutica); 4) reflexión (epistemología); 5) argumentación y discusión (retórica). Estos cinco (5) pasos son la base didáctica propuesta para una asignatura de antropología de la educación que

fortalezca y resignifique los principios pedagógicos seleccionados para este trabajo, que son los de pedagogía y contextos.

Diseño Curricular de la Asignatura de Antropología de la Educación

El diseño curricular que aquí se propone es un plan de estudio de la asignatura antropología de la educación. A continuación, se plasmará una presentación de la materia, la justificación o relevancia de la asignatura, las competencias a desarrollar, los objetivos de aprendizaje con sus respectivas dimensiones, los contenidos, la planeación didáctica y la metodología de evaluación.

Nombre y Presentación de la Asignatura

El nombre de la asignatura es *Antropología de la educación*. Se propone como una asignatura de introducción al componente «Contextos» [cuarto principio pedagógico] del Programa de Formación Complementaria de la ENSUP. También se inscribe como asignatura teórica y práctica, con un carácter pedagógico en investigación formativa para educadores, de investigación en pedagogía y en contextos educativos. La asignatura podría distribuirse en tres (3) cursos semestrales, por su complejidad y amplitud, pero en este proyecto se presenta el diseño curricular del primer curso, con una duración de un semestre académico.

Descripción de la Asignatura

Se parte de la premisa de que es sumamente importante y necesario entender el significado del concepto de cultura en el estudio de las interacciones dentro de la comunidad escolar (García y Pulido, 1992, p. 46). En este sentido, la antropología en general y sus subdisciplinas contribuirían a los procesos de enseñanza y aprendizaje multicultural. Así el conocimiento de la antropología guía el desarrollo de un programa de educación que se proyecta como una contribución al componente «contextos» del PFC. Desde esta perspectiva se entiende

el proceso de la educación como un proceso cultural. Así, el conocimiento antropológico “es útil para combatir el racismo, los prejuicios étnicos de cualquier tipo y el imperialismo cultural”. (García y Pulido, 1992, p. 47). Los autores proponen que la diversidad cultural sería lo que habría que mantener y que la escuela tiene la posibilidad de preservar y extender el pluralismo cultural. El punto de partida es un reconocimiento de que existe una diversidad cultural dentro de la sociedad, y que la sociedad debe valorar precisamente esta diversidad cultural. Así, los autores definen el pluralismo cultural como un estado de cosas en las que no se juzgaría el modo de vida de los otros usando los criterios de la propia cultura. De forma que “los educadores pueden desarrollar diversos modos de promoción del pluralismo cultural desde la escuela.” (García y Pulido, 1992, p. 42).

En el mismo sentido, García, Pulido y Montes del Castillo (1997), presentan varios modelos de educación multicultural. Al diseño curricular de la presente propuesta le interesa sobre todo el modelo del «Entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia» (p. 226). Se dejan por fuera los otros modelos no porque no sean pertinentes o interesantes, simplemente porque se ajustan a relaciones y condiciones que no son reales en el contexto de la ENSUP.

El enfoque del entendimiento cultural y el conocimiento de la diferencia se orienta hacia una educación acerca de las diferencias culturales y no de una educación de los grupos culturalmente diferentes.

Se trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas. Partiendo de este criterio se piensa, entonces, que la escuela debería orientarse hacia el enriquecimiento cultural de todos los alumnos. La multiculturalidad sería un contenido curricular. Todos los alumnos -sean de minorías o de la corriente cultural dominante- necesitan aprender acerca de las diferencias culturales, hacia las cuales las escuelas deben mostrar una mayor sensibilidad, modificando sus currícula, si fuese necesario, para reflejar de manera más precisa sus intereses y peculiaridades. Hay que preparar a los estudiantes para que vivan

armoniosamente en una sociedad multiétnica, y para ello habrá que abordar en el aula las diferencias y similitudes de los grupos, con objeto de que los alumnos comprendan esa pluralidad. (García, et al., p. 226-227).

El concepto de cultura tiene múltiples definiciones e interpretaciones que es necesario que sean abordados en un curso sobre antropología de la educación. Es así como una categoría fundamental y central que abordaría este campo de estudio es la «otredad». De modo que las prácticas culturales contrastan en sus diferencias [monocultural, pluralismo, multiétnico, multicultural, intercultural, interétnico, etc.], pero también en sus diferentes contextos: urbano, rural, periurbano, entre otros. También se problematizan conceptos y realidades tales como, microculturas, culturas urbanas, cultura global, cibercultura, etc., pero, sin duda, y esto de manera muy especial, la idea de que el individuo es en sí mismo una construcción de diversas culturas.

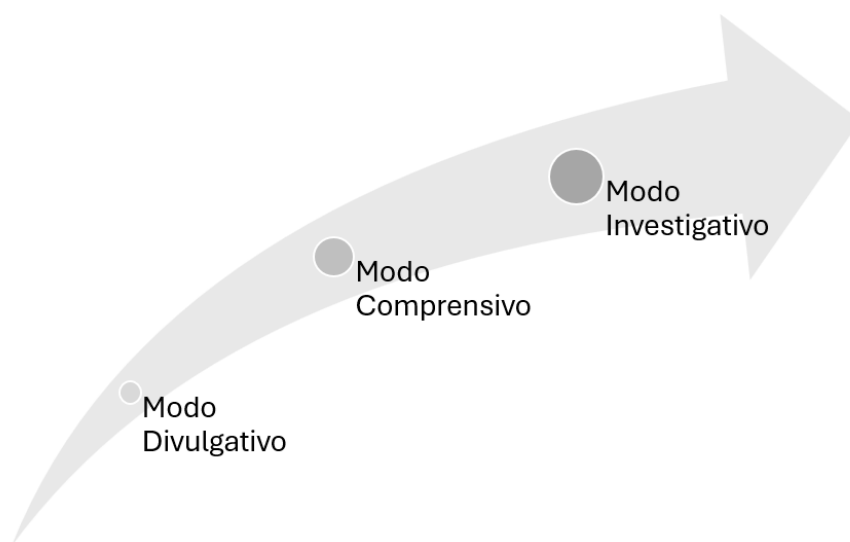
[...] cada individuo sólo adquiere una parte de cada una de las culturas a las que tiene acceso en su experiencia. Su versión personal de la cultura o, con el término que acuñó Goodenough, su *propiospecto*, es la totalidad de esas «parcialidades» que conforman una visión privada, subjetiva del mundo y sus contenidos, desarrollada a lo largo de su historia experiencial. (García et al., p. 240).

También nos dicen los autores, es importante entender el significado del concepto de cultura en el estudio de las interacciones dentro de la comunidad escolar. Así, metodologías propias de la antropología y otras ciencias sociales, como la etnografía, pueden ser esenciales en la formación en la investigación acción educativa de los educadores. Existen evidencias de importantes estudios micro etnográficos sobre niños de minorías en el aula, y así la etnografía se ha implementado en la investigación educativa generando una mejor comprensión de fenómenos sociales complejos.

La antropología de la educación “ha de capacitar a educadores y pedagogos para entender, *more anthropologico*, las cuestiones educativas con capacidad reflexiva y crítica.” (Martínez, 2006, p. 150). La formación de educadores en esta disciplina tiene tres (3) modos, según lo muestra Martínez (2006): 1) modo divulgativo; 2) modo comprensivo; 3) modo investigativo.

Figura 4

Tres Modos de Formación de Educadores en Antropología de la Educación.



Nota. El esquema se elaboró con base en el artículo de Aura Bernal Martínez de Soria, Revista Educación y Educadores, 2006, Vol. 9, Núm. 2, pp. 149-167.

Modo Divulgativo. Se trata de presentar lo intercultural a través de distintas estrategias y ambientes de aprendizaje, tales como: foros, encuentros, exposiciones, noticias, museos, etc. Tiene una similitud con los estudios sobre folclor, costumbres diversas, formas de pensamiento distintas de diversos grupos humanos y etnias (inmigrantes, minorías culturales, grupos regionales, etc.). Este modo divulgativo de la antropología de la educación se relaciona muy bien

con el patrimonio cultural de una localidad, región, área cultural o país, y supone una aproximación a la arqueología de una localidad determinada.

Modo Comprensivo. Este modo estudia cómo ajustar los procesos educativos con el contexto sociocultural. Aquí se destaca la importancia de la cultura y su relación con la educación. Se introducen temas como planteamientos morales, valores, fines educativos de un grupo. También se tienen en cuenta los procesos de comunicación, uso del lenguaje y estilos de aprendizaje diferenciales. También se consideran los procesos de formación formal, no formal y en la familia. Lo que interesa es el entorno social de la cultura.

Modo Investigativo. Aquí se integra a la enseñanza de la antropología de la educación las investigaciones sobre transmisión cultural, considerando el entorno en el que se producen y prestando atención sobre todo a las mediaciones. Los aportes de la antropología cognitiva ofrecen herramientas de análisis. Interesa reconocer los mecanismos y formas de aculturación, en relación con diversos grupos y agentes. En este sentido se ofrece a los estudiantes materiales de estudio de otras disciplinas que aportan a la pedagogía, fomentando y fortaleciendo los procesos de investigación formativa en los futuros profesionales.

Justificación de la Asignatura

El punto de partida es la definición del Estado colombiano como nación pluriétnica y multicultural (CP, 1991, art. 7, 8, 9 y 10). Además, se considera la Ley de lenguas 1381 de 2010 (art. 11, 19 y 20), así como la Ley 1185 de 2008 (art. 1 y 3), correspondiente a la salvaguarda del patrimonio cultural material e inmaterial de la nación colombiana.

Por otra parte, lo expuesto en el marco contextual de este trabajo (Cap. 2, Marcos de referencia), en donde se destacan algunos aspectos que caracterizan al municipio de Pasto y al departamento de Nariño. A esto habría que agregarse el Decreto 804 de 1994, el Decreto 1122 de

1995 y el Decreto 4790 de 2008. Así mismo lo formulado en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994, respecto a los fines de la educación, parágrafo 2:

«La formación en el respeto a la vida y los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad.»

Se podría decir que todo lo anterior hace parte del marco normativo que justificaría la asignatura de antropología de la educación en el PFC de la ENSUP.

Considerando estos presupuestos legales o normativos, también se hace necesario presentar de manera explícita la justificación de la asignatura desde dos (2) dimensiones generales: 1) justificación disciplinar o académica; 2) justificación profesional. Esto con el fin de especificar el significado que tiene la asignatura dentro del conjunto de disciplinas que integran el plan de estudios del PFC.

Justificación Disciplinar o Académica. La asignatura es importante porque contribuye a la vocación institucional por generar currículos interdisciplinarios que generen procesos de investigación formativa en educación. La asignatura promovería y fomentaría la vocación y el espíritu investigativo de los estudiantes, aportando de manera significativa en la cultura investigativa que se traza el PFC. Así también la asignatura estimularía los procesos de lectura y escritura, ya que introduce a los estudiantes en los discursos disciplinares de las ciencias humanas, especialmente de la antropología. Además, la asignatura sería un pilar fundamental en la estructura curricular y pedagógica del programa al propiciar en los estudiantes lecturas sobre los contextos, con una visión amplia y detallada de los escenarios de práctica pedagógica e investigativa, y la interpretación de las culturas regionales.

Justificación Profesional. La asignatura es relevante para la vida profesional de los educadores porque contribuye a desarrollar las competencias básicas, profesionales y de

formación práctica e investigativa, así como están planteadas en la Estructura del PFC (2018). Recordemos que las competencias básicas son: pensamiento crítico, heurístico y simbólico (cognitivas, comunicativas, cibernéticas, intra e interpersonales, ciudadanas). Las competencias profesionales son: la consolidación de valores, ética e identidad para adaptarse a distintos entornos laborales del campo de la educación. Y las competencias de formación práctica e investigativa son: teoría y práctica para la investigación pedagógica a través de experiencias significativas en escenarios reales y naturales. (Estructura del PFC, p. 30).

Competencia Global

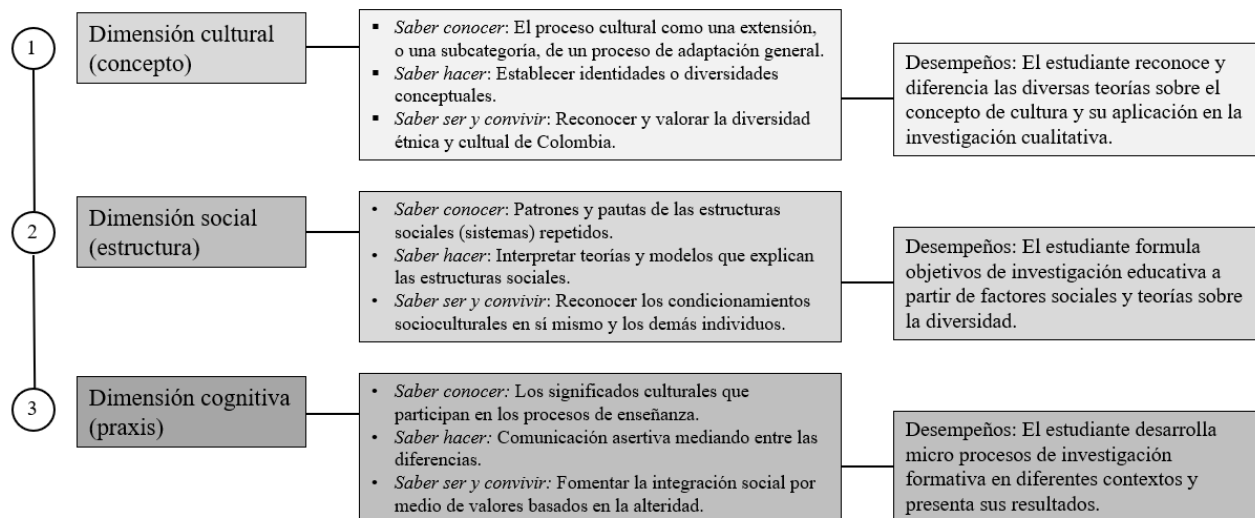
Conocer el ser humano, su condición humana y su situación en el universo, a través de contextualizarlo como especie, sociedad e individuo, teniendo como referentes principales su medio cultural y ambiental desde el paradigma de la complejidad.

Dimensiones, Saberes y Desempeños

Tres (3) son las dimensiones que estructuran la asignatura de antropología de la educación: 1) dimensión cultural (concepto); 2) dimensión social (estructura); 3) dimensión cognitiva (praxis). Cada dimensión responde al desarrollo de los tres (3) saberes esenciales trazados en el PEI de la ENSUP: 1) Saber conocer (lo cognoscitivo); 2) Saber hacer (lo procedimental); 3) Saber ser y convivir (lo motivacional o actitudinal). Finalmente, cada una de las tres (3) dimensiones desemboca en los desempeños que la asignatura proyecta promover en los estudiantes del PFC.

Figura 5

Dimensiones, Saberes y Desempeños - Antropología de la Educación.



Nota. Esquema de propuesta curricular de la asignatura adaptada a los lineamientos del PEI de la ENSUP.

Unidades de Formación

Se proponen tres (3) unidades de formación para la asignatura de antropología de la educación: 1) Fundamentación disciplinar; 2) Profundización investigativa; 3) Producción de saber pedagógico.

La primera unidad ofrece a los estudiantes una introducción a la antropología social y cultural, por lo que tiene como objetivo el estudio de la historia de la disciplina desde dos dimensiones: el objeto de estudio y los métodos (técnicas) de investigación en sus diferentes contextos históricos y geográficos.

Figura 6*Principales Teorías Antropológicas en la Historia de la Disciplina.*

Contexto	fin del XIX (1)	entre guerras (2)	después de la 2da. Guerra. (3)	
Objeto	diferencia cultural	diversidad cultural		desigualdad cultural
Explicación (teorías)	evolucionismo	funcionalismo	estructuralismo	neomarxismo
Método	comparativo	relativismo (inductivo)	comparativismo/relativismo (formalización/deducción)	
Técnicas	inventarios/ encuestas	observación participante	extrañamiento interpretación	

Nota. Tomado de Boivin, Rosato y Arribas (2004), p. 8.

La segunda unidad se enfocaría en la relación estrecha entre cultura y educación, y tiene como objetivo la planeación investigativa de una problemática identificada en algún contexto escolar. A partir de este momento se abordan teóricamente los objetos de estudio, los métodos y las técnicas de acuerdo con los contextos de interés por parte de los estudiantes. Esta unidad es de profundización teórica acorde con las problemáticas elegidas en las propuestas de investigación formativa.

La tercera unidad implica el aspecto creativo, en el que se profundiza en la investigación educativa y se ofrecen insumos de la pedagogía crítica, la etnoeducación, la educación popular, y también donde los estudiantes pueden transversalizar el proyecto de investigación formativa con otros cursos del plan de estudios, como por ejemplo aplicando en la construcción del saber pedagógico reflexiones en torno a teorías del aprendizaje, modelos pedagógicos, psicología educativa, sociología de la educación, teoría del lenguaje, entre otras.

Diseño Didáctico

Fernández (2015), considera que la antropología como disciplina didáctica es el catálogo de prácticas y discursos de la enseñanza en contextos escolares (p. 60). La antropología es una disciplina que implica la transmisión de valores, actitudes e ideologías. De modo que la didáctica de la antropología favorece un diálogo posible, dentro del aula o de otro contexto escolar, entre diferentes y alternativas visiones sobre un hecho, propiciando así la discusión y la reflexión, y, por supuesto, poniendo en duda las creencias del sentido común, los prejuicios y los presupuestos de los estudiantes. También el contraste inevitable entre un yo y un otro, entre presente y pasado, entre moderno y premoderno, etc., genera un relativismo necesario a la hora de abordar racionalmente el proceso pedagógico de los grupos e individuos en distintos contextos escolares o sociales.

Fernández (2015), citando a Carretero, resalta la vital importancia que tiene para los jóvenes el comprender un hecho cultural desde sus propios contextos y desde su cotidianidad, lo que facilita el acercarse a la comprensión de las diferencias desde la empatía y de forma significativa. De este modo, la antropología de la educación podría ser inseparable para la comprensión de la cultura escolar. También respecto a la relación entre el conocimiento científico y la vida social de una comunidad, a nivel del lenguaje:

Las diferencias sustanciales entre los saberes científicos y las asignaturas del currículo son el resultado de las distancias de significación social y cultural que establecen los procesos de producción del conocimiento escolar. (Fernández, 2015, p. 63).

Es así como la didáctica de una asignatura de antropología de la educación intentará siempre superar la visión instrumental y tecnocrática de la enseñanza, “que tiende a reclamar para sí la validez de una realidad objetiva y universalista de la experiencia” (Fernández, p. 64).

Esto implica que la didáctica de la asignatura se proyecta como formación del pensamiento crítico en los estudiantes, que en este caso se trataría de los educadores en formación.

De lo anterior se puede deducir que esta propuesta supone estrategias de aprendizaje cooperativo y significativo. Se trata de fomentar la interacción del grupo, pero a partir de los propios fundamentos del alumno. Esto no quiere decir que se vaya a reproducir el individualismo y la competitividad, sino por el contrario se trata de fomentar una estructura cooperativa del aprendizaje, generando procesos de interdependencia positiva, de interacciones cara a cara, de responsabilidad y valoración personal, de habilidades interpersonales, manejo de grupos y procesamiento en grupo. (Díaz-Barriga, 2002, pp. 111-115). Dentro de las estrategias de aprendizaje significativo se consideran instrumentos tales como: resúmenes, ilustraciones, mapas y redes conceptuales, bitácora o diario de campo, fotografía, audiovisuales, etc. Pero también algunas estrategias propias de las ciencias sociales tales como: foros, debates, conversatorios, plenarias, etc. Se supone que se parte de los conocimientos previos, sean conceptuales o experienciales, y se conduce el aprendizaje de acuerdo con las necesidades particulares y dentro de las estrategias de grupo, fomentando el andamiaje propuesto por Vygotsky. De modo que la didáctica de la asignatura de antropología de la educación tendrá un componente formativo en investigación básica, que se sustentará en el aprendizaje basado en problemas (ABP), es decir, en un modelo problematizador del aprendizaje.

Metodología de Evaluación

La evaluación que se propone es de tipo formativa, y aplicaría técnicas de evaluación informales, semiformales y formales. Dentro de las técnicas de evaluación informales estaría la observación de las actividades realizadas por los alumnos en el aula o en otros escenarios posibles, y la exploración por medio de preguntas formuladas por el profesor durante la clase.

Respecto a las técnicas de evaluación semiformales se tendrán en cuenta los trabajos y ejercicios que los alumnos realizan en clase, como también las tareas y trabajos que se realizan por fuera de clase. Y, finalmente, dentro de las técnicas de evaluación formales se consideran algún tipo de prueba o examen, que podrían consistir en informes, presentaciones, exposiciones, etc. Todo ello sería concertado con los estudiantes una vez socializado el programa del curso, y resueltas dudas o inquietudes respecto a los contenidos, la didáctica y la metodología de evaluación.

Una vez establecido el acuerdo entre los estudiantes y el profesor, éste se comprometerá a elaborar y presentar una rúbrica de evaluación con los respectivos criterios para cada uno de los componentes. De esta manera se fomenta el espíritu democrático en el proceso de formación de los educadores, transformando la sensación de opresión que a veces se impone al alumnado.

Reflexión Pedagógica

Las experiencias de aprendizaje se develan como fenómeno en la práctica y en el pensamiento de los sujetos escolarizados. Los maestros en formación tienen una doble participación en ello: como sujetos en los procesos de aprendizaje en las facultades de educación o en los institutos de formación en pedagogía, como es el caso de la ENSUP, y como agentes de la educación de la primera infancia y la niñez cuando realizan sus prácticas pedagógicas y profesionales. Es así como las conductas adquiridas en su formación se reproducen en el ejercicio pedagógico que realizan si su acción pedagógica es acrítica y poco investigativa. Por eso es importante identificar y reconocer cómo son educados los maestros, a partir de cuáles criterios epistemológicos, pero principalmente cómo es que esos mismos criterios se reflejan en la experiencia de formación. De allí que se hace necesaria una indagación permanente y la investigación del fenómeno educativo, para descubrir los efectos de la enseñanza en los actuales y futuros agentes educativos.

Surgen entonces preguntas que, aun siendo muy antiguas, cobran en la actualidad una vigencia significativa: ¿Qué enseñar y cómo enseñar, para qué enseñar y por qué enseñar lo que se enseña? ¿Cuál es el horizonte cultural de la enseñanza y de la educación? Todo currículo determina unas metas y objetivos específicos, y así también se determina algún tipo de selección y organización de los contenidos, de los modelos pedagógicos y de los métodos y procesos de evaluación. La investigación educativa, que debe ser permanente y continua, como un principio *per se*, le permite a los programas curriculares y a las instituciones educativas hacer una observación de los resultados de la aplicación del currículo en sus estudiantes, que son el fundamento de su gestión, y al mismo tiempo hacer los ajustes, cambios y modificaciones a que diera lugar una revisión exhaustiva.

La relación interna del currículo que se da entre contenidos y experiencias de aprendizaje varía respecto a las teorías de aprendizaje que se aplican. En todo el proceso encontramos algunos criterios para la argumentación. Estos criterios son el resultado de una serie de factores esenciales del currículo. El principal de todos ellos es el estudiante. El estudiante es, por excelencia, el factor fundamental de todo currículo. En torno suyo encontramos otros factores secundarios, pero no menos importantes, tales como el proceso de aprendizaje, las exigencias culturales, y los contenidos intrínsecos de las disciplinas de la educación. (Taba, 1974). Desde un punto de vista sociológico, el currículo es una manera de preparar a las generaciones más jóvenes para la participación democrática y como miembros de una determinada cultura. La democracia, la participación, el progreso y la justicia social son aspectos que se relacionan con el proyecto de educación y que fueron estudiados por Dewey ya desde principios del siglo XX, pero que fueron la preocupación de cualquier sociedad en cualquier época o periodo de su historia. Recordemos la *paideia* griega (Jaeger, 1962), por ejemplo. Es así como la educación es una institución social

y un campo de la cultura. A partir de la dialéctica del materialismo histórico, se reconoce ahora que en todo devenir existen sistemas, campos y dimensiones en conflicto (Bourdieu, 2014). La educación como sistema entra en comunicación con todos los demás sistemas, no de una manera sincrónica y diagramática únicamente, sino de manera diacrónica y dinámica. Pero a su vez cada sistema está constituido por diversos campos. Uno podría mencionar que la didáctica es un campo específico del sistema educativo, y que este campo a su vez se relaciona con otros campos de otros sistemas, pensemos por ejemplo en la psicología, un campo disciplinar de las ciencias humanas, que hace parte del sistema científico. Y así todo lo demás. Es por ello por lo que hoy en día cobra mayor valor la teoría de la complejidad. Si pensamos en el factor principal de todos los sistemas sociales encontramos al hombre (al hombre como especie y no sólo como género). El hombre es centro y límite de la educación. No hay educación sin hombre, sin la especie humana no existiría ningún sistema, porque ha sido la especie humana la que ha construido todo el saber, todas las instituciones y todas las representaciones [cognitivas y materiales].

Hay ciertas teorías deterministas que consideran que hay una prevalencia de los factores naturales, sean estos biológicos o ambientales, sobre todos los demás procesos humanos. Y este no es el espacio para abrir esa discusión teórica, aunque sí dejar de manifiesto la relevancia del factor humano y de su condición de humanidad en el proceso educativo. Por supuesto esto no es nada excepcional en la explicación, pero es el presupuesto de todo lo que aquí se propone. Ya en la década de los años 70, Jerome Brunner planteaba la necesidad de diseñar una asignatura acerca del hombre para el sistema escolar de educación media. La trascendencia de los avances de la antropología, la sociología, la psicología, la literatura y la filosofía así lo sugerían. Sobre todo, a partir de la necesidad de comprender el mundo contemporáneo y el devenir histórico en

un contexto de importantes descubrimientos científicos, del desarrollo técnico de la informática y de los conflictos geopolíticos.

En la actualidad la humanidad enfrenta un escenario distinto, en un contexto posmoderno y transmoderno en desarrollo, los nuevos lenguajes digitales, la hipertextualidad, los flujos constantes de información en circulación y almacenamiento, los irreversibles efectos de una nueva era geológica denominada el antropoceno, las contiendas bélicas a escala mundial, las enormes masas de emigrantes y refugiados, la profunda crisis ecológica, ética y estética, y la cada vez más dominante presencia de la tecnología y la inteligencia artificial en la vida cotidiana de más y más personas, generando nuevos tópicos y relaciones sociales y humanas.

La humanidad en el presente se encuentra articulada casi en su totalidad por una cultura tecnológica, en la que información, conocimiento, lenguaje y comunicación, se encuentran en una profunda crisis. Vale la pena recordar la preocupación de Sócrates cuando se resistía a cambiar su mayéutica por la escritura. Si bien era una época en que los filósofos y los sofistas llevaban a la escritura sus ideas y pensamientos, él prefería mantener una tradición tan antigua como la oralidad, porque la consideraba como una forma de vida que desarrollaba en los hombres su capacidad de memoria e ingenio, y pensaba que con la escritura podía perderse al disponer de un instrumento externo para la comunicación de los hombres, la fijación de las ideas y la transmisión entre distintas generaciones humanas. Hoy en día afrontamos el mismo problema, por supuesto guardando las diferencias, pero la presencia del dispositivo celular y la conexión a Internet hace que se vuelva ineludible el uso de la información disponible en la Red para condicionar nuestra forma de pensar y actuar en la vida cotidiana y en los contextos laborales, creativos y recreativos.

El lenguaje digital y los dispositivos electrónicos, con toda su variedad de objetos de consumo implícitos, han generado en la aldea global (McLuhan) y desde nuestro contexto local, una cultura específica que es de gran interés para la crítica de las ciencias humanas: la cibercultura.

La cibercultura es un campo de interés también para la educación y para los agentes de la misma, sean estas instituciones, organizaciones o personas particulares. De hecho, es el presupuesto básico de esta reflexión y es hora de que lo sea también de cualquier currículo. No necesariamente con una perspectiva de asimilación y preparación para la revolución cultural que estamos viviendo, sino precisamente desde una postura crítica como la de Sócrates en su época. Ya Nietzsche, muchos siglos después, culpaba a Platón y a Aristóteles de los conflictos más eminentes de la humanidad, y proponía un retorno a los antiguos, a los presocráticos, quienes no desarrollaron un pensamiento científico y sistemático, sino que mantuvieron el lenguaje metafórico, rico en significados e interpretaciones, que se transmitió siempre a través de la oralidad.

La educación hoy se piensa en términos de competencias y saberes: saber leer, saber escribir, saber hablar, pero casi en ninguna parte se plantea el saber escuchar. El escuchar más ligado a la oralidad que a la cultura escrita. En ese sentido podríamos estar de acuerdo con Sócrates, al examinar la prevalencia del lenguaje digital y la cibercultura en la que cada vez más estamos inmersos, especialmente las generaciones más jóvenes.

Encontrar, por ejemplo, que los estudiantes responden lo que no saben ni imaginan, de pronto porque no se han dado el tiempo para ello o porque simplemente no lo han tenido, utilizando como fuente de referencia la Internet, la IA, pero no un saber de su propia experiencia es evidencia de la profunda crisis del lenguaje y la comunicación humanas. Es decir, el contexto

real es suplantado por el contexto virtual e hipotético, y éste se resuelve a través de algoritmos. Pero ¿con base en qué se afirma esto? Basta con observar los datos, pero no el dato bruto, sino la forma en que se presentaron los datos. Un análisis lingüístico superficial muestra que lo que alguien escribió en un determinado espacio destinado a argumentar o plantear su parecer o criterio propio, ha sido copiado y pegado desde una fuente ajena sin la menor consideración por la forma. La sintaxis y la grafía son muchas veces indicio de este proceder. No se trata de juzgar a quienes procedieron de tal modo, sino simplemente de identificar una conducta irreflexiva en los maestros en formación que intervienen en el aprendizaje de la primera infancia y la niñez. Por supuesto que la calidad de los datos y su proporción son bastante limitada para hacer generalizaciones, pero sin duda sí son un indicio de que efectivamente existe una conducta que tiene que ser analizada de acuerdo con la implicación que ella tiene en la reflexión pedagógica. Surge la pregunta de hasta qué punto el lenguaje digital y la penetración de los sistemas de información han permeado los procesos de aprendizaje, en este caso no de niños, sino de jóvenes que están camino a su madurez, y a su desenvolvimiento profesional en el sistema educativo.

¿Qué hacen las instituciones educativas frente a este nuevo fenómeno? ¿Qué hacen los comités de ética de las instituciones? ¿Qué hacen los planificadores de los procesos pedagógicos, los docentes de los centros de enseñanza? Sin duda, es posible que haya esfuerzos y alternativas que son marginales, o que incluso hayan alcanzado cierto grado de amplitud a una comunidad específica, pero lo cierto es que no se le ha otorgado el lugar preponderante que podría tener en la reflexión pedagógica y educativa al interior de los institutos y las escuelas. Si bien no podemos esperar que las alternativas lleguen de los centros administrativos o científicos de un país o una región, podemos empezar desde casa, en lo local y lo concreto, y abrir espacio a la discusión.

Ya decía Hilda Taba que el concepto antropológico de cultura es un concepto que ha ejercido una gran influencia sobre las teorías de la educación. El concepto de cultura es el concepto nuclear de la antropología. La comprensión científica de la cultura y dentro de ella de la personalidad, han ejercido desde entonces un importante influjo en las teorías que abordan el fenómeno educativo. La educación como objeto de estudio, no se puede comprender sin la participación de las ciencias humanas y sociales. Hoy se reconoce que la escuela genera una cultura escolar, porque sus procesos y funciones se regulan conforme a normas y principios morales. La escuela establece, al interior de sus claustros, unas reglas de conducta, y, a través de sus procesos de formación tanto del currículo oficial como del currículo oculto, condiciona la formación de las subjetividades de los individuos. Así funcionan las cosas, pero a la pedagogía le interesa sobre todo problematizar esas relaciones y develar ciertas estructuras de poder. Por eso en la actualidad sigue siendo absolutamente necesaria la reconciliación urgente entre las disciplinas que estudian la cultura y las disciplinas que estudian la educación.

Es una premisa básica reconocer que los problemas reales que se presentan en la escuela surgen de las dinámicas sociales y humanas. El medio social es uno de los contextos que más abruma a la escuela. El medio social es algo que se debe comprender, porque de allí emana la heterogeneidad cultural y psicológica de la comunidad educativa.

La conducción de la educación no puede fundarse exclusivamente en el conocimiento psicológico. Hay que agregar los conocimientos de la antropología cultural, de la psicología social y de la sociología cultural, aunque más no fuera por la evidencia de que incluso características psicológicas como la inteligencia y la personalidad pueden ser condicionadas culturalmente, o que la enseñanza siempre se imparte en comunidades con una cultura heterogénea. (Taba, 1974, p. 73).

Y más adelante agrega:

Ha de reconocerse también que las escuelas mismas, en cierto sentido, son culturas y que estas culturas educan individuos, en una manera que posiblemente no forma parte de los objetivos y los esquemas conscientes. (Taba, p. 73).

La escuela no debe por ello dejar la comprensión de la cultura sólo a las ciencias humanas, sino que tiene que valerse de estas por una cierta necesidad de incorporar estas ciencias en su propio currículo, entendiendo críticamente los presupuestos de sus prácticas. Así mismo, en las circunstancias actuales, se hace también necesario volver la mirada hacia la postura de la pedagogía crítica, que postula que la escuela debe concebir la pedagogía como política cultural.

[...] como ámbitos de producción cultural las escuelas encarnan representaciones y prácticas que construyen y al mismo tiempo obstruyen las posibilidades de agencia humana entre los alumnos. Esto resulta más claro si admitimos que en las escuelas uno de los elementos más importantes en la construcción de la experiencia y la subjetividad es el lenguaje: este se cruza con el poder, así como formas lingüísticas particulares estructuran y legitiman las ideologías de grupos específicos. El lenguaje está íntimamente relacionado con el poder y constituye la forma en que docentes y alumnos definen, dirimen y comprenden su relación recíproca y con la sociedad en general. (Giroux, 2003, p. 193-194).

En esta perspectiva no se puede dejar a un lado el papel trascendental que desempeñan los profesores en el proceso de transformación curricular, se trata de articular los criterios, las aspiraciones, las demandas, los intereses, los conocimientos, en un diseño que tenga una base social y cultural, y también ideológica anclada a la relación local/global e histórica.

La pedagogía crítica como forma de política cultural también está implicada en la construcción de un lenguaje que fortalezca a los profesores para abordar seriamente el rol de la enseñanza y su participación en el conocimiento y el poder. Los profesores necesitan categorías críticas que prueben el estatus factual de las epistemologías androcéntricas, occidentales y blancas; éstas posibilitarán que las escuelas sean interrogadas como lugares implicados en la producción y transmisión de las prácticas

sociales que reproducen los imperativos de la cultura dominante, lineales y orientados al beneficio, con su relación con la deshumanización institucional. (McLaren, 1994, p. 55).

Llevando esta problemática al terreno de la educación como política cultural, se define un rasgo emancipatorio de la pedagogía crítica en las instituciones educativas en el presente histórico que estamos viviendo.

Conceptualizando la pedagogía crítica como una forma de política cultural, subrayamos la idea de que la cultura escolar no es neutral, sino que contiene una ideología determinada. Ésta consiste en prácticas sociales estipuladas y en difusas configuraciones de poder, así como en ideas históricamente mediatizadas y en visiones del mundo que apoyan los intereses de los grupos dominantes. Desde esta perspectiva, la enseñanza no refleja la ideología dominante, sino que la constituye. Es decir, la enseñanza es un aspecto integral (aunque mediatizado) de la ideología dominante y proporciona las prácticas sociales y las limitaciones materiales necesarias para que la ideología haga su trabajo. Una parte de dicho trabajo consiste en disciplinar la conciencia con lenguajes de análisis selectivos y con la reproducción de formas sociales y culturales específicas a través de la pedagogía; también consiste en la construcción de relaciones de dependencia en función de la raza, la clase y el sexo, y en generar sentimientos de autonegación y fracaso; todo esto está asegurado por una psicologización, en forma de lamento de víctima, del fracaso escolar que se apoya en una concepción masculinizada y privatizada del ego cartesiano. (McLaren, 1994, p. 55).

De modo que volvemos a las reivindicaciones de una visión latinoamericana que incita a una pedagogía de la esperanza. La educación en nuestra época ha de ser humanista, y el currículo ha de integrar en su diseño a las ciencias humanas. Ha de reconocer y distinguir las discusiones de la antropología como concepto, estructura y praxis (Bauman, 2002), e integrarlas en metodologías que podrían nutrir en términos epistemológicos la enseñanza y la formación de maestros de la primera infancia y la niñez. Humanizar al maestro, es brindarle una formación que le permita ser auténtico de acuerdo con sus circunstancias, y reconocer en ellas sus propias

estructuras, transformarlas y liberarse de condicionamientos impuestos por la costumbre. Esto significa desarrollar el pensamiento crítico, propositivo, y la acción pedagógica de una manera holística.

Aunque se mantiene la discusión en torno a las llamadas corrientes *constructivistas*, actualmente se ha pasado de una recepción acrítica de estos u otros modelos pedagógicos al planteamiento crítico y a la investigación pedagógica autónoma de un nuevo consenso racional en torno al saber pedagógico. Hay que reconocer el surgimiento de *una nueva cultura pedagógica* en nuestro contexto: la facultad es considerada ahora como institución formadora de nuevos formadores críticos y comprometidos con una explícita intencionalidad formativa. (Bedoya, 2021, p. 122).

Finalmente, me gustaría recordar y citar al gran orador, maestro, libre pensador, doctor honoris causa en psicología, el admirado Estanislao Zuleta, quien en su distinguido ensayo «Elogio de la dificultad», decía:

Lo más difícil, lo más importante, lo más necesario, lo que de todos modos hay que intentar, es conservar la voluntad de luchar por una sociedad diferente sin caer en la interpretación paranoide de la lucha. Lo difícil, pero también lo esencial es valorar positivamente el respeto y la diferencia, no como un mal menor y un hecho inevitable, sino como lo que enriquece la vida e impulsa la creación y el pensamiento. (2020, p. 12).

Conclusiones y Recomendaciones

A través de este ejercicio investigativo se identificaron algunas dificultades que los estudiantes del PFC afrontan al momento de abordar problemáticas de grupo o individuales en diferentes contextos de práctica pedagógica. Tanto a nivel procedimental de las prácticas mismas, es decir, lo relacionado con la gestión y acompañamiento de esas prácticas profesionales, como en lo que concierne a referentes teóricos y pragmáticos para reconocer el fenómeno de la diferencia y la pluralidad. La tendencia general es optar por el conductismo, y una pedagogía del premio y el castigo. En ese sentido, es importante que el PFC realice una gestión efectiva tanto en el acompañamiento de los estudiantes en sus prácticas, en la gestión interinstitucional y en la mediación entre los estudiantes del PFC y los docentes titulares de las instituciones donde se realizan las prácticas pedagógicas e investigativas. Por otra parte, desde la perspectiva de esta propuesta es fundamental que se considere la posibilidad de incorporar al plan de estudios una asignatura de antropología de la educación que ayude a los estudiantes a comprender el fenómeno de la diferencia como fenómeno complejo.

Las competencias ciudadanas se forman con base en la diversidad, el respeto, la dignidad de todas las personas que componen la sociedad. Estas competencias se desarrollan también desde la perspectiva de la antropología de la educación, considerando que es importante para todos los miembros de la nación y el Estado, reconocer la historicidad de los diferentes grupos sociales, étnicos y raizales, para que desde la escuela se eviten los conflictos de estigmatización, exclusión y racismo, que en las dinámicas y relaciones de la cotidianidad se reproducen y que tanto daño hacen a la convivencia social. Al incluir en el plan de estudios una asignatura sobre antropología de la educación, no sólo se está fortaleciendo la estructura curricular y pedagógica del programa, sino que además se está aportando en el desarrollo humano de los educadores de la

primera infancia y la básica primaria, quienes en muchos casos también contemplan entre sus aspiraciones continuar la formación académica a nivel profesional.

Si bien es importante la formación tecnológica, a la cual se le ha dado una gran relevancia por las exigencias que se nos imponen desde los centros de poder, es una prioridad la humanización de los maestros para afrontar los retos educativos en el presente siglo. Esto es posible a través del valioso aporte de las ciencias humanas y la pedagogía crítica. Es menester de todo maestro conocer la historia y la geografía de su país, no sólo como contenidos específicos de esas disciplinas particulares, sino como un presupuesto básico de todo saber pedagógico. Reconocer y valorar la diversidad lingüística, simbólica, material, estética, moral, es un principio fundamental que todo educador está obligado a transmitir. Lo han manifestado grandes intelectuales de nuestro tiempo, uno de los mayores riesgos que afrontamos es la extinción física y simbólica de la diversidad étnica y cultural, y, por otra parte, la paradoja de que, en un ambiente de información y comunicación de grandes volúmenes de datos, perdemos rápidamente la capacidad de una comunicación real y asertiva. De allí que los educadores pueden asumir la educación como una política cultural e intentar comprender al ser humano en toda su complejidad.

Referencias

- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona, Ediciones Paidós.
- Bedoya, José Iván. (2021). *Epistemología y pedagogía. Paradigmas de la pedagogía en la educación*. Bogotá, ECOE Ediciones.
- Boivin, M.; Rosato, A.; Arribas, V. (1998). *Constructores de otredad. Una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires, Editorial Antropofagia.
- Bourdieu, P. (2014). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, Siglo XXI editores.
- Calero, L. *Pastos, Quillacingas y Abades, 1535-1700*. Bogotá, Banco Popular.
- Carvajal, G. (2017). *El educador necesita ser educado. Sobre Marx y la educación*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Revista Pedagogía y Saberes, No. 46, pp. 19-30.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2009). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Colombia, Siglo del Hombre Editores.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1998). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- Cotán, A. (2016). *El sentido de la investigación cualitativa*. Escuela Abierta, No. 19, pp. 33-48.
- Díaz-Barriga, F.; Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México, McGraw-Hill.
- Dussel, E. (2006). *Filosofía de la cultura y la liberación*. México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México UACM.
- Estermann, J. (1998). *Filosofía andina. Estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*. Ecuador, Editorial Abya Yala.
- Fernández, R. (2015). *La antropología como disciplina didáctica*. México, Revista Historia Agenda, No. 31, pp. 59-68.

- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina, Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. México, Siglo XXI editores.
- García, F.; Pulido, R. (1992). *Educación multicultural y antropología de la educación*.
Barcelona, Editorial Narcea.
- García, F.; Pulido, R.; Montes del Castillo, A. (1997). *La educación multicultural y el concepto de cultura*. Revista Iberoamericana de Educación, No. 13, pp. 223-256.
- Garnica, N. (2017). *Epistemología histórica en perspectiva. Bachelard en la epistemología francesa*. Revista Perspectivas Metodológicas, No. 20, Vol. II.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu.
- Jaeger, W. (1962). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, A. (2006). *Antropología de la educación para la formación de profesores*. Revista Educación y Educadores, Vol. 9, No. 2, pp. 149-167.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona, Paidós.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia, UNESCO.
- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa editorial.
- Morin, E. (2006). *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Madrid, Editorial Cátedra.
- Morin, E. (2020). *La mente bien ordenada. Repensar la forma, reformar el pensamiento*.
México, Siglo XXI editores.
- Muñoz, C. (2011). *Etnoeducación crítica. Ensayo desde un lugar que los Kawésqar llaman Setéksar*. Chile, Ediciones Centenario.

- Nietzsche, F. (2021). *Schopenhauer como educador*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Ramírez, M. (1992). *Los Quillacingas y su posible relación con grupos prehispánicos del oriente ecuatoriano*. Bogotá, ICAN, Revista Colombiana de Antropología, vol. XXIX.
- Rivas, E. (2007). *Epistemología de la educación y la pedagogía de Gabriel Ugas Fermín*. Revista de filosofía y sociopolítica de la educación, No. 5, año 3.
- Rodríguez, H. (2001). *El campo de las ciencias sociales y humanas*. En: *Ciencias humanas y etnoliteratura. Introducción a la teoría de los imaginarios sociales*. Pasto, Ediciones Universidad de Nariño.
- Rojas, C. (2020). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.
- Sandin, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, Mc Graw Hill.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, Ediciones Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Editorial Troquel.
- Ugas, G. (2005). *Epistemología de la educación y la pedagogía*. Venezuela, Ediciones del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.
- Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México, Siglo XXI editores.
- Zuleta, E. (2020). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Colombia, Editorial Planeta.

Lista de Apéndices

Apéndice A

Cuestionario 1, Estudiantes del PFC.

Encuesta diagnóstico No. 1 Estudiantes del Programa de Formación Complementaria

El proyecto de grado en Etnoeducación contempla la investigación pedagógica y educativa desde el enfoque de la Investigación Acción Educativa (Stenhouse, 1991). El objetivo general es "Contribuir al fortalecimiento y resignificación de los principios pedagógicos [pedagogía y contextos] de la estructura curricular y pedagógica del Programa de Formación Complementaria y al PEI de la Escuela Normal Superior de Pasto." Para ello, le solicitamos participar, en su rol de estudiante del programa, en esta encuesta cualitativa, de acuerdo con uno de los objetivos específicos del proyecto que consiste en: "Identificar saberes previos en tres grupos de estudiantes de diferentes semestres del Programa de Formación Complementaria (PFC) sobre el concepto de cultura y diversidad étnica y cultural de Colombia, y la relación de estos temas con los principios pedagogía y contextos, desde un enfoque de la Etnoeducación."

Una encuesta cualitativa es un método de investigación que se orienta hacia la identificación de las opiniones, impresiones, y puntos de vista de las personas sobre un tema de estudio. Se utiliza para comprender cómo piensan las personas, sus motivaciones y sus actitudes. Para obtener información apropiada y pertinente con lo antes mencionado, es indispensable su participación. Le invitamos a responder las siguientes preguntas de acuerdo con su propio criterio y con total y plena conciencia. No es una evaluación, es únicamente un diagnóstico del estado actual de información y/o conocimiento que usted tiene acerca de la pedagogía y los contextos educativos.

Antes de responder, le invitamos a leer y diligenciar el formulario denominado Consentimiento Informado, en el que se establece que sus datos y la información que usted nos brinda será de uso exclusivo para el proyecto de investigación y se mantendrá la confidencialidad.

De antemano, muchas gracias por su participación.

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo electrónico *
-

2. Está de acuerdo con el consentimiento informado:



**COMITÉ DE ETICA EN INVESTIGACIÓN
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN PROYECTOS DE
INVESTIGACIÓN**

Nombre del proyecto:

Diseño curricular de una asignatura sobre antropología de la educación para el fortalecimiento y resignificación de los principios pedagógicos [pedagogía y contextos] de la estructura curricular y pedagógica del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la I.E.M. Escuela Normal Superior de Pasto (ENSUP)

La investigación liderada por **Diego Alejandro Coral Coral**, estudiante de la Escuela Ciencias de la Educación ECEDU de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, le invita a participar en el proyecto titulado como se menciona en la parte superior.

Su participación es TOTALMENTE VOLUNTARIA. Tenga en cuenta que se le pedirá el favor de suministrar información personal, la cual será consignada en nuestras bases de datos. Si tiene alguna pregunta por favor no dude en hacerla al líder responsable de la investigación, quien con mucho gusto aclarará sus inquietudes. Puede realizar todas las preguntas que quiera ahora o durante el tiempo que dure la investigación. Usted puede retirarse del estudio cuando lo desee aún si ha aceptado inicialmente.

El objetivo de esta investigación es: "Contribuir al fortalecimiento y resignificación de los principios pedagógicos [pedagogía y contextos] de la estructura curricular y pedagógica del Programa de Formación Complementaria y al PEI de la Escuela Normal Superior de Pasto.", lo cual es importante para el Programa de Formación Complementaria (PFC) de la I. E. M. Escuela Normal Superior de Pasto (ENSUP).

El manejo de la información será de acuerdo con lo establecido en la Ley **1581 DE 2012**, correspondiente a la protección de datos personales.

Cuando los resultados de este estudio sean reportados en publicaciones científicas y en eventos académicos, los nombres de quienes tomaron parte en el estudio serán omitidos. Los registros de cada individuo permanecerán archivados. Los soportes y demás información que sea entregada, son absolutamente confidenciales.

Selecciona todas las opciones que correspondan.

Sí, estoy de acuerdo.

No.

3. Grado: *

4. Grupo / Semestre *

5. Curso: *

6. **¿Ha tenido oportunidad de realizar (o está realizando) práctica pedagógica o educativa? (en dónde, en cuál grado, en qué área y con cuántos estudiantes)**

7. **Mencione, por favor, las principales dificultades que tuvo (o tiene) que afrontar. Enumérelas de la más sencilla a la más compleja.**

8. **¿Qué modelo pedagógico ha implementado en sus prácticas y por qué?**

9. **¿Cuál o cuáles estrategias didácticas aplica? Mencione las que considera le han funcionado y las que no.**

10. **¿Cuál es su noción de currículo? Podría agregar un ejemplo.**

11. **Mencione algunos teóricos de la educación, la pedagogía o el currículo que usted considera los más relevantes en su formación:**

12. Si ha realizado procesos de investigación, menciona de manera muy general el tema, enfoque, metodología y marco teórico de su proyecto.

13. ¿Una vez culminado su proceso de formación en la Escuela Normal Superior de Pasto, piensa continuar estudios? Por favor, mencione en qué universidad, facultad y departamento, o de manera muy general en qué área del conocimiento o programa en concreto. Si su respuesta no es afirmativa, por favor mencione su proyección profesional u ocupacional.

14. ¿Si dependiera de usted realizar cambios o mejoras en el servicio educativo que recibe en el Programa de Formación Complementaria de la ENSUP, específicamente cuáles serían esos aspectos por mejorar? Una vez responda a esta pregunta, por favor, señale algunos aspectos por mejorar a nivel de los tres estamentos: (estudiantes, profesores, administrativos).

15. **Responda la misma pregunta respecto al plan de estudios y a la estructura curricular y pedagógica del Programa de Formación Complementaria de la ENSUP:**

16. **¿Cuál asignatura (o cuáles), desde su punto de vista o interés, ha sido la mejor y por qué?**

17. **¿Cuál asignatura (o cuáles), desde su punto de vista o interés, no ha sido la mejor y por qué?**

18. **Finalmente, comparta sus sugerencias para el mejoramiento de la enseñanza del PFC de la ENSUP.**

¡Gracias por su participación! Todos los aportes y sugerencias serán tenidos en cuenta en nuestro estudio sobre la situación actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de educadores normalistas.

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

Apéndice B

Cuestionario 2, Estudiantes del PFC.

Encuesta diagnóstico No. 2 Estudiantes del Programa de Formación Complementaria

El proyecto de grado en Etnoeducación contempla la investigación pedagógica y educativa desde el enfoque de la Investigación Acción Educativa (Stenhouse, 1991). El objetivo general es "Contribuir al fortalecimiento y resignificación de los principios pedagógicos [pedagogía y contextos] de la estructura curricular y pedagógica del Programa de Formación Complementaria y al PEI de la Escuela Normal Superior de Pasto." Para ello, le solicitamos participar, en su rol de estudiante del programa, en esta encuesta cualitativa, de acuerdo con uno de los objetivos específicos del proyecto que consiste en: "Identificar saberes previos en tres grupos de estudiantes de diferentes semestres del Programa de Formación Complementaria (PFC) sobre el concepto de cultura y diversidad étnica y cultural de Colombia, y la relación de estos temas con los principios pedagogía y contextos, desde un enfoque de la Etnoeducación."

Una encuesta cualitativa es un método de investigación que se orienta hacia la identificación de las opiniones, impresiones, y puntos de vista de las personas sobre un tema de estudio. Se utiliza para comprender cómo piensan las personas, sus motivaciones y sus actitudes. Para obtener información apropiada y pertinente con lo antes mencionado, es indispensable su participación. Le invitamos a responder las siguientes preguntas de acuerdo con su propio criterio y con total y plena conciencia. No es una evaluación, es únicamente un diagnóstico del estado actual de información y/o conocimiento que usted tiene acerca del concepto de Cultura y la Diversidad Étnica y Cultural de Colombia.

Antes de responder, le invitamos a leer y diligenciar el formulario denominado Consentimiento Informado, en el que se establece que sus datos y la información que usted nos brinda será de uso exclusivo para el proyecto de investigación y se mantendrá la confidencialidad.

De antemano, muchas gracias por su participación.

** Indica que la pregunta es obligatoria*

1. Correo electrónico *

2. Grado: *

3. Grupo / Semestre: *

4. Curso: *

Por favor, describa la noción que tiene sobre los siguientes conceptos:

5. **Cultura:**

6. **Diversidad cultural:**

7. **Pedagogía:**

8. **Aprendizaje:**

9. **Contexto:**

10. **Interculturalidad:**

11. **Multiculturalidad:**

12. **Plurilingüismo:**

13. **Multilingüismo:**

14. **Etnoeducación:**

15. **¿Cuántas etnias o grupos étnicos constituyen la nación colombiana? Por favor, menciónelas:**

16. **¿Cuántos grupos indígenas tiene Colombia?**

Marca solo un óvalo.

102

112

87

115

17. **¿Cuál es la lengua oficial de Colombia y cuántas lenguas nativas existen en el país?**

18. **Mencione tres grupos indígenas de Colombia y su ubicación geográfica:**

19. **¿Ha leído algún autor regional? ¿Cuál y de dónde? Mencione algún libro u obra por la que se le reconoce.**

Sólo responder de acuerdo con los Decretos 804 de 1994 y 1122 de 1995



http://youtube.com/watch?v=jGj1lXcd_tc

20. **¿Cuáles son algunos de los principios de la etnoeducación?**

21. **¿De acuerdo con su propio criterio qué implicaciones tiene la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en la formación pedagógica en el país?**

¡Gracias por su participación! Todos los aportes y sugerencias serán tenidos en cuenta en nuestro estudio sobre la situación actual de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la formación de educadores normalistas.

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

Apéndice C

Consentimiento Informado Comité de Ética de la UNAD.



COMITÉ DE ETICA EN INVESTIGACIÓN CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

Nombre del proyecto:

Diseño curricular de una asignatura sobre antropología de la educación para el fortalecimiento y resignificación de los principios pedagógicos [pedagogía y contextos] de la estructura curricular y pedagógica del Programa de Formación Complementaria (PFC) de la I.E.M. Escuela Normal Superior de Pasto (ENSUP)

La investigación liderada por **Diego Alejandro Coral Coral**, estudiante de la Escuela Ciencias de la Educación ECEDU de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, le invita a participar en el proyecto titulado como se menciona en la parte superior.

Su participación es TOTALMENTE VOLUNTARIA. Tenga en cuenta que se le pedirá el favor de suministrar información personal, la cual será consignada en nuestras bases de datos. Si tiene alguna pregunta por favor no dude en hacerla al líder responsable de la investigación, quien con mucho gusto aclarará sus inquietudes. Puede realizar todas las preguntas que quiera ahora o durante el tiempo que dure la investigación. Usted puede retirarse del estudio cuando lo desee aún si ha aceptado inicialmente.

El objetivo de esta investigación es: “Contribuir al fortalecimiento y resignificación de los principios pedagógicos [pedagogía y contextos] de la estructura curricular y pedagógica del Programa de Formación Complementaria y al PEI de la Escuela Normal Superior de Pasto.”, lo cual es importante para el Programa de Formación Complementaria (PFC) de la I. E. M. Escuela Normal Superior de Pasto (ENSUP).

El manejo de la información será de acuerdo con lo establecido en la Ley **1581 DE 2012**, correspondiente a la protección de datos personales.

Cuando los resultados de este estudio sean reportados en publicaciones científicas y en eventos académicos, los nombres de quienes tomaron parte en el estudio serán omitidos. Los registros de cada individuo permanecerán archivados. Los soportes y demás información que sea entregada, son absolutamente confidenciales.

Apéndice D

Autorización de Rectoría para Desarrollo de Investigación.

San Juan de Pasto, septiembre 12 de 2024

Señor:
José Coral Azaín
 Rector
Escuela Normal Superior de Pasto - ENSUP

ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE PASTO
 RECIBO DE CORRESPONDENCIA
 fecha 12/09/2024
 hora 3:08 PM
 recibido por *Alejo R.M.*
 11601:05

Asunto: Solicitud de autorización para desarrollo de proyecto pedagógico como opción de grado de la licenciatura en Etnoeducación de la UNAD.

Cordial saludo.

El proyecto en mención consiste en el diseño y aplicación de un plan de aula, pero tiene como propósito la realización de una investigación acción educativa para generar saber pedagógico en torno a contenidos y estrategias para la resignificación de la malla curricular del Programa de Formación Complementaria - PFC. El proyecto se inscribe en la línea de investigación: "Etnoeducación, Cultura y Comunicación" de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD. El proyecto tiene dos propósitos: 1) como opción de grado para optar por el título de licenciado en etnoeducación; 2) quiere brindar los resultados de investigación al PFC para la resignificación de la estructura curricular con miras a la reacreditación de las condiciones básicas de la calidad educativa.

La propuesta pedagógica articula tres componentes básicos: 1) los conceptos de cultura y diversidad cultural; 2) las pedagogías críticas; y 3) el saber pedagógico. A partir del reconocimiento de las circunstancias actuales de la sociedad de Pasto, se busca ubicar en la academia, especialmente en los maestros (as) en formación, herramientas conceptuales y prácticas para el ejercicio pedagógico en condiciones de alta complejidad. De allí que la propuesta tenga como ejes principales la filosofía, la epistemología y la pedagogía.

El aporte de la doctora Carmen Cecilia Cabezas Cortés ha sido importante para orientar este proyecto por lo cual se le enviará copia del respetivo proyecto. A su vez, adjunto carta de presentación personal, con firma del decano de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Zona Centro Sur de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia - UNAD.

Agradezco la atención y colaboración que me pueda brindar, quedo atento a su respuesta.

Diego Coral
Diego Alejandro Coral Coral
 CC. 12753282
 Estudiante de Licenciatura en Etnoeducación
dacoralco@unadvirtual.edu.co
 Cel. 3105944774

Doña
[Firma]