

REVISTA CEDOTIC

Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación y Tecnologías de la Información

CEDOTIC Revista de Ciencias de la Educación, Docencia,
Investigación y Tecnologías de la Información

ISSN: 2539-1518

editor.cedotic@gmail.com

Universidad del Atlántico
Colombia

Pérez Herrera, Manuel Antonio

Currículum Transversal Etnoeducativo: Una propuesta de educación social

CEDOTIC Revista de Ciencias de la Educación, Docencia, Investigación
y Tecnologías de la Información, vol. 1, núm. 1, 2016, Julio-, pp. 43-66

Universidad del Atlántico
Colombia

- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



Currículum Transversal Etnoeducativo: Una propuesta de educación social

Manuel Antonio Pérez Herrera
manuelperez@mail.uniatlantico.edu.co
Universidad del Atlántico

Resumen

El presente estudio corresponde a un estudio de caso histórico y orientado por un enfoque descriptivo e interpretativo de factores históricos, sociales, culturales, políticos, etc., que emergen de la realidad investigada, proceso en cual se utilizaron instrumentos y técnicas para la indagación, selección, organización y sistematización de la información compilada a través de procesos de observación participante, análisis de contenidos y de grupos focales y/o de discusión, fue desde aquí donde se orientó los principios de la problemática que vive la Etnoeducación en la región y el país. En el análisis e interpretación de los informes se logró dimensionar la complejidad del estudio y los retos que median en la educación contemporánea, lo cual obliga a quienes planean y administran los procesos educativos a atender nuevas rutas y/o directrices de cambios, se pudo hacer intervenciones y acompañar coherentemente los destinos de la academia etnoeducativa, los sistemas investigativos impactaron los roles problemáticos, intereses y valores de los contextos, logrando la integración global del educando y su preparación intelectual – profesional, consolidarse así como ser constructor y transformador de prácticas y saberes del contexto de manera dialógica comprensiva.

Palabras clave:

Etnoeducación, Educación social, Desarrollo Humano, Prácticas y saberes.

Recibido 19/03/2016-Aceptado 10/04/2016

Ethno Educational Transversal Curriculum a Proposal for Social Education

Abstract

This study corresponds to a historical case study and guided by a social cultural descriptive and interpretative approach to historical factors, political, etc., that emerge from the investigated reality, a process in which tools and techniques used for inquiry, selection, organization and systematization of compiled information through processes of participant observation, content analysis and focus groups and / or discussion, it was from here that the principles of the problems facing ethnic education in the region and country was oriented. In the analysis and interpretation of reports was achieved sizing study complexity and challenges that mediate contemporary education, which requires those who plan and manage educational process to meet new routes and / or guidelines changes, it could do interventions and consistently accompany the destiny of the ethnic education academia, research system impacted the problematic roles, interests and values of the contexts achieving global integration of learners and their intellectual preparation - professional, consolidate handle such as builder and transformer of practices and knowledge the context of comprehensive dialogically.

Keywords: ethnic education, social Education, Human Development, practices and knowledge.

Ethno Educational Transversal Curriculum uma proposta para Educação Social

Resumo

Este estudo corresponde a um estudo de caso histórico e orientado por uma abordagem sociocultural descritiva e interpretativa de fatores históricos, políticos, etc., que emergem da realidade investigada, processo em que as ferramentas e técnicas utilizadas para pesquisa, seleção, organização e sistematização De informação compilada através de processos de observação participante, análise de conteúdo e grupos focais e / ou discussão, foi a partir daí que se orientaram os princípios dos problemas que enfrentam a educação étnica na região e no país. Na análise e interpretação dos relatórios foi alcançado o dimensionamento da complexidade do estudo e os desafios que medeiam a educação contemporânea, que exige que aqueles que planejam e gerenciam o processo educacional para atender novas rotas e / ou mudanças de diretrizes, ele poderia fazer intervenções e acompanhar consistentemente o destino da etnia Educação, academia, sistema de pesquisa impactou os papéis problemáticos, interesses e valores dos contextos alcançar a integração global dos alunos e sua preparação intelectual - profissional, consolidar identificador como construtor e transformador de práticas e conhecimentos no contexto abrangente dialogicamente.

Palavras-chave: educação étnica, educação social, desenvolvimento humano, práticas e conhecimento.

Introducción

En este artículo de reflexión la Etnoeducación se establece como campo dinamizador del sistema de la Educación Social y, como tal, complejiza el desarrollo humano, las prácticas y saberes, la convivencia social, a la vez que se constituye en una pedagógica social integradora, cuya visión es fundamentalmente la intervención de problemas, necesidades, valores, intereses, la solución de problemas, el acompañamiento comunitario, la transformación de contextos, la generación de proyectos prioritario y la consolidación de rutas de aprendizajes con acciones de personalización, socialización, integración y convivencia social (Pérez, 2010, p. 12).

El interés por el trabajo investigativo de un currículum transversal sobre estudios etnoeducativos, centra la atención en resignificar las practica socioculturales desde una educación holística en contexto, que visibilícelos tipos de desarrollos logrados por los seres humanos en el tiempo, para lo cual se hace indispensable la interacción dialógica entre los saberes del contexto social y su dinamización universal, tratando de establecer equilibrio teórico – práctico con posturas científicas, y así consolidarlo como disciplina de integración sociocultural no dispuesta en parcelas separadas, como en la práctica ha sucedido en el devenir de la educación tradicional, en donde el sistema educativo que se refrenda ha eclipsado lo significativo que resulta los saberes sociales en interacción con la cultura universal (dominante).

La anterior referencia, trata de comprender cómo la educación magisterial en el tiempo su mayor umbral son las afluencias de modelos manufacturados y mecanicistas enclavados en contenidos cientificistas centrados en lenguajes metafísicos, absolutistas, cuya dinámica impide la concreción de procesos integrales que conciban a los sujetos como seres creativos, intelectuales, llenos de necesidades y valores. Y, otras veces, estos procesos reduccionistas de lo humano, muchas veces se sumen en el fracaso por la negativa de la mayoría de profesores y de ciertos “expertos” diseñadores de currículos y planes de desarrollo de introducirlos en al macrocontexto, tal vez por la falta de interpretación y de comprensión de la concepción de integración, interdisciplinarietàad y Transdisciplinarietàad, que resulta la cultura del contexto.

Se es consciente que detrás de todo currículum existe una filosofía curricular o una orientación que, a su vez, sintetiza una serie de posiciones filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas y de valores sociales, lo cual se fundamenta en el marco de esta propuesta de acción social.

Sobre lo anterior, se destaca que

[...] El hombre se mueve constantemente en un medio físico y social y con él interactúa integrándolo en consciente aceptación o bien, criticándolo y transformándolo en interminable dialéctica. Así la cultura como proceso histórico social, muestra su carácter dinámico y al hombre como autor de la cultura puesto que creativamente la hace, la transmite y la transforma. Debemos recordar que los sistemas educativos, son sistemas socialmente construidos y por tanto nada neutrales. De ahí la importancia del proyecto educativo de una institución que exige un aprendizaje integrado a lo sociocultural y que se perfila como previo al proceso crítico (Ferrini, 1997, p. 1- 2).

En este contexto etnoeducativo visibilizamos el papel que ejerce la pedagogía social en la ciencia de la educación social, como el de atribuirle al individuo y a las comunidades la importancia del papel protagónico que han tenido desde los albores de la historia de la humanidad. Por ello, queda visibilizado cómo esta disciplina integradora de los seres humanos, influye favorablemente sobre el proyecto de vida humana. Adicionalmente, según el texto Serie Formación de Maestros (2002, p.108), la educación moldea la personalidad, genera patrones de conducta y relaciones con el entorno de los seres sociales. Por otro lado, “la comunicación se debe ejercer desde el accionar del lenguaje integrador, para que así la educación logre impactar los tipos de desarrollo en el ser”, y por ende las capacidades como la inteligencia, la creatividad, la convivencia, etc., y que de esta forma los sujetos puedan transformar su proyecto de vida-comunitaria, y a su vez concebir el equilibrio desde cada uno de los espacios en que ejerce su accionar formativo. Debe verse, además, que

La integración, la transversalidad y el diseño curricular, plantea la posibilidad de planear y construir nuevos conocimientos centrados en procesos sociales, en los que se recreen condiciones para que los individuos adquieran capacidades para acceder a una educación integradora que logre impactar desde las nuevas estructuras científicas, tecnológicas, sociales y transversal los tipos de desarrollo en los sujetos y el contexto como tal” (Schoch, R. 1964, p. 23).

Marco problémico de la Etnoeducación

Para la investigación formativa, es de gran significado dar cuenta con identidad de lo que resulta para un contexto holístico el monodisciplinarismo en la visión integral del saber, lo cual no daría cuenta de una realidad ávida de intervención, de acompañamiento, de transformación y desarrollo comunitario, pues hoy se demandan aproximaciones trans y multidisciplinarias. Es decir, los saberes tradicionales no proveen esta complejidad, de manera que “solo permiten estructurar políticas culturales y educativas homogéneas, orientadas de forma sectorializada [...], ya que hoy

todo redundando en una suerte de bricolaje cultural, que es la forma en que la modernidad deviene en postmodernidad” (Barbero, 2005, p. 8).

Por tanto, el estudio etnoeducativo se torna interesante y retador, cuando apela a la organización de saberes y de contextos diversos, como de disciplinas y contenidos transdisciplinarios; ello conduce a una forma alternativa de redistribuir los saberes. En este sentido, para muchos investigadores: su tarea es tanto más atractiva y valiosa, en consecuencia, que “cuanto más improbable sea aún la estantería ideal en que quisiera colocarse libros que todavía no están acostumbrados a estar colocados unos junto a otros, y cuya proximidad podría producir descargas eléctricas, cortocircuitos (Yáñez, 2007: 82).

Creemos indispensable que los cuerpos colegiales emprendan estudios de actuación, ejecución, intervención y transformación de los contextos, que cuestionen las posiciones reduccionistas de lo humano y de lo social, erigidos hoy como factores de distracción, que entorpecen la función social de lo comunitario, siendo uno de estos factores el fraccionamiento de la cultura:

Modelo bajo el cual los conocimientos populares se desarrollan de manera aislada a la realidad escolar, planes de estudio, fundamentados desde la visión del hombre blanco, rico y heterosexual, en el que la mayoría de los ciudadanos son segregados mediante el desconocimiento de sus derechos humanos. De esta manera se ha desconocido el carácter pluriétnico, multicultural y de género de la nación, lo que muestra a las nuevas generaciones una verdad distorsionada, a través de la manipulación de la realidad histórica, remplazándola por eufemismos (Constitución Política de Colombia, 1991. Artículos 1- 67).

Por lo anterior, los conflictos en el currículum surgen cuando unas necesidades y otras se manifiestan insatisfechas, y esto puede presentarse por estímulos mutuamente excluyentes, por ejemplo, cuando las emociones son encontradas y las modalidades de interacción colisionan en ciertos medios y no en otros. Así, “de la profundidad a la superficie del individuo encontraremos siempre, necesidades básicas, sentimientos, autoimágenes, pensamientos, deseos, actitudes, conductas. Cada uno de estos niveles se expresan siempre en todos los planos de modo simultáneo (Wernicke, 1992, p.19).

Acorde con lo anterior, la Etnoeducación se constituye en un sistema de desarrollo humano integral e investigación formativa, es decir, es un proceso de desarrollo personal que apunta a la construcción y producción de conocimientos logrados por seres creativos, intelectuales, transformadores de problemas y constructores de contextos vitales. Es por eso que en el tránsito de la investigación educativa social como

disciplina teórico – práctica – vivencial, se busca establecer el cómo, el porqué y el para qué de: ¿Cómo formar comunidades orientadas al desarrollo consciente de la cultura, la educación y la integración social?

En el caso concreto de la investigación etnoeducativa, es importante señalar que, aunque la normatividad universal en derechos humanos reconoce los derechos étnicos y culturales, también es cierto que en Colombia quienes rigen los destinos de la nación y concretamente los sistemas educativos, no contextualizan en los procesos académicos llevados a cabo en las instituciones educativas la apertura a la participación democrática, brindando las oportunidades del desarrollo libre de los ciudadanos y, por el contrario, es notorio el flujo inconsciente y consecuente en esos administradores de estado en quienes prima más que todo la negativa de cambio de actitud y de apertura al desarrollo integral, en aras de enfocar la práctica y la formación de la sociedad de manera integral.

Tal apertura podría favorecer la dignificación de la labor docente y contribuir al logro de los ideales de los contextos, la escuela y del estudiantado y, por ende, al desarrollo de la identidad cultural y étnica del país y de la región. De esta forma, se podría actuar acorde con las exigencias del nuevo siglo en cuanto a la globalización del conocimiento, las nuevas tecnologías, la competitividad y la modernidad del currículum.

De hecho, la relación entre el currículum y la sociedad ha sido y será una preocupación permanente de la educación y de los diseñadores del mismo. De aquí, que no es aventurando decir que existe una “Historia social de la educación y el currículum” que identifica los cambios que ha sufrido la relación educación y sociedad en el transcurso del tiempo. Se podría afirmar que el sentido primigenio de la educación, en especial de la educación pública, ha sido el otorgamiento de su significado social. A este respecto, Magendzo expresa: “Una historia de esta naturaleza introduce la trama que existe entre el control, el poder y el conocimiento; que adquiere una ineludible dimensión histórica y política de país” (Magendzo, 2003, p. 13).

López (2002, p.52), parafraseando a Magendzo (1991) desde el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación, PIIE, “considera que la planificación curricular en América Latina en su mayoría es centralizada”. Expresa que existe una tendencia marcada a tomar decisiones desde el gobierno central, que afectan significativamente a las regiones y localidades e ignoran los desarrollos propios de los contextos regionales y locales y generan un desfase entre los programas y proyectos ofrecidos. Lo explicitado por López, va en detrimento de la atención de necesidades y valores detectadas en las localidades y/o regiones, ya que muchos de los proyectos curriculares son producto de la importación de modelos, que en repetidas ocasiones

responden a contextos y necesidades ajenas, cultural y socialmente, a los escenarios en donde se implantan.

En este ámbito discursivo – problémico, por diversos factores históricos, ideológicos, políticos, culturales, sociales, institucionales, administrativos y económicos, en la región Caribe colombiana no ha sido posible avanzar lo suficientemente hacia la inclusión de estudios etnoeducativos en las instituciones educativas y que en consecuencia los programas que orientan la formación de la comunidad educativa se refrende de igual forma las categorías de estudios sobre interculturalidad, multiculturalidad, pluriculturalidad, cultura del contexto, cultura mundo, saberes populares, etc., en los currículos. En tal sentido, se puede afirmar, según los diagnósticos realizados para este estudio, que en las instituciones educativas no se han integrado propuestas etnoeducativas que involucren a estudiantes, grupos étnicos, ni a contextos sociales, para que en un mismo espacio transdisciplinario se logre el fomento de conocimiento a partir de la diversidad étnica, histórica y cultural de la región Caribe, mediante la organización transversal de los contenidos educativos.

Por eso en la investigación se prioriza la búsqueda de conflictos sociales, cognitivos, afectivos, psicológicos, etc., en donde la intencionalidad académica eficiente y de calidad justifique el sistemas educativo que se lleva a cabo, y en consonancia con los marcos jurídicos que emanan de la Constitución Política de Colombia (1991) y que estén acordes con los sistemas normativos de la educación colombiana y de organismos internacionales que le apuestan al desarrollo de una educación cuyos marcos teleológicos, institucionales, modelos teóricos: (diseños curriculares, investigativos, formativos, psicológicos, valorativos, prácticas educativas), etc., hagan posibles la integración de conocimientos y desarrollo humano, mediados por un clima de concertación, convergencia social, democratización y colaboración entre la institución, los docentes, los estudiantes y la comunidad etnoeducativa.

El problema redunda en que en la elaboración de esos programas, la participación de la comunidad docente y estudiantil hasta este momento ha sido nula, la elaboración de textos y materiales responden a parámetros y criterios diferentes a los requeridos para una población culturalmente diversa como la colombiana y, en particular, a las aspiraciones de los estudiantes afro, comunidades negra, palenquera, indígenas, entre otras de la región Caribe, y que los mismo estén orientados a dar cuenta fidedignas de condiciones de vida eficaz.

Por su parte, la Constitución Política de Colombia (1991) y la expedición de la (ley 70 de 1993), o ley de negritudes, en sus contenidos trazan la hoja de ruta para hacer de Colombia un país respetuoso de su diversidad, a partir de reconocerse como una nación

pluriétnica y multicultural. En tal sentido, el artículo 7° de la constitución dice: “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana”. El artículo 13° expresa así: “El estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de los grupos discriminados y marginados” (Constitución política de Colombia, 1991).

Consecuente con este mandato, el legislativo incluye en la Ley General de Educación, (Ley 115 - 1994), el Título III, modalidades de atención a poblaciones y grupos étnicos, en la que define qué se entiende por educación para grupos étnicos. En el capítulo 3, en principios y fines, señala la formación de educadores para grupos étnicos y otras normas de interés. Posteriormente, reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, con la aprobación del decreto 804, el que en su artículo 1° manifiesta que:

La educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos (Constitución política. Decreto 804 de 1995).

Según el diagnóstico y el análisis de contenidos realizado en el estudio, sobre el anterior marco legal etnoeducativo, encontramos universidades como la del Atlántico, Simón Bolívar, Universidad del Norte, la Corporación Universitaria de la Costa (CUC), entre otras, que en cumplimiento de su misión han firmado sendos convenios de acciones afirmativas, con organizaciones de afrodescendientes e indígenas, en cuanto al ingreso semestral de estudiantes de estas comunidades a sus aulas, en virtud de lo cual cada año ingresa un número superior a 500 estudiantes para cursar estudios superiores. Pero desafortunadamente, esos convenios solo se reducen al ingreso, debido a que no ha sido posible avanzar en las exigencias formativas de la población etnoeducativa para que ellos (as) contribuyan con sus conocimientos y energía a desarrollar proyectos de trabajo comunitario, académico o investigativo en sus contextos.

En consecuencia, estas comunidades distintas deben tener una representación en un territorio, y un alto grado de acción social conjunta; en otro caso, no pueden ser objeto de discriminación. Acerca de ello, Sjoberg, Gideon (1988) considera:

La importancia de ordenar la complejidad de los niveles de organización de los contextos, divididos en grupos: el menos complejo de esos niveles es el denominado “sociedad popular”, que es preurbano y aun preliterario; el segundo es el orgánico, la sociedad civilizada preindustrial o feudal. Uno de los elementos que distinguen una sociedad popular de una preindustrial es la escritura, recordemos que el alfabeto es un

convencionalismo mediante el cual una sociedad adquiere símbolos de representación para establecer una comunicación. Si bien estas ciudades dan muestra de civilidad, no por ello son mejores culturalmente hablando que las populares (p.13).

Una nueva perspectiva transformadora de lo social, necesita indispensablemente de un modelo educativo que reconozca los valores, problemas e intereses de una comunidad. Una educación que rompa con ideales dominantes, deshumanizantes, individualistas y reduccionistas de lo espiritual humano. Para ello “es importante reconocer que en la educación moderna aún quedan rasgos influyentes del modelo educativo misionero católico evangelizador. La educación transformista, de la que tanto se habla en el nuevo siglo, aún no es liberadora de ese estado de sometimiento tanto de lo social, como de la conciencia” (Pérez, p. 14).

En muchas escuelas formadoras de maestros todavía es común esa misión instrumental de formar hombres y mujeres enfatizando en aprendizajes para el desempeño laboral técnico, sin enfoques hacia la natural condición integral de lo humano y del conocimiento holístico (Mosquera, 2000, pp.44-45).

Al contextualizar la Etnoeducación, hay que resignificar los escenarios (histórico – geográfico) y se debe dar cuenta de la manera como se han conservado y evolucionado sus simbologías, valores, códigos, ficciones, sus fantasías e imaginarios, y analizar la coexistencia de múltiples mentalidades para explicar la unidad y la diversidad, la dinámica interna, los conflictos, los cambios culturales. No obstante, que la cultura posee representaciones de hombres y mujeres que marcan sus vidas desde el nacimiento hasta su muerte. Sin embargo, en este quehacer cultural, se dan rupturas que destrozan los esquemas sociales del mundo en el tiempo.

En Colombia, la existencia de una gama de principios históricos, ideológicos, religiosos, artísticos, entre otros, influyen en el desarrollo de una comunidad cuyo pensar, sentir y actuar todo transversalizado por las culturas ancestrales (indo-europeo-africano) que conforman el legado socio-histórico de las regiones. Diversidad de principios que confluyen en el marco intercultural de la formación de las identidades, génesis de desarrollo y estructuras sociales que se dan no solo entre los pueblos del Caribe colombiano, sino que de manera inclusiva le atañe a toda Latinoamérica y el Caribe. Por ello, cada vez más, nuevas voces se preguntan por el papel que nos corresponde en la historia; por tal razón, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los elementos y los aspectos que distinguen a la cultura colombiana? ¿Cómo afrontamos la cultura mundo? ¿Cuál ha sido el papel de los hombres y mujeres del Caribe Colombiano en la historia regional - nacional?

En consonancia con todo lo anterior,

[...] Los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas, junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que son inherentes a las comunidades, a los grupos y en algunos casos los individuos, es menester que estos los reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial que se transmite espiritualmente de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana (Unesco, 2003, p. 2).

La construcción de identidad igualmente se visibiliza en la inclusión de las mujeres de diferentes clases sociales, quienes hoy participan progresivamente en la construcción de proyectos culturales, políticos, educativos, religiosos, artísticos, económicos, etc., tal como se consigna en muchos de los apartes de la Constitución Política de Colombia de (1991. Art.1) en donde se promulga el Estado Social de Derecho. Todo esto les posibilita el acceso a una educación esmerada, que pone tanto a hombres y mujeres en igualdad de condiciones y dando ventajas para proyectarse más allá de los límites que el medio les impone. Con relación a la mujer, esto no niega que en tiempos remotos su formación no hubiese estado dirigida hacia las habilidades domésticas, pero el contacto con otros medios sociales y culturales le favorece para contribuir al impulso de proyectos diferentes en la construcción de una mejor calidad de vida y valoración. No obstante hace poco tiempo (por no decir hasta el presente), “todo movimiento encaminado a sacar a la mujer del ridículo papel de muñeca de lujo, que con propiedad asombrosas venía ella representando, conlleva una serie de dificultades heterogéneas de origen inexplicable que hacían fracasar el intento de desarrollarse como constructora de proyecto de vida, capacidad intelectual, creativa y productiva” (Serrano, 2012, p. 122).

Sistema metodológico

La importancia de la investigación formativa en Etnoeducación radica en que este es un ámbito en el cual debe inducirse a los sujetos constructores a sumergirse en un mundo de nuevas alternativas de desarrollo integral, emocional, cognitiva, constructivista, crítica, comprensiva e interpretativa de la realidad social, concebido desde diversos paradigmas sociales, científicos y tecnológicos, dinamizados y fundamentado conceptual, metodológica y actitudinalmente a reflexionar, a discernir, inferir y meditar los marcos epistemológicos y prácticas sociales que den cuenta de la Etnoeducación y, por ende, dinamizarla como un conjunto de conocimientos múltiples y dialógicos de la educación social, etc. (Pérez, 2013, p. 12). En tal sentido, Esta propuesta teórica participativa busca establecer la manera como se debe orientar el conocimiento social –científico, para que impacte significativamente diversos tipos de

desarrollo humano integral, anteponiendo las prácticas y saberes del contexto para que entren en interacción con los códigos establecidos. Son estos principios cánones de la investigación holística – formativa, y que se erige como soporte fundamental de las tesis que presentamos en este estudio etnoeducativo.

El estudio de caso fue se enfocado en clases, maestros, estudiantes u otros grupos sociales, y regularmente se utilizaron observaciones y entrevistas en sus diferentes modalidades. Estos componentes de la organización teórico – metodológica son los focos de un estudio de caso que incluyen salón de clases, la cafetería, las oficinas administrativas, los lugares de recreo u otros lugares específicos de un grupo específico de personas, como miembros de un contexto y de una escuela, las secretarías, o alguna actividad en especial. En tal sentido, se tuvo en cuenta los eventos particulares, concretos y específicos. Los puntos de vista de los participantes fueron buscados como si el evento fuera el caso. De esta manera se obtuvo una visión global de los acontecimientos. Las entrevistas, los documentos, y otros expedientes son las fuentes principales para recoger la información.

En atención al anterior apartado, en los estudios de estado de arte realizado para la fundamentación de este tratado teórico etnoeducativo, se encontró que se conocen diversas investigaciones cuya naturaleza, por ejemplo, apuntan a dar cuenta de los siguientes ámbitos: Estudios de casos históricos, este tipo de estudio depende generalmente de fuentes depositarias de acontecimientos previos, tales como, expedientes, documentos, material histórico y entrevista. Al proponer llevar a cabo este estudio, se priorizó la seguridad de que los materiales, documentos y expedientes estén disponible y en buen estado de conservación, identificar a los informantes que brindaran las entrevistas, el caso giro en torno al aspecto histórico social.

En consecuencia, para Ary, Jacobs y Razavieh (1998) el estudio de caso se trata de un sistema integrado o entrelazado, lo cual nos lleva a una mejor comprensión y fundamentación de los supuestos epistémico, ontológico, axiológico, retórico y metodológico, que a continuación describimos de manera crítica y constructiva, al tiempo que los mismos nos van dando sustento científico de la manera como se configuran las categorías de análisis en nuestro estudio.

Marco Teórico – Conceptual

La educación en estudios etnoeducativos corresponde a contextos reales, por ende su carácter apunta hacia una dialéctica y por diversas razones epistemológicas y prácticas es un espacio de desarrollo en el cual se ejerce la comunicación dialógica comprensiva de lo humano y del conocimiento, y todo eso la constituye por naturaleza

en un sistema abierto integral, tal como ya se expresó en párrafo superior. En estudios etnoeducativos es imprescindible orientar los contenidos curriculares a la dinamización comprensiva de los múltiples lenguajes (sistemas de habla, artesanías, los imaginarios, la creatividad, las costumbres, las cosmovisiones, las artes integrales, la comunicación - lenguas, la lúdica, la recreación, las ciencias sociales y naturales, la antropología, la sociología, la psicología, la neurociencia, la medicina, la estética, la didáctica, la pedagogía, el currículum, valores sociales), entre otras.

Se requiere de una educación que se ponga a tono con sistemas de globalización, pero sin dejar de pensar cómo esta puede afectar a las identidades nacionales (sin que por ello sea pernicioso), pues mientras esto signifique comunicarse con otras culturas, bienvenido sea. En ese sentido, Larraín apuesta por la integración regional de América Latina, de estar receptivos a las contribuciones culturales. No se trata de olvidar modos de vida y valores de cada nación, sino de "tomar los aportes universalizables de otras culturas, pero transformarlas y adoptarlas desde la propia cultura, llegando así a nuevas síntesis". De rescatar, en definitiva, los aportes culturales que más se avienen con una determinada identidad colectiva y de esta manera incorporarlos como propios, previo proceso de asimilación (Larraín, 2007, p.7).

Freire (1972), a través de su teoría: "pedagogía del oprimido", como "pedagogía humanista y liberadora", supone dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación, y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a "ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación".

...se ocupó de los hombres y mujeres «no letrados», de aquellos llamados «los desarraigados del mundo», de aquellos que no podían construirse un mundo de signos escritos y abrirse otros mundos, entre ellos, el mundo del conocimiento (sistematizado) y el mundo de la conciencia (crítica). Porque para Freire el conocimiento no se transmite, se «está construyendo»: el acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos, es el goce de la construcción de un mundo común" (Freire, 1997).

El método de Freire es fundamentalmente un método de cultura popular, que, a su vez, se traduce en una política popular: no hay cultura del pueblo sin política del pueblo. Por este motivo, su labor apunta principalmente a concienciar y a politizar. Freire no confunde los planos político y pedagógico: ni se absorben, ni se contraponen. Lo que hace es distinguir su unidad bajo el argumento de que el hombre se hace historia y busca reencontrarse; es el movimiento en el que busca ser libre. Ésta es la educación que busca ser práctica de la libertad. Su metodología surge de la práctica social para volver, después de la reflexión, sobre la misma práctica y transformarla. De esta

manera, la metodología está determinada por el contexto de lucha en que se ubica la práctica educativa: el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar su realidad.

La manera en que Freire concibe la metodología quedan expresadas mediante las principales variables que sirven de coordenadas al proceso educativo como acto político y como acto de conocimiento; éstas son: la capacidad creativa y transformadora del hombre; la capacidad de asombro, que cualquier persona tiene, sin importar la posición que ocupe en la estructura social; la naturaleza social del acto de conocimiento y la dimensión histórica de éste. Otras características del método de Freire son su movilidad y capacidad de inclusión. Por ser una pedagogía basada en la práctica, esta está sometida constantemente al cambio, a la evolución dinámica y reformulación. Si el hombre es un ser inacabado, y este ser inacabado es el centro y motor de esta pedagogía, es obvio que el método tendrá que seguir su ritmo de dinamicidad y desarrollo como una constante reformulación.

La pedagogía social en esta propuesta se asume como una didáctica social constructora de teorías, intervención y de acciones sociales, no obstante que la misma se traduce como una disciplina social y como disciplina de acción. En consecuencia que en el quehacer educativo se debe hacer uso de expresiones peculiares y científicas que generen espacios académicos en los que se le vaya dando cuerpo al conjunto de conocimientos adquiridos a través de la práctica o en un ámbito especializado del mismo. En el estudio “se trata de identificar a quienes animan el debate epistemológico y a quienes hacen posible la construcción de teorías y prácticas sociales” (Valera, 2009, p. 3).

Ortega y Gasset (1996, p. 177), en su obra *La pedagogía social como un programa político*, concibe la educación social bajo una doble vertiente: como estrategia para insertar al ciudadano en su sociedad, y como programa político capaz de transformar la sociedad. En consonancia con lo anterior, estos presupuestos teóricos contribuyen significativamente a fundamentar los discursos y las opciones del debate intelectual gestado en las universidades y en la práctica profesional, lo cual ha hecho de la pedagogía educación social un territorio de horizontes y compromisos emancipatorios a favor de los sujetos y de su desarrollo integral en una sociedad de derechos (Caride, 2005, p.16). Lo que viene a constituir el quehacer educativo de la Pedagogía Social, y a tratar de identificar lo que anima al debate epistemológico y hacer posible la construcción de teorías y prácticas científicas, allí donde hasta entonces, apenas hay poco o casi nada (Natorp, 1914).

La pedagogía social fundamentada en los procesos de curriculares etnoeducativos es de reciente constitución científica y ha sufrido una serie de contingencias en su reciente andadura, pero se han considerado oportuno desarrollar diversas acepciones de Pedagogía Social, ya clásicas entre nosotros. Entre ellas destacamos las aportaciones de los profesores Petrus, (1993), quien aduce:

Por su parte, Quintana (1988), concibe la existencia de la pedagogía social como aquella ciencia que estudia la educación social entendida esta como socialización de los individuos, y otra restringida, que identifica la pedagogía social como aquella ciencia que estudia la educación social entendida esta como intervención socioeducativa dirigida a personas o grupos que presentan necesidades particulares respecto a sus procesos de integración social. Por ello,

La Ciencia de la Educación Social o Pedagogía Social, es la ciencia social práctica y educativa no – formal (fuera de la familia y de la escuela) que fundamenta, justifica y comprende la normatividad más adecuada para la prevención, ayuda, y reinserción y regeneración de los individuos y de las comunidades, que pueden padecer o padecen, a lo largo de toda su vida, deficiencia en la socialización o en la satisfacción de necesidades básicas individuales o comunitarias amparadas por los derechos humanos (Fermoso, 1994, p.63).

Diseño de Investigación

En el diseño de investigación, el nivel del estudio es cualitativo; el enfoque es descriptivo interpretativo comprensivo, y por la naturaleza de la investigación corresponde a un estudio de caso etnoeducativo. El diseño procura dar respuesta y transformar los elementos problémicos, necesidades y valores que se develan a partir de la experiencia estudiada. Del sistema metodológico emergen supuestos que, como constructos en la investigación, dan cuenta de interrogantes y ayudan a comprender si los elementos etnoeducativos, como lenguaje integrador y socializador de los seres humanos, se fundamenta en conocimiento científico, social y tecnológico en el marco de una educación de calidad que esté acorde con las exigencias del mundo contemporáneo. En tal sentido, los supuestos conducen hacia la comprensión lógica de las siguientes interrogantes:

¿Cuál es la realidad ontológica de la Etnoeducación? ¿El conocimiento etnoeducativo es científico? ¿Cuáles son los procesos metodológicos con que se orienta la formación etnoeducadora? ¿Qué valores se derivan de la construcción educativa étnica? ¿Cuál es el lenguaje de la Etnoeducación en contextos diversos? (Pérez, 2008, p. 22).

En síntesis, el análisis e interpretación de la información como factor indispensable para el desarrollo coherente de las interpretaciones realizadas se encontró que en la entrevista grupal, los grupos focales y/o discusión, estuvo conformado por seis (6) personas, de las cuales, una de ellas ejerció de coordinador en el acto de la convocatoria del mismo. Se formularán preguntas claves previas a la discusión. La utilización de esa estrategia es pertinente en este estudio, pues, a través de las discusiones se pudo visibilizar distintas opiniones de los participantes, con lo cual se buscó caracterizar algunos aspectos relacionados con las cuestiones formuladas en la investigación, y en la toma de decisiones sobre los sistemas de enseñanza aprendizaje y en el diseño curricular (Lucca y Berrios, 2003, p.322).

Por su parte, la utilización de la técnica de investigación entrevista grupal, los análisis de la información obtenida condujo a desarrollar debates críticos, transformativos y creativos sobre el papel de la formación etnoeducativa y en el que los procesos y contenidos de Educabilidad y Enseñabilidad fueron asumido por el grupo focal como un tema de interés que debía propiciar en la comunidad educativa un ambiente permisivo con el fin de provocar el acceso a una educación que integrara al contexto educativo en los niveles de educación superior. Es decir, se estructuró un diseño curricular flexible, comprensivo, que posibilitara la reorientación de múltiples lenguajes y abrir espacios para la libre expresión, la democracia participativa, el desarrollo perceptivo, las dimensiones afectivas, emocionales, actitudinales, sociales y cognitivas, el desarrollo de pensamiento crítico y la transformación de los participantes y el contexto. La información obtenida en el grupo focal se logró a través de un guion de preguntas y la misma se seleccionó, organizó y se sistematizó en un protocolo de grupo focal (Pérez, 2012).

Por último, en el proceso de interpretación de los datos obtenidos, se buscó develar objetivamente el sentido de la información cualitativa, y aquella de sentido cuantitativa que fue emergiendo de los contenidos teóricos que se lograron construir desde los análisis crítico -reflexivo de la experiencia investigada. Desde aquí, las tendencias históricas, conceptuales, actitudinales, afectivas, sociales, culturales, valorativas, cognitivas, creativas, entre otras, propias del contexto social, fueron analizadas, codificadas, y categorizadas, con el fin que facilitaran el análisis comprensivo de los datos. La utilización de la triangulación como instrumento expedito para la comprensión y aplicación metodológica y discursiva fue fundamental en este proceso activo previsto de diversas fuentes informativas

Sistema de evaluación del Programa

La evaluación formativa en la propuesta se concretiza por lograr la participación individual y/o colectiva, y como herramienta mediadora de la valoración se hizo uso coherente en el desarrollo de competencias investigativas en el estudio de caso. Se posibilitó desarrollar procesos de socialización en grupos de participantes, camino a la construcción de contenidos teóricos, sistemas de exposición, prácticas experienciales, elaboración de protocolos, artículos, síntesis. Por otro lado, la estructuración de estudios diagnósticos, etc., todo esto se concertará con los educandos en el tránsito del estudio.

En consonancia con el anterior apartado, la evaluación se dinamizó teniendo en cuenta la voluntad política de la Unesco-IESALC (2003), la legislación étnica nacional, los espacios abiertos por las universidades y el interés de las organizaciones de base afrodescendientes e indígenas, en atención a la autonomía universitaria en Colombia, la Ley 30 de educación superior (1992). Según la Unesco, para llevar a cabo este proceso, es fundamental y estratégico que las acciones de evaluación y continuidad entre los actores participantes en el proceso, se centren en explorar y discutir nuevas rutas, caminos, estrategias a nivel pedagógico, que permitan la inclusión y contextualización de los estudios interculturales en las diferentes programas de educación superior.

De igual manera, fue importante hacer seguimiento, en los espacios virtuales UnescoIESALC, a los casos documentados sobre la promoción de la interculturalidad con equidad en la Educación Superior, de América Latina y Colombia, tomando modelos que sirvan como ejemplo para adaptar a nuestra realidad y mirando el impacto causado en sus regiones, a partir de las decisiones tomadas por las autoridades encargadas de su ejecución. En tal sentido, se hace necesario que los encuentros de evaluación se centren en explorar alternativas válidas, a partir de la legislación étnica nacional e internacional y sobre la interculturalidad y multiculturalidad de los países de América y desde diversas miradas y en ese sentido apostarle a la generación de identidad cultural (Villarroel, 2006).

Resultados esperados

Dentro de los resultados que dejó la ejecución del proyecto, están el lograr la implementación del Diplomado en estudios Etnoeducativos, con lo cual se pudo elevar el nivel de conciencia de las autoridades académicas de la Universidad del Atlántico, de los grupos y semilleros de investigación y de docentes y estudiantes de diversos programas, acerca de la pertinencia de la diversidad cultural y de la importancia de la

inclusión de los estudios interculturales en los programas curriculares y del establecimiento de vínculos y enlaces con organizaciones e instituciones propias de los pueblos indígenas y afrodescendientes y/o que trabajan con ellos, para la dinamización de procesos interculturales, como aporte a la reafirmación y fortalecimiento del carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe del país y la región (Pérez, 2008, p. 12)..

En este ámbito de la propuesta curricular transversal etnoeducativa, el constructo teórico – conceptual que se elaboró ressignifica la educación social dentro su estructura organizativa el tema de la integración social - comunitaria. Siendo así, en este ámbito epistemológico, se establece como la frontera del conocimiento y sirvió para diseñar rutas de aprendizajes partiendo del amplio recorrido de una educación integral de lo científico, de valores y prácticas y saberes del contexto. Así, "La dimensión transversal del currículo planteado reflexiono que no son nuevas en el campo de la pedagogía, de la didáctica o incluso de la filosofía"(Ferrini, 1997, p.3). En consecuencia, en la propuesta presentada, la transversalidad y la educación integral, como la forma de entender la actividad pedagógica, admite dos grandes enfoques, con aspiraciones diferentes, que se pueden encuadrar esquemáticamente bajo los temas enseñar –educar – aprender y evaluar (Pérez, 2012, p. 38).

En consonancia, con los ideales de la propuesta, la Declaración de los Derechos Humanos (10 – XII – 1948)permite reflexionar y aplica en este estudio el abordaje de temas transversales – integrales de orden complejo para la actividad formadora humanística, comprometida con el desarrollo de intereses, valores, normas y actitudes planteados en los distintos ámbitos educativos y, por ende, todo esto toca los cánones de la transversalidad por esa relación profunda que existe entre el ser, hacer y saber hacer, ya que los sujetos de valores y de derechos apelan a principios universales y fundamentales. Estos son: la Equidad (en contradicción con cualquier tipo de discriminación y dominación), la Solidaridad (frente a las distintas formas de explotación y de egoísmo), la Justicia (contra a situaciones de desprecio a los derechos individuales y colectivos), la Libertad (como situación que supere cualquier modo de esclavitud y de falta de reconocimiento del ámbito propio de decisión), la Salud(enfrenta la desvalorización del propio cuerpo y del bienestar general), lo que junto al Arte y la Recreación, etc., transversalizan a los seres humanos de principio a fin. Esto es,

Al ser transversal este enfoque curricular, su desarrollo no corresponde con el crecimiento unilateral de los conocimientos puramente lógicos, sino que evoluciona multidimensional y paralelamente a todas las perspectivas que constituyen la integridad de la persona humana: sentimientos, afectividad, creatividad; y de la problemática social: violencia, ausencia de ética, discriminación y desigualdades, consumismo frente a la presencia del hombre en el mundo, degradación del medio ambiente, e iniquidades e injusticias, producto de una modernidad (Ferrini, 1997, p.5).

La propuesta del currículum transversal etnoeducativo responden a ese mundo de la vida “desde el momento en que parten de la práctica cotidiana, de la realidad social donde se dan los problemas actuales y a la que es urgente transformar en aras de unos valores considerados como ultrajados y sin embargo, interesantes para la humanidad” (Habermas, 1986, citado en Ferrini, 1997, p. 10).

Conclusiones y recomendaciones

La Etnoeducación, en el marco de la educación social, aspira específicamente al reconocimiento de las prácticas y saberes como ejes centrales del contexto y para una educación que dinamice la cultura dentro y fuera de la escuela.

La Etnoeducación, como eje del currículum, busca la integración de todos los elementos y componentes que forman parte de su campo histórico, fenomenológico y educativo, buscando comprender el mundo desde lo social, científico, cultural y tecnológico.

La propuesta curricular como tal se ubica en una dimensión totalmente humanista y por tanto axiológica, donde el hombre es el eje referencial de valores. Al tiempo que elude a los conflictos del mundo actual y los retos irrenunciables que su evolución plantea.

Los temas transversales encuentran su justificación en la pérdida de sentido de la historia, como en los argumentos puramente racionales, en cuyo nombre se han cometido barbaridades, por lo cual han perdido vigencia.

El estudio de caso impacta en la construcción de seres humanos de valores y de derechos, quienes intercambian sistemas de vida, cosmovisiones, prácticas, ilusiones y todas aquellas que emergen como producto de la experiencia.

En la investigación las cosmovisiones que se generan desde los ambientes sociales, se traducen en rutas de aprendizajes, en logros de conocimiento que, en forma pluralista e integradora, visibilizan una mejor forma de comprender los procesos culturales que vive las regiones colombianas.

Es inaplazable consolidar la cultura del contexto como fuente pedagógica, tal como se plantea con la puesta en marcha de la propuesta de convergencia social – científica y de comunicación dialógica entendible y progresiva de lo humano.

Los docentes comprometidos con la proyección de la identidad cultural, igualmente deben establecer criterios curriculares que articulen cultura, escuela y sociedad, y, concretar acciones que permitan la transformación de cultura de la cotidianidad y lograr el dialogo comprensivo con los patrones universales, postulados del nuevo modelo de sociedad pluralista.

Constituir procesos etnoeducativos sobre la base del proceso vitales encaminados a la transformación histórica – cultural y a la construcción de identidad.

Visibilizar las prácticas individuales, colectivas y culturales de los contextos aportantes, tratando de consolidar y proyectar los conocimiento social -científico a las puertas de la globalización.

Referencias bibliográficas

ARY, D., Jacobs, L. Ch., & Razavieh, A. (1989). *Introducción a la Investigación Pedagógica*. México: Interamericana.

BARBERO Martín Jesús & Ochoa, Ana María (2005). *Políticas de Multiculturalidad y Desubicaciones de lo Popular*. Ed. Tercer Mundo. Bogotá.

CARIDE José Antonio (2005). *Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica*. Editorial Gedisa, S.A. Biblioteca de Educación, Pedagogía Social y Trabajo Social. Barcelona, España.

CEPAL-UNESCO (1992); *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile.

Constitución Política de Colombia (1991). Art. 1 Art. 67. *Asamblea Nacional Constituyente*, Santafé de Bogotá, D.C.

FERRINI, Rita. (1997). La transversalidad del curriculum. *Sinéctica* N°11, jul.dic/1997.

FERMOSO-Estébanez, Paciano (1994). *¿Pedagogía Social o Ciencia de la Educación Social?* Universidad Autónoma de Barcelona. *Revista Interuniversitaria* N° 10. Diciembre, 2003.

FREIRE, Paulo (1970 - 1972). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo Tierra Nueva. 1970. Buenos Aires. Siglo XXI. Argentina editores, 1972.

Fundamentación Jurídica de la Etnoeducación: *Depósito del instrumento de ratificación 29 de octubre de 1960*. Entrada de vigencia en Colombia, marzo 23 de 1976.

GARCÍA-Hernández, Alfonso Miguel (2011). *Repertorios de objetos evocadores de recuerdos en padres y madres que perdieron hijos*. (almigar@revistaatlántida, 3; diciembre 2011).

HABERMAS, Jürgen ((1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus. En Ferrini, 1997.

MAGENDZO, Abraham (2002). *Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad*. Instituto para el desarrollo de la democracia Luis Carlos Galán. Santafé de Bogotá D.C.

LARRAÍN, Jorge. (2007). *América Latina Moderna? Globalización e Identidad*. Santiago, LOM Ediciones, 2005. En Rev. Historia (Santiago). Instituto de Historia Pontificia Universidad Católica de Chile. N° 40, Vol. I, 204-214. Santiago.

LÓPEZ Jiménez, Nelson Ernesto (2002). *Retos Para la Construcción Curricular. De la Certeza al Paradigma de la Incertidumbre Creativa*. Editorial: Cooperativa Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia

LUCCA-Irizarry, Nidia y Berrios Rivera, Reinaldo (2003). *Investigación cualitativa en Educación y ciencias sociales*. Publicaciones puertorriqueñas, Editores. Puerto Rico.

LARRAÍN, Antonia. Haye, A. (2007). "Diálogo como paradigma para las ciencias humanas". Artículo presentado en Seminario Internacional Diálogo como paradigma para las ciencias humanas, Santiago, 24 y 25 de abril de 2007.

Ministerio de Educación Nacional. *Ley General de la Educación: (Ley 115 de febrero 8 - 1994)*. Editorial Unión. Bogotá, D.C. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Ley 30 de Educación Superior (1992). Editorial Unión. Bogotá, D.C. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Bogotá D.C. *Serie Lineamientos Curriculares Educación Artística. Formación De Maestros Articulación Preescolar Primaria*. (2000): El desarrollo del niño y la niña de preescolar y primaria y el papel de las áreas obligatorias y fundamentales.

MOSQUERA-Mosquera, Juan de Dios. (2000). *Las Comunidades Negras de Colombia Hacia el Siglo XXI*. Docentes Editores. Sello Editorial de los Autores Docentes. Santa Fe de Bogotá.

NATORP, Paúl. (1914). *Religión y humanidad. La religión dentro de los límites de la humanidad: Contribución a la fundación de la pedagogía social*. (Prólogo de María Maeztu), estudio, Barcelona (original en alemán, datado en 1894).

ORTEGA Y GASSET, J. (1972). *El hombre y la gente*. Espasa- Calpe, Madrid, España.

PÉREZ-Herrera, Manuel Antonio (2008). "*Currículum integral como trayecto de desarrollo en Abraham Magendzo*". Revista Educación y Humanismo. N° 15. Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia

PÉREZ-Herrera, Manuel Antonio (2008). "*Una Pedagogía de salvaguardia del Carnaval de Barranquilla*". En: *Pensar el Caribe II*. Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia.

PÉREZ-Herrera, Manuel Antonio (2012). *Integración de la música como eje transversal de la estructura curricular de los Programas de Educación Artística de la Universidad del Atlántico*. Tesis Doctoral: Rudecolombia - Universidad de Caldas, Manizales.

PÉREZ-Herrera, Manuel Antonio (2013). "*Integración de la Pedagogía Educación Social al Contexto Universitario: Un Compromiso de Todos*". Revista Virtual REDIPE – Red Iberoamericana de Pedagogía. No 822 marzo 19 de 2013. Bogotá, Colombia.

PETRUS, Antonio. (1993). "*Educación social y perfil del educador/a social*". En Sáez, J. (coord.). *El educador social*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Págs. 165-214

SCHOCH, R. (1964). *Educación musical en la escuela*. Buenos Aires, Kapelusz.

SJOBORG, Gideon (1988). "Origen y evolución de las ciudades". En *Antología de sociología urbana*. Compilado por Mario Bassols *et al.* México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

SERRANO, Silvia (2012). "*Configuraciones de identidades femeninas*". Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.867/te.867.pdf>. (Consulta en red, junio 7, 2016).

UNESCO (2003). "*Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*". Paris. Consultado en red en marzo 20 de 2013 - <http://www.unesco.org/cultura/es/php>.

UNESCO (2003). "*La Declaración de los Derechos Humanos (10 – XII – 1948. Artículo. 26.2)*". Comentarios de Amnistía Internacional al anteproyecto. Secretariado Estatal. Fernando Vi, 8, 1º Izda. 28004 Madrid Telf.: + 34 91 310 12 77 Fax: + 34 91 319 53 34 E-mail: amnistia.internacional@a-i.es Web: de Ley de Educación, mayo 2005.

QUINTANA, José María. (1998). *“Pedagogía social y sociología de la educación, I: Análisis comparativo de ambos conceptos y sus analogías”*. *Perspectivas pedagógicas*. N° 37-38, pp. 153-168.

YÁÑEZ-Delgado, Pablo (2007). *Relación dialógica para el abordaje de la pertinencia cultural en las artes musicales en contextos de posmodernismo. Una relación etnográfica*. Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano –PIIE. Santiago de Chile.

VALERA-Iglesias, Luis Fernando (2009). *“Marco Epistemológico de la Pedagogía Educación Social. Síntesis de contenidos. N.1”*. Curso Pedagogía social. Convenio Doble Titulación Rudecolombia-Universidad de Granada – España. CADE Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) Risaralda, Junio de 2009.

VILLARROEL-M. ,Mónica (2006). *“Perspectiva Teórica de los Estudios Culturales”*. Curso: Comunicación y Globalización: Los Nuevos Escenarios del Siglo XXI. Universidad de Chile. Departamento de Pregrado en www.plataforma.uchile.cl.

WERNICKE, G. Carlos (1992). *“Abordaje holístico: Qué es y qué no es”*. *Tiempo de Integración* año VII n° 35, B. Aires.

WERNICKE, G. Carlos (1994). *“Educación Holística y Pedagogía Montessori”*. *Educación Hoy* 1994 N° 10, Montevideo, Uruguay. Reproducido con permiso. Traducido al portugués y republicado en *Meta* N° 2, Brasil Fundación Holismo de Educación, Salud y Acción Social. 1990 en Buenos Aires, Argentina. Estudio, investigación, difusión y docencia de la visión global en educación, salud y acción social