
Entretexos - Artículos/Articles

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333. Año: 14 No. 26 (ENERO-JUNIO), 2020, pp. 52-75

Etnoeducación: alternativa educativa vs. Etnoeducación enfoque educativo

*In memoriam del Dr. Francisco Justo Pérez van-Leenden*²²

*Ethnoeducation: educational alternative vs. ethnoeducation:
educational approach*

*Etnoeducación: jünaate'eriapala ekirajawaa ji'ipolo etnoeducación
juwalaaya ekirajawaa*

Mario Edgar Hoyos Benítez²³
Docente Universidad de La Guajira

Sinceramente, *“a mí me da igual que la gente no piense igual que yo...
a estas alturas con que piense, me conformo”*

(Mafalda)

Resumen

En el análisis de los textos, se advierte que, muchos trabajos acerca de la llamada **etnoeducación**, no han visto el mundo como éste ha sido develado por las reglas de la cultura procedentes de las interacciones sociales de sus actores, sino cómo aquella que debería ser en el marco de unos ideales, extraños en el contraste con lo específico de las culturas que, disfrazan lo próximo, de lo cual se hacen cómplices; y sobre todo no han tomado los «hechos» lingüísticos como objetos de conocimiento de la realidad, tanto general como particular, sino como meros instrumentos de comunicación y en esta errática apreciación se ha sumido, tal vez, lo que se ha venido llamando 'etnoeducación en Colombia'.

22 Las notas de este texto son dedicadas a la memoria del Dr. Francisco Justo Pérez van-Leenden, intelectual y maestro de vocación, dilecto amigo de siempre con quien esta disertación de hoy hubiera sido una fructífera discusión encaminada a la búsqueda de rutas para la formación de tantos actores marginados de la educación que ofrecen los estados y las culturas hegemónicas.

23 Licenciado en Ciencias de la educación, Universidad La Gran Colombia de Bogotá. Especialista en literatura hispanoamericana, Magister en etnolingüística, Universidad de los Andes. Doctor en Ciencias de la educación: pedagogía, didáctica y currículo, Universidad de Caldas, CADE Postdoctor en Gestión integral de instituciones educativas. Experto en estudios sobre derechos humanos (la educación entre ellos) como requisito para optar certificación postdoctoral en derechos humanos e internación en el marco de una antropo-ética para la educación superior. E-mail: maedhobe@mac.com

Una última, pero llamativa conclusión expuesta en los textos analizados, expresada también por los relatores indígenas y afrodescendientes, parece darle el toque justificativo a lo dicho hasta aquí, en el sentido de que la *“La etnoeducación exige un cambio integral, tanto por parte de los indígenas como de los afrodescendientes, los criollos-blancos o no que trabajan en tales comunidades”*.

Palabras clave: educación, etno-educación, enfoque educativo, teoría educativa, modelo educativo.

Abstract

In the analysis of the texts that support this analysis, it is noted that many works on the so-called ethno-education have not seen the world as it has been revealed by the rules of culture from the social interactions of its actors, but how that should be within the framework of ideals, strange in contrast to the specificity of cultures that disguise the next, of which they become accomplices; and above all they have not taken linguistic “facts” as objects of knowledge of reality, both general and particular, but as mere instruments of communication and in this erratic appreciation, perhaps what has been called ‘ethnoeducation’ has been plunged in colombia’.

At the end, but striking conclusion set forth in the texts in question, also expressed by the indigenous and Afro-descendant rapporteurs, seems to give the justifying touch to what has been said so far, in the sense that “Ethno-education demands a comprehensive change, both by of the natives as of the Afro-descendants, as of the Creole-whites or not who work in such communities”.

Keywords: education, ethnoeducation, educational approach, educational theory, educational model.

Aküjuushi palitpüchiru’u

Jüküjjaralu’ujee jupushu’aya tü karalotakaa apansaajüsü ja’ujee maimapuluin tü a’yatawaakaa jüchiirua tü kanüliakaa etnoeducación, nnojyülia nerüin mmatukaa maka jaa’in jü’yatuushin jutuma jukua’ipapa’a jüntanaajaaya nakua’ipa na kakua’ipashiikana, jüja’a jüka meemateein jaa’in wanee ekiiru’ujeejatü waneejatü ayoujeeraa jüka tü shiimainsüka akua’ipa atuunajaka tü eekalü ama’anaa, peipoloojetka anainmüni, nnojyulia jamajatüin namüin tü ‘ainralaa’ kanüikaa ma’aka jaa’in wanee atüjalaa shiimain müle’u otta jü’ipale jia, ashajüna’ala achukirü maka jaa’in wanee kasa kasayaakalüjee, jiasa ja’ujee jutchejaaya tiya atumawaa, jia’alaka etnoeducación mününakuu münününüin jülü’upünaa Kolompia.

Anuuka wanee jaakajaayamüin akajatsa’a kanouralain pütchi aküjüüshi jülü’upüna ayounajaale, jülü’ujee pütchi nojuupatüin na kusina ashajüliikana ayouralaa jee na kushemataliikana, mataasü jüka wanee achuntaaya jü’ipamüin tü aküjünaka yayaa, jüimain tü “etnoeducación kachuntaalasü wanee awanajawaa müle’u napülamüin na kusunakana jee napüla na kushematannuukana, napülamüinreeja na alijuna yaajanaka yayaa a’yataain woumainru’u”

Pütchi katsüinsukat. Ekirajawaa, Ekirijiraa, jünalaaya ekirajawaa, jüntüikimaa ekirajawaa, jukua’ipa ekirajawaa.

Introducción

Un ‘cambio integral’ en la educación, tanto de los indígenas, los afrodescendientes, como de los ‘blancos’ y/o criollos mestizos²⁴, es, en esta disertación el meollo de la cuestión; y lo es, porque de lo que se trata es de ‘intervenir la realidad’ educativa actual, trascendiendo la normatividad vigente, a través de una re-significación de la ‘educación’ en el marco de la cultura, como un nuevo enfoque educativo’, ya que es evidente que existen productos de investigaciones que han develado los puntos de tensión de la educación que se imparte en este tipo de comunidades; puntos de tensión éstos que, han motivado el vaivén de las regulaciones por parte del Estado, así como de muchas organizaciones (indígenas y no-indígenas, nacionales e internacionales) que han tomado cartas en el asunto y que no se instituyen en el currículum tales hallazgos.

El ‘cambio integral’ reclamado para ambos actores de las comunidades en contacto, provocan que las acciones queden desprovistas de un significado estable dado que la interacción en el ‘escenario’ de todas las realidades (culturas) y actores enunciados, estaría realizada por todo tipo de actores y con estos se incorporarían a la interacción todo tipo de intereses sin descontar los intereses del disenso que también habría que considerarse. La situación descrita hace que la actuación quede definida por las relaciones que se establecen con los otros (la cultura hegemónica); ya no se concebiría a los actores mencionados como individuos que actúan exclusivamente en función de su sistema de normas propio, con lo cual (Coulon, 1995: 28),

la interacción pasa a ser concebida como un proceso de interpretación, que permite a los actores comunicar y mantener activos sus intercambios, interpretando su lenguaje y sus actos. El contexto abandona su función de mero marco pasivo de la acción, y es a su vez interpretado

La **capacidad** de comunicar y aprender en una lengua, dígame vehicular, no significa precisamente **saber** (en sentido amplio) esa lengua y comprender los hechos culturales que subyacen detrás de sus registros lingüísticos. Tal vez haga individuos bilingües, no ‘biculturales’, porque la lengua requiere ser asumida también como objeto de saber y los saberes inferidos con su análisis, institucionalizarlos con fines educativos. En consecuencia ‘sembrarlos’ en el currículum después de haberlos inferidos, constituye una tarea del experto²⁵ (del maestro).

«Enfoque Etnoeducativo»

En el término ‘enfoque etnoeducativo’ confluyen, una serie de nociones que, en Colombia empezaron a aparecer formalmente cuando en 1990 con ayuda del MEN, se publicó

24 El término ‘blanco’ y/o criollos mestizos se usa en Colombia, sobre todo, en los ambientes indígenas para designar al no-indígena.

25 Lo cual plantea un ‘punto de tensión’ que, tal vez constituye la dificultad en el desarrollo de la llamada etnoeducación. Este punto de tensión, convoca preguntas en torno a ¿por qué investigar sobre la formación del profesorado (del etnoeducador) en ciencias (naturales y sociales)?

“ETNOEDUCACIÓN, Conceptualización y Ensayos”, un compendio de varios artículos tendientes a dar cuenta del título de la publicación, con cuyas apreciaciones en relación con la etimología y adopción del término no se asume mayor discrepancia; no obstante que el tratamiento del término en los contenidos de los ensayos no es muy asertivo en cuanto a su categorización de lo que es en sí misma lo que se nombra como ‘etnoeducación’, ya que se evidencia una excesiva confianza en la propia concepción del mundo, así como en la autoconfianza de las sociedades occidentales, lo cual se evidencia en el análisis de otros términos que, en Colombia se han usado para nombrar un pretendido tipo de ‘educación alternativa’.

Durante el desarrollo de esta investigación la pregunta de si ‘la cosa misma de la educación’ era diferente de ‘la cosa misma de la etnoeducación’ rondaron a los análisis de los corpus (datos) que se levantaron para plantear esta tesis.

En el ejercicio, se encontró que en ambos referentes ‘la cosa misma’ es el reconocimiento del otro, que la práctica pedagógica se centra en comunicar, que aprender es entenderse con razones, con motivos, con ideas, que en ambas se necesitan ciudadanos, cooperantes, gente que necesite de los otros y, en fin que nada hay en ‘la cosa misma de la etnoeducación’ que, en algún sentido no haya sido considerada en ‘la cosa misma de la educación’; en fin, educar es para la vida y en la vida hay problemas que, en el marco de la misma educación se deben investigar y resolver.

Si se ha de filosofar sobre el ‘hecho educativo’, en el sentido de hacer ‘filosofía de la educación’, se está en la posibilidad de pensar en la ‘cosa misma’, es decir en la ‘educación’ planteada de la manera cómo se ha presentado a lo largo de este texto como, ***“la formación para el desarrollo de la personalidad total”*** que, con la insinuación muy especializada para alcanzar esa formación, ha de partirse de la ‘cultura propia’, del modo como se piensa la acción de educar como ***“adaptar al hombre al medio en que ha nacido y transmitirle los valores y conocimientos sobre los cuales se sustenta la sociedad que lo acoge”***²⁶, bien entonces que son los ‘enfoques teóricos’ que se desarrollan para alcanzar este ideal de educación, los que deben apellidarse ‘etnoeducativos’, tal como lo demuestran los textos destacados de los datos analizados.

Para este efecto entonces, ¿en qué estriba la diferencia entre teoría, modelo y enfoque pedagógico(a)s? y... ¿cómo se determina una **corriente de pensamiento** en función del enfoque resultante? Aportar claridad conceptual podría disminuir los niveles de confusión frecuente que se han hecho evidentes en los discursos de los docentes cuyos textos se han analizado, lo cual también se ha discutido en las facultades de educación del país (CAENS, 1999: 7-8 y ss).

26 Citado por Alberto Galeano R., en: *Revolución Educativa y...*, Plaza & Janés, Bogotá, 1988, p 42

- **Teoría**

Se ha de tomar en cuenta la apreciación de Morin (2001: 21 y ss) que expresa “*Una teoría no es el conocimiento, permite el conocimiento. Una teoría no es una llegada, es la posibilidad de una partida. Una teoría no es una solución, es la posibilidad de tratar un problema*”, con lo cual se puede interpretar que una teoría es un cuerpo de conocimientos o creencias que permiten explicar y comprender hechos, situaciones o procesos en cualquier tiempo. Entiéndase; como un “*instrumento para establecer una explicación, interpretación, comprensión o predicción razonada sobre objetos, hechos o fenómenos naturales, sociales o culturales*” (Moore, 1987: 13-20).

En el contexto de la teoría de la educación, una teoría pedagógica tiene un carácter prescriptivo, es decir, establece ‘principios’ y hace recomendaciones sobre la manera como se puede y se debe llevar a cabo un proceso educativo; así lo hicieron, Rousseau, Platón, Froebel, etc. entre otros educadores, quienes no hicieron ‘teoría explicativa’ ni ‘teoría predictiva’; su propuesta teórica fue la de establecer unos ‘supuestos’ sobre las razones de lo que es educable (la educabilidad), desde la cual se debe orientar con arreglo a ‘principios’, la ‘praxis educativa’.

El pensamiento de Morin complejiza lo anterior, ya que conduce a una manera de construir que aborda el conocimiento como un proceso para que sea explicado y comprendido desde las perspectivas y referencias posibles (individuo, comunidad, especie), con lo cual se entiende que un fenómeno específico puede ser escrutado, diseccionado y sistematizado desde las más diversas teorías, lo cual llama el mismo autor ‘entendimiento multidisciplinario’.

Como ilustración de lo teórico, para el caso que nos ocupa en Colombia, estarían aquellos paradigmas que nutren los referentes nacionales que dan forma o que permiten conceptualizar una ‘Educación Nacional’ (incluidas las normas sobre educación) y que, de alguna manera ‘imponen’ lo que se podría llamar ‘currículo nacional’, cuyos lineamientos orientan la actividad educativa que, generalmente, se enuncian sin cuestionar su pertinencia²⁷ como principios y/o fundamentos curriculares, los que, por ser expuestos sin algún tipo de criticidad, no evidencian el pretendido “*entendimiento multidisciplinario*”. Así:



Figura 1. Relaciones currículum-paradigmas teóricos

- **Modelo**

De acuerdo con el contexto en el cual se use, el término ‘modelo’ puede referirse a muy diversas cuestiones. Aquí se resaltan aquellas nociones sobre ‘modelo’ que tienden a carac-

²⁷ Véanse testimonios en los textos analizados y la experiencia que se tuvo en Colombia con la metodología de ‘Escuela Nueva’ al ser llevada a las comunidades indígenas.

terizarlo como el resultado del proceso de generar una representación abstracta, conceptual, gráfica o visual. Representación ésta que al hacerse de la manera más abarcadora posible cobra mayor sentido en sus fines diversos (explorar, controlar y/o predecir) que, en conjunto, permiten procesos de análisis, descriptivos, comprensivos, explicativos y simulativos. Se considera que la creación de un modelo es una parte esencial de toda actividad científica, ya que ellos a su vez permiten estructurar teorías en diversos grados de generalidad.

En el caso que nos ocupa, los **modelos pedagógicos** son recursos descriptivos y de análisis que permiten a quienes los inventan y los usan (a los docentes), explorar, analizar, comprender y proyectar, en forma pragmática, las relaciones entre los saberes-conocimientos y las prácticas educativas; es decir, las relaciones entre la pedagogía (como ciencia de la educación) y las estructuras organizativas de la escuela, las formas de comunicación e interacción dentro de la misma escuela, sus implicaciones con el conocimiento científico, tecnológico, técnico y cultural en el ámbito de la formación.

En sentido estricto, un modelo pedagógico se asemeja a un modelo conceptual que puede entenderse como

un mapa de conceptos y sus relaciones, incluyendo suposiciones acerca de la naturaleza tanto de los fenómenos que esos conceptos representan como sus relaciones. Estos modelos implican un alto nivel de abstracción, concentrándose en aspectos de categorías semánticas o conceptuales que son consideradas fundamentales para la comprensión de lo representado²⁸

Un modelo pedagógico para los fines de la educación bajo un marco cultural, será, aquella organización de la construcción cultural que deriva de una forma particular de desarrollar unas prácticas educativas para lograr *'la formación para el desarrollo de la personalidad total'*, además implica una forma particular de aprehensión, selección, organización, dosificación, transmisión y evaluación de saberes y conocimientos.

Entiéndase un **modelo pedagógico** el que un docente, un campo de formación, una unidad académica o una institución globalmente elabora a partir de las nociones que se tienen del **currículum** y del **currículo(a)** que definen lo que se acuerda como información válida susceptible de aprenderse y de enseñarse; y, finalmente las **normas de relación socio-política bajo la cultura**, que definen un código educativo como conjunto de 'criterios' que estructuran y regulan el modelo. Lo anterior sin dejar de entender que, detrás de los modelos pedagógicos se esconde una gramática profunda sobre las maneras de distribuir, resignificar y entender el poder (Díaz, 1999: 35-104), como también una manera de encarar y de asir el 'mundo'.

En Colombia los modelos, es decir las representaciones de los 'paradigmas teóricos' que han guiado a la educación, con temor de que se diga que se ha pecado de reduccionismo, se han expresado en diferentes trabajos y las consideraciones teóricas se han discutido en

28 <https://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia>: recuperado en 25 de febrero de 2009.

un acápite nombrado como ‘la vida y las acciones cotidianas’²⁹ bajo las cuales, se destacaron dos perspectivas teóricas frente a la condición de multiculturalidad (Velasco, 2000). En el sentido de un modelo, como representación de las consideraciones teóricas para lo cual se vuelven a mencionar en este trabajo, permiten evidenciar dos modelos que pueden nombrarse como:

Modelo (1), de ‘Protección’, en el sentido del “*primer liberalismo que caracteriza la posición del Estado como ejercitante de políticas neutras con respecto a la diversidad (...)*” en el cual se ‘preservan sin mancha’ las lenguas y las culturas.

En la escuela en la que funciona este modelo, los contenidos, métodos y resultados responden a ‘políticas educativas neutras’ que no impactan en mucho las lenguas y las culturas de pueblos, comunidades y grupos y, éstas sólo se conservan en función de su propia fuerza interna, la que no obstante termina extinguiéndose y con ella la lengua y la cultura. Este modelo podría tener la siguiente representación:

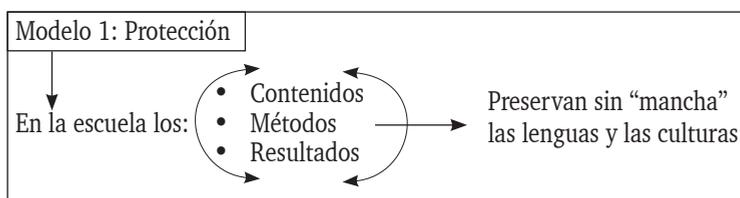


Figura 2. Modelo de protección

Modelo (2) de ‘Integración’, “*permite que el Estado tome partido por propuestas político-culturales de diversa índole siempre y cuando se protejan los derechos individuales (y con estos los colectivos)*³⁰, *no se obligue a aceptar valores culturales promocionados por las administraciones públicas*” en el que se ‘preservan’, además de las lenguas y las culturas, el compromiso del Estado “*con la supervivencia y el florecimiento de una nación, cultura o religión en particular*” asumiendo las mutuas influencias, con lo cual, los contenidos, los métodos y los resultados en la escuela aplicando este modelo, den cuenta de los «**criterios generativos**» del currículo. Así:

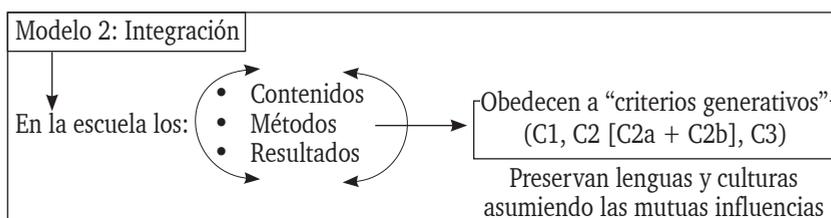


Figura 3. Modelo de integración

29 Ver, Hoyos B., Mario E. (2011): Educación y currículo... (tesis doctoral), Universidad de Manizales

30 El texto en paréntesis no es del texto original

Vistos los dos esquemas en un sólo modelo, podría tenerse la siguiente imagen:

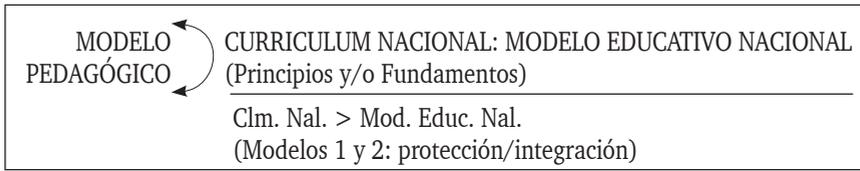


Figura 4. Integración de modelos

- **Enfoque**

Este término establece el **grado de precisión prescriptiva, predictiva, descriptiva o explicativa** que se le asigna a una determinada teoría (o grupo de teorías) en relación con un fenómeno o conjunto de fenómenos (la llamada etno-educación por ejemplo) para delimitar sus alcances; de acuerdo con lo cual, se puede entender el enfoque pedagógico, como un énfasis teórico-conceptual que deriva de una teoría o de varias que se vinculan en algún sentido (antropológicas, sociológicas y lingüísticas por ejemplo), que sirve y/o se aplica para alcanzar los fines del modelo pedagógico que se pretende desarrollar.

Los **enfoques pedagógicos** aprovechan lo más relevante de las teorías científicas y lo incorporan al ‘complejo’ de los campos e intersecciones del modelo. Los enfoques generan y evidencian la interdisciplinariedad y, tal como lo expresa Morin, el “*Entendimiento multidisciplinario*”.

Se establece el enfoque pedagógico entonces, cuando al referirse a una teoría, respecto de un problema, proceso, resultado o inquietud educativa, se determina la manera como esa teoría incide en la comprensión, interpretación o predicción que del objeto de estudio se puede hacer, por muy complejo que este sea, y con base en dichos alcances se caracteriza la manera como se puede proceder (¿didáctica ‘etnoeducativa’ quizás?) a partir de los énfasis de dicha teoría, ya sea en el campo del aprendizaje, de la enseñanza, del campo institucional o en el campo de los agentes y sus relaciones en un proyecto educativo.

Un **enfoque pedagógico complejo**, como el que aquí se nombra como «**enfoque etnoeducativo**» entonces, se construye en el contexto de corrientes de pensamiento inspiradas en la lingüística, la antropología, la sociología y, tal vez en la psicología, así como en paradigmas educativos y procesos socioculturales, y no sólo desde su lógica interna.

Entonces significa que el **grado de precisión y de énfasis** prescriptivo en este caso y, tal vez predictivo, dependiendo del aporte disciplinar, se aplica al **currículo(a)** bajo criterios instituidos en el **currículum**, lo cual pone la posibilidad de analizar a ‘cuáles enfoques curriculares se hace referencia cuando en las normas colombianas de ‘estricto cumplimiento’, se pide determinarlos? Al preguntar por ‘enfoques curriculares’, pareciera que se pensara que existen enfoques curriculares dados y no teorías sobre las cuales se trabajaría para determinar su grado de precisión y de énfasis para desarrollar un currículo(a), lo cual sería un enfoque determinado por la teoría escogida.

Lo anterior significa que a los enfoques les subyacen tópicos provenientes de una o de muchas teorías; de aquí se comprende que los ‘enfoques’ no son una teoría en sí mismos. Siguiendo este hilo conductor... ¿de qué enfoques curriculares se estaría hablando en las exigencias normativas? ¿No sería más adecuado hablar de marcos de teorías y de ellas determinar los ‘grados de precisión’ o ‘los énfasis’ que tales teorías posibilitan para el análisis de un currículo? Así, las razones para determinar el grado de precisión y/o de énfasis (enfoque) de una teoría en torno a un currículo(a), serían de argumentos complementarios, en tanto la lógica interna de un currículo(a) ha obedecido, tradicionalmente, más a los supuestos que las instituciones tienen en cuenta para su diseño que, de un proceso de ‘criticidad’ de la sociedad a la que sirve.

Así, el factor que, dentro del ‘criterio sociopolítico’, demanda la existencia de instituciones que garanticen la formación de formadores para la puesta en marcha de este ‘enfoque pedagógico’ nombrado como ‘etnoeducación’, más que de ‘educación alternativa’ está hablando de un cambio de paradigma en las instituciones educativas, es decir; deben seguir resolviendo los problemas de la ciencia moderna, mediante la pregunta sobre el funcionamiento de los eventos de las ‘realidades más próximas’ que de ‘realidades más lejanas’ y, ello no compete únicamente a un ‘enfoque etnoeducativo’, es decir, todos los enfoques educativos deben comprometer su funcionamiento bajo la óptica de esa pregunta.

Si una lengua se asume como un dispositivo que registra los hechos histórico-sociales, es decir, «historicista» (que sus significados, en gran parte son constituidos con ocasión de eventos socioculturales ocurridos diacrónicamente), entonces es dable aplicar para las interpretaciones semánticas y pragmáticas una hermenéutica que, igual que tales eventos socioculturales sean develados paralelos al sistema de ‘creencias’ entendidas como las entiende Habermas (1999) como *“construcciones que se han realizado en el proceso de formación como sujetos y que permiten entender el mundo”*. En consecuencia, las ‘creencias’ pueden ser consideradas como generadoras de acciones específicas y en este sentido pueden ser llevadas al currículo(a) como contenidos o como ‘pretextos temáticos’ que teniendo como mediación el método científico puedan llevar a la comprensión y explicación del mundo próximo para el cual se ha erigido el enfoque.

Las descripciones de lenguas indígenas de Colombia (más o menos 64 registradas entre nativas y criollas) y de otros tantos dialectos que las realizan y con los que hasta ahora se ha tenido contacto directo (algunas lenguas y algunos dialectos) y por otras tantas descripciones también realizadas por otros investigadores de otras lenguas y dialectos, van exigiendo y justificando propuestas de desarrollo con nuevos enfoques pedagógicos y didácticos para la implementación de modelos (de cualquier tipo y para cualquier fin) no solo de esas lenguas, sino de los sistemas culturales que subyacen en las mismas; modelos que no desafíen la natural estructuración que ha sido develada en sus propias descripciones y que muestran una manera particular de organizar y de percibir el mundo propio como el mundo surgido

en el contacto. Tales descripciones que muestran esos mundos, constituyen el acervo de pertinencias que alimentan el, aquí llamado ‘enfoque etnoeducativo’.

En efecto, las propuestas de inserción de los aportes de las descripciones, de las lenguas mencionadas, en modelos pedagógicos iluminados con estos nuevos enfoques, incluyen el uso de esas lenguas como vehículos de comunicación; muchas de las experiencias llevadas a cabo hasta hoy parecen no haber dado cuenta óptima de las necesidades y expectativas educativas de esos pueblos, tal vez porque han sido llevadas a las aulas no sólo con intenciones precarias de fomento cultural, sino que tampoco el desarrollo de esos modelos han sido sometidos a la criticidad adecuada.

Lo anterior es sintomático de un problema que implica su complejización para intentar un cambio de **enfoque**, tanto para «el decir» (el currículum), como para «el hacer» (el currículo[a]) que, referencien y den origen a metodologías que impacten o sustenten directamente el diseño y la implementación de currículo(a)s en tales contextos; es decir un constructo teórico prescriptivo (pedagógico) y un método de desarrollo y aplicación alternativos (didáctica) que resignifiquen las indicaciones teóricas hasta hoy, dígase, ‘bien intencionadas’ pero ‘desprevenidas’ en el ejercicio de la fuerza de lo que en Colombia se conoce como ‘proceso de etnoeducación’.

Las interpretaciones procedentes de los textos analizados, ha conducido a un marco conceptual de los términos que se han tenido en cuenta para asociarlos a la «etnoeducación», inferida hasta aquí como un «**enfoque pedagógico alternativo**» para la educación en el contexto de una «**cultura determinada**»; sin embargo se soporta en marcos teóricos que el mismo «enfoque alternativo» deriva, trayendo a los dispositivos curriculares, es decir a los «**currículos concretamente etnoeducativos**» una pedagogía y una didáctica ancladas en las más profundas especificidades del «**conocimiento cultural compartido**», visibles e identificables en los modos y las modalidades pragmáticas (entre otras categorías) de las lenguas que expresan esas culturas.

Para el desarrollo de procesos educativos, bajo el marco de la lengua y la cultura en un complejo, tal como se ha venido presentando, se podría ilustrar el enfoque pedagógico con el siguiente esquema:

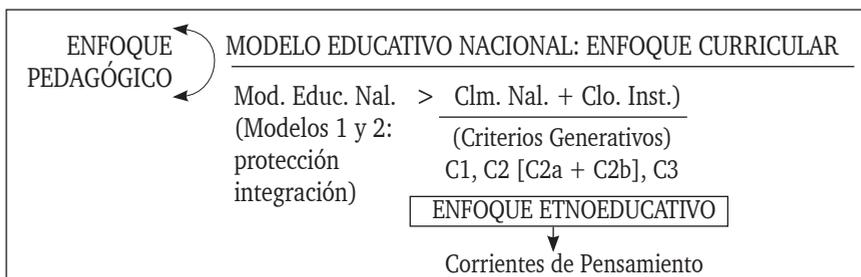


Figura 5. Integración de modelos y enfoques

Lo anterior convoca preguntas «enfáticas» en torno a la «pedagogía» y a la «didáctica» que se requieren para iluminar dicho «enfoque alternativo» y que sustentaría el diseño y desarrollo de un también «modelo pedagógico alternativo» que sirvan a lo que se ha venido llamando en Colombia, proceso de «etnoeducación», no obstante que es susceptible de ser un abanico de modelos pedagógicos.

Tales preguntas por acercamiento metodológico podrían ser formuladas en forma de cascada:

¿De qué parte de la cultura se podrían inferir pedagogías y didácticas para el aprendizaje y la enseñanza de contenidos cognoscitivos y no cognoscitivos de un pueblo sumido en la oralidad?

¿Qué manifestación cultural es tan aprehensible, objetivable y lo suficientemente organizada como sistematizable que pueda tomarse como ‘objeto de saber’ para inferir de su análisis tal ‘tipo de pedagogía y didáctica’?

¿Con qué categorías se podría examinar ese ‘objeto de saber’ que pudieran ser válidas para tal tipo de análisis?

Se podrían aventurar muchas respuestas, desde diversos constructos teóricos; cualquiera que sea el referente teórico-conceptual, no es difícil encontrar un lugar para el lenguaje en tales teorías, sobre todo si se acepta que las objetivaciones se concretarían irremediablemente con y en la lengua, es decir, con y en el texto, en aquellos ‘registros’ que evidencian ‘categorías’ que las lenguas usan para –dígase– ‘pedagogizar’ o ‘didactizar’ (las categorías de modo y modalidad, por ejemplo). Y, con esta idea, un «enfoque» que pueda adjetivarse «etnoeducativo» cobra sentido, en virtud de que tales categorías lingüísticas, ‘armadas’ de maneras diferentes en cada lengua, demuestran diferentes cosmovisiones o visiones de mundo. Así lo demostró Èmile BENVENISTE en “*Problemas de Lingüística General I y II*” (1966/1974, respectivamente).

El término «etnoeducación», introducido en sus orígenes como alternativa educativa en Colombia (aunque hoy en algunos sectores persiste esta idea), asociado a los discursos sobre el «etnodesarrollo» (Batalla: 1981), se soportaba en las demostraciones de Benveniste y otros lingüistas, lo que, generó como ya se dijo también, el planteamiento sobre participación real de las comunidades originarias en su propia educación, en virtud de algunos estudios que venían mostrando que la diferencia cultural y lingüística constituía una desventaja escolar, entre otras desventajas asociadas a la diversidad cultural. Tal desventaja educativa, fue caracterizada, según aquellos estudios, por el poco alcance ‘*formativo*’ esperado en los términos de la ‘*formación para el desarrollo de la personalidad total*’ y, se esperaba que una educación desde la lengua, le saliera al paso a dichas desventajas. Hoy, más de dos décadas después ¿qué ha fallado entonces?

Al tenor de los planteamientos de esta tesis, el ‘errático’ uso del término es una de las posibles causas. Puede verse cómo la llamada «etnoeducación», ha logrado visibilizarse

políticamente, al punto que, derivada de la Constitución de 1991 se promulgó la Ley 70 de 1993, con la que también las comunidades denominadas, a sí mismas, ‘afrocolombianas’ han adoptado el uso del término «etnoeducación» para referirse a la educación que deberían recibir sus comunidades, ello, sin ningún tipo de reflexión que permita resignificar el término, en relación con las motivaciones que se tuvieron para acuñarlo para la educación de comunidades indígenas. La noción, tan en boga de ‘los derechos colectivos’, también ha ocasionado, en frente a ‘los derechos del individuo’, contradicciones que no han sido propicias para el desarrollo de la «etnoeducación» como alternativa. Véase este texto (Velasco, 2000:146-163):

La propuesta de Taylor sobre las políticas del multiculturalismo ha dado lugar, como es conocido, a una polémica en la que ha intervenido también Jürgen Habermas. Este filósofo germano pretende, por una parte, cuestionar el excesivo perfil comunitarista del que adolece el planteamiento de Taylor y, por otra, presentar un modelo alternativo. Frente a la interpretación de carácter esencialista y redificante de la constitución cultural de la identidad de los individuos emprendida por el filósofo canadiense, Habermas desarrolla una interpretación de lo cultural especialmente dinámica y flexible. Propone así mismo que los derechos culturales de las minorías no se consideren derechos colectivos, sino individuales, para de este modo poder garantizar equitativamente a todos los ciudadanos el acceso a los distintos ámbitos culturales, propios o ajenos. No debe olvidarse en este sentido que la libertad del individuo implica no sólo el derecho a mantener su cultura, sino también la posibilidad de revisar sus propias tradiciones e incluso romper con ellas.

Por ello, mientras Taylor respalda un reconocimiento diferenciado de las culturas minoritarias, Habermas ampara una política del reconocimiento igualitario de los individuos pertenecientes a esos grupos culturales en el marco común de una democracia deliberativa y participativa.

De este debate filosófico sobre la política del reconocimiento cabe colegir, en primer lugar, y esto es digno de ser subrayado, la imposibilidad de pensar el contenido universalista de las ideas centrales de las teorías contemporáneas de la democracia liberal como si surgieran o se hicieran plausibles en un contexto culturalmente homogéneo. En segundo lugar, de esa polémica se desprende asimismo la necesidad de cohonestar dos valores dispares: el derecho de los individuos y grupos a la diferencia y el principio básico e irrenunciable de la igualdad de todos ante la ley. En cualquier caso, se debería garantizar la coexistencia de los derechos humanos como -derechos individuales- con los derechos de las minorías -como derechos colectivos- con el fin de no desequilibrar la tensión entre el particularismo inherente a toda comunidad histórica y la pretensión universalista incorporada a la noción de Estado democrático de derecho.

El ya mencionado aquí, filósofo canadiense Will Kymlicka (1996) expresa con respecto de una atenuada situación de multiculturalidad:

Las culturas proveen a sus miembros de modos de vida que tienen sentido y abarcan el rango completo de las actividades humanas, incluida la vida social, educativa, religiosa, recreativa y económica, tanto en la esfera pública como en la privada

Lo anterior permite tomar distancia de aquellas situaciones de ‘aparente multiculturalismo’ que no satisfacen el **concepto antropológico de cultura** que se ha aceptado para esta disertación y que alude al “*conocimiento adquirido socialmente*” es decir un conocimiento,

“cultivado tradicionalmente a lo largo de varias generaciones y que comparte una lengua, una historia, valores, creencias, instituciones y prácticas educativas, religiosas, tecnológicas, etc., y que mantiene expectativas comunes y se propone desarrollar un proyecto común” (Kymlicka, Salmerón, Villoro, 1996: 42), lo cual implica también la validación de los constructos socioculturales elaborados en los espacios del contacto. Razón por la cual, en virtud de la comprensión y de su consiguiente relativización, los criterios inferidos para orientar las estrategias de un *currículo(a)* educativo, son, en potencia ‘institucionalizables’ en el *currículum* como noción más general y en relación con ‘la pretensión universalista incorporada a la noción de Estado Democrático de Derecho’.

En virtud de esto que se ha dicho, se pueden inferir cuáles son los grupos sociales dentro de un territorio (Estado) que pueden ser reconocidos como culturas y que, en consecuencia, serían reconocidos como ‘sujetos y grupos de derecho’. De este modo, no cualquier parámetro que se esgrima para dizque defender el derecho a la diferencia de cualquier grupo que se identifique a sí mismo como diferente podría ser validado en el concierto del multiculturalismo.

¿Para qué reconocer a una cultura diferente de la propia? y, en el mismo sentido, ¿para qué reclamar ese reconocimiento? ¿Qué significado y qué sentido tiene ese reconocimiento en términos de ‘lo educativo que construye lo humano’ como constructo cultural? y ¿qué sentido tiene ese reconocimiento en términos de lo estrictamente educativo?

Con esta ilación, ya se han discutido bastante los hechos que han visibilizado las ideas sobre el multiculturalismo en Colombia; y se ha dicho que para este trabajo se trata de, a partir del análisis de los corpus en los anexos A y B, inferir cómo la situación de multiculturalidad y multilingüe han venido siendo visibilizadas tanto por las normas como por los académicos, lo cual se resumió en el proyecto de planificación de esta investigación, así:

- *lo primero ha sido la descripción de grupos, lenguas y culturas que han visibilizado tales diferencias que van desde las maneras de concebir la relación entre el individuo y la sociedad, pasando por las ‘obligaciones’ políticas, lo que comporta una comprensión de la ‘persona’, de la ‘dignidad humana’, de lo que es una ‘afrenta moral’ o un ‘derecho básico’ hasta lo que parece más común que son las ‘maneras de concebir el universo’ y el ‘hombre dentro de él’, sin ignorar las maneras de construir saberes y al cómo acceder a conocimiento sobre el mundo.*
- *lo segundo, ha ocurrido en virtud de lo primero y se trata del ‘reconocimiento’ que las normas han venido haciendo de manera formal desde 1984 hasta el presente y promulgar que en la educación estaría la solución a la problemática planteada.*
- *lo tercero es lo que justifica en cierto sentido esta tesis al hacer visible la dificultad que pervive en la creencia del Estado que, con haber ‘decretado’ o mejor ‘declarado’ que, la llamada «etnoeducación» es la alternativa para solucionar las dificultades del desarrollo o práctica de los derechos que manan del reconocimiento del multiculturalismo y el multilingüismo.*

La cuestión aquí entonces es de validez de las normas que han hecho tales reconocimientos y ha promulgado la «etno-educación» como alternativa educativa y no como un enfoque

pedagógico desde la etnia y/o cultura; por consiguiente el análisis de los sentidos que comportan los términos de: Educación formal: «oficial»; Educación bilingüe-intercultural: «intercultural-bilingüe»; Educación propia: «indígena» y «Etnoeducación» que ya se ha hecho, cobra sentido en cuanto a establecer las razones para considerar si las normas que instituyeron esos sistemas son 'normas correctas' y qué es lo que las hace correctas, valiosas, deseables y/o preferibles. Pero, ¿en qué se basa la validez pretendida? **¿de dónde proviene esa base que pueda permitir plantear la etno-educación como enfoque y no precisamente como alternativa de educación?**

La posición adquirida durante el proceso de la construcción del soporte conceptual llevado a cabo para formular **critérios** para instituir en el **currículum**, se afina en que tales criterios se encuentran en algún trasfondo sociocultural y no necesariamente en una teoría específica o en una filosofía que esté por encima a toda cultura, pues se entiende que son los mismos procesos educativos los que estarían llamados a emprender una transformación cultural que conduzca a la 'formación para el desarrollo de la personalidad total', es decir a alcanzar las más altas condiciones de 'humanidad'. Véase este texto en Quintana (2008: 34), que pudiera pretender validar otra posición:

Si una cultura desea dar una educación diferente a sus niños, ¿hemos de consentirlo?; si esa educación distinta incluye un trato disímil entre sus varones y sus mujeres, ¿debemos tolerar tal cosa?; ¿puede cada cual celebrar las fiestas religiosas que prefiera con sus consecuentes vacaciones laborales añejas, o hemos de adaptarnos todos a un calendario festivo común?; (...) Con la loable finalidad de otorgar algún tipo de respuesta a tales circunstancias, los teóricos que se encargan de pensar estos asuntos en las diferentes universidades y centros de investigación del mundo han venido diseñando distintas teorías generales sobre cómo habérmolas con la multiculturalidad.

OLIVE (1999), ayuda a la comprensión de este problema en los siguientes términos:

Reconocer que existe una cultura diferente no es sólo aceptar que alguien pueda tener un color de piel distinto, peinarse de algún modo que nos parezca extravagante, tener gustos estéticos «asombrosos» y hábitos alimentarios extraños. Puede significar todo eso, pero implica mucho más: lo más delicado, y lo que realmente importa (...) es que los miembros de la otra cultura pueden concebir la naturaleza humana de modos muy diferentes, y lo que perciban como necesidades humanas básicas puede diferir enormemente del punto de vista occidental moderno

La respuesta a las preguntas anteriores, conducen a atenuar o a relativizar la educación como mecanismo de 'perpetuación' y también de 'transformación' de la cultura como primeras fuerzas; y pone de relieve más bien el que, en aras de alcanzar la 'formación para el desarrollo de la personalidad total', con lo que también se tendrían que poner en cuestión los 'saberes y creencias' propios más tempranos, en contraste con otros procedentes también de otras culturas con las cuales están aquellas en contacto; se deben 'semidescontar' las particulares visiones de mundo que se registran en las lenguas naturales, y así la investigación para un '**enfoque etnoeducativo**' debe moverse bajo los influjos de lo 'multicultural',

incluido lo ‘multilingüístico’. En consecuencia, el resultado, que es el cumplimiento de la condición de ‘estar educado’, es la condición misma de la interculturalidad que implica igualdad de condiciones.

Ante los eventos de la ‘diversidad cultural’ que se trastocan entre ellos por las maneras diferentes de producir cultura, se evidencian las verdaderas dificultades en el momento de darle **validez** a tal diversidad de hechos culturales; pues... en ¿qué se basaría la validez de un determinado sistema de saberes y conocimientos?, ¿qué reglas son las correctas para determinar que un saber y/o un conocimiento es **valioso** y **preferible** a otro? ¿qué reglas determinan que tienen diacrónicamente una validez incólume?, las respuestas seguramente residen en la ‘mutua aceptabilidad’ o acuerdo producido en el contacto.

En este sentido, se sabe de las dificultades semánticamente comprensivas de los términos «**principio**» y «**fundamento**» bajo un marco teórico relativista... entonces ¿sobre qué base, o con qué «**criterio**» se inferirá que las reglas de un sistema de saberes y/o conocimientos son las reglas correctas? Al tomar una posición para ‘anclar’ la procedencia de esos «**criterios**» que harán válidos los saberes y conocimientos que se llevarán a un currículo(a) que pretenda *‘la formación para el desarrollo de la personalidad total bajo el marco de una cultura’*. Se sopesaron las siguientes posibles posiciones:

- La primera podría anclarse en inferir esos «**criterios**» de una teoría o de una filosofía como **principio** trascendente a toda cultura.
- La segunda posición podría sostener que esos «**criterios**» se encuentran en algún **fundamento** cultural privativo de una cultura y no en otro, de otra cultura diferente.
- La tercera posición consideraría inferir esos «**criterios**» en un relativismo que sólo erige «**pautas**» o «**turnos**» en virtud de una pluralidad de condiciones, motivadas internamente o provenientes del contacto inevitable en que perviven las culturas en las condiciones de la multiculturalidad, conservando cada una su «**trasfondo cultural**», pero conscientes de su interacción en el contacto.

Se entiende aquí «**trasfondo cultural**», el basado en el concepto de cultura que se ha expresado ya (conocimiento producido socialmente, en el contacto, ya sea entre individuos de la misma cultura o entre individuos de culturas diferentes). Pero ¿cómo o a través de qué se visibiliza ese «*trasfondo cultural*»? En sentido estricto, esa evidencia, la constituye la **lengua**, es decir, el **texto**, el **discurso** o la manera como la lengua en uso **registra los sistemas culturales de la interacción social o de la interacción entre las culturas en contacto, contenidos en los significados y sentidos de los enunciados de la lengua que usan los hablantes**. Desde este acercamiento, el lenguaje podría haberse asumido³¹ como una «dimensión dada» que se realiza a través de la lengua como mecanismo de actualización que *“enseña la definición misma del hombre”*, es decir su condición de humanidad (Benveniste I, 1978: 180), pero la

31 Para esta comprensión, véase cap. 3, tesis doctoral Hoyos B. Mario E. (2011).

cultura como conjunto de saberes y conocimientos producidos con el ejercicio de la actividad social en general pero actualizada con la lengua, se hubiera podido asumir como «dimensión elaborada», lo cual no se hizo en aras de una comprensión basada en la complejidad de los factores tomados en cuenta para el análisis de tales dos dimensiones, que posibilitaron el pensar en la lengua y la cultura como otra dimensión, más allá de lo primariamente dado y elaborado, lo que más bien permitió que se nombrase como «dimensión institucionalizable».

La implementación de procesos de educación en el marco de la cultura o dígame «enfoque etno-educativo» que ilumina un modelo derivado de un conjunto de miradas teóricas que constituyen ese enfoque para empezar a ejercer el derecho a la autodeterminación, implica estudios rigurosos sobre la **lengua** y la **cultura** como proveedoras de una especificidad formalizable y compartida o no (el disenso) por individuos o culturas en contacto que tienen que evidenciarse para ser institucionalizadas en el currículum, que den cuenta de las convenciones y acuerdos, como también los desacuerdos para ratificar aquellos, manifiestos en la interacciones de aquellas cosmovisiones diferentes y maneras particulares de asumir la realidad por parte de los pueblos que conforman un estado, desde cuyos particularismos como también desde sus puntos de encuentro, debe iniciarse la construcción de un ideal de nacionalidad.

La lengua en uso, es el producto social resultante de la interacción de los miembros del grupo, entre ellos y con otros con quienes se comparte el medio ambiente. **Cada lengua corresponde a una elaboración de la concepción del mundo y a un modo de pensar en cuya subjetividad se desarrolla la noción de sí mismo y del otro.** Tal concepción del mundo y ese modo de pensar se transmite a las nuevas generaciones (a los niños por ejemplo) cuando aprenden la lengua que se usa en su ambiente más próximo (familia, sociedad); de lo cual se infiere que con la imposición de la supremacía de una lengua sobre otra (el caso de las lenguas y culturas hegemónicas, por ejemplo), se generan otras maneras de pensar de pueblos y/o grupos dominados que dan cuenta de encontrarse en condiciones de multiculturalidad.

La caracterización del término «etno-educativo», así como la realidad que, tal enfoque educativo pretende calificar y caracterizar, comporta y responde a construcciones que, entre otras motivaciones, van desde cuestiones extralingüísticas (derivadas de las discusiones sobre el etno-desarrollo) hasta lingüísticas, en cuya discusión se encontraron los ‘objetos de saber’ más ‘naturales’ que permiten un discurso sobre la «etno-educación» bajo un ‘contextualismo lingüístico-semántico’ que se sustenta en un ‘contextualismo pragmático’.

Sin duda, en este contextualismo pragmático se encuentran relaciones con elementos extralingüísticos y con lo que cierta tendencia teórica nombra como ‘experiencia de contexto’ ligadas a su vez con estructuras como ‘formas de vida’ y ‘formaciones sociales’, estructuras éstas que llevan a considerar, hechas las relaciones pertinentes, el contexto extralingüístico como una de las fuentes de comprensión de los contextos del «enfoque etno-educativo»; esto es, contexto social, histórico, político, económico, territorial, vital, etc., todos ellos

dando cuenta de lo que en el término en cuestión tipifica lo ‘etno’. Como consecuencia de lo que aquí se ha venido perfilando como «enfoque etno-educativo», se evidencia que éste impone las siguientes implicaciones, seguramente entre otras:

- Pararse en el discurso de la diversidad lingüística y cultural que este enfoque asume y en su comprensión bajo el marco de los eventos no lingüísticos (políticos, sociales) que lo han propiciado (por ejemplo, pueblos diferentes en contacto en condiciones de diglosia y desigualdad cultural al acceder al **derecho a la educación** bajo un determinado patrón cultural).
- Cuestionar al sistema educativo colombiano por el significado, en sus políticas, de la diversidad de enseñanza y las múltiples formas de aprendizaje desde enfoques lingüísticos y culturales en un ‘estado democrático de derecho’ como marco de referencia para que pueda darle cabida, con rigor científico y pertinencia socio-cultural, al «enfoque etnoeducativo».
- Que la educación oficial en los pueblos minoritarios tenga una doble implicación política en cuanto al papel de lo oficial en el desarrollo de lo minoritario (no en la incorporación) y las posiciones de lo minoritario en frente a lo oficial (incluyendo el posible disenso).

Bajo las anteriores implicaciones se prevé que:

- Las prácticas educativas bajo un «enfoque etno-educativo» permitan asumir ‘lo propio y lo apropiable’ de manera diferencial, sin que ello constituya un proceso tácito de aculturación.
- Pensando las políticas educativas en su generalidad e integralidad, deben permitir la capacidad de asumir la orientación de «criterios generativos» en el currículo para el desarrollo de diferentes «enfoques» sobre currículo(a)s, también como un proceso de investigación colectivo, armonizado con los contextos culturales que aporten a la construcción de proyectos educativos, enmarcados en el Plan de vida del pueblo al que se pertenece.
- La escuela bajo un «enfoque etno-educativo» puede contribuir a formar para un contacto cultural más reflexivo con el mundo mayoritario, y aunque quizás puede socavar los pilares de las culturas ancestrales, de alguna manera se estaría dando un paso en concreto para la construcción del **mundo de la interculturalidad** que implica acercamientos importantes a condiciones de igualdad, lo cual podría acarrear cambios en la manera de ver y de nombrar los procesos educativos en un país cuya constitución declara sus condiciones de multietnicidad, multilingüismo y pluriculturalidad.

De acuerdo con estas previsiones procedentes de los análisis de los ‘corpus’ construidos para este propósito de elucidación, es posible conceptualizar lo que debe considerar un «enfoque etno-educativo» como, un

*diálogo de y entre culturas (etnias) en contacto que tienen como propósito generar **nuevos saberes y conocimientos** y **prácticas educativas** que deben ser procesadas e instituidas para*

su aprendizaje de una generación a otra en las actividades que se desarrollan en la escuela multicultural para el ideal de lo intercultural^{B2}.

En este marco nocional y conceptual se pueden vislumbrar por contraste y/o por similitudes, las producciones internas de las culturas (saberes y conocimientos) que participan en ese diálogo o en la interacción en ese escenario de contacto. Así, las producciones internas tanto de una cultura A como las de una cultura B y las que resulten del contacto entre A y B se pueden visibilizar con fines educativos. Tales producciones deberán ser sometidas a la criticidad para escoger las que serán llevadas a la escuela, bajo criterios instituidos en el currículum y que deberán orientar las estrategias para el desarrollo del currículo(a) en cada institución educativa que adopte el «enfoque etno-educativo» y que presten sus servicios a lo que, más adelante, se tipificará como etnia.

Las producciones de ambas culturas, evidentes en el discurso que actualiza la interacción social, permite deducir que para cada tipo de saberes (lo propio de A, lo propio de B, lo que viene de A e interesa a B, lo que viene de B e interesa a A) se debe definir desde una teoría (una pedagogía quizás) que empieza a fundarse, a instituirse desde los «criterios generativos» que se han inferido y formulado. Así, el quién, el por qué, el qué, el cómo y el para qué se escogen y que se deciden para el desarrollo de las «estrategias curriculares» de una institución educativa bajo el «enfoque etno-educativo», quedan enmarcados bajo «criterios generativos», validados por el consenso de la cultura o culturas en contacto que conscientemente los han instituido en el currículum. Con lo cual parece garantizarse lo que es 'aprendible' de la generación A₀ a la generación A₁ y de la generación B₀ a la generación B₁, así como de A₀ a B₁ y de B₀ a A₁.

El marco de referencia de estos: quién, por qué, qué, cómo y para qué, son los «criterios generativos» o las «pautas de turno» que permiten tomar la decisión. Véase la figura 6:

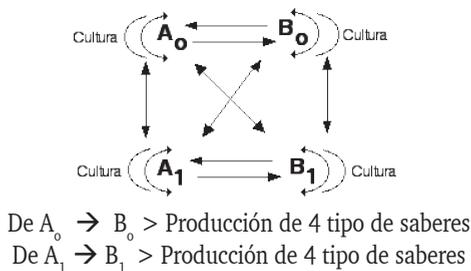


Figura 6. Producción de saberes de culturas en contacto.

Fuente: proyecto 'kwibi urraga' (Universidad de La Guajira)

Nota: Las líneas que van de una generación a otra (líneas verticales), reflejan procesos de transmisión fiel (sin distorsión) y crítica (alterada).

32 Algunas de estas nociones, son producto de discusiones del equipo de trabajo que entre 1994-1998, en la Universidad de La Guajira se nombró como proyecto 'Kwibi Urraga' (Casa de la Sabiduría en lengua damana), asesorado por el epistemólogo francés Dr. André Cauty, de cuyo grupo de trabajo se hizo parte activa y que ha sido reelaborado para esta disertación (nota del autor).

En el anterior planteamiento se pueden evidenciar los avances conceptuales y las movilizaciones que han permitido desarrollar, las nociones sobre etno-educación, concretadas aquí como un enfoque, dígase, pedagógico que, empieza a alimentarse de algunas corrientes de pensamiento.

Tales movilizaciones han problematizado más profundamente las ideas de ‘contacto cultural’, ‘autodeterminación’, multiculturalismo, multiculturalidad, interculturalismo, interculturalidad, etc. y ha venido vinculando otras nociones como el ‘disenso interno y externo’, **‘derechos individuales Vs. derechos colectivos’** y sobre todo esto, el esquema de un ‘Estado Democrático de Derecho’, lo cual, de acuerdo con Morin, permite complejizar el asunto, en este caso alrededor de ‘lo lingüístico y lo cultural’ como realidad institucionable con fines educativos. Esto, no obstante no está en detrimento de las consideraciones que, tradicionalmente, se han hecho para asumir lo que se entiende por «etnia» y por «etnias en contacto», para cuya comprensión, se podría asociar con que, **así como en un espacio físico se pueden definir puntos, en el territorio que compone el mundo en donde vive e interactúa la especie humana se pueden definir etnias que, desde la consideración de que la cultura es el ‘conocimiento producido socialmente’, más que definir la etnia como un punto o como tal, para este efecto resulta más productivo localizarla e identificarla por medio de los procesos que realiza en la interacción intra y entre otras etnias**³³.

A partir de esta comprensión lo que es una etnia se puede proponer como un sistema de componentes en tres (3) dobles dimensiones que, tal como los **‘criterios’** para **‘instituir’** en el currículum, se distinguen también por ser dadas o elaboradas, es decir de infraestructura y superestructura constituyendo el complejo del cual se infirieron los criterios que orientarán el currículum de un estado para su desarrollo en los currículos institucionales.

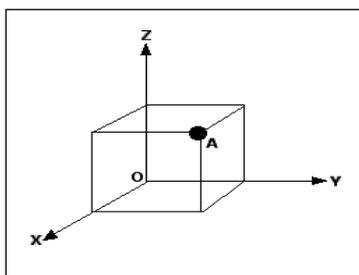
No obstante que, para la conceptualización de ‘etnia’ se dimensiona al lenguaje y a la cultura como dimensiones ‘dada’ y ‘elaborada’ respectivamente, extensivamente se considera aquí que, en éstas, en su conjunto complejo, reside **‘la realidad’** que comporta, contiene y permite **‘objetivar’** con fines educativos «criterios generativos» cuya legitimidad la constituye el hecho de que proceden de la estructura y la superestructura que demuestran las condiciones de realidad de un grupo étnico, diferenciado de otro, tal como se han enunciado como procesos o pautas de turno.

Al considerar bajo el complejo ‘lengua y cultura’ los términos individuo, pueblo, comunidad, grupo, nación, etc., se pudiera pensar que lo que establece la diferencia es una cuestión convencional; sin embargo, se han de considerar todos sus matices semánticos imbricados en el término ‘etnia’, ya que la elección de una u otra designación conlleva connotaciones que allí confluyen, por ejemplo el término ‘pueblo’, implica en derecho internacional, **‘soberanía y derecho a la autodeterminación’** lo que, evidentemente convoca tensiones en un Estado

33 Parte de esta consideración se produjo al interior del Proyecto ‘Kwibi Urraga’, Uniguajira, construcción colectiva.

Democrático de Derecho como Colombia que tiende al universalismo, toda vez que estas etnias gozan del reconocimiento constitucional que no puede atenuar, mucho menos eludir las dimensiones dadas y elaboradas que constituyen la estructura y la superestructura que constituyen la realidad de pueblos indígenas y afros diversos que perviven en Colombia.

La etnia, representada en el esquema por el punto A, es un complejo que integra rasgos territoriales, económicos, demográficos, lingüísticos y culturales. La cultura A, se identifica por su localización en este espacio de tres dobles dimensiones.



OX= Territorio y Economía, OY= Demografía y Sociedad, OZ= Lenguaje y Cultura

Figura 7. Dimensiones que sustentan la concepción de etnia

Fuente: Proyecto 'Kwibi Urraga' (Universidad de La Guajira)

Los **puntos de tensión** que se examinaron, llevaron a los planteamientos de los «**criterios**», para ser «**instituidos**» en el currículum, los cuales se seleccionaron de los discursos que contienen la intención educativa, expresada por diversos tipos de actores pertenecientes a grupos étnicos colombianos, y que interactúan en los ambientes educativos de algunas «etnias en contacto». El punto A en el gráfico se puede definir en términos de distancia entre las culturas en contacto, determinadas por las tres (3) dobles dimensiones que se han caracterizado en el anterior esquema.

Del mismo modo que se ha definido una Etnia A en el esquema, se podría incluir una Etnia B, con lo que se podría definir el contacto en términos de proximidad, teniendo en cuenta que todas las dimensiones dadas y/o elaboradas están participando en el complejo educativo. En el mismo sentido, cualquier situación de grupos en contacto, en cualquiera de los planos de los ejes dobles, ofrece una amplia gama de posibles situaciones siempre y cuando tales grupos cumplan con la caracterización de etnias diferenciadas. Una mirada instantánea de una misma etnia en su trayecto de tiempo histórico, mostrará la evolución de la misma; por consiguiente, su naturaleza cambiante por el contacto en el tiempo histórico inspiró el hablar de «criterios», antes que de «principios» y/o «fundamentos».

En consecuencia, el **enfoque etno-educativo** se concibe, como ya se ha dicho como **una manera de alumbrar un modelo educativo con la luz del grado de prescripción, predicción, descripción y/o aserción de un conjunto paradigmático de constructos que mejor den cuenta de sus intenciones educativas dispuestas en el currículo institucional.**

Inferencias no conclusivas

Para esta asociación y generar las discusiones, más que concluyentes, justificativas, se valida el pensamiento de Morin, que introduce en la ciencia, conceptos tales como *aleatoriedad*, *información en el ambiente y sujeto con su creatividad*, así como ayudar a ver los fenómenos integrados en el énfasis de *las emergencias e interacciones* y no en las sustancias. El pensamiento de Morin, basado en la idea de las *tres teorías*, desde la cual, se argumenta que todavía se está en un nivel *prehistórico* con respecto al espíritu humano y que sólo la *complejidad* puede ‘civilizar’ el conocimiento, adentrar en el desarrollo de la *naturaleza humana multidimensional*, en la *lógica generativa* y en la *dialéctica arborescente*, dentro de las cuales el universo es una mezcla de *caos-orden*, a partir del concepto y práctica de la *auto-eco-organización*, el sujeto y el objeto son partes inseparables de la relación *autorganizador-ecosistema*; ha permitido, en mucho, la comprensión e interpretación de este complejo educativo, subyacente en los corpus analizados.

También soportado en la noción de ‘criterio’ en Wittgenstein que, algunos le han dado interpretación conductista a la misma, y otros se han inclinado por una interpretación no conductista, según la cual el ‘criterio’ no es una definición del **comportamiento** (actuación) y no elimina por entero el **estado mental** (competencia), y con el apoyo de estos autores en las ideas de Wittgenstein de que el ‘criterio’ no tiene por qué ser siempre un fenómeno directamente observable, que lo ‘observable’ puede ser el hecho de que la persona cuyo estado mental se ‘infiere’ posee una cierta aserción y destreza (en hablar, contar, etc.), lo cual es el resultado de una capacidad (Ferrater, 2004: 756) que remite a Chomsky con los conceptos de «competencia» y «actuación», las mismas que han complementado las nociones que llevan a esta construcción. De acuerdo con esto, un «criterio» que podría apelarse «generativo» (en términos de Chomsky), en la medida del valor semántico de este término, conformado por los semas ‘gigno’, ‘género’, ‘ingénero’ los que además comportan el significado de ‘engendrar’ (Velilla 1987), permiten entender «criterio generativo» como una descripción de la suficiencia unas veces tácita pero efectiva que, ciernen identificaciones, relaciones, asociaciones, extrapolaciones, etc. en la producción del discurso social, culturalmente válido para interactuar, expresar la realidad y la cosmovisión, así como para transformarla y recrearla.

Se infiere entonces que un «criterio generativo» en consecuencia, es una pauta interina que, de acuerdo con los intereses educativos de una comunidad, permite hacer evidentes modos y modalidades (actitudes de los hablantes)³⁴ para el desarrollo de una ruta educativa basados y anclados en ‘acuerdos lingüísticos’ que, a su vez inducen (directa o indirectamente) un determinado enfoque educativo que, para el caso que ocupa estas líneas se ha nombrado «enfoque etno-educativo»

34 Una investigación encaminada a determinar el grado de intervención de las categorías de modo y modalidad en la eficacia del ‘acto pedagógico’ podría plantearse de acuerdo con esto.

La búsqueda de ‘criterios’ para ‘engendrar’ ‘pautas interinas’ o turnos de intervención válidos en la educación, convocó la caracterización de ‘marcas’ o ‘signos’ más allá de la doble acepción del significante y del significado (reglas, prototipos). Tales sentidos residen, como se ha dicho, en las interacciones sociales desarrolladas bajo una realidad natural y cultural determinada.

La descripción como tal, de la situación educativa compleja que sirvió para esta búsqueda, no reflejó sólo un ‘cliché’ de la situación de un punto del eje sincrónico. Su alcance, dentro de una relativa vinculación con otras situaciones, toca más allá de las tangentes o puntos en común que se encontraron. Las generalizaciones, aunque no conclusivas, derivan directamente de intrínquilas discutidas y no dejan por fuera la situación educativa de afrodescendientes y de otros grupos que se sienten culturalmente diversos y, que en el hoy, reclaman reivindicaciones desde su condición en la diferencia cultural y, más allá de ésta, en la lingüística³⁵.

Referencias

Bibliográficas

- Aguirre Lischt, Daniel (Compilador) (1999). Simposio de Etnoeducación VIII Congreso de Antropología. Memorias. Santa Fe de Btá: Universidad del Atlántico. 371 p.
- Coulon, Alaín (1995). Etnometodología y educación. Paidós, Barcelona, 229 p.
- Benveniste, Èmile (1978). Problemas de Lingüística General I, Siglo XXI Editores, México D. F., 218 p.
- Bernstein, Basil (1990). La construcción social del discurso pedagógico, Mario Díaz (editor), El Griot, Bogotá. 169 p.
- Bonfil, Batalla Guillermo (1981). Ponencia sobre etnodesarrollo. (Reunión de expertos), San José de Costa Rica.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2009). Los Herederos, los estudiantes y la cultura, Siglo XXI Editores, Bs. As., 189 p.
- Consejo de Acreditación de las Escuelas Normales Superiores -CAENS- (1999). Formación de educadores - Elementos para el debate (Circulación restringida), Bogotá, 1999, 60 p.
- Chomsky, Noam (1985). Reflexiones sobre el lenguaje, Edit. Planeta Agostini, Barcelona. 278 p.
- Delval, Juan (2004). Los fines de la educación, 9ª Edic., Siglo XXI Editores, México, 109 p.
- Diaz Villa, Mario (1990). Pedagogía, discurso y poder. El Griot , Bogotá D. C. 206 p.
- Enciso Patiño, Patricia (2004). Estado del Arte de la Etnoeducación en Colombia con Énfasis en Política Pública, MEN. 73 p.
- Ferrater Mora, José (2004). Diccionario de Filosofía, Q-Z, Edit. Ariel, 3015 p.
- Garfinkel, Harold (1984). Studies in Ethnometodology, 2ª Edición, Cambridge, Polity Press. 288 p.

35 Para el caso de los grupos diversos que hoy reclaman ‘enfoque etnoeducativo’, se ha venido planteando estudios dialectales y sociolingüísticos que permitan incorporar sus ‘productos de investigación’ en la discusión. (nota del autor)

- Gómez, Víctor Manuel (2000). Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia, Alfaomega-ASCUN.
- Guadarrama G. Pablo et al (1998). Lo Universal y lo específico en la cultura, 2ª Edición, UNINCCA, Bogotá, 327 p.
- Habermas, Jürgen (1999). Teoría de la Acción Comunicativa I y II, Taurus-Ediciones Santillana 517 y 618 p.
- Hernández, Daniel (2004). El currículo, una construcción permanente, En: Educación y Cultura, Universidad Nacional, Bogotá.
- Hudson, R. A. (1981). La sociolingüística, Anagrama, Barcelona, Págs. 264.
- Hymes, D. H. (1971). Competence and performance in linguistic theory. In R. Huxley & E. Ingram (eds.), *Language Acquisition: Models and Methods*. Londres: Academic Press, 3-28 pp. 116, 219, 220.
- Jespersen, Otto (1975). La filosofía de la gramática, Anagrama, Bs. As., 441 p.
- Kymlicka, Will (1996). Ciudadanía Multicultural. Edit. Paidós, Barcelona, 111 p.
- Luhmann, Niklas (1996). Teoría de la sociedad y pedagogía. Paidós, Barcelona, 158 p.
- Ministerio de Educación Nacional (1990). Etnoeducación, conceptualización y ensayos, PRODIC-El Griot, Bogotá, 361 p.
- _____ (1987). Lineamientos Generales de Educación Indígena (VI Edición modificada). Págs. 87
- _____ (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá, 51 p.
- Moore, T. W. (1980): *Introducción a la teoría de la educación*, Alianza Edit., Madrid, 180 p.
- Morin, Edgar. et al (2002). Educar en la era planetaria. *El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. UNESCO - Universidad de Valladolid
- _____ (2001). Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Magisterio, Bogotá, 133 p.
- Olivé, León (1999) en: Multiculturalismo y pluralismo, Paidós, 1ª Edición, Barcelona, 252 p.
- Quintana Paz, Miguel Ángel (2008). Qué es el multiculturalismo (y qué no es), Universidad Europea Miguel de Cervantes. 34 p.
- Trillos Amaya, María C. (1999). Exordio: El entramado de la multiculturalidad: respuestas desde la etnoeducación. p. 12-30. En: Aguirre L., Daniel (Compilador). Simposio de etnoeducación VIII congreso de antropología. Memorias. Santa fe de Bogotá: Universidad del Atlántico, 371 p.
- Vargas Guillen, Germán (1999). Filosofía, Pedagogía, Tecnología, Univ. de San Buenaventura, Bogotá. 222 p.
- Vasco U., Carlos E. (s.f.) Currículo, pedagogía y calidad de la educación, En: Educación y Cultura, Universidad Nacional de Colombia.
- Velasco, Juan Carlos (2000). ¿El multiculturalismo, una nueva ideología? *Alcance y límites de la lucha por las identidades culturales*, En: José Alcina y María Calés (ed.): *Hacia una ideología para el siglo XXI*, Akal, Madrid. p. 146-163
- Velilla B., Ricardo (1987). Saussure y Chomsky, Introducción a su lingüística, 6ª Edición, Edit. Cincel Kapeluz, S. A. Bogotá, 118 p.

Cibergráficas

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31215.html>

http://www.naya.org.ar/congreso2002/ponencias/fernando_romero_loaiza.htm

<http://www.onic.org.co/>

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual?TIPO_HTML=2&TIPO_BUS=3&LEMA

http://buscon.rae.es/draeI/SrvltGUIBusUsual?TIPO_HTML=2&TIPO_BUS=3&LEMA=etnia

<http://es.wikipedia.org/wiki/Multiculturalismo>

<http://digital.csic.es/bitstream/10261/10717/1/%2bMulticulturalismo%20-%20Akal%202000.pdf>

<http://es.wikipedia.org/wiki/Etnolingü%C3%ADstica>