



## NOTAS Y DEBATES DE ACTUALIDAD

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 23, n.º. 83 (OCTUBRE-DICIEMBRE), 2018, PP.166-181

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL

CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA.

ISSN 1315-5216 / ISSN-e: 2477-9555

### Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros

*Ethno-Education and Intercultural Practices for Other Knowledge*

**Emilce Beatriz SÁNCHEZ CASTELLÓN**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0229-9806>

Docente Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia.

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.1439065>

#### RESUMEN

En este artículo se demuestra que la acción de educar para enseñar y aprender, debe estar contextualizada por el ámbito cultural donde se va a desarrollar. La experiencia en espacios étnicos debe darse en sincronía con las respectivas prácticas interculturales que les permite el reconocimiento de sus identidades: inclusivas favorables al diálogo y encuentro con el otro respetando las diferencias, por lo que el rol del maestro docente requiere de una formación etnoeducativa acorde con los principios de autonomía comunitaria de los actores de la cultura originaria. El propósito es rechazar tipos de hegemonías por parte de alguna cultura colonizadora. El análisis permite evaluar los retos y desafíos de la etnoeducación en contextos interculturales donde los procesos educativos deben surgir del seno de las comunidades étnicas y con las prácticas ancestrales.

**Palabras clave:** Etnoeducación; prácticas interculturales; La Guajira colombiana; colonialidad

#### ABSTRACT

In this article it is demonstrated that the action of educating to teach and to learn must be contextualized by the cultural field where it is going to be developed. The experience in ethnic spaces should be in synchrony with the respective intercultural practices that allow them to recognize their identities: inclusive favorable to dialogue and encounter with the other respecting differences, so the role of the teacher requires an appropriate ethno-educational training with the principles of community autonomy from the part of the actors of the original culture. The purpose is to reject the hegemony types of some colonizing culture. The analysis allows us to assess the challenges of ethno-education in intercultural contexts where educational processes must arise within ethnic communities and with ancestral practices.

**Key words:** Ethno-education; intercultural practices; Colombian Guajira; coloniality

Recibido: 22-02-2018 • Aceptado: 16-04-2018



Utopía y Praxis Latinoamericana publica bajo licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported (CC BY-NC-SA 3.0). Para más información dirijase a [https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es\\_ES](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_ES)

## **INTRODUCCIÓN**

Una educación intercultural genera procesos significativos de aprendizaje que se caracterizan por un entorno cultural e histórico donde la convivencia entre quienes son actores de los mismos reconfiguran el sentido que sirve de horizonte a la comprensión e interpretación de las cuestiones que se debaten e interrogan. Kohan (2004) estima que educar-nos es en su designación más clásica, una práctica donde el pensamiento intenta superar la paradojas e incertidumbres que forman parte y son constitutivas de la realidad; es esto, precisamente, lo que trata de indagar la experiencia educativa en los educandos: las relaciones complejas que subyacen en la conciencia y el imaginario que van a determinar formas de conoceres y de saberes.

No siempre la educación se comprende desde esta perspectiva no lineal de los objetos de conocimiento, pues existe la tradición cartesiana de que conocer es prescindir de un modo o de otro, de gran parte de las subjetividades de los educadores y de los educandos. Se trata de privilegiar el mundo por su contenido lógico, y evitar de este modo la comprensión de otros referentes vivenciales que se escapan a la objetividad. Cuando se trata de insertar en sus contextos los contenidos pedagógicos de la enseñanza, tal como lo señala de Larrosa (2017) es necesario partir de la perspectiva discursiva que poseen los sujetos de sus vivencias y cómo a partir de ellas se conjugan otros posibles valores que son valiosos de poder compartir por medio de prácticas culturales que se deben correlacionar, a fin de no desvirtuar la autenticidad de esas valoraciones por cuanto generan identidades fundamentales.

Surgen otras percepciones e intereses que se entremezclan con quienes son los sujetos de estas actividades de enseñanza y de aprendizaje, es lo que la fenomenología de Husserl consideraba el mundo-de-la-vida en tanto que universo existencial de aparición del yo y de los otros. Tal consideración acerca de la realidad como algo múltiple o multiversa al decir de Morin (2009), se propone como principio no uniforme sino desregulador de los sistemas de enseñanza y de aprendizaje monoculturales y hegemónicos.

## **EDUCAR DESDE EL ESTADO O DESDE LA DIVERSIDAD**

La pregunta: ¿A quién debe educar la escuela? no ha dejado de ser la principal discusión política que se plantea desde la antigüedad hasta nuestros días. El eje central es preguntar sobre el modo de aprender a razonar que se requiere para que la sociedad pueda responder, en su conjunto, a los fines que el Estado considera como aceptables por todos. Precisamente, lograr un consenso donde sea el sentido de totalidad el que puede ser reconocido por la mayoría democrática, requiere y solicita a un ciudadano educado en un sistema de pensamiento y de comportamiento que haga satisficible ese propósito e interés. Es por ello que la instrucción pública, en la configuración de roles sociales preferiblemente emergente, es decisiva para orientar el orden de cohesión social mínimo para la estabilidad de la democracia.

Esta relación específica entre democracia y educación ha sido siempre privilegiada por el Estado a la hora de proponer proyectos de formación de ciudadanías que deben pasar por los modelos de socialización educativa que se gestan y administran. La educación cívica o ciudadana nace como un proyecto político de parte del Estado moderno, que, en su intento de lograr adhesiones ciudadanas para el fortalecimiento del sistema democrático, presenta una gama de estudios desde los estudios primarios hasta los superiores que propenden a concretar este ideal de la democracia plural que está en capacidad de ser regentada por el Estado.

Se ha desarrollado un historial de estudios al respecto, con la finalidad de obtener teorías que se puedan aplicar normativamente a la realidad para hacer de ésta el ámbito experimental de procesos educativos generadores de los cambios que urgen la transformación de las instituciones sociales y gubernamentales (Iglesias: 2010).

Por lo tanto, ese intento por crear una educación para la escuela pública, popular, no siempre es la consecuencia lógica que se espera de la democratización del conocimiento considerado el supuesto de que

es la 'educación' la panacea que va a resolver el conflicto que caracteriza los desarrollos civilizatorios. Al parecer es una propuesta que se bifurca en el camino; es decir, el que conduce el Estado para sí a través de la ciudadanía; y, este otro, el de los sujetos que conforman la categoría de los ciudadanos, también considerados genéricamente como pueblo.

Al estudio de esto último se han dedicado investigadores latinoamericanos de reconocimiento y trayectoria científica y humanística. Por lo que si se retoma la pregunta inicial de: "¿A quién debe educar la escuela?", se podría responder de un modo muy crítico, a quien debemos reconocer como un ser social o sujeto emancipado (Ranciere: 2007). Una condición de vida que no se obtiene en la escuela puesto que no puede 'enseñar' a vivir, se vive conviviendo; se trata de una condición existencial inherente al universo cultural de donde previene el sujeto pensante. Desde esta otra forma de ser en perspectiva se cuestiona la educación tradicional colonizadora, por causa de una educación capaz de descolonizar los saberes.

La dialéctica de la negación y de la contradicción se hacen emergentes; se trata de descubrir el trasfondo ideológico donde los supuestos antropológicos que se requieren para gestar una educación intercultural, quedan al descubierto. La necesidad de educar en un pensar en correlación con otros, es una premisa decisiva para fundar un ejercicio de reflexión que permita profundizar en los valores originarios que sirven de sustento a las prácticas de las culturas ancestrales (Agabem: 2008).

Desde la Conquista y su herencia medievalista hasta la instauración de la modernidad, bien por causa del dogma de la fe o por causa de la razón escéptica, los modelos pedagógicos que implantados para educarnos, sin mayores excepciones, reproducen un modelo hegemónico para el control social de los sujetos y ciudadanos (Castron & Grosfoguel: 2007). No es a favor de la libertad y la autonomía del otro donde se centran estos modelos de enseñanza-aprendizaje; sino, en función del sostenimiento del status quo de la época.

Los estudios respectivos señalan que para salir del paradigma positivista del modelo educativo tradicional que reproduce orgánicamente la economía de mercado, donde el perfil del educando es afable a las políticas de producción y de consumo del mercado, los nuevos roles a desarrollar por la escuela crítica e intercultural son válidos para todos los actores sociales de la política; y, en particular, para aquellos espacios comunales donde se encuentran significativas representaciones de etnias ancestrales (Estermann: 2014).

Una escuela donde puedan convivir diversas expresiones del cosmos del mundo-de-la-vida necesita de un espacio de dialogicidad que haga viable el encuentro entre todos. Esta consecuencia entra en concordancia con la pregunta inicial: se educa al otro desde la palabra que habla para hacer confiables las mediaciones comunicativas que permiten que la palabra pueda fecundar el diá-logos; es decir, conversar con los otros respetando el derecho a esa comunicación desde la lengua que lo habla con sus valores y simbologías (Ortiz Rodríguez: 2016). Por lo tanto, lo señalan Boaventura, Fernet-Betancourt, Pannikar, y otros., la avanzada de una filosofía intercultural y de una epistemología del sur, vienen a configurar otra ecología de saberes que efectivamente apuntan a un humanismo más próximo a las historias de las culturas ancestrales y a sus identidades, sin menoscabo de sus transformaciones.

La visión y la noción distintas de tiempo y espacio, propias de cada cultura, lleva a concepciones del mundo y a prácticas cotidianas distintas. La diversidad y la vida muestran a las culturas como organismos vivientes que poseen dinámicas complejas.

La escuela en sus distintos niveles, está dentro de ellas y del grado de armonía escuela-cultura, depende también la intensidad y la extensión de uso de los cuerpos conceptuales, ideas, instrumentos y prácticas que se utilicen para interpretar la realidad. Desde esta perspectiva, la posición personal frente al mundo, aportada entre otras, por la escuela en general o por la escuela intercultural en particular, está en relación íntima con el manejo que una y/u otra le conceda a la diversidad (Jordán: 1994).

Por otro lado, es nuestro ejemplo, la diversidad cultural colombiana se concreta en aproximadamente sesenta y seis lenguas y en unos setenta grupos culturales insertos en un solo 'molde' educativo que, por

supuesto impone líneas de pensamiento y de trabajo desde fuera y desconoce la dinámica y la lógica interna del grupo humano en el cual se aplique.

Una educación desde la diversidad, por el contrario, reconoce los procesos educativos endógenos y las pedagogías propias en los cuales se basan. La etnoeducación, puente que une la cultura y la escuela, que armoniza los procesos de una y otra, también busca valerse desde la etnopedagogía como su disciplina fundante.

Un acercamiento a la dinámica de la escuela en contextos interculturales se constituye en una aproximación a los modelos y prácticas pedagógicas evidentes y subyacentes. Los planteamientos anteriores originan interrogantes que serán tomados como premisas fundamentales para indagar y conseguir los síntomas reales de las problemáticas que interesa estudiar.

### **EDUCAR DESDE LA OTREDAD Y EL NOSOTROS: SUPERAR LA COLONIALIDAD**

La educación no es un modelo de procesos y técnicas sellado al vacío donde basta con leer las instrucciones de uso para que se cristalice en la realidad. Las posturas doctrinarias que, desde la colonia, a través de la influencia de la escolástica medieval, impuso la iglesia a través de la política y la economía, dio origen a una visión colonial del mundo de la Fe sobre el de la razón, en tal sentido que ésta no era sino sucedánea de la Fe.

Lo que se estudiaba del mundo-de-la-vida y de la naturaleza era bajo el prisma de las doctrinas bíblicas y el uso político y económico que otorgaba el Estado a los fines de tal "razón teológica". Hasta hace muy poco apenas entrado el siglo XX (Pallarès: 2016), es que se ha podido hablar de educación en otros términos más cónsonos con el pensamiento ilustrado del liberalismo que alienta una permanente secularización de los dogmas, en equivalencia con sus intereses hegemónicos al insertar el rol de la educación en los procesos de reproducción de la estructura de capital de la economía.

El momento expansivo de este modelo ha llegado hasta el presente que aún con sus variables a favor de una educación popular, no deja de pronunciarse y consolidar el sentido de propiedad que otorga el conocimiento a quien lo obtiene, para regirse y administrar el mundo de los objetos. Las posturas críticas poco a poco han salido al paso a esta hegemonía de la educación elitista que logra perpetuarse mientras más consolidado está su poder socio-económico a través del Estado moderno y liberal. La educación que se propone para todos en igualdad de condiciones, es un subterfugio ideológico para sostener la legitimidad de status quo que pretende generar mano de obra calificada o especializada, y mano de obra barata subpagada, capaz de garantizar su progresivo y destructor desarrollo (Lander: 2000).

Según lo consideraba el maestro Simón Rodríguez (2001), la educación debe considerarse un espacio de interlocución donde el *thelos* de la investigación en sí mismo no necesita otra cosa que reiterar la pregunta del por qué e indagar un sin número posibles de respuestas con sus respectivas incertidumbres, a conciencia de que el conocimiento no es unívoco sino plural. Por lo que mientras más miradas diferentes se tenga, el mundo es más heterogéneo, desigual, y orgánico.

De muchas maneras y durante muchos siglos este modelo colonial de pensar y educar es el que se instaure como paradigma de la racionalidad moderna que no hace excepciones científicas o deja rienda suelta a otros saberes. La restricción que se hace de la escuela (Kohan: 2014) como experiencia de encuentro y disertación, responde, precisamente, a una práctica de control social por parte de las élites políticas y del estado republicano, para adherir a los ciudadanos a su status quo. Los conocimientos se imparten por medio de un canon escolar pre-estableciendo sus contenidos, no se crean a partir de las vivencias individuales o colectivas de los aprendices que, en su intención por cuestionar, buscan otras respuestas a las ya consagradas.

¿Qué trata de uniformizar de acuerdo a patrones foráneos y coloniales este tipo de educación de élites y de clases; ¿y, posteriormente, la que administra en lo público el Estado? Es el hábitat de los sujetos originarios de una cultura y de la cual, por consiguiente, ellos toman su sentido del mundo-de-la-vida.

Estamos, entonces, en presencia del drama que ha sufrido América Latina desde su 'descubrimiento' o 'encubrimiento' tal como lo califica Dussell (1994). Un educar al otro desde un no-soy ni estoy, sino desde una subalteridad que invisibiliza el tiempo pasado para poder determinar el acontecimiento de un presente ficticio.

### **EDUCAR EN PRÁCTICAS INTERCULTURALES ORIGINARIAS**

La educación debe ser considerada como una práctica de convivencia que se crea y reproduce según los valores tradicionales que tienen los sujetos de pensamiento para enfrentarse al mundo y dotarle de sus sentidos y significados. Se puede observar que este tipo de educar-educando-nos se asume desde un compromiso ético que implica el respeto por las formas de pensamiento de otros en su concepción del mundo. Los derechos a su deber ser no se pueden lesionar por normas coactivas o autoritarias. Aprender a ser es aprender a pensar desde ópticas originarias y distintas a la cultura que sirven de sostén; y, por lo tanto, en sus propios términos hoy más que en cualquier otra época de la civilización, se considera a la educación como la principal experiencia intercultural para potenciar mejores condiciones de vida y de desarrollo humano (Valdés Norambuena: 2017).

Desde esta perspectiva del pensamiento intercultural (Fornet-Betancourt: 1994) y el de la complejidad (Morin: 2009) es que hoy podríamos estudiar las culturas originarias de cara a los retos que impone la globalización toda vez que ésta genera las pautas universales de integración social, por medio de la tecnología y la economía de mercado, aunque estas pautas no necesariamente representan el interés de formas comunales que históricamente perviven en la actualidad (Escobar: 2005).

Es indiscutible el rol socializador de la educación en el mundo de la diversidad y la diferencia en su proyección intercultural. Sobre todo, cuando no se pueden desestimar que muchas de estas tendencias globalizadoras requieren de un esfuerzo de crítica intercultural para poder evitar los desafueros de los que se es testigo en muchos países de América Latina. Las prácticas interculturales deben apunarse a una inclusión social desde la alteridad, es decir, desde la presencia del otro en cuanto ser sujeto pensante y dialogante, dos condiciones del mundo-de-la-vida que pueden garantizar el logro de la justicia y de la equidad, sinónimos de un buen vivir.

Decía Freire (1970) que una pedagogía no opresiva, supone un enseñar a aprender donde la libertad es el a priori de toda acción transformadora y humanista. Lo contrario, supone una visión colonial de la educación que es capaz de aceptar modelos funcionalistas que cosifican la experiencia de pensar y, por consiguiente, dejan por fuera el valor originario que hace que una cultura se autovalore como trascendente en el tiempo.

La pertinencia de estas afirmaciones, deben servir para ahondar en una particular reflexión acerca de los contextos de escolaridad donde se desempeñan docentes y alumnos de las comunidades educativas étnicas. Se puede destacar que la condición etnológica privilegiada de estas comunidades al formar parte de un complejo mundo-de-la-vida de saberes ancestrales que le han servido para preservar sus lenguas y producción material de sus culturas, es de relevancia toda vez que se pone en juego la interacción de cosmovisiones que no pueden igualarse en alguna identidad ficticia, pues son extremadamente divergentes del mundo de pensamiento de la razón occidental (Pimienta Prieto: 2016). Estos imaginarios responden a una sensibilidad intuitiva donde prevalece el sentir de la naturaleza sobre los universos de comportamientos y sus leyes de parentela. No sólo el mundo se piensa y se siente distinto, sino, también se vive totalmente fuera de los paradigmas de la lógica deductiva.

Y no se puede dejar de señalar la impronta que marca Occidente en estos universos precolombinos de la Conquista de 1452. La Historia que se ha aprendido no es la que los ancestros han contado o narrado, por medio de la palabra del mito. Esta historia de un modo de ser otro empático con ese origen inicial, es la que se debe preservar a través de prácticas interculturales donde no tienda a desaparecer aquella memoria

que resta en el presente; no obstante, los enigmáticos e inevitables cambios propios del acontecer del mundo-de-la-vida (Picotti: 1990).

### **LA ESCUELA INTERCULTURAL: EL ROL DE LA ETNOPELAGOGÍA EN LA CONVIVENCIA ENTRE AULA Y COMUNIDAD**

La escuela es un espacio vivencial, allí los sujetos se transforman y auto transforman simultáneamente en lo particular o plural. Se llega a la escuela porque es gracias a ella que el mundo se nos hace accesible de cualquier modo según los propósitos, intereses y necesidades. No existe igualdad en la escuela, dice Ranciere (2007). En ella predomina la distinción por causa de nuestras múltiples inteligencias y racionalidades. Ninguno es igual al otro y nadie es así mismo idéntico. En su sentido más sustancial la escuela no es un lugar para la 'educación', es un tiempo para la disertación entre lo que es real y/o aparente y lo que las cosas son o no son y que se tejen de dudas e ignorancia, al estilo socrático.

Es la experiencia más destacada de quienes aprenden a usar la razonabilidad para hacer inteligible lo ininteligible, es decir, traer al plano de la experiencia eso que hacemos con la imaginación. Precisamente, algunos autores como P. Freire, M. Lipman, S. Rodríguez, entre otros destacados educadores, consideran que la *scholé* es un tiempo para crecer en el pensamiento y en la vivencia de sentir la vida, y aprender a racionalizar en sus formas y contenidos el mundo-de-la-vida, donde nos situamos existencial, cultural e históricamente.

No es una empresa solitaria, se requiere más de uno, debemos participar sobre todo en nuestra condición de ciudadanos que compartimos el espacio público que sirve de receptor al Estado social. La escuela nos transforma y es autotransformable, es una acción por un lado directa y por el otro recíproca, por lo que la presencia del etnoeducador es una figura de relieve en la construcción modal de sus estructuras que la debe hacer permeable a los cambios.

La necesidad de transformar la escuela formal e integracionista por la otra que es la diversa, diferente y plural, requiere acentuar la distinción que marca la diferencia de hacer pedagogía del aprendizaje entre quien se forma sólo leyendo y escribiendo, y quien enseña aprendiendo (Valera Villegas: 2002). Una dialéctica donde prima la motivación por el valor a la palabra y el derecho del otro a la escucha de lo que piensa y cómo lo hace y se expresa. Esto implica, un valor de tolerancia y responsabilidad compartida por parte del etnoeducador que considera su tarea formativa como un ejercicio de crítica, reflexión y persuasión, para tratar los problemas y sus soluciones (Vélez: 2006).

Escuelas que, en el caso particular de Colombia, acogen a niños de distintos grupos étnicos en el territorio guajiro, induce a detenernos de manera consciente y analítica en los particulares procesos pedagógicos que se desarrollan. Se requieren ambientes interculturales suficientemente activos que estimulen y fortalezcan sus identidades; propiciar analogías entre prácticas culturales que permitan contrastar en qué el otro no pertenece a mi mundo-de-la-vida, no por su diferencia merece ser excluirlo; se requiere abrir los horizontes vivenciales para generar los complementos y equivalencias pertinentes para la socialización pedagógica; sin embargo, la práctica muestra que la armonización con otras culturas se hace de manera tímida (Di Caudo et al: 2016).

La Etnopedagogía es una disciplina que comienza a formarse a partir de la atención que se dedica hoy a los procesos educativos en contextos inter y multiculturales. Su metalenguaje, sistematización conceptual y argumentación están estrechamente ligados con los de otras disciplinas y ciencias, especialmente con la pedagogía, la etnografía y la antropología.

El ejercicio investigativo, de búsqueda de ese cuerpo conceptual, pone a prueba también el ejercicio de la docencia en el sentido de la enseñanza y del aprendizaje que se sustenta en lo que se investiga (producción de conocimiento) y no sólo en lo que se repite o se recita (reproducción de conocimiento) como es tradición en la escuela convencional en sus distintos niveles. Desde esta perspectiva, no sólo los resultados sino también los procesos de búsqueda forman parte de las relaciones establecidas en el "aula-comunidad".

El proyecto está centrado en encontrar la coherencia y pertinencia entre las características de los niños procedentes de las culturas distintas a la nacional o criolla y la educación que se les brinda en la escuela etnoeducativa, determinar si el currículo, los procesos para enseñar y aprender, las metodologías, las mediaciones pedagógico-didácticas, los ambientes de aprendizaje, la relación que se establece con la cultura, el abordaje de la diversidad cultural, la formación de los docentes, la interacción y el papel de la comunidad, corresponden con su cosmovisión.

En ese sentido, es importante considerar la realidad y dinámica de la escuela intercultural etnoeducativa, partiendo del análisis del o los modelos pedagógicos vigentes con la finalidad de contrastar que la realidad que sirve de entorno a las escuelas de La Guajira es propicia para gestionar discusiones e interpretaciones desde puntos de vistas diferentes, y de este modo entrar a considerar que el aparato educativo no está llamado sólo a enseñar a leer y escribir lo que se suscribe en los manuales escolares y para docentes; sino, en generar situaciones que comprometan la gestión pública del estado con el reconocimiento de otras formas de pedagogías alternativas mucho más próximas a las cosmovisiones de las etnias originarias.

### **LA CRÍTICA DEL CONOCIMIENTO DESDE LAS PRÁCTICAS INTERCULTURALES**

Las teorizaciones que se plantean en las disciplinas con énfasis transversal o complejas, es el caso de las ciencias sociales y humanas, permiten articular y resituar con cierta regularidad nuestra captura del objeto de investigación propuesto a la razón epistémica, que según Zemelman (2011) cumple su propósito en su intención de problematizar la realidad de los objetos de diversas formas interrogativas, siendo que el proceso de construcción del conocimiento es cada vez más aleatorio y no permite hacer predicciones a priori.

El conocimiento de los objetos no responde a un sentido direccional del sujeto cognoscente, por el contrario, es un conocimiento que requiere de prácticas y experiencias en muy diversos planos de la reflexión que exigen la sistematización de las evidencias; por supuesto, también de la construcción de las subjetividades que entran en el ejercicio discursivo que hace posible la reelaboración de los cuerpos teóricos y metateóricos de la realidad estudiada (León y Zemelman: 1997).

Este análisis, entonces, se inserta en una concepción epistémica de la producción del conocimiento respecto a los objetos de estudio, que considera la intercorrelación de los sistemas en los que puede darse la constitución de los objetos, siempre abiertos a la autocreación donde la incidencia de la subjetividad implícita en los campos de racionalidad, pueden recoger y proyectar la intelección de la realidad desde una perspectiva hermenéutica que evalúa el orden de sentido de esos objetos en una realidad cada vez más diversas y transformable.

Por lo que al estudiar desde la propuesta etnoeducativa las prácticas interculturales en el "aula-comunidad" esto supone a todas luces que se trata de interpretar mundos-de-la vida que son valorativos y, por consiguiente, no pueden estar sometidos a tipos de racionalidades instrumentales, sino a semánticas del sentido, porque es a partir de las prácticas lingüísticas de una cultura que se manifiestan y se hacen obvio sus sistemas de integración social, creencias, representaciones, entre otros (De Vallescar: 2000).

La transversalidad de la disciplina no invalida el espacio teórico que sirve de soporte a sus leyes puesto que se da a la tarea de lograr la complementariedad del objeto en un sistema de composición donde su interpretación responde a la exigencia de otros objetos que discurren en el sistema de correlaciones (Follari: 2004). Tendríamos, entonces, excelentes posibilidades de acceder a una estructura de redes contextuales donde el objeto de estudio refiere una topología tan diversa que hace posible visualizar su presencia de maneras muy diferentes, en un rango de comprensión mucho más múltiple y complejo. No habría en cualquier caso una unidad del objeto entre otros que lo acompañan, sino otros sentidos de referencialidad indirecta que permite resituar permanentemente modos opuestos de comprender la(s) realidad(es) del(os) objeto(s). Es la propuesta de Morin (2009) en su teoría del pensar la complejidad y es este tipo de reflexión y

cuestionamiento de la realidad como algo nunca dado por completo, lo que sugiere el paso de fronteras entre disciplinas y a la vez su síntesis.

La aproximación a la realidad del objeto de estudio no puede dejarse al azar, es una constante que busca y detecta el encuentro del objeto a partir del sentido subjetivo que recibe y porta en el marco del sistema teórico y que demanda una demostración real de su existencia en los mundos-de-la-vida. La cultura pudiera entenderse como una expresión material de una abstracción del pensamiento, y de suyo lo es; sin embargo, el estudio de su composición requiere un orden de racionalidades que es lo que hace posible su detención teórica para demostrar racionalmente la praxis que se puede derivar del status real del(os) objeto(s).

### **EL PARADIGMA DEL SABER OTRO Y EL SENTIDO TRANSDISCIPLINAR DE LA ETNOPEDAGOGÍA**

Los cambios epistémicos que sufren las investigaciones cualitativas son cada vez más recurrentes. La antigua noción de disciplina se correspondía con la naturaleza del conocimiento, se caracterizaba en cuanto tal a lo que se entendía por razón científica, o sea, la correspondencia entre objeto y teoría y teoría y metodología. Por consiguiente, el paradigma de la razón teórica-objetivista no irrumpía en el plano subjetivo de la razón práctica.

Un dualismo hacía pensar el fenómeno de los objetos en blanco y negro. De cierto, entonces, que las disciplinas de conocimiento de las ciencias sociales aún en su complejidad, no eran permisible con aquello que suponía una intromisión en sus fronteras. Es la aparición de paradigmas emergentes que se sitúan en el campo de la epistemología crítica lo que permite la exploración y construcción de prácticas de conocimiento fuera de la teorías y metodologías convencionales y sus tablas de verdad, lo que incide en la crisis epistémica de que los fundamentos de las ciencias son relativos e inciertos a causa del proceso especulativo inherente a la racionalidad deductiva (Zemelman: 2011).

O sea, son posible otros modos de cognición entre sujeto y objeto más allá de sus fronteras disciplinares por lo que la transgresión al objeto de conocimiento desde otras esferas de su constitución y representación, hace viable cada vez más la recuperación de la experiencia de conocimiento entendida como una experiencia ontológica de la cual devienen diversos horizontes de comprensión de la realidad. Se cancela el método cartesiano de la ciencia por otro momento de la racionalidad donde lo disciplinar queda rebasado por lo inter, trans o post disciplinar.

Disueltas las fronteras de la teoría por causa de la disolución del método cartesiano único, insurge en la episteme un recurso a la poliestructura del objeto que lo abre a más de una dimensión. La transversalidad, convergencia, correlacionalidad, recursividad, transitoriedad, y otras categorías permiten considerar que las disciplinas forman parte y resultan de complejos universos de coexistencia; apenas su aparición manifiesta parte de su presencialidad. En vista de esta condición de fractura que sufren las fronteras de sus respectivos límites es que lo post disciplinar logra su fuero. Ello quiere decir que la realidad que percibimos no es única sino un conjunto de compuestos que le dan cierta textura y contenido, sujeta a modificaciones en cualquiera de los casos donde la realidad sea objeto de estudio (Castro Gómez & Mendieta: 1998).

A partir de este referente, se considera la importancia de la etnoeducación como un campo de estudio e investigación de las Ciencias sociales que atraviesa la frontera de la educación como coto cerrado en curso transversal con las diversas formaciones culturales que sirven de registro a experiencias educativas análogas, no idénticas, en razón, precisamente, de sus diferencias y contrastes (Beuchot: 2009; Salas Astrain & Álvarez: 2006).

Los modelos educativos implantados en América Latina, no han dejado de responder a esta reproducción del modelo científico positivo trasladado a la vida política y económica de la sociedad y del Estado. Los modelos de educación pública no han sido la excepción. Éstos, en menor o mayor grado, han servido de estructuras de socialización a los intereses del estado con la finalidad de consentir el proyecto de país nacional, y en eso la educación ha jugado un rol indiscutible; de fidelidad al *status quo*.



La gestión pública de la enseñanza en manos del “estado docente” se hace omnipresente y es por esta razón que la injerencia del Estado y de las élites y clases políticas, toman las riendas en los diseños curriculares de la formación del ciudadano que se considera debe ser más apto para competir por un lugar en el sistema de valores del Estado y del mercado.

Por lo tanto, este tipo de teorías, metodologías y pedagogías basadas en la monodisciplina de la enseñanza, tienen su radio de acción garantizado; es el Estado el gestor de la cultura educativa de los ciudadanos indistintamente sus características étnicas.

Es evidente que una propuesta referida desde la concepción de una educación intercultural en la que el etnoeducador va a responder a los desafíos que inciden en las formas de pensamiento, lenguaje y sistema societal de las etnias, debe tender a estructurar el universo cognitivo por medio de interacciones donde los factores constituyentes se organizan en sus alternancias, por lo que la transdisciplina que se genera entre la experiencia de educar y el docente, implica que éste debe estar situado en el contexto donde la socialización educativa se encuentre en consonancia con las prácticas de la cultura de la que es referente (Hernández Albarracín et. al.:2017).

Los modelos educativos imperantes en Colombia han sido trasladados de experiencias de otros países desde los cuales se han tomado metodologías, formas de evaluación, organización, códigos, rituales, normas. Esta influencia genera pérdida de identidad, desconocimiento de la cultura, de los ritmos de aprendizaje, y trae como consecuencia la uniformidad en los procesos de enseñar y de aprender. Por el contrario, una educación desde la diversidad, reconoce los procesos educativos endógenos y las pedagogías propias en los cuales se basan (Walsh: 2008).

La etnoeducación, puente que une la cultura y la escuela, armoniza los procesos de una y otra y se considera “un proceso social permanente inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas que capacita a la persona para participar plenamente en el control cultural de su comunidad”<sup>1</sup> La búsqueda de la armonización escuela-cultura se apoya básicamente en la tradición oral, en la lengua propia y en la escritura que acoge la ciencia; en las tradiciones orales se acumulan los saberes, mediante la lengua se reproducen y se reelaboran y con el apoyo de las ciencias escritas se contrastan, sistematizan y comienzan a convertirse en las etnociencias.

En esta perspectiva, la etnoeducación considerada conjunto de procesos incascentes entrelaza análisis y síntesis en contextos y saberes específicos que se valen de estrategias interdisciplinarias para apuntar al mismo objeto de estudio con finalidades distintas. La interdisciplinariedad fortalece y enriquece los marcos conceptuales de las disciplinas particulares y prepara el terreno para que aparezcan, en contraste con los saberes culturales y tradicionales, las nuevas teorías y argumentos que han de nutrir los cuerpos conceptuales de las etnociencias. La interdisciplinariedad es una respuesta al estudio de sistemas complejos (contenidos que hay que buscar, organizar y sistematizar) como lo son las culturas y el conjunto de saberes que las conforman (Reinoso Capiró: 2004).

Entre los componentes de la Etnoeducación, como es de suponer, se encuentran disciplinas relacionadas con el desarrollo de los contenidos, con las formas y procedimientos de comunicarlos y con el desarrollo de habilidades y destrezas para asimilarlos e interpretarlos. Etnoeducación es, también una resultante de la combinatoria de, por los menos, estos tres tipos de esfuerzos que hace la escuela para producir sus fines más importantes: el aprendizaje y el desarrollo de la personalidad (Enciso Patiño: 2004).

La etnopedagogía se erige como una disciplina fundante de la Etnoeducación; para que haya etnoeducador es necesario que haya etnopedagogía. Ésta lo guía en sus procesos de conocimiento y transmisión de contenidos desde y hacia la cultura. La conformación y constitución del marco conceptual de esta disciplina está en íntima relación con el desarrollo de los procesos para llevar a la práctica los “Proyectos de Aula Comunitària” (PA-C).

<sup>1</sup> Ministerio de educación nacional (MEN). Colombia. Decreto 1142 / 78. Diario Oficial 35051, lunes 10 de julio de 1978.

## **LA ETNOEDUCACIÓN Y LAS PRÁCTICAS INTERCULTURALES ETNOPEDAGÓGICAS**

Los diversos teóricos de las Ciencias sociales y afines en los que se apoya el proyecto, se están situando en esta interpretación de esa frontera imaginaria que poseen las disciplinas y que se cruza muy fácilmente; de uno u otro lado de la frontera, las opciones por comprender la polisemia de la realidad de(los) objeto(s) es incuantificable. Y en ese preciso espacio es que la inter y transdisciplina reorienta los horizontes racionales del discurso de las ciencias. La Etnoeducación se propone, entonces, como un tipo de conocimiento cuya naturaleza de ser es definible desde esas otras fronteras; allí la cultura se desarrolla y se complementa considerando como su objeto a la educación como práctica intercultural asociada a registros económicos, éticos, psicológicos, artísticos, etc., en su afán de generar un sistema abierto de coordenadas que permitan acceder y/o salir de la interioridad y/o exterioridad de los sistemas de formación educativa (Guelman et al: 2018). La Etnoeducación es una experiencia de saberes y conocimientos; la situación y contexto cultural del otro es lo que define el universo de influencia y éste es proporcional al proceso por medio del cual la correlación que se establece entre el etnodocente y el sujeto agente receptor (estudiante), se concreta.

Así, el uso de la palabra es un derecho que posee cualquiera a entrar en la correlación dialógica que permite que los contenidos de las prácticas culturales puedan ser compartidos y convividos según el interés o la necesidad de los educandos. No es viable imponer conocimientos sin recurrir a la "hermenéutica de la traducción" del sentido que porta la realidad de los objetos de donde los saberes se elaboran en dialogicidad (Pérez-Estévez: 2012).

Es imprescindible esta implicación de unos y otros actores de la cultura para poder cristalizar un proyecto práctico de aula-comunidad en contextos escolares donde la lengua materna es el principal referente de construcción del sentido de realidad que se deberá socializar sin el peso de la tradición colonial que se reproduce en la escuela oficial. La restitución a partir de prácticas interculturales de los valores originarios de las culturas es la prioridad del etnoeducador para dar respuesta crítica a la escuela formal e instrumental en su esfuerzo por justificar el modelo de domesticación del-mundo-de-la-vida del otro. La sociedad en general y el sistema educativo deben acoger a la población diversa, promover la aceptación del otro es tarea de la escuela, especialmente de la etnoeducativa (Mosquera-Mosquera: 1999).

Hoy, la dinámica social está sugiriendo la aceptación de un mundo diverso en el que hay cabida para todos y la escuela no puede escapar de esa realidad. En ese sentido cualquiera no está capacitado para asumir ese papel. Por consiguiente, formar a los docentes etnoeducadores bajo esta perspectiva es una necesidad en el momento actual. El mundo entero debe estar preparado para asumir la diversidad.

Estas circunstancias han generado inclinación por conocer y profundizar las falencias y características de la educación en los grupos culturales, especialmente en los wayuu de La Guajira colombiana, los procesos pedagógicos y didácticos que se desarrollan, el papel de la comunidad frente a esos procesos, el nivel de formación de los etnoeducadores y sobre todo el propósito de aportar elementos que fortalezcan la formación integral en la escuela etnoeducativa (Ministerio de Educación Nacional: 1996).

La etnopedagogía, referida a los procesos intrínsecos de cómo se enseña y cómo aprende el niño wayuu en la escuela etnoeducativa, la formación de etnoeducadores, aspecto vital en estos análisis por el impacto que se deriva. De la formación de éstos dependerá el éxito de la etnopedagogía. Esta reflexión se hace en doble vía: desde la teoría general, hacia los procesos de la educación ofrecida por el Estado colombiano a los wayuu y desde estos procesos, producir un nuevo punto de vista hacia aquélla. Los otros dos temas apoyarán la búsqueda desde sus propios marcos conceptuales.

En el fortalecimiento está la manifestación de la aceptación de la diferencia y en el desarrollo sostenible reposa la posibilidad de armonización y de trabajo conjunto de elementos (de igual o de distinto nivel) que se reconocen a sí mismos diversos.

La expresión actual de la visibilización, el fortalecimiento cultural, la aceptación de la diversidad en el marco amplio de la cultura, apenas comienza. Estos ideales presionan a la escuela en zonas de contacto intercultural a transformarse, abrirse a nuevas posibilidades de desarrollo no solo académico, sino también

en el sistema de creencias y de valores que posibiliten la apertura a una nueva pedagogía -etnopedagogía- que interprete los contenidos de la cultura y sea capaz de armonizarlos tanto con los planteamientos de la pedagogía occidental como con los intereses de los actores originarios de una cultura.

### **LA PROPUESTA ETNOEDUCATIVA Y SU INSERCIÓN EN LOS ESPACIOS DE ESCOLARIDAD DE LA GUAJIRA COLOMBIANA**

Weinberg (1984) plantea la relación educación-política en América Latina y hace notar la dependencia ideológica de aquella. La función del Estado en la educación tiene implicaciones directas; a la educación se le atribuyen funciones como la integración de los grupos sociales, culturales y étnicos, la creación de una identidad nacional y la legitimación del poder del Estado.

La llegada de los europeos significó una fisura en los procesos de desarrollo de América y Colombia. Se violentaron los estilos de vida y, por consiguiente, la educación se alteró; la familia ya no ejercía su papel educador porque apareció la 'escuela' y no todos podían ingresar a ella, debían reunirse condiciones de color, sexo, edad. Indígenas y negros no podían estudiar.

El planteamiento de Weinberg (1984) evidencia una relación entre educación y lo que en Colombia se denomina Etnoeducación. En La Guajira, zona de dicho país, la Ordenanza 01 de 1992, declaró el wayuunaiki lengua cooficial; la población wayuu que la usa como lengua materna representa el 44.6% de la población guajira (DANE: 2005); en la Sierra Nevada de Santa Marta, otras lenguas amerindias como el *dámana* (hablada por la etnia *wiwa* o *arsaria*), el *koguián* (por la *kogui* o *kággaba*) y el *ikan* (por la *ika*) y, en Maicao, el árabe (por los migrantes sirio-libaneses), aunque tienen un volumen de población mucho menor, muestran la diversidad cultural y lingüística de la región que, obviamente, debe manifestarse en la educación (Pérez, Pimienta & Sánchez: 2013).

En el contexto de esta argumentación se trata de: i) entender en qué consiste el sistema hegemónico por medio del cual una cultura se impone a otras a través de la educación, ii) insistir en el rol contestatario de los sujetos subordinados por superar ese modelo; y, iii) preparar las figuras de los etnoeducadores que tenga una conciencia crítica pertinente para la aplicación de pedagogías y/o metodologías emancipadoras (Hernández & Garavito: 2018).

A pesar de los esfuerzos para educar desde y para la diversidad, el Sistema educativo en Colombia no porta auténticas prácticas interculturales, desconoce la realidad local y se aferra a la lengua española y a la cultura hegemónica; de esta manera, por ser ajenas (lengua y cultura), así como las formas de enseñar que lo sustentan, desconoce lo autóctono y, por lo tanto, la 'educación' que de ello se deriva. Esta situación plantea una contradicción: la existencia de un 'aparato' educativo nacional que, en los hechos reconoce: i) una sola cultura y lengua; ii) adopta la etnoeducación como estrategia de formación en las zonas multi e interculturales de Colombia para apoyar los procesos de visibilización de su diversidad y pueda preparar al docente, desde la relación educación-cultura-lengua.

Sin embargo, estos esfuerzos modernizadores del Estado y su ideología neoliberal por adecuar el sistema de instrucción pública a los fines del proyecto socio-político, en nada resuelve lo que es nuestro planteamiento de fondo, respecto al valor de trascendencia que tiene una cultura en el tiempo y en el espacio, para rehacer-se a través de sus sentires originarios y proyectar sus propias alternativas de subsistencia humana. El proyecto del Estado moderno responde como señala acertadamente Quijano, Anibal (2014) y Mignolo (2003) y otros pensadores latinoamericanos, a una *conditio sine quo non* del liberalismo económico como la de disponer de expertos calificados para reproducir el modelo social de élites y de clases, gracias a la movilidad económica que puede generar este tipo de educación y su discurso de integración social a la hegemonía instituida.

La política es a favor de un reconocimiento del otro donde su valor está referido a la capacidad para interactuar que le confiere el conocimiento como instrumento de control social. No se trata del desarrollo del educando por medio de prácticas interculturales; sino, por el contrario, de instaurar dinámicas y pedagogías de aprendizaje donde se reitere el carácter utilitario del conocimiento obtenido y poco o nada la naturaleza heurística y poética del pensamiento.

Por consiguiente, se trata de pensar-nos desde otros sentidos la realidad histórica que no pasa por la racionalidad objetiva de las teorías del conocimiento científico que se validan en la modernidad occidental; recuperar y replantear las historias no contadas que surgieron en el origen de cuando éramos primigenios, aborígenes, toda vez que debemos re-encontrarnos con nuestras subjetividades ancestrales. Y poder de este modo reasignar el sentido que posee la educación a través de la escuela en nuestros-mundos-de-la-vida (Quintero Weir: 2016).

Desde esa perspectiva el planteamiento se basa en que en la medida que se pueda disponer de mediaciones institucionales y políticas para la adecuada formación de etnoeducadores, es que se hace viable y pertinente desarrollar otra educación pública en Colombia, desde otras cosmovisiones culturales (Sauerwald & Salas: 2017). Los valores prácticos de las culturas son inherentes a sus propios sujetos y protagonistas, derivan de éstos en su conjunción con las prácticas de otras culturas, la mixtura de sus transformaciones sin el riesgo de perderse en el dominio de unas sobre otras. No se trata de apostar respecto al momento donde una cultura considera la fuerza como opción ante el propósito de extinción que la amenaza. Las prácticas interculturales generan al interior de sus dinámicas valores de uso que las proveen de espacios intersubjetivos de encuentro con el otro en condiciones de reciprocidad. Tal como lo señala Boaventura de Sousa Santos (2013), necesitamos valernos de una hermenéutica para la traducción que sea diatópica y necesitamos formar al etnoeducador en esta cosmovisión del mundo-de-la-vida con la finalidad de revalorizar y actualizar las vivencias originarias de sus respectivas culturas originarias.

En clave intercultural se entiende por cultura originaria aquellos modos de comprensión y comportamiento que se basan en principios de realidad que conforman el *ethos* del universo de vida de ciertos colectivos o comunidades de seres humanos. No se debe entender por ello que lo 'originario' es una especie de naturaleza pre-óntica de la existencia, o sea, que lo que es siempre fue así e impredecible, desde antes de la nada (Fornet-Betancout: 2012).

El sentido de origen o génesis está considerado como dación o experiencia pulsional que hace que la intervención del sujeto en su propio desarrollo y transformación sea a 'conciencia'. Lo que propicia un proceso de autoconstitución y re-desconstitución permanente respecto a los principios universales que rigen la vida. Desde esta perspectiva el sentido originario que porta una cultura son las representaciones que dan cuenta de sus señas de identidad de diversos modos. Entre otros, y principal, el lenguaje como la principal mediación de apropiación de la realidad.

El asunto a reflexionar se hace complejo cuando evaluamos cuáles son las posibilidades fácticas que de una u otra manera pudieran hacer de un proyecto de educación intercultural también entendida como etnoeducación, como una instancia de encuentros en la pluralidad de saberes y lenguas sin intención homogeneizadora que considera la estandarización del otro como panacea del diálogo en común. Es inconcebible un proyecto de unificación de las culturas en su efecto de síntesis reduccionista de lo universal a lo particular (Diez: 2001). El proyecto de educar desde la Etnoeducación significa convivir entre más de una cultura, teniendo como punto de partida la cultura natal u originaria, sobre la que el background de las otras tiende a enriquecerla con sus cosmovisiones.

Otro de los aspectos a destacar para la formación del etnoeducador es la insistencia de entender que la proyección de la cultura en su decurso histórico es ese encuentro con el otro, es por medio de la palabra y el discurso. Los universos lingüísticos deben fluir a corriente y a contracorriente para poder atisbar el horizonte hermenéutico de los sentidos y representaciones de los estilos de pensamiento de los otros. El etnoeducador es un sujeto de la dialogicidad que promueve y convoca gracias al discurso lo que es el otro en su diferencia

y particularidad, se trata de acentuar en el aula-comunidad el sentipensar que nos reúne como seres abiertos a la comunicación y el cosmos de la naturaleza (Escobar: 2015).

En el caso de La Guajira, aunque existen iniciativas y, de alguna manera, programas educativos, se carece de un 'norte' específico que oriente la relación educación-cultura-lengua y satisfaga las necesidades de preservación y desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes, de su acceso al conocimiento contemporáneo y prepare al docente para el desarrollo de este tipo de programas educativos basados, en particular, en los PA-C.

### **LA EXPERIENCIA ETNOEDUCATIVA EN EL ENTORNO WAYUU**

La investigación cuestiona, por lo tanto, el rol que ha cumplido la escuela disciplinar en el cumplimiento de una experiencia de saberes y conoceres donde el sujeto pueda tener la posibilidad de integración social y responder con sus actuaciones a un significativo desarrollo de las formas democráticas de participación ciudadana. Se trata de motivar desde la educación intercultural un ámbito de la convivencia que pueda garantizar el libre ejercicio de aquellos valores de trascendencia que posee una cultura para relacionarse con los sujetos de otras.

La insistencia en afirmar el aula como ese lugar comunal donde se gestan las primeras subjetividades para contextualizar los entornos de la realidad del mundo-de-la-vida, permitirá validar el supuesto de que es precisamente ésta el lugar de encuentro con la presencia de otros. Es a este nivel donde la experiencia de pensamiento en clave intercultural, hace efectivo el afloramiento de esa conciencia de sí y para los otros, que produce la práctica intercultural en la conformación de relaciones valorativas y sensibles, para que los actores de diversas culturas puedan asociarse a fines en común.

Por lo que la trascendencia que se da desde ellos es entre todos los que se profesan como alter de un proyecto colectivo que busca afianzar un desarrollo inclusivo. Es ésta, la visión de aula-comunidad que se desea amplificar al mundo de la política y de la institucionalidad del Estado, que a su tiempo debería responder con políticas de transformación pública donde el sentido y la práctica del poder se despliega desde una ética intercultural de la responsabilidad y la solidaridad.

Estas prácticas no son meros contenidos programáticos de un orden en el que el sistema educativo es una respuesta refleja de los intereses de poder del Estado colonial y hegemónico. Se trata, por el contrario, de hacer viable la aparición de experiencias de saberes y conoceres que en su acción directa pueden y desafían un status quo inanimado a causa de su efecto represor y restrictivo en aquellas voluntades de autonomía que pueden ser liberadas por una etnoeducación intercultural, donde un auténtico interés por la formación ciudadana puede generar las competencias y destrezas necesarias para hacer de la sociedad un mundo posible para todos (Vázquez: 1994).

Lo que se tiene como realidad hoy, es una escuela que se reduce a una estructura física, a la transmisión de conocimientos, a la conservación de la 'disciplina', al modelaje de estudiantes desde la uniformidad, en fin, a las formalidades y poco se ha dedicado para encontrar los postulados de una pedagogía más adecuada para la necesidad que se plantea. Además de ser una escuela formal, se ve como una caricatura, una escuela que hace las cosas sobre esquemas preestablecidos, asumiendo modelos y procedimientos estándares que poco interpretan y satisfacen las expectativas de sus miembros (estudiantes, etnoeducadores, directivos).

Desde hace varios años en Colombia, se han hecho esfuerzos que tienen por objetivo educar a los niños en sus ambientes multi e interculturales, para fortalecer su identidad y propiciar encuentros de culturas, porque no se trata de aislarlos de la otra cultura y educarlos solo en la suya, el reto es educarlos desde y para la diversidad, sin embargo, la práctica está mostrando la tendencia de continuar con una educación intracultural; la integración del niño con otras culturas se hace de manera tímida.

La escuela en La Guajira, está mostrando una educación descontextualizada de su realidad: niños monolingües en wayuunaiki, educados con docentes monolingües en español. Maestros que trabajan con

esquemas y paradigmas de la educación convencional en contextos interculturales, ofreciendo enseñanza repetitiva, mecánica y enfatizando en la memorización, desconocen la cultura, promueven el desarraigo que produce vergüenza étnica. Familias indígenas que prefieren educar a sus hijos bajo el esquema de la educación convencional porque sienten que la tradicional los separa de la otra cultura.

Una escuela aislada de la comunidad que no permite emprender procesos participativos, concertados en propiciar un pseudodesarrollo local a través del aprovechamiento de recursos que distan de los propios y autóctonos. Dispersión de esfuerzos de los sabedores de la cultura, líderes comunitarios que sin mayor planificación y orientación buscan resolver problemas educativos, sin priorizarlos y sin tener una visión de su desarrollo.

### **CONCLUSIONES**

La educación no debe seguir siendo considerada como una 'disciplina' para el control social que atiende los intereses políticos y/o económicos del modelo de estado neoliberal y global. Un Estado que se hace difuso desde la perspectiva intercultural porque no contextualiza la diversidad cultural de su población, particularmente en América Latina, donde se asientan culturas que por su ancestralidad son históricamente cosmos de vida cuyo hábitat es particularmente un modo otro de ser y existir.

La propuesta es asumir la crítica a formas de racionalidad tradicionalmente coloniales; un discurso contrahegemónico que permita desde el otro, desarrollar hermenéuticas a favor de prácticas interculturales capaces de legitimar principios fundamentales de identidad y reconocimiento. El rol que debe cumplir la escuela intercultural es lograr ese objetivo: educar al otro en espacios de convivencia particular y colectiva, social y comunal, para que el registro de los saberes y conoceres propios de cada una de las culturas expuestos a las mediaciones de los otros saberes y conoceres sirvan de apropiación de los recursos de la naturaleza y del mundo objetivo. La formación de Maestros deberá responder a los principios étnicos que garanticen un bien saber y un bien convivir...

### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Agabem, G. (2008). *La potencia del pensamiento*. Barcelona, Anagrama.
- Beuchot, M. (2009). *Hermenéutica analógica y educación multicultural*. Madrid, Plaza & Valdés.
- Castro Gómez, S. & Mendieta, E. (eds.) (1998). *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*. México, M. A. Porrúa.
- Castro, Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- DANE (2005) La población étnica y el Censo general, en: AA.VV. *Colombia: una nación multicultural. Su diversidad étnica*. Bogotá.
- De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México, Siglo XXI.
- De Vallescar, D. (2000). *Cultura, multiculturalismo e Interculturalidad. Hacia una racionalidad intercultural*. Madrid, PS-Editorial.
- Di Cauda, M. V.; Llanos Erazo, D. & Ospina Alvarado, M. C. (2016). (Coords). *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. 1ª ed., Ecuador, Universidad Politécnica Salesiana.

- Diez, G. (2001). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación, Una aproximación antropológica*. Ciudad de México, F.C.E.
- Dussel, E. (1994). *1492: El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. UMSA. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, México, Plural Editores.
- Enciso Patiño, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional, Colombia.
- Escobar, A. (2015). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre el desarrollo, territorio y diferencia*. México, UNAULA.
- Estermann, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. *Polis*, 38 recuperado de <http://polis.revues.org/10164>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva
- Follari, R. (coord.) (2004). *La proliferación de los signos. La teoría social en tiempos de globalización*. Rosario, Homo Sapiens.
- Fornet-Betancourt, R. (2012). *Interculturalidad, crítica y liberación*. Aachen, Verlag Mainz.
- Fornet-Betancourt, R. (1994). *Filosofía intercultural*. México, Universidad Pontificia de México.
- Guelman, A & Palumbo, M.M. (coords.) (2018). *Pedagogías descolonizadoras: formación en el trabajo en los movimientos sociales*. 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Colectivo; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Hernández Albarracín, J.D.; Garavito Patiño, J.J.; Julio Urrego, D.M. et. al. (2017). *Encrucijadas pedagógicas: resignificación, emergencias y praxis educativa*. Maracaibo, Ed. Astro Data.
- Hernández, J. & Garavito, J. (2018). Miradas pedagógicas alternativas: sentidos, juego y contrahegemonía. *Revista Filosofía UIS*, 17(2).
- Iglesias, I. (2010). *Diversidad cultural en el aula: interculturalidad como desafío y provocación*. Asturias, Oviedo Centro Virtual cervantes.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona, Paidós.
- Kohan, W. (2014). *Simón Rodríguez. El Maestro Inventor*. Caracas, Ediciones del Decanato de Educación Avanzada, UNESR.
- Kohan, W. (2004). *Infancia: entre educación y filosofía*. Argentina, Laertes.
- Lander, E. (coord.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas, Faces – UCV.
- Larrosa Bobdia, J. (2017). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y educación*. Mino & Dávila Editores, Barcelona.
- León, e. & Zemelman, H. (coord.) (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona, Anthropos.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: colonialidad conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Ministerio de Educación Nacional (1996). *La Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*. Bogotá.
- Morin, E. (2009). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España, Gedissa.

- Mosquera, Mosquera J de D. (1999). *La etnoeducación y los estudios afrocolombianos en el sistema escolar*. Bogotá, Docentes Editores.
- Ortiz Rodríguez, T. T. (2016). Análisis del diálogo intercultural a partir del modelo pedagógico. *Revista de Antropología Experimental*. n° 16. Texto 14, España, Universidad de Jaén.
- Pallarès Piquer, M. (coord.) (2016): *El pensamiento pedagógico del siglo XX y la acción educativa del siglo XXI*. 1ª edición, Barcelona, Ediciones OCTAEDRO, S.L.
- Pérez-Estévez, A. (2013). *Hermenéutica Dialógica*. Trad. al portugués de A, Sidekum, Brasil, Nova Hamonia, Nova Metropolis.
- Pérez van-Leenden F.; Sánchez, E. & Pimienta Prieto, Ma. M. (2013). *Etnoeducación, interculturalidad y diversidad. Programa de licenciatura en etnoeducación*. Documento Maestro para la actualización del registro calificado (Modalidad presencial). Universidad de La Guajira, Facultad de Ciencias de la Educación
- Picotti, D. (1990). *El descubrimiento de América y la otredad de las culturas*. Buenos Aires, RundiNuskín Editor.
- Pimienta Prieto Ma. M. (2016). *Educación en la vida: manera wayuu de enseñar*. Universidad de La Guajira. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Selección y prólogo a cargo de Danilo Assis Climaco. 1ª edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.
- Quintero Weir, J. A. (2016). Propuesta desde el nosotros para otra política: la nuestra. La revuelta por la Revuelta, *Entretextos*. Año: 10, n°. 18, enero-junio, Universidad de La Guajira.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Reinoso Capiró, A. M. (2004). La interdisciplinariedad, resultado del desarrollo histórico de las ciencias, tomado de: *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. Editorial pueblo y educación, La Habana, pp. 257-264, Consultado en: <http://www.sld.cu/galerias>
- Salas Astrain, R. & Álvarez, D. (Eds). (2006). *Estudios interculturales, hermenéutica y sujetos históricos*. Ediciones UCSH, Santiago de Chile.
- Vázquez, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la educación intercultural?, en: *Teoría y práctica de la educación intercultural*, editado por M.A Santos Rego. Santiago, Universidad, Chile.
- Valera Villegas, G. (2002). *Pedagogía de la Alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro*. Caracas, Ediciones de CEP-FHE de la UCV.
- Valdés Norambuena, C. (Comp) (2017). *Posibilidades y Utopías. Hacia una universidad intercultural*. Ediciones UCSH, Chile.
- Vélez, C. (2006). *La interculturalidad en la educación. Reformas curriculares de Ecuador, Perú y Bolivia*. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar/ Abya Yala, Ecuador.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad crítica, pedagogía decolonial, en: Villa W. & Grueso A. (Comp.). *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor.
- Weinberg, G. (1984). *Modelos educativos en la historia de América Latina*. UNESCO-CEPAL-PNUD. Kapelusz. Buenos Aires.
- Zemelman, Hugo. 2011. *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México, Siglo XXI – Crefal.