

## La educación intercultural como experiencia en la descolonización de los saberes

Johnny Alberto Alarcón Puentes<sup>1</sup>  
Zaidy Fernández Soto<sup>2</sup>

**RESUMEN:** Con el objetivo de analizar experiencias en la descolonización de saberes a partir de la enseñanza desde la Educación Intercultural, se aplicó el método etnográfico, a través del trabajo de campo, la observación participante y la entrevista a maestros tanto en Venezuela (Maracaibo) como en Colombia (Maicao). La investigación se fundamentó en el aporte teórico de estudiosos de la Educación Intercultural, tales como: Bonfil Batalla, Esteban Emilio Mosonyi, Xavier Albó y Catherine Walsh e investigadores decoloniales como Baocventura de Sousa y Santiago Castro-Gómez. La vivencia a través de talleres con maestros de escuelas con presencia indígena nos permite concluir que desde la docencia se pueden desarrollar y aplicar prácticas educativas que, lejos de la visión idealizada del indígena y a partir de la producción de conocimiento cotidiano y significativo con sus alumnos, con su comunidad, desde la cultura y sin la desestimación de saberes occidentales, pueden contribuir no solo con la no violencia epistémica, sino, mejor aún, con el propósito de participar en la co/construcción de identidades y la reafirmación cultural desde una perspectiva epistémica de la diversidad.

**Palabras clave:** Educación Intercultural, Descolonización de saberes, Diversidad Epistémica, No violencia Epistémica, Indígenas.

### Intercultural education as an experience in knowledge decolonization

**ABSTRACT:** With the purpose of analyzing experiences in knowledge decolonization from the scope of teaching in Intercultural Education, the ethnographic method was applied through fieldwork, participant observation and interview to teachers in Venezuela (Maracaibo) and Colombia (Maicao). The research was based on the theoretical contribution of scholars of the Intercultural Education, such as: Bonfil Batalla, Esteban Emilio Mosonyi, Xavier Albó and Catherine Walsh, and researchers on decolonial studies, like Baocventura de Sousa and Santiago Castro-Gómez. The experience during the workshops with teachers from schools with indigenous presence allows us to conclude that, from the teaching scope, we can develop and implement educational practices that, away from the idealized vision of the indigenous and from the production of everyday life and significant knowledge with their students, with their community, without the rejection of Western knowledge and culture, may help not only with the epistemic non-violence but, better still, with the purpose of participating in the co-construction of identities and the cultural reaffirmation from a epistemic perspective of diversity.

**Keywords:** Intercultural Education, Knowledge Decolonization, Epistemic Diversity, Epistemic Non-violence, Indigenous people.

<sup>1</sup> Docente/investigador. Universidad del Zulia. Facultad Experimental de Ciencias. Departamento de Cs Humanas. Maestría en Antropología. Licenciatura en Antropología

<sup>2</sup> Docente/investigador. Universidad del Zulia. Facultad Experimental de Ciencias. Departamento de Cs Humanas. Maestría en Antropología. Licenciatura en Antropología.

### Educación intercultural como experiencia na descolonização do conhecimento

**RESUMO:** A fim de analisar experiências na descolonização do conhecimento no ensino da Educação Intercultural, o método etnográfico foi aplicado, através de trabalho de campo, observação participante e entrevistas tanto na Venezuela (Maracaibo) quanto na Colômbia (Macao) A pesquisa foi baseada na contribuição teórica de estudiosos da educação intercultural, tais como: Bonfil Batalla, Esteban Emilio Mosonyi, Xavier Albo e Catherine Walsh e pesquisadores decoloniais como Boaventura de Sousa e Santiago Castro-Gómez. A experiência através de oficinas com professores de escolas com presença indígena nos permite concluir que, desde o ensino pode-se desenvolver e implementar práticas educativas que longe da visão idealizada sobre o indígena e a partir da produção do conhecimento cotidiano e significativo, com seus alunos, com sua comunidade, desde a cultura e sem rejeitar o conhecimento ocidental, pode-se contribuir não só para a não violência epistêmica, mas, também, com a finalidade de participar na co/ construção de identidades e na reafirmação cultural desde uma perspectiva epistêmica da diversidade.

**Palavras-chave:** Educação Intercultural, a descolonização do conhecimento, Diversidade Epistemic, No Epistemic Violência, povos indígenas.

## 1 INTRODUCCIÓN

Durante más de 20 años hemos venido desarrollando proximidad con las comunidades indígenas del estado Zulia, como aliados, funcionarios de entes gubernamentales y/o como docentes – investigadores. En este proceso hemos vivido/abordado desde diferentes aristas las dinámicas de producción, transmisión y adquisición del sentir/saber/hacer, con lo cual fuimos desarrollando interrogantes e inquietudes sobre los “multi-lemas” que enfrentan especialmente los docentes, como miembros de las comunidades y como “ejecutores” de los currículos establecidos por los entes gubernamentales en el área educativa, así como las estrategias que desarrollan para enfrentarlos.

Nuestras experiencias previas evidenciaban que a nivel del grupo étnico existe poca interculturalidad en los procesos educativos. Ejemplo, los maestros wayuu solo traducen la cultura occidental al wayuunaiki. Existe un discurso tradicional que no rompe con la visión colonial de la educación. El conocimiento se reproduce en función de los lineamientos de la escuela tradicional de

corte occidental. La escuela es enclaustrada en las paredes de la infraestructura dispuesta para ella. Esta realidad es acompañada de experiencias innovadoras sustentadas en las pedagogías propias que tienden a aislarse en pequeñas comunidades y que generalmente mueren casi en el anonimato por diferentes razones. Así mismo, estas modalidades educativas o currículos diferenciados para los pueblos indígenas han generado un proceso con dos pilares fundamentales:

- Investigación de los saberes indígenas: con la participación activa de los indígenas, que pretenden y en parte han realizado la sistematización de ámbitos culturales como la etnomedicina, historia, mitología y, sobre todo, han contribuido en la producción e introducción de una gráfica a partir de la cual se han producido materiales escritos que circulan hacia lo interno de los grupos
- Formación docente: la cual generalmente se realiza a través de jornadas gubernamentales para la implementación de pruebas piloto y cambios curriculares; o desde la iniciativa particular de los do-

centes, que sienten la necesidad de mejorar su formación para afrontar la cotidianidad educativa, en cuyo caso es importante destacar los planteamientos de Torres (1994, p. 6): “Preguntarse acerca de las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos significa hurgar a fondo en las necesidades básicas de aprendizaje de los propios maestros, cuyo currículo de formación y capacitación continua en gran medida atado a esa vieja escuela que es preciso cambiar”. Pues siempre existe un currículo oculto que termina asimilando al indígena a procesos neocolonizadores en donde su cultura es negada y excluida como valor fundamental de la heterogeneidad de nuestros países.

De manera que generalmente los esfuerzos se concentraron en la “producción” de herramientas o apoyos comunicacionales para introducir contenidos indígenas en las dinámicas escolarizadas, con la tendencia tanto en Venezuela como en Colombia de reducir la EIB y etnoeducación a una asignatura más dentro del currículo y a ciertas actividades extracurriculares, cuyo resultado principal es un proceso de folclorización de la cultura, donde los contenidos son descontextualizados y sacados de su valor cultural. En este sentido, la institución educativa como tal, continúa siendo en gran medida un espacio de injusticia cognitiva, una fuente de violencia epistémica para todo el grupo, pero, principalmente, para los niños y niñas que residen en comunidades de los territorios de origen cuyas dinámicas cotidianas se encuentran al centro de su cultura.

En los dos últimos años hemos tenido la oportunidad de trabajar como facilitadores de un programa de formación para docentes indígenas y no indígenas en ejercicio, que desempeñan sus labores en escuelas

consideradas indígenas wayuu<sup>3</sup>, provenientes del estado Zulia (Venezuela) y del departamento de la Guajira (Colombia), implementando un proceso de investigación cuyo propósito es analizar experiencias en la descolonización de saberes a partir de la enseñanza desde la Educación Intercultural, conjugando los aportes de los docentes a partir de la reflexión de sus cotidianidades y nuestras experiencias previas, en una praxis, tal como la expresa Freire (1972, p.23), “que es reflexión y acción de los hombres [humanos] sobre el mundo para transformarlo”, de manera que fuese posible construir y validar un modelo investigativo desde la interculturalidad, el cual persigue en primera instancia, lograr la superación de la fase de “usuarios del conocimiento”, que se ha asignado a los docentes de educación básica. La imagen de “usuarios del conocimiento” reduce a los docentes al papel de técnicos que aprenden y aplican adecuadamente reglas generales postuladas por los expertos en investigación educativa, sobre la base de que “la buena docencia dependería de ser un técnico competente, o sea, de que la persona en cuestión aplique adecuadamente reglas generales que

<sup>3</sup> Esta etnia forma parte de la familia lingüística arawak, que habita mayoritariamente en el departamento de La Guajira, en Colombia, y en el estado Zulia, en Venezuela. El censo (DANE, Colombia) de 2005 arrojó la cifra 270.413 wayuu en territorio colombiano. Para el censo (INE, Venezuela) de 2011 se estableció una población de 413.437 wayuu en Venezuela. Los wayuu, pueblo de gran vitalidad sociocultural y de una gran movilidad, actualmente, han extendido su presencia al resto de Colombia y Venezuela para satisfacer determinados intereses de subsistencia económica y social, tales como el pastoreo de los rebaños, la administración de las propiedades, la búsqueda de empleo en las zonas urbanas, el abastecimiento en los mercados y el contacto familiar.

contemplan todos los aspectos de la situación” (González, 1999, p.11).

Esta experiencia ha implicado el desarrollo de dinámicas de interacción con los docentes y los miembros de sus comunidades, la construcción colectiva de propuestas temáticas y de secuencias operacionales diversas para el planteamiento de interrogantes de investigación, la recolección de la información y la construcción de respuestas alternativas que abordan la producción del saber desde la pluralidad cultural, la búsqueda/construcción de un sentir/saber/hacer de manera descolonizada.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Partiendo de la afirmación de Mosonyi (2004, p. 116): “Cada cultura posee necesariamente un sistema educativo propio”, se considera necesario puntualizar algunas características de estos sistemas: cada grupo cultural de acuerdo a su cosmovisión y a las necesidades que se plantea a partir de ella, configura un sistema específico de producción, transmisión y adquisición del sentir/saber/hacer (SPTASH), en el cual se ordenan perspectivas específicas sobre la duración, intensidad e interrelaciones entre los elementos que conforman dicho sistema, vale decir, instancias, modalidades, fases, vías y mecanismos; este sistema permea todos los ámbitos de la cultura e involucra a todos los miembros del grupo. (FERNÁNDEZ, LEAL, ALARCÓN Y ROMERO, 2009). De esta manera se asume el hecho educativo como totalidad cultural, su existencia implica las posibilidades de cambio – continuidad de la cosmovivencia particular de cada grupo.

Dada esta relevancia es importante preguntarse qué sucede con los SPTASH en las

situaciones de contacto interétnico, cuando se establece una relación de colonización de un grupo sobre otro, como es el caso de las relaciones establecidas entre las sociedades indígenas y las sociedades nacionales de matriz occidental. De hecho, cuando se establecen relaciones interétnicas y los grupos se enfrentan a nuevas realidades es necesario que los mecanismos de producción y adquisición del saber se reajusten para dar respuesta a las nuevas necesidades. El estudio de las implicaciones que las relaciones interétnicas asimétricas tienen sobre los SPTASH en las sociedades dominadas es complejo e implica necesariamente el abordaje de las relaciones de poder en los procesos de negociación cultural. Bonfil Batalla (1989) plantea que los procesos interétnicos pueden ser estudiados a partir de la noción de control cultural, la cual define como el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales.

Por su parte Walsh (2013, p. 29) señala:

Obviamente, la pedagogía y lo pedagógico aquí no están pensados en el sentido instrumentalista de la enseñanza y transmisión del saber, tampoco están limitadas al campo de la educación o los espacios escolarizados. Más bien, y como dijo una vez Paulo Freire, la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas ontológicas y epistémicas de liberación.

De hecho, no solo en estas dos breves referencias que se hacen a los planteamientos de Bonfil Batalla y Walsh, sino en muchos otros pensadores que han marcado los procesos de investigación en el campo educativo, como Freire, por nombrar solo otro, se

construye la dimensión político social de los procesos de producción, transmisión y adquisición del sentir/saber/hacer y se devela la lucha de poder que implica el control sobre estos procesos. Esta perspectiva se conjugaba con los señalamientos realizados por De Sousa Santos (2010, pp. 22-24), referidos a los modos de producción de ausencia o no existencia, a saber: la ignorancia, el atraso, la inferioridad, lo local o particular y la improductividad o esterilidad, modos que están sustentados principalmente en el paradigma de la monocultura eurocéntrica.

A este andamiaje teórico se le incorporan las nociones de interculturalidad y educación intercultural bilingüe propuestas por Mosonyi (2004), Albó (2003) y se coloca a la escuela en el lugar que le corresponde, como UNO de los componentes de la totalidad de ese hecho educativo, señalando las cualidades que requiere esta:

... respeta las identidades étnicas y lingüísticas, utiliza los idiomas indígenas en el proceso de enseñanza-aprendizaje aproximadamente durante la mitad del espacio-tiempo educativo, mientras que las formas y contenidos educativos no autóctonos se introducen en forma democrática, horizontal, no compulsiva y orgánicamente articulada con cada manifestación del acervo educativo aborigen. (Mosonyi, 2004)

Una interculturalidad básica en igualdad de condiciones y con el pleno reconocimiento de sus particularidades. Los docentes deben salir de la condición de subalternos que se trasmite a través del sistema educativo neocolonial y dependiente de estructuras occidentalizadas. El pensamiento y acción tiene que ser desde la originalidad de las culturas ancestrales y no desde una orien-

tación basada en la modernidad occidental y su consecuente centrismo.

Para ello el educador de la escuela intercultural tiene, necesariamente, que evadir el cerco que determina el modelo educativo impuesto desde los centros hegemónicos. Convertirse en investigador de su realidad, adquirir la conciencia necesaria para romper con las estructuras mentales que lo atan a la colonialidad del saber. Tal como plantea de Sousa, el fin del colonialismo político no implica el fin del colonialismo mental, por el contrario, puede seguir reproduciéndose en la cultura y en la epistemología (De Sousa. 2010). Es decir, queda intacto un neocolonialismo epistémico interno o local ceñido, inevitablemente, a la concepción moderna del mundo.

En esta línea Castro Gómez nos brinda una visión descolonizadora que va más allá de victimizar al oprimido, al indígena, al marginado, al excluido. La perspectiva de Castro Gómez hunde sus raíces en el planteamiento de la “desmitologización” de cierto anticolonialismo que no buscaba la emancipación de las ataduras con el eurocentrismo, sino el alcance del ideal moderno de sociedad, pero desde el nacionalismo, socialismo, o la visión de un capitalismo “desarrollado” que siguiese produciendo subalternos. Nunca partiendo de las particularidades epistemológicas, culturales, identitarias y medioambientales de nuestros territorios americanos (CASTRO GÓMEZ, 1998). Por ello la descolonización que se debe propiciar rompe con la epistemología y práctica colonial que impuso occidente y que asumieron los Estado/Nación en Latinoamérica.

### 3 EN PROCURA DE UN MÉTODO

Al describir los caminos empleados en este transitar, es necesario señalar que el proceso estuvo orientado por la aplicación/reformulación del método etnográfico, a través de definiciones teóricas, diagnóstico del contexto de investigación, trabajo de campo e interpretación/compresión de los resultados obtenidos tanto en Venezuela (Zulia) como en Colombia (Guajira).

La etnografía se asume desde tres dimensiones: como perspectiva-enfoque, como proceso y como producto. Como perspectiva-enfoque implica una forma de ver al “objeto” de investigación, considerándolo sujeto en todas sus dimensiones, pero también implica asumirse como sujeto investigador de otra manera, propone el proceso de investigación como un diálogo entre sujetos que conforman parte de una cultura, la cual puede ser igual o diferente. La etnografía como perspectiva-enfoque implica una relación de sujeto-sujeto, de mismidad/otredad en relaciones horizontales. La etnografía como metodología hace referencia a las elecciones de técnicas, herramientas e instrumentos para la recolección de la información, es decir, nos remite a las secuencias operacionales concretas en el trabajo de campo, en este caso la experiencia que se comunica implicó trabajo de campo, observación participante y entrevistas, en las escuelas y comunidades de origen de los docentes implicados en los procesos de formación.

Mientras que la dimensión referida a la etnografía como producto está relacionada con las posturas ante la escritura de los resultados de la investigación etnográfica, este debate tiene varias aristas, desde las más simples referidas a la etnografía en su acepción etimológica es decir, una etnografía como producto es la descripción general,

por llamarla de alguna manera, de las características de una cultura; hasta debates complejos de corte epistemológico que se refieren al “valor” y las condiciones en las cuales se escriben los “hallazgos” en una investigación etnográfica. En nuestro caso asumimos la escritura del proceso como “interpretación”, que no necesariamente “representa” la interpretación de los maestros participantes en el proceso que comunicamos.

Ahora bien, tomando en consideración que el proceso de investigación buscaba dar cuenta de los procesos de producción, transmisión y adquisición del sentir/saber/hacer que está presente en los miembros de estas comunidades, y lograr una aproximación teórica a través de la construcción de un modelo investigativo desde la interculturalidad, susceptible de ser generalizado, lo cual implica de alguna manera contribuir no solo con la legitimación de la presencia/existencia de estos sino con la construcción de vías alternativas para otra forma de hacer ciencia. En los términos de De Sousa Santos (2010:22) investigar desde la sociología de las ausencias, es decir,

“... entendiéndolo [esta, como] la investigación que tiene como objetivo mostrar que lo que no existe es, de hecho, activamente producido como no-existente, o sea, como una alternativa no creíble a lo que existe. Su objeto empírico es imposible desde el punto de vista de las ciencias sociales convencionales. Se trata de transformar objetos imposibles en objetos posibles, objetos ausentes en objetos presentes”.

La metodología empleada también implicó actividades de diversa índole, principal-

mente talleres con maestros activos en la etnoeducación colombiana y la educación intercultural bilingüe en Venezuela, proceso que de alguna manera puede representar una adaptación de la metodología propuesta por Freire (1972, pp. 69 – 109.), sobre la dialogicidad, esencia de la educación como práctica de la libertad, lo cual nos aproximaría a procesos descolonizantes, que permitieran construir y revalorizar saberes desde la propia cultura.

#### 4 EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS CON LOS MAESTROS: EN LA BÚSQUEDA DE LAS RACIONALIDADES NEGADAS

Reportar la riqueza del proceso no es tarea fácil, sobre todo porque la experiencia constituyó una construcción colectiva que tomó ritmos y rutas específicas con cada grupo de docentes con los cuales se trabajó. En este sentido, se exponen las acciones en la secuencia más común en la cual se fueron desarrollando. Se inició con estrategias que retaban a los maestros a pensar de manera descolonizada, partimos del diálogo, tomando en consideración que son una cultura de tradición oral, y entendiendo el diálogo en términos de Freire.

Invitamos a los docentes a contar relatos de su experiencia en los procesos de enseñanza – aprendizaje, abordando elementos sobre las formas, dinámicas y procesos de participación en la planificación, ejecución, evaluación de las actividades educativas; los contenidos (explícitos – implícitos), lo que se incluye – lo que se excluye; los ritmos, etapas, y periodos para la enseñanza – aprendizaje; el lugar, las estructuras y la relación con los ámbitos socioculturales comunitarios, los recursos materiales que se usan. Estos debates se regis-

tran y se socializan los resultados de la discusión.

En un proceso simultáneo, colectivo, evaluamos la aplicación a la práctica cotidiana de los maestros, se construyen criterios para la evaluación de esta práctica, a partir de interrogantes ¿Qué elementos tienen en común las diferentes experiencias? ¿Cuál es la causa de esa diferencia? ¿Qué pensamos tomar/ajustar de la experiencia de los otros? ¿Qué la hace intercultural? ¿Qué la diferencia de una escuela criolla o urbana?

En este caso se presentaron fuertes debates entre los mismos maestros, referidos a las actividades que se consideraban educativas, susceptibles de ser evaluadas, y las actividades que eran solo una concesión dada la condición de escuelas interculturales/etnoeducativas, entre estos debates se encontraban los “permisos” que se conceden a las niñas wayuu cuando llega la menarquía. Los maestros presentaban opiniones divididas en relación al tiempo que la niña puede estar ausente de las responsabilidades académicas dentro de la escuela. Para algunos este ritual del encierro propio del pueblo wayuu ha *decaído* debido a que las niñas debían regresar a la escuela prematuramente por temor a perder el año escolar, otros pensaban que eran las ocupaciones familiares las que no permitían que las madres, abuelas, tías dedicaran el tiempo necesario para cumplir con los requerimientos del ritual. En el debate surgió también la idea de considerar los saberes que incluía el ritual como contenidos escolares susceptibles de ser evaluados, de manera que la niña no perdiera calificaciones mientras no asistía a las clases regulares.

Surgieron ideas y dudas sobre cómo preparar a las encargadas del ritual para “evaluar” y cómo debía ser la relación entre los

docentes y los familiares para llevar a cabo este tipo de evaluación y/o legitimación del saber propio en los reportes evaluativos institucionales. En el caso de los docentes colombianos surgió la preocupación por el aprendizaje de las niñas que debía responder a los *estándares básicos* establecidos por el ministerio de educación nacional y que son monitoreados a través de pruebas censales en un nivel de evaluación nacional. Su preocupación básicamente consistía en que las alumnas que habían participado del encierro no se encontraran preparadas para responder a estas pruebas, lo cual afecta el prestigio de la institución y de los docentes que en ella laboran. Es precisamente, el currículum castrador de las diferencias que se implementa en las escuelas lo que no permite avanzar, pues ha sido ... un medio a través del cual los grupos de poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo, y quizá controlando, los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes. (KEMMIS, 1998, p. 42).

A este nivel también se dieron debates sobre las dificultades que encuentran docentes y alumnos para participar en otras actividades propias de su cultura que requieren ausentarse del horario de clases, por ejemplo se presentó una fuerte discusión entre un docente de aula y un docente supervisor sobre si se debe o no trabajar “el día de los muertos”, mientras que el primero sostenía que “es una tradición de los wayuu el respeto por sus muertos”, la docente supervisora sostenía que no es en un día específico, esto implicó intercambio de ideas sobre el cambio cultural, cómo una “tra-

dición” wayuu se anclaba en una práctica alijuna<sup>4</sup> (de celebrar un día particular para los muertos).

Estos debates sobre las prácticas, encuentros y desencuentros, nos llevaron a reflexiones sobre el tiempo escolar y el tiempo comunitario o cultural, así como a la legitimidad que tienen los diferentes saberes dentro de la escuela. Aun se buscan respuestas sobre cómo conciliar estos tiempos y sobre qué significa la legitimación de los saberes ancestrales dentro de las dinámicas de la educación formal, cómo lograr tal legitimidad

En otro momento se destinaron espacios para el conocimiento de la comunidad y sus integrantes, se sugirió a los docentes la pluralidad metódica, cada quien de manera individual o formando colectivos (es tendencia que en los cursos de formación haya varios docentes de una misma institución educativa) plantea rutas sobre ¿cómo investigar? y ¿cómo presentar los resultados?, ¿cómo “escribir” en la interculturalidad? En las comunidades se indaga, entre otras cosas, sobre ¿Cuáles son sus cualidades? historia de la comunidad contada por sus habitantes, elementos naturales, infraestructura, rasgos demográficos, culturales, políticos, actividades económicas, servicios. ¿Qué hacen? ¿Qué saben? ¿Qué quieren saber? ¿Qué quieren que se aprenda desde la escuela? ¿Qué personas se consideran relevantes para las dinámicas comunitarias?

Todo esto se hizo para fomentar una perspectiva de docente que “...tome conciencia de su relevante papel como investigador; él deberá acercarse a su realidad para descubrir los fenómenos en los cuales

4 En el idioma wayuunaiki el término alijuna refiere a los no indígenas.

está inserto el hombre y la sociedad en su conjunto, lo que inducirá a investigar los rasgos socio-históricos de su realidad circundante...” (ESPINOZA, 1992, p.23)

Los resultados del proceso de indagación en las comunidades se socializan, para valorar tanto lo relacionado con la propia experiencia de investigación como sobre las potencialidades de las comunidades, se propicia el reconocimiento del otro. Se establecen similitudes y diferencias, se identifican y valoran particularidades comunitarias y generalidades étnicas. Nuevamente sometemos a evaluación crítica las prácticas educativas cotidianas, ¿Qué de lo que ahora sabemos con más detalle de las comunidades y de lo que aspiran sus integrantes entra en la escuela? ¿Qué oportunidades hay para incorporar los elementos culturales de su grupo al hecho educativo? ¿Qué del saber no wayuu sobra y falta en nuestras prácticas educativas?

Siempre estuvo presente en nuestras dinámicas con los maestros la preocupación en cuanto de la relación comunidad/cotidianidad y cultura/identidad. Cómo desarrollar parámetros para una educación que fortalezca el acercamiento con la comunidad y los conocimientos que se generen desde la cotidianidad. Además, de valor la cultura e identidad construida por el pueblo wayuu. Es entonces cuando se despliegan actividades o fases para la valoración de los miembros de las comunidades como participes del hecho educativo. La identificación de personajes comunitarios presentes y pasados constituyó un hilo de trabajo en diversos grupos. Presentamos tres de las apreciaciones desarrolladas por los docentes:

...es muy importante que como docentes

wayuu rescatemos nuestra cultura y costumbres a través de estos saberes, apoyándonos en los ancianos de la comunidad, a quienes llamamos como sabios, para que compartan su conocimiento con nosotros los maestros y los alumnos, y sirvieran a la vez de soporte a cualquier tipo de duda que pudiera surgir en el proceso educativo. De igual manera participan los docentes alijunas para que conozcan más sobre nuestra cultura y se relacionen con dichos saberes, ya que últimamente se ha ido perdiendo el interés por parte de los jóvenes de hoy en día hacia la cultura y las costumbres que deberían fortalecerse más por ellos. Es así, que en la escuela se debe de incorporar los saberes ancestrales para que se siga llevando esos conocimientos de generación en generación y se sigan fortaleciendo más en el área de cosmovisión y que además haiga un sabedor permanente dentro de la escuela, de igual manera hacer trabajos de campo en las comunidades. (Celena Uriyu)

Además considero de gran importancia incorporar las sabidurías de los viejos sabedores en un diálogo intercultural con el conocimiento pedagógico, con esto se puede contemplar una visión multidimensional, donde nuestro desafío es apostarle a una renovación un nuevo estilo, siempre con una finalidad que tanto alumnos y docentes podamos encarar de manera fructífera el acto de la enseñanza-aprendizaje logrando rescatar todo lo que se ha perdido a través del tiempo para así seguir aportando al empoderamiento y fortalecimiento de la cultura propia del Wayuu. (Ismael Ojeda)

Por otro lado, la elaboración del tejido wayuu como proyecto para los educandos, conserva y mantiene la tradición de

las mujeres wayuu. Siendo ellas quienes mantengan ese legado que se presenta como único en su tipo a nivel de comunidades indígenas. Como proceso pedagógico en el entorno wayuu debería ser incluyente y multicultural. Ya que desde la cultura wayuu está visto con ejecución solo de la parte femenina. Cuando en el entorno encontramos niños indígenas que desarrollan estas actividades por hobby y también por entretenimiento (mochilas, manillas, gorros, fundas para lanzamiento de piedras en la caza) etc. (Luis Silva)

Los testimonios anteriores son elocuentes al dar cuenta de una posibilidad cierta de acercamiento a la comunidad desde la escuela que permita la revalorización de los saberes ancestrales e incorporarlos como base fundamental de una epistemología que desafía los cánones estructurados por la educación formal en manos del estado.

Otra de las actividades desarrolladas la denominamos “*Todas las culturas producen todos los saberes*”, usando como herramienta la tendencia de los maestros a traducir la cultura occidental al wayuunaiki. Se selecciona un elemento de la cosmovisión wayuu, generalmente parte de la mitología, aunque también se ha experimentado con ritos y otras prácticas propias, se plantea como problemática indagar qué contenidos “criollos” pueden desarrollarse partiendo de ese elemento cultural wayuu, se les sugiere hacer cuadros sinópticos confrontando contenidos. El desarrollo de esta actividad presentó algunas variantes, con algunos grupos el facilitador escogió de antemano el referente mítico y se solicitó a todos los participantes que trabajaran en función de él; en otros casos se emplearon mitos de culturas diferentes a la wayuu y con

otros grupos los participantes estaban en la libertad de escoger el referente cosmogónico. Luego de la elaboración del cuadro, se iniciaba un proceso de debate, en el cual se amplía el contexto, para comparar ¿Quién (es)? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Con qué herramientas? se “enseñan y aprenden” esos contenidos en cada cultura, de este debate se persigue construir estrategias metodológicas desde la cultura, exponer las técnicas/instrumentos utilizados en los contextos culturales, implementar la racionalidad del pueblo wayuu para construir el conocimiento. Dialogar sobre la violencia epistémica y las formas de producción de la ausencia o no – existencia que se reproducen a partir de dinámicas colonizadoras de la escuela.

En el desarrollo de esta actividad encontramos cuadros muy generales donde era difícil, sin la explicación – argumentación de los participantes, encontrar la relación entre el referente cosmogónico y los saberes que asociaban a él, en otros se hacía evidente la presencia de temas generadores que abordaban problemáticas complejas de enfrentamiento de la realidad, buscando la superación de las “situaciones límites”. Un ejemplo, aportado por: Díaz, Orozco, Morales e Iguarán (2018):

Temas que están en el contenido programático y que se pueden enseñar a partir del referente mítico del liderazgo wayuu.	Temas que están en el referente mítico del liderazgo wayuu y que podrían incluirse en el contenido programático.
La fecundación (... Juya fecunda a Mma,...)	Influencia occidental en el rol del alaüla.
El origen de la vida en la tierra (... y se da origen a la tierra, a los animales y a los primeros wayuu.)	Cambios en la acción del pütchipü'ü debido a la influencia occidental.
La evolución de las especies (... Todos pasan por una serie de transformaciones...)	Nuevas prácticas del palabrero wayuu.
La germinación (... germinó)	Los nuevos liderazgos ex-

a'üü;...	ternos amenazan al pütchipü'ü.
Ciclos biogeoquímicos (... al morir se regresa a ella (la tierra) en un ciclo...)	Efectos de la globalización en el liderazgo wayuu.
La conciencia ambiental (... de contacto con la naturaleza, del respeto a la naturaleza,...)	Los cambios de oficio del wayuu y la resolución de conflictos.

Entre las apreciaciones de los docentes encontramos:

Para el caso de las escuelas wayuu, se deben implementar programas donde se haga que se utilicen los elementos de la cosmogonía indígena como las creencias, los mitos y otras manifestaciones culturales propias de la cultura wayuu. Por ejemplo, a través del tejido de las mochilas y los chinchorros se puede enseñar geometría y aritmética además del fortalecimiento de las competencias artísticas; por medio del reconocimiento de deidades como Juya y Pulowi los estudiantes pueden comprender las relaciones de equilibrio entre los diferentes factores de los ecosistemas; con la enseñanza de lo relacionado con el liderazgo wayuu representado en el Pütchipü'ü y el Alaüla, los estudiantes pueden adquirir valores morales como el respeto, la tolerancia, la unidad familiar, el diálogo, la responsabilidad y la paz; a través de la Yonna los niños pueden fortalecer sus relaciones, reconocer al otro género, y además mejora sus aptitudes físicas. Son muchos los elementos culturales wayuu que podemos implementar en las escuelas para la enseñanza de las áreas obligatorias que exige el Estado como las ciencias naturales y educación ambiental; ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; educación artística; educación ética y en valores humanos; educación física, recreación y deportes; educación religiosa; humanidades, lengua

castellana e idiomas extranjeros; matemáticas y tecnología e informática. A la vez que afianza los saberes tradicionales wayuu en los niños y garantiza la preservación de la cultura. (Jaime Arroyo, docente no indígena, que en su quehacer educativo ha aprendido a hablar wayuunaiki)

Realmente me gustó mucho esta actividad ya que pude primero que todo aprender diversos mitos de la cultura Wayuu que desconocía y aún mejor, el cómo pueden estos ser utilizados en la enseñanza de las áreas básicas teniendo en cuenta el contexto intercultural en el cual estamos. (Jhon Bustamante, docente no indígena)

El debate sobre las posibilidades de ampliar este mecanismo de trabajo quedo abierto. Partir de la propia cosmovisión/cosmogonía implica necesariamente la interacción de los maestros con las comunidades y los miembros de ella, no ligados directamente al hecho educativo formal, implica el compromiso de trabajo en equipo entre los docentes encargados de la “asignatura de interculturalidad” y los docentes de las otras áreas temáticas o asignaturas, fracturando de esta manera la tendencia establecida tanto en las escuelas colombianas como venezolanas de delegar toda la responsabilidad de la inclusión de los contenidos culturales propios a estos docentes “especiales” que se rotan por todos los grados para exponer particularidades descontextualizadas que contradicen la condición de articulación que tienen las producciones culturales. Entraña además pensarse como productor de relaciones entre matrices culturales diferentes. Buscar estas relaciones enreda la posibilidad de reconocer la cohe-

rencia en las culturas, el valor que estas tienen para cada grupo, en tanto, representan concepciones, principios e interrogantes colectivas/históricas. Esto lleva a preguntarse por las causas de la imposición de una sola forma cultural, la monocultura ya no es posible.

Finalmente se desarrolla una actividad de síntesis, que en forma general hemos denominado “*aplicación educativa*”, la cual consiste en la construcción de una propuesta de acción en la práctica educativa actual. La cual debe incluir aspectos innovadores e interculturales referidos a: ¿Quién? ¿Qué? ¿Cuándo? ¿Para qué? ¿Dónde? y ¿Con que? Siendo el referente de construcción la cosmovisión y los saberes ancestrales del pueblo indígena, se les sugiere que formen grupos pluriculturales, disciplinarios y funcionales, vale decir, que la procedencia del grupo étnico, el área de formación y de desempeño de funciones sea diferente entre los integrantes, condición que no siempre es posible, pues en varios grupos nos ha tocado trabajar solo con “*maestros de EIB*”, que son en el caso de Venezuela, maestros especiales que atienden diferentes grados para “*enseñar la cultura wayuu*”. Esta actividad nos permite identificar temas centrales seleccionados, la didáctica específica de las áreas de aprendizaje y los procesos de contextualización que desarrollan los docentes. Estas propuestas pueden ser clasificadas en dos grandes grupos, uno referido al desarrollo de algún elemento cultural como eje central para la enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos y otro grupo referido a propuestas para el funcionamiento de algún ámbito académico/administrativo de las escuelas. Veamos primero un ejemplo referido a este último grupo:

Nakujala wayuu –conversatorio sobre la cultura wayuu

Es una estrategia que va dirigido para los docentes de aula.

Se realizará un encuentro por mes en un periodo de seis meses que puede ser repetitivo en cada año escolar con diferentes temáticas donde se invitara a un anciano o anciana wayuu de la comunidad para realizar un conversatorio sobre temas que sean significativos para los wayuu y que tenga que ver con el diario vivir tanto en el hogar como en la escuela donde los docentes de aula juegan un papel importante.

Estas actividades se pueden realizar en el aula de clase, en el patio debajo de un árbol o en el hogar de algunos de los docentes que viven en la comunidad.

Para realizar la actividad contaremos con los docentes, directivos y ancianos. También se necesitará cuadernos, lápiz, grabador de audio o video, café o chicha.

La actividad se realizará con la intención de sensibilizar a todos los docentes de aula sobre la importancia que tienen para los wayuu el ser reconocidos y valorados a través de su cultura e idioma y que la escuela debe ser ese pilar de apoyo y promoción cultural partiendo del aula de clases. Para que los estudiantes wayuu se sientan tenidos en cuenta. (SENCIAL, 2016)

En este caso, un maestro de EIB expresaba su preocupación por el desdén que mostraban los maestros de aula regular por las actividades desarrolladas desde sus funciones. Esta propuesta nos permitió expresar y profundizar sobre las consecuencias que puede tener para la etnoeducación y la educación intercultural bilingüe el reducir toda la propuesta educativa/curricular a una asignatura más, manteniendo intactos

los otros elementos del proceso. Además, reflexionar sobre lo que cada docente puede aportar para evitar esta situación.

De los otros tipos de propuestas, construidas a partir de un elemento cultural, encontramos:

- Incorporación de los procesos de salud propios a la escuela.
- Trabajar con los juegos tradicionales wayuu.
- Aplicar las normas de resolución de conflictos wayuu a las problemáticas de la educación.
- Poner en escena los rituales del pueblo wayuu, pero no como teatralidad sino como práctica cotidiana.
- Contar los mitos wayuu en el proceso de aprendizaje de la lengua.
- Desarrollo de actividades productivas propias de la comunidad.

En los casos concretos encontramos propuestas muy tímidas que no establecían cambios en otros componentes del currículo, más allá de la inclusión de contenidos, es decir, no se alejaban mucho de las situaciones descritas como productores de folclorización de la cultura, sin embargo, encontramos en la mayoría de los casos propuestas que implicaban cambios estructurales en las escuelas referidas a incorporar activamente a la comunidad/ familia wayuu, considerar cambios del tiempo/espacio, de estructura escolar, entre otros. Encontramos también propuestas que implicaban aparejar contenidos criollos con contenidos wayuu, implementando estrategias de campo que requerían de la interacción comunitaria.

Por razones de espacio, no incluimos los títulos y los procesos específicos presentados por los docentes, sin embargo es necesario destacar que la cualidad principal de

este tipo de actividades está asociada al ingenio compartido entre los docentes para abordar diversidad de temas y de vías de implementación de las propuestas, en la búsqueda de un equilibrio entre las ideas y la puesta en práctica (abstracción/implementación), a la valoración del trabajo y compromiso colectivo en la construcción de vías alternativas. Tal como lo expreso uno de los docentes:

En algunos grupos, se notó preparación y apropiación del tema, ya que de manera argumentada dieron a conocer sus proyectos y la forma en que los iban a desarrollar, sin dejar de lado la interculturalidad y su contexto. Cabe destacar que hubo algunos errores, no por falta de preparación sino por confusiones en cuanto a las temáticas abordadas, sin embargo, gracias a la solidaridad del grupo en general, se pudieron dilucidar las dudas y puntualizar en lo que realmente se pretendía. (César Díaz)

## 5 UN PARAJE PARA DESCANSAR, NO PARA PERMANECER...

Cuando luego de los primeros talleres e intercambios de impresiones, nos propusimos sistematizar y profundizar la experiencia en la formación de los docentes de las escuelas indígenas, nos planteamos la posibilidad de analizar experiencias en la descolonización de saberes a partir de la enseñanza desde la educación intercultural y a partir de ellas realizar aportes para construir un modelo investigativo desde la interculturalidad, hasta ahora hemos acordado como elementos fundamentales de este modelo:

1. Construir modelos sociales basados en el respeto mutuo, iniciando por las di-

- námicas escolares donde las jerarquías preestablecidas impiden el trabajo colectivo y la horizontalidad en la toma de decisiones.
2. Constituir nuevas formas de producir conocimiento desde las particularidades étnicas de los pueblos, iniciando por diversificar las secuencias operacionales legitimadas hasta ahora en las instituciones educativas, tanto para los alumnos como para los docentes que se embarcan en procesos de formación de nivel universitario en la búsqueda de herramientas para mejorar sus propias praxis y no encuentran espacios para exponer y optimizar sus propios procesos de indagación.
  3. Restaurar las epistemes negadas por la colonialidad del conocimiento. Esto con el fin de enfrentar los grandes metarrelatos expandidos por occidente y desde donde hemos mirado nuestras sociedades pluriculturales y multiétnicas.
  4. Recuperar la memoria colectiva de los pueblos invisibilizada por la dominación, memoria en la cual se encuentra el vínculo más importante para la reconstrucción de su identidad y de la cohesión social.
  5. Establecer la interculturalidad como máxima expresión de la relación de los seres humanos, asumiéndola como vivencia y no solo como eslogan.

Sin embargo, quizás la conclusión más relevante sea que las posibilidades de una educación realmente intercultural está definitivamente fuera de las estructuras y patrones preestablecidos en los sistemas educativos nacionales, en tanto, las propuestas más enriquecedoras rompen con prácticamente todos esos patrones, así mismo, que el problema principal se encuentra como

planteaba desde hace años Freire en el “*dividir para oprimir*”, la visión parcelada del conocimiento y de sus procesos de producción que ha caracterizado a las culturas de matriz occidental se ha impuesto y con ello encierra a los maestros en recuadros que los obliga a recortar el mundo impidiéndoles superen la fase de “*usuarios del conocimiento*”, para transformarse en sistematizadores y productores, en cuyo caso logren desarrollar redes comunitarias que apoyen al docente a lo interno de sus comunidades y que generen dinámicas colectivas que le den significación al hecho educativo para la totalidad del grupo étnico.

## BIBLIOGRAFÍA

- BONFIL Batalla, Guillermo. *La Teoría del Control Cultural en el Estudio de Procesos Étnicos*. En: **Arinsana**, # 10. Caracas, 1989.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Latinoamericanismo, modernidad, globalización*. En: **Teoría sin disciplina (latinamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate**. Edición de Santiago Castro-Gómez y Eduardo Mendieta. México, 1998.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Ediciones Trilce. Montevideo, 2011.
- ESPINOZA, Ivonka. **Aproximación teórica al educador-investigador en la Educación Básica**. Universidad del Zulia. Maracaibo, 1992.
- FERNÁNDEZ, Zaidy; Leal, Morelva; Alarcón, Johnny y Romero, Rosalinda. (2009). Los Juegos Infantiles en el Proceso de Socialización del Pueblo Añu. En: **Boletín Antropológico**. Año 27, N° 77, septiembre - diciembre 2009. Universidad de Los Andes. pp. 281-306
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. Ed.

Tierra Nueva y Siglo XXI Argentina Editores.  
Buenos Aires, 1972.

GONZÁLEZ S., Humberto J. **¿Investigar en la escuela?**. Ministerio de Educación. República de Venezuela. Caracas, 1999.

MOSONYI, Esteban Emilio. Estado actual de la enseñanza intercultural bilingüe. En: **Boletín de Lingüística** [en línea] (2004), (enero-junio): [Fecha de consulta: 18 de marzo de 2018] Disponible en: <<http://www3.redalyc.org/articulo.oa?id=34702106>>.

TORRES, Rosa María. ¿Qué (y cómo) es necesario aprender? Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. En: **Instituto Fronesis**. Quito, Ecuador. (Colección Educación núm. 7), 128 pp, 1994

WALSH, Catherine (editora). **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir**. Tomo I. Serie Pensamiento Decolonial. Quito. Abya Yala, 2013.