



**UNIVERSIDAD
ABIERTA
INTERAMERICANA**

**Facultad de Investigación y Desarrollo
Educativo**

Carrera

Profesorado Universitario

Asignatura

Seminario II: Trabajo Final

Tema

**Etnopedagogía y Nuevos Paradigmas en Educación:
Un abordaje a los modelos de enseñanza en culturas
no-occidentales.**

Autor

Lic. Alejandro Parra

Sede

Centro

Año

2003

UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA
Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo
Carrera: Profesorado Universitario
Decano: Prof. Lic. Perpetuo Lentijo
Tutoría de Tesina: Prof. Lic. Susana Segovia
Autor: Lic. Alejandro Parra
Título: ETNOPEDAGOGÍA Y NUEVOS PARADIGMAS EN EDUCACIÓN
**Subtítulo: UN ABORDAJE A LOS MODELOS DE ENSEÑANZA EN CULTURAS NO-
OCCIDENTALES.**
Año: 2003

INDICE

INTRODUCCIÓN	3
Parte 1. EL CONCEPTO DE PARADIGMA Y EL PARADIGMA EDUCATIVO	
1.1. <i>¿Qué es un paradigma?</i>	6
1.2. <i>Cuando el Conocimiento Culturalmente Adquirido Entra en un Conflicto de Paradigmas.</i>	7
1.3. <i>La Naturaleza del Conocimiento: Un Debate entre la Educacion Occidental y la no-Occidental</i>	8
Parte 2. LAS ETNOCIENCIAS	
2.1. <i>Un Sistema para Rescatar los Saberes Ignorados</i>	11
2.2. <i>Etnopsiquiatría y Educación</i>	12
Parte 3: ETNOPEDAGOGIA: PRINCIPIOS Y APLICACIONES	
3.1. <i>El Fundamento Axiológico de la Etnopedagogía</i>	15
3.2. <i>El Fundamento Práctico de la Etnopedagogía</i>	15
3.3. <i>La Etnografía de la Educación</i>	17
3.4. <i>El Etnomodelo en la Práctica: El caso de Balbín Amable Aguaysol</i>	20
3.5. <i>Análisis del caso</i>	24
CONCLUSIONES	27
RESUMEN	30
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA Y AMPLIATORIA¹	31
ANEXO	32

¹ La bibliografía consultada aparece a pie de página. La bibliografía ampliatoria, aparece en la sección Bibliografía, enlistada todo junto con la consultada.

INTRODUCCIÓN

*A plantar se aprende con el plantador, plantando;
A navegar se aprende con el navegador, navegando;
A escribir se aprende con el escritor, escribiendo;
A investigar se aprende con el investigador, investigando;
A aprender se aprende con el apr...*

Proverbio mapuche anónimo

La etnopedagogía es la rama de las etnociencias que se ocupa de estudiar los factores educativos propios de las culturas populares, la tradición y el folklore desde la perspectiva de la epistemología compleja². La etnopedagogía se ocupa de explorar las redes de la transmisión de la cultura y del “saber” entendido como un fenómeno de aculturación e inculturación, de inclusión y de exclusión social.

Una pedagogía, en un determinado grupo social, se construye en el presente. Toma cuerpo en el momento participativo, en la acción que se consolida. Obviamente, se alimenta de las vivencias experimentadas por su gente, fruto de la herencia cultural de ese mismo pueblo. Y, cuando está fortalecida, ya puede vislumbrar horizontes, se proyecta al futuro, decidiendo caminos para las nuevas generaciones.

Toda pedagogía inmersa en un fértil terreno sociocultural, siempre y cuando sea estructurada por pedagogos, estará, ciertamente, parcializada. Necesitará de todos los **X-ólogos** y **no-X-ólogos** que participen de su construcción. Para la concepción de una buena pedagogía es preciso respetar los etnomodelos de la propia comunidad: sus referenciales, debidamente estudiados por la Antropología Cultural. De ahí la razón de la preferencia por el nombre Etnopedagogía³.

En Argentina, desafortunadamente, la etnopedagogía no está desarrollada. Esto probablemente debido a la disminución progresiva de las comunidades indígenas que ha impedido un apropiado y mejor diálogo intercultural. Sin embargo, en países como Francia e Italia está en pleno desarrollo. Y más recientemente en América Latina, sobretudo en Venezuela, Colombia, y Brasil⁴.

En Colombia, por ejemplo, se ha insertado la etnoeducación por resolución de la Ley 70 de 1993 y materializada en el decreto 1122 de 1998 que establece su carácter obligatorio en el área de las ciencias sociales en todos los establecimientos educativos

² Ver Coulon, 1987, 1995.

³ Ver Montevicchi, 1989.

⁴ La Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira ofrece una licenciatura orientada a la Etnoeducación y Desarrollo Comunitario de cuatro años (su sitio en internet es www.utp.edu.co/~educacion/programas/etno.htm). También la Universidad del Cauca en Colombia ofrece una licenciatura: <http://www.unicauca.edu.co/creditos.php> y en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía se ha celebrado recientemente el Segundo Foro Nacional en Pedagogía y Diversidad Cultural: *Experiencias en investigación intercultural desde la Universidad* cuyo programa puede consultarse en <http://ayura.udea.edu.co/eventos/foro.htm> (Ver Anexo 1).

estatales y privados, han venido ganando progresivamente espacios en el debate pedagógico nacional.

El preámbulo de la ley considera que las comunidades afrocolombianas son depositarias de una sabiduría acumulada durante siglos que han transmitido fundamentalmente a través de la tradición oral, de los relatos que los abuelos transmiten a sus nietos, y que garantizan la reproducción física y espiritual de las presentes y futuras generaciones. Estas formas tradicionales fueron reivindicadas por los movimientos sociales indígenas y afrocolombianos en las décadas del setenta y ochenta como aspectos de lucha contra el colonialismo cultural y el etnocentrismo educativo.

En esa dirección se plantea un debate sobre los modelos de conocimiento y educación occidental, y la existencia de otros modelos interpretativos de la realidad y, particularmente, el tema de la etnoeducación. Desde esa perspectiva surge la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

En la práctica, posturas como la antes mencionada, nos lleva a respetar los diferentes etnométodos, característicos de la realidad en que trabajamos, que nos proporcionan vivencias etnopedagógicas extremadamente ricas y diversas respecto a la educación.

Desde mi punto de vista, entonces, la educación es la forma privilegiada de transmitir, conservar, reproducir y construir la cultura. Permite generar conciencia crítica capaz de transformar la sociedad. Cada grupo humano cuenta con los mecanismos básicos para educar a sus miembros dentro de una perspectiva que le garantice a la sociedad los elementos necesarios para construir su devenir histórico en el contexto de su proyecto de hombre y de sociedad; es por esto que la sociedad en su conjunto es educadora.

El ideal de todo grupo humano es formar personas para el bien, dentro de los cánones que le permitan organizar y construir el conocimiento en virtud de la capacidad creadora del hombre, en interacción con su medio o entorno. En consecuencia, la educación en los grupos étnicos corresponde a procesos endógenos de formación y socialización, de acuerdo a las características culturales, sociopolíticas, económicas y lingüísticas propias, de tal manera que mediante este proceso permanente se garantice la interiorización del ascendiente cultural que ubica al individuo en el contexto de su propia identidad.

Los objetivos de este trabajo serán:

- Presentar en forma clara el concepto de etnopedagogía, concepto poco o nada conocido en ámbitos académicos, además de complejo debido a su carácter transdisciplinario.
- Evaluar la necesidad de un cambio de paradigmas o modelos en la educación.
- Analizar el motivo psicológico y social por el cual se estableció un dominio de las perspectivas etnocéntricas europeas en educación.

- Explorar sintéticamente cómo se produce la etnoeducación, como sistema, a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos.

En síntesis, este trabajo intenta presentar a la educación como un instrumento de encuentro con nuestra propia historia y permita definir el conflicto establecido por la cultura dominante, que parte del supuesto de la superioridad de su realidad y que intenta aplicarla como sistema de control a las minorías.

En este sentido, también plantearemos fundamentalmente porqué:

- La etnoeducación es un instrumento de identidad y estructuración del pensamiento.
- La etnoeducación es inter- y trans-cultural.
- La etnoeducación es un proyecto de sociedad y de vida acorde con sus criterios y aspiraciones.
- La etnoeducación es un nuevo abordaje educativo.

Parte 1. EL CONCEPTO DE PARADIGMA Y EL PARADIGMA EDUCATIVO

1.1. ¿Qué es un paradigma?

En 1962, el filósofo e historiador de la ciencia Thomas Kuhn introdujo la idea de que la ciencia funciona según *paradigmas*⁵. Un paradigma es un logro intelectual capital que subyace a la ciencia normal y atrae y guía duraderamente la obra de numerosos adherentes en su actividad científica.

Para la astronomía copernicana o heliocéntrica, por ejemplo, la idea de que los planetas giran en torno del sol, es un ejemplo de paradigma que sigue guiando a la astronomía. Cuando se lo introdujo, pareció organizar todos los datos astronómicos de un modo mucho más útil que la teoría anterior, de que los planetas giraban en cielos concéntricos respecto de la tierra (astronomía geocéntrica o tolemaica). Pero, aunque un paradigma parezca explicar todos o casi todos los fenómenos importantes de su campo, es un esquema abierto: hay importantes subproblemas que aguardan solución dentro de él, hay lagunas y detalles que deben ser llenados, de modo que da lugar a intensa labor científica.

En principio, una teoría científica corriente está siempre sujeta a nuevas verificaciones. Pero un paradigma, una vez introducido, es tan exitoso, que experimenta un cambio *psicológico* a que las teorías científicas en general no están normalmente sujetas. El paradigma se convierte en un marco de referencia *implícito* para la mayoría de los científicos que trabajan en ese campo; se convierte en el modo “natural” de ver y obrar; es el modo obviamente “razonable” de pensar los problemas del campo en cuestión. Una vez que se hace “obviamente razonable”, ya a sus adherentes no se les ocurre con seriedad someterlo a nuevas comprobaciones, y, al haberse hecho implícito, alcanza un poder terriblemente dominador. Uno no piensa en rebelarse contra algo que parece ser el orden natural del universo; uno no se da cuenta de estar dominado por los propios conceptos.

Por ejemplo, cuando en la escuela se nos enseñaba física, ¿alguien nos ha explicado la *teoría* de la gravitación? Claro que no: se nos explicaba la *ley* de la gravitación universal. En realidad es la *teoría* de la gravitación, pero ha operado con tan inmenso éxito durante tanto tiempo, que ha acabado por aceptarse como totalmente verdadera y ser llamada ley en lugar de teoría. Ahora bien; ¿qué pasa cuando alguien sostiene haber inventado una máquina antigravitatoria? Se lo rechaza automáticamente como chiflado, pues todo el mundo sabe que la *ley* de gravedad descarta cosas como ésa.

Puede ser útil descartar como chiflados a inventores de máquinas antigravitatorias. Ciertamente, la idea de “desafiar” la “ley” de gravedad carece de sentido para quienes trabajan dentro del paradigma físico generalmente admitido; y ello puede ahorrar a los científicos muchísimo tiempo que se perdería explorando callejones sin salida.

Los paradigmas sirven para concentrar la atención en zonas que tienen mayor probabilidad de ser investigadas con buen resultado. Sin embargo, una paradima obra

⁵ Ver Kuhn, 1995. Aparecen algunas reflexiones de interés coincidentes con Khun en Hempel, 1981; Kourganoff, 1974; y sobretudo el análisis crítico epistemológico de Karl Popper, 1992.

también como anteojeras. Puesto que automática o implícitamente define ciertas clases de problemas y empresas como triviales, imposibles o sin sentido, uno nunca dirige la mirada en esa dirección, y así nunca se topa con datos incompatibles con el paradigma.

Las grandes revoluciones científicas, que tan admirablemente estudia Kuhn, las irrupciones capitales de nuevas imágenes del universo, se dan cuando alguien persiste en concentrarse en los datos “triviales” o anómalos, y muestra que existen discrepancias en el paradigma cuando se lo lleva más allá de ciertos límites y que hay otro modo de ver el universo, es decir, un paradigma nuevo. Los grandes innovadores en el orden científico han sido a menudo considerados locos por un tiempo, y, durante los períodos que Kuhn llama de “conflicto de paradigmas”, cuando un paradigma nuevo se propone frente a uno viejo, se da gran antagonismo y muy pobre comunicación entre las facciones en pugna. Según Kuhn, a menudo un paradigma científico, para alcanzar aceptación real en el mundo académico, no tiene otra posibilidad sino esperar a que los acérrimos defensores del paradigma viejo se mueran y sean reemplazados en sus posiciones por gente más joven.

Esto no parece tener —y no la tiene— ninguna semejanza con la “fría racionalidad” que se supone ser atributo de la ciencia. La racionalidad es una meta de los científicos pero la ciencia es practicada por seres humanos que tienen otras cualidades además de (cierta) racionalidad.

El concepto de paradigma de Kuhn tiene aplicaciones mucho más amplias que la de las teorías científicas formales que guían la actividad investigadora. Tenemos paradigmas, visiones del mundo, acerca de diferentes zonas de la realidad. Tenemos paradigmas personales y culturales para la economía, la política, la religión, el sexo, la agresividad, etcétera. Y casi todos ellos son sistemas de creencias, conjuntos de reglas de interpretación, pensamiento y acción, que permanecen *implícitos*, de modo que ya no sabemos cuáles son las reglas que gobiernan nuestras reacciones.

1.2. Cuando el Conocimiento Culturalmente Adquirido Entra en un Conflicto de Paradigmas

Uno queda afectivamente apegado a lo que le da placer, y un científico que logra importantes progresos en el marco de un paradigma particular queda afectivamente apegado a este paradigma. Los seres humanos logran satisfacción viviendo dentro de un determinado marco cultural, que es otra clase de paradigma, y a él se apegan. Cuando se llama la atención de una persona sobre datos que carecen de sentido dentro del paradigma implícito, sea un paradigma científico o cultural el resultado habitual no es una reevaluación del paradigma sino el rechazo o la percepción distorsionada de esos datos. Este rechazo parece “racional” a los demás que comparten el paradigma, de modo que tal posición cuenta con un ingente apoyo social. En cambio, parece “irracional” a otros, que se atienen a un paradigma diferente.

Pensemos en aquellas personas quienes no comparten nuestra propia posición política y en cómo le parecen “razonables” en tantos aspectos pero totalmente irrazonables precisamente en aquél, y comprenda luego que ellos sienten respecto de él exactamente lo mismo.

Históricamente, Kuhn ha mostrado que los conflictos de paradigmas se han caracterizado por antagonismos de intensa afectividad y por rechazo total del oponente. Aparte del frío y racional debate científico sobre los “hechos”, se desarrolla una enorme carga de rechazo afectivo. Si es un estudiante, puede abandonar la universidad o negarse de cualquier otro modo a un diálogo significativo. La comunicación entre ambas facciones tiende a ser más una sutil —o no tan sutil— aplicación de motes que un discursar provechoso. Para ver que esto es posible, consideremos ahora la naturaleza del conocimiento y la esencia del método científico.

1.3. La Naturaleza del Conocimiento: Un Debate entre la Educación Occidental y la no-Occidental

La ciencia (del latín *scire*, “saber”) se ocupa de conocimientos. Desde tiempo inmemorial disputan los filósofos sobre qué es el conocimiento, pero, para nuestros propósitos inmediatos, lo definiremos aquí como un sentir vivencial inmediato de congruencia entre dos clases de experiencia diferentes, el sentir de una correspondencia. Una de esas clases de experiencia puede considerarse como la de las percepciones de algo: el mundo externo, los demás o uno mismo. La otra puede ser una teoría, un esquema, un sistema de comprensión, un recuerdo o una creencia. El sentir de congruencia es algo inmediata y vivencialmente dado, aunque se han propuesto muchos criterios de correspondencia más formales.

Por ejemplo, mientras escribo veo un movimiento, me vuelvo, miro, y observo que se trata de un animal pequeño y peludo, de cuatro patas, cola y orejas en punta. Alguna parte de mi mente dice “gato”. Siento que la experiencia sensorial inmediata se corresponde con criterios internos, y entonces “conozco” algo.

Charles Tart ⁶ sostiene —con razón— que *todo conocimiento es conocimiento vivencial*. Tendemos a creer que el conocimiento acerca del mundo físico es de algún modo diferente, pero no hay tal cosa. *Mi* conocimiento de la ley de gravedad es algo que se da vivencialmente en mi experiencia, y no tengo certeza de si existe independientemente de mí, aun cuando opte por suponer que sí. Todo mi conocimiento del mundo físico puede reducirse a esto: dados ciertos conjuntos de experiencias que yo (por una suposición) atribuyo a un mundo externo que activa mi aparato sensorial, puede serme posible compararlos con experiencias puramente internas (recuerdos, conocimientos previos) y predecir con alto grado de confiabilidad otras clases de experiencias, que de nuevo atribuyo a ese mundo exterior. Como mi capacidad de predecir lo que ocurrirá en la clase de experiencias que atribuyo al mundo externo es tan notablemente alta (sé que cada vez que choque con la experiencia a la cual denomino una puerta cerrada tendré la experiencia que llamo un golpe en la nariz), he llegado a creer, como todos los demás, que el mundo exterior existe independientemente de mi experiencia de él, pero tal creencia dice algo acerca de mi psicología, no necesariamente algo sobre la naturaleza última de la realidad.

La ciencia como esfuerzo social organizado ha alcanzado un éxito increíble en el manejo del conjunto de experiencias que atribuimos a la realidad física, e históricamente ha quedado asociada con la filosofía fisicalista, la creencia de que la

⁶ Ver Tart, 1979.

realidad física existe independientemente de nuestra percepción de ella y es la última realidad. Así, la filosofía fisicalista dice que una buena explicación es aquella que describe las cosas en términos de materia física y de sus propiedades e interacciones. Así, por ejemplo, si puedo decir que la cólera de un sujeto en una situación se debe a la acción química de la adrenalina al entrar en el torrente sanguíneo, esto se considera una buena explicación en sentido fisicalista, mucho más fundamental que la referencia a las reacciones psicológicas del sujeto a algún objeto.

Desgraciadamente (para los que aceptan el fisicalismo), la inmensa mayoría de los fenómenos, para una filosofía fisicalista, constituyen epifenómenos, no muy merecedores de estudio a menos que pueda reducirse a una base física. Como la ciencia no ha alcanzado ningún éxito importante en la tentativa de reducir estos fenómenos a una base física, entonces se los ha ignorado, prescindiendo de estudiárselos. Pero, en la medida en que la ciencia se ocupa de *conocimientos*, cabe distinguirla de la filosofía fisicalista y darle como uno de sus objetos el conocimiento vivencial.

La identidad de los grupos étnicos es una recreación de su realidad desde una estructura particular de símbolos que les pertenecen y difieren de los símbolos de otra cultura. Los grupos étnicos indígenas, negros y raizales, poseen valores cuya importancia trasciende los estrechos límites de una región o grupo tribal, y tienen un significado profundo para la humanidad. Los diversos medios de adaptación ambiental, los sistemas filosóficos y las instituciones sociales creadas por ellos, forman parte de un gran acervo cultural que no podemos ignorar.

En la medida en que las poblaciones van sistematizando el conocimiento sobre su realidad, aparecen sistemas cuya complejidad evidencia mayores grados de conciencia y compromiso social; sistemas éstos que se convierten en mecanismos organizados para garantizar la convivencia y la continuidad de la cultura. Toda cultura, por el mero hecho de ser cultura, organiza su cosmos, el lugar donde vive, determina e interpreta los fenómenos naturales, tiene un concepto de su imagen, de la de los hombres, de sus comportamientos; tiene idea de lugar y de tiempo, lo que constituye una manera particular de ver el universo; realmente no es sólo una manera de verlo, es también una forma de vivirlo y de sentirlo. El significado de los símbolos está generalmente arraigado en el mismo proceso histórico de la comunidad y pertenece por entero a su propia ordenación del mundo: su cosmovisión.

Las culturas se desarrollan en diferentes momentos, en distintos lugares y tiempos y se relacionan unas con otras también de maneras distintas, pero todas son importantes en la medida que tienen su propia organización, su propia manera de reconocerse, de relacionarse con su entorno, con su medio ambiente y hábitat, y de construir conocimiento, lo que las hace automáticamente interesantes por la riqueza que encierran⁷.

Por ejemplo, la Constitución de Colombia⁸ reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual conlleva una implicación pedagógica que se concreta en la necesidad de

⁷ Ver Grebe Vicuña, 1990.

una educación intercultural. Intercultural no solamente para los pueblos culturalmente diferenciados, sino también para la sociedad nacional del país tiene el deber y el derecho de conocer, valorar y enriquecer nuestra cultura con los aportes de otras, en una dimensión de alteridad cultural a partir de un diálogo respetuoso de saberes y conocimientos que se articulen y complementen mutuamente.

⁸ La Constitución de Colombia puede ser consultada en <http://www.georgetown.edu/pdba/Constitutions/Colombia/col91.html>

Parte 2. LAS ETNOCIENCIAS

2.1. Un Sistema para Rescatar los Saberes Ignorados.

A la luz de los procesos actuales de la revaloración e importancia de los saberes tradicionales o propios para la gestión de proyectos regionales y locales de desarrollo, las etnociencias se constituyen en componente relevante para la reconstrucción de estos sistemas de saberes tradicionales.

En el marco de las actuales políticas internacionales y de las tendencias mundiales tales como el Conocimiento Global, la Biodiversidad, el Multiculturalismo y el acceso a los recursos naturales, el campo de las etnociencias se está integrando cada vez más al desarrollo sociocultural de los pueblos y de las naciones.

Una de los efectos del involucramiento de las etnociencias en los diferentes modelos educativos y especialmente en el de la Etnopedagogía, es el reconocimiento de la importancia de los conocimientos comunitarios, mediante los expertos indígenas en saberes tradicionales y la relación de los usos de estos conocimientos en el entendimiento de las apropiaciones y reapropiaciones culturales contextualizados en propuestas y proyectos de todo tipo de desarrollo, especialmente los ambientales.

Lo anterior está ligado a los nuevos enfoques de la educación para grupos étnicos, los cuales deben responder al reconocimiento nacional de la diversidad étnica, cultural y ambiental.

El conocimiento, como un cuerpo de saberes y de prácticas, generalmente se reproduce mediante factores y agentes socializantes: la relación sociedad-naturaleza está implícita en el trabajo continuado con el medio y la obtención de los productos a través de las diferentes formas de percepción de los ambientes circundantes así como de los diversos niveles de apropiación de la naturaleza.

En el marco del conocimiento hacia la comprensión, uso y manejo de los recursos naturales entre comunidades indígenas, las Etnociencias se han venido planteando como el sistema de conocimientos y de cogniciones de una cultura dada. En este sentido, la relación o sociedad-naturaleza, involucra las diversas formas de apropiación y transformación de los medios, a través de los conocimientos (*corpus*) y de las técnicas o prácticas (*praxis*) con valoración cultural⁹.

Desde las diversas ciencias occidentales tales como la Antropología, la Ecología Humana y la Etnobotánica, así como el conjunto de Etnociencias, las investigaciones sobre los procesos educativos en zonas indígenas, han sido poco o parcialmente abordados por los educadores, desde una pedagogía innovadora.

La investigación en currículo se fundamenta en los procesos tradicionales indígenas de conocimiento y reconocimiento, valoración, reafirmación de identidad, redefinición

⁹ Ver los principales autores en el campo de las etnociencias, tales como Coulon, 1987, 1995; Grebe Vicuña, 1990; Hammersley y Atkinson, 1994; Monevecchi, 1989; Nigris, 1996.

cultural y socialización, contribuyendo a la interpretación y "traducción" o lecturas ideológicas y conceptuales-, de otras lógicas y formas de pensamiento, construcción de saberes y reafirmación de los valores culturales.

El seguimiento de estos procesos investigativos hacia la conformación de currículos propios, parte de los distintos saberes, no homogeneizantes, lo cual involucra determinar las "áreas" de conocimiento y las formas de organización social propias de cada grupo étnico. La base fundamental metodológica, es el reconocimiento de los maestros o sabedores de las zonas indígenas como agentes socializantes del proceso educativo escolarizado y de la investigación pedagógica propia de cada grupo. En este sentido, es claro que el currículum, solamente será definido por las comunidades indígenas a partir del establecimiento de sus propias formas pedagógicas para la educación. Así que deberán desarrollarse tanto currícula como grupos étnicos, bajo una concepción multicultural de construcción colectiva.

2.2. *Etnopsiquiatría y Educación*

La etnopsiquiatría ¹⁰ se ocupa de estudiar y de comprender el sufrimiento humano tratando de comprender cómo este construye su realidad tanto en salud como en enfermedad, y cual es la naturaleza, el sentido y significado del sufrimiento o enfermedad para el ser singular que llamamos "enfermo". Para la etnopsiquiatría, la persona humana es, a la vez, un ser *biológico*, un ser *psíquico* y un ser *cultural*.

Así es como ciertas actitudes juzgadas como patológicas en una determinada área cultural serán perfectamente admitidas en otra parte e inversamente.

El pensamiento moderno le debe mucho al etnólogo y psicoanalista George Devereux. De tal manera, en sus artículos y en su enseñanza, "cultura", "normalidad" y "anormalidad" no forman sino un solo conjunto.

En principio, para Devereux, las razones donde la educación y las etnociencias intersectan es la definición propia de cultura. Se podrían dar muchas definiciones de la cultura sin pretender saber lo que es. Lo que se denomina "cultura" resulta de un conjunto de hechos propios de una comunidad, de un grupo humano, de una sociedad.

La cultura es...

- el testimonio de costumbres y creencias, de una manera de vivir.
- la heredera de las tradiciones del pasado.
- una historia concreta del hombre dentro de un espacio definido, geográficamente y socialmente.
- aquella que influye sobre la vida familiar, sobre la vida del pueblo, de manera de integrarlos a un todo. Eso significa que habrá "normas" fijadas por las reglas de vida común. Quien dice normas, dice límites.

¹⁰ Para una mejor interpretación ver Devereux, 1973.

- aquella que pone límites, los afirma, los fortalece.

Lo anormal es el hombre o la mujer que no entra más en el espacio limitado que acabamos de considerar. Es el enfermo, el paría, el loco, el desviado; es el que interroga al psiquiatra, ¿qué identidad lleva ese sujeto con relación a su cultura?, ¿se lo debe “etiquetar”, hacerlo entrar en otro marco, el de la “nosografía” de las clasificaciones de enfermedad mental?

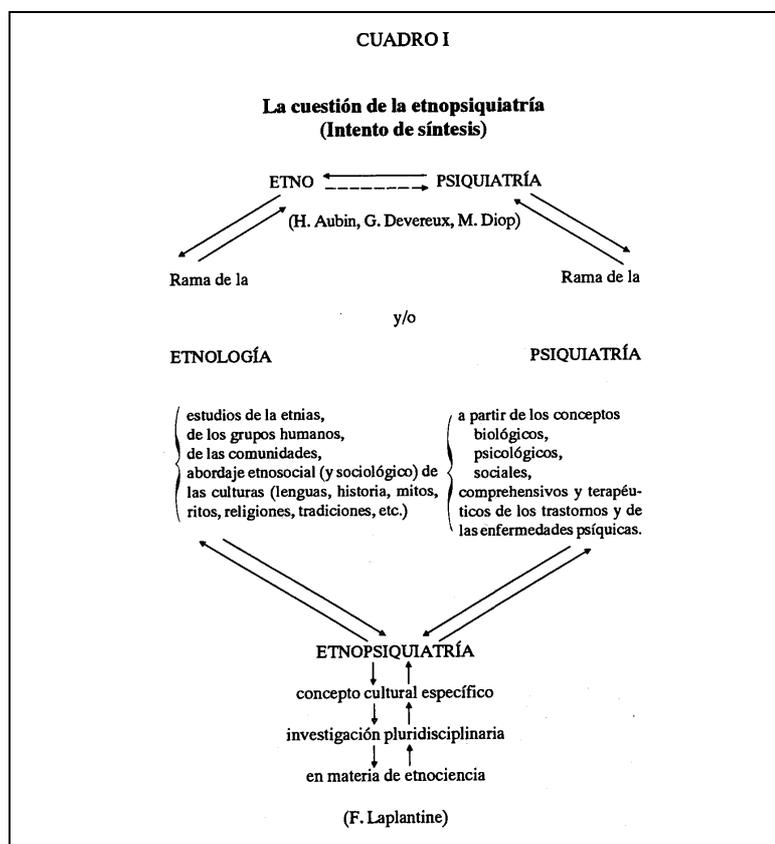
En definitiva, si se considera que la etnopsiquiatría no es más que una de las ramas de la psiquiatría, debe ser situada dentro del campo de las ciencias médicas, de las ciencias humanas, de las ciencias sociales.

El hombre de una sociedad está en la intersección de un medio propio, interior, visceral y psíquico, psicosomático, de un medio ambiente, familiar, social, de pueblo o urbano, de un espacio natural y sobrenatural. Raras son las culturas que, como en Occidente y en los países industrializados, distinguen a las enfermedades somáticas y psíquicas. Las observaciones de G. Devereux, acerca de la escisión entre el soma y la psiquis en los indios mohaves, siguen siendo una excepción dentro de las sociedades tradicionales. Las causas de las enfermedades son esencialmente “exógenas”, producidas por la “posesión por un espíritu patógeno”, de “agresión de un brujo”, de “infección”, y raramente “endógenas”, ligadas a una estructura psíquica, o a un trasfondo genético, o a un perfil psicológico.

Es la verdad y la fuerza de las curaciones denominadas “indígenas” llevadas a cabo por los facultativos de la tradición étnica considerada. Un curandero actúa mediante métodos físicos: manipulaciones, unciones, masajes. Valoriza el cuerpo. Lo reubica en un todo, en un espacio que no es otro que el de la naturaleza y de lo sobrenatural, de la vida social y familiar. Los medicamentos, lejos de ser descuidados, son los factores de esa doble acción, a la vez somática y psicológica. Las técnicas de curación explotan luego todos los resortes de la catarsis durante los trances, de expresiones verbales y gestuales, en ocasión de cantos, de escenas ritualizadas en donde el mal es arrancado, transferido simbólicamente sobre un objeto, materializado en él, destruido en la atmósfera sugestiva y sacrificial de sesiones largas y cuidadosamente organizadas. Este aspecto de una ceremonia casi religiosa es siempre respetuoso de la existencia de un lazo entre el Más Allá y el medio.

La función social del curandero se convierte en la de vector entre el medio tradicional, la intimidad del sujeto, su medio ambiente, las alternativas entre un modernismo angustiante y un fondo cultural bien vivo, el espacio natural y sobrenatural. De tal manera etnomedicina, etnociencia y psiquiatría “popular”, en un determinado momento, no forman más que un solo y mismo conjunto.

El antropólogo Raymond Fourasté (1992) propone el siguiente modelo:



En síntesis, procurar comprender esto, es el paso inicial de la educación. La etnoeducación en este campo es de vital importancia para el psiquiatra, el psicólogo y el educador mismo. Comprender la trama de esta complejidad exige una apertura a nuevas formas de valorar lo que trasciende de una cultura y o lo que penetra en la otra

¹¹ Para mayor información ver Bastide, 1967 y Halliday, 1968. Para una reflexión psicoanalítica de este tema se puede consultar a autores tales como Jones, 1958, 1980; Jung, 1945; Landis y Tauber, 1976. Una de las referencias –a mi criterio más interesantes– es la que proponen Fourasté, 1992 y Nathan, 1999.

Parte 3: ETNOPEDAGOGIA: PRINCIPIOS Y APLICACIONES

3.1. *El Fundamento Axiológico de la Etnopedagogía*

El hombre tiene tendencia a no reconocer ni respetar los límites; siempre desea ampliar su conocimiento, ampliar sus horizontes, etc. Por eso busca e investiga. De ahí la importancia de reconocernos como tal, para afianzar nuestra identidad y evitar, en esta dimensión de exploradores, invadir o dejarnos invadir por otras cultural, sin mediar una reflexión crítica; de no ser así, se dará un avasallamiento e imposición de criterios y formas particulares de conocer y clasificar el mundo que nos rodea, considerándolo como la única forma válida. Aquí radica la trascendencia de la interculturalidad.

Según Grebe Vicuña ¹² la interculturalidad como proceso, y como principio de la etnoeducación y de la democracia, implica tener en cuenta elementos de trascendental importancia:

- **El respeto cultural.** No se puede considerar la posibilidad de que exista interculturalidad si no se da en el marco del respeto cultural.
- **La tolerancia cultural.** Se da a partir del reconocimiento del otro como parte importante en la construcción del conocimiento, valorando su propia forma de pensar y organizar su mundo.
- **El diálogo cultural.** A partir de un diálogo de saberes y conocimientos que permitan armonizar los principios fundamentales de cada cultura.
- **El enriquecimiento mutuo.** La interculturalidad implica un enriquecimiento mutuo de las culturas que entran en articulación; este enriquecimiento sólo se da si existe una apertura de alteridad.

La interacción se da únicamente en un acto de afecto, de amor, de ternura y de apertura humana.

Igualmente, en la Constitución de algunos países, tales como Brasil, Colombia y Venezuela, se determina que el castellano es la lengua nacional y se oficializan las lenguas y dialectos indígenas en sus territorios, lo cual implica el desarrollo de una educación bilingüe o multilingüe para los pueblos con tradiciones lingüísticas propias, en tanto que ésta responda a las características y necesidades de comunicación interna y externa de las comunidades. La comunicación se realiza en medio de la diversidad cultural, lo que implica que dicha comunicación no presenta un solo código, sino que presenta la participación de muchos códigos.

3.2. *El Fundamento Práctico de la Etnopedagogía*

Si partimos de estos principios, podemos aplicar y estructurar una educación a partir de unas realidades claras y concretas respecto a la situación específica de cada pueblo:

¹² Ver Grebe Vicuña, 1990.

- *Realidad económica*: caracterizada por las relaciones hombre-naturaleza, la concepción del pueblo respecto a la territorialidad, los recursos naturales, la producción y la salud.
- *Realidad sociopolítica*: caracterizada por el tipo de organización y de autoridades que se registran en las comunidades y grupos étnicos, y por el tipo de relaciones que se establecen entre éstas y el Estado y sus instituciones.
- *Realidad comunicativa*: caracterizada por los niveles y códigos de comunicación que satisfagan las características y necesidades de interacción comunicativa al interior y al exterior de las comunidades: lengua materna, español, arte, danza, música, etc.
- *Realidad cultural*: la cual interactúa y traspasa toda la vida del individuo, la comunidad y su grupo étnico, dándole sentido a su entorno. Esta realidad está caracterizada por el pensamiento, la historia y la cosmovisión de cada pueblo en particular.

A partir de estos principios y fundamentos, los procesos de etnoeducación se abordan y desarrollan de acuerdo con los siguientes componentes:

- **Capacitación**: Procesos dirigidos a docentes de los grupos étnicos (indígenas y no indígenas), agentes educativos institucionales y miembros de las comunidades. Se desarrollan a través de las modalidades de nivelación, profesionalización, actualización y formación profesional.
- **Investigación**: Desarrollo de procesos de investigación-acción-participación, orientados a fortalecer y desarrollar los procesos etnoeducativos y la organización de las comunidades. Se desarrolla en campos como la lingüística, la antropología, la pedagogía y otros campos afines aplicados a la educación.
- **Educación y diseño curricular**: estructuración de propuestas curriculares y pedagógicas de acuerdo con los fundamentos, elementos y funciones establecidos a través del proyecto global de vida de cada pueblo.

Estas propuestas se hacen a partir de los procesos de capacitación e investigación, y se concretan en los proyectos etnoeducativos institucionales, los cuales, a su vez, se formulan en planes de estudios, propuestas metodológicas, criterios técnicos, etc.

Diseño, elaboración y producción de materiales educativos. El desarrollo de los procesos etnoeducativos requiere de materiales acordes con las propuestas educativas propias de las comunidades, lo cual lleva al diseño, elaboración y producción de los mismos. Este material es fruto del trabajo de las comunidades y de los docentes, diseñados por ellos mismos. Constituyen un apoyo directo como recurso didáctico para el desarrollo curricular. Igualmente, este material se diseña y produce en lengua materna y/o castellano.

Asesoría, seguimiento y evaluación. Desarrollo de procesos que permitan garantizar óptimos resultados en los programas y proyectos que se adelantan en los departamentos y con los grupos étnicos. Por ejemplo, con el desarrollo de estos componentes, se vienen realizando acciones etnoeducativas en el 80% de los grupos étnicos de Colombia, es decir, en 67 de los 84 pueblos indígenas, negros y raizales.

3.3. *La Etnografía de la Educación*

En el campo de la Educación Formal, esto es en los jardines infantiles, las escuelas, colegios y las universidades se plantean recurrentemente temas que son necesarios abordar en la perspectiva de lograr una comprensión de lo que ocurre en ellas¹³

De un lado, está todo el llamado curriculum explícito, es decir todo aquello que está pautado, escrito y que se espera se cumpla por parte de los diversos actores del proceso educativo. Por el otro, el llamado currículo oculto, que es aquello que los diferentes actores practican pero que no está explícito y que constituyen el conjunto de reglas no escritas del comportamiento y que no se espera que ocurra desde el punto de vista formal; pero, que sin embargo, prepara a los educandos para el mundo exterior.

El niño y niña pequeños en edad escolar, los jóvenes de Enseñanza Media y de Educación Superior no son tablas rasas, por el contrario, llegan a la institución educativa con un sinnúmero de conocimientos previos, creencias, valores, costumbres, tradiciones, cosmovisiones, normas, hábitos, alegrías y temores. Del mismo modo, profesor y profesora forman parte de una cultura y subcultura y tienen sus propios patrones socioculturales de referencia, así como sus sistemas de valores, creencias, preferencias, normas, etc.

Poder pesquisar y rescatar estos modelos para comprenderlos y ayudar a una acción social sistemática y aportadora constituyen necesidades más que necesarias en la educación. Ello, ciertamente, es labor de la investigación, pero de una que tome en cuenta a los actores y actrices y sus sentires y haceres, y significados que les atribuyen y del o de la investigadora que logra dar coherencia a esos sentidos y significados en un marco referencias consistente, válido y confiable.

Las transformaciones que están ocurriendo a nivel mundial como consecuencia de la revolución de la información, que esta a la base de tales transformaciones y que se caracteriza por la vertiginosidad y recurrencia de los cambios que vive el mundo en los tiempos que vivimos hace sostener a diversos pensadores en una revolución paradigmática. Desde la educación la respuesta que se escucha es que ella debe cambiar para responder a las exigencias de un mundo globalizado e interdependiente.

Por su parte, el tema de la diversidad humana parece comprenderse, más no interiorizarse ni asimilarse en la vida cotidiana ni en el quehacer profesional de los educadores y educadoras. Las culturas difieren enormemente en sus creencias,

¹³ Se pueden comparar varios modelos de abordajes trans-históricamente. Por ejemplo, un autor es Azevedo (1942) quien, hasta principios de la década del cuarenta, ya planteaba el problema del currículo oculto en contraste con la teoría crítica de la educación que plantean más recientemente Carr y Kemmis, 1988. Figuet (1963) y Ritzer (1994) plantean modelos más holísticos y abarcadores.

prácticas, costumbres alternativas, lo que indica que cada una de ellas es una variante en un mundo pleno de diversidad cultural.

La realidad social que se vive en la escuela, las interacciones entre los actores del proceso educativo, las cosmovisiones de tales actores, los conflictos, las influencias de la clase social, el lugar en que se vive, las expectativas de vida, las subcultura a la que se pertenece, los conflictos que se desarrollan, las normas que se practican, las creencias, los hábitos, las valoraciones de la cultura ideal y material, las pautas de crianza, las pautas de socialización, en fin, todos los rasgos culturales que se dan en la práctica pedagógica constituyen una "materia prima" que debe ser extraída a fin de comprenderla y transformarla en acción deliberada de los diversos actores implicados en el proceso.

El dualismo explicación-comprensión hunde sus raíces en la historia de las ideas y se relaciona con el problema de si la construcción teórica es intrínsecamente un mismo género de empresa tanto en las ciencias naturales como en las ciencias humanas y sociales ¹⁴.

Los etnomodelos son expresiones individuales de representaciones colectivas pertenecientes a un sistema sociocultural, que revelan cómo el actor percibe, conceptualiza y simboliza "su realidad". Revelan, asimismo, la captación y perspicacia del actor para dar cuenta de "su versión" del mundo fenoménico compartido. Ponen en juego las diversas capacidades y limitaciones de cada actor, cuya experiencia cultural es inseparable de sus propios "filtros" etnocéntricos y selectivos. Los etnomodelos dan cuenta cómo se organizan ciertos fenómenos en la mente del actor. Implican el rescate del etnoconocimiento, enriquecido por las interpretaciones y explicaciones del propio actor, asociadas a la decodificación de símbolos claves.

Dichos etnomodelos pueden ser controlados mediante su comparación con el mayor número posible de versiones producidas por varios actores en el contexto de la misma cultura. La validez de cada etnomodelo puede ser verificada también mediante su confrontación con los modelos afines de representación y de operación de su sociedad, pudiéndose así revelar sus transformaciones ¹⁵.

De acuerdo a Grebe Vicuña ¹⁶, los siguientes son aspectos relevantes de la estrategia etnográfica:

1. El enfoque émico implica examinar la situación sociocultural en estudio desde el punto de vista del actor. Esta orientación surge al reconocerse en las ciencias modernas que la percepción y concepción de la realidad (o mundo fenoménico) es selectiva y está "filtrada" por la cultura aprendida.

¹⁴ Ver Schutz, 1973.

¹⁵ Ver Coulon, 1987, 1995. También aparecen a este respecto algunas reflexiones en *Educación y salud mental* de W. D. Wall, 1963.

¹⁶ Ver su artículo "Etnomodelos: Una propuesta metodológica para la comprensión etnográfica" (1990)

2. La apertura de canales de comunicación o *rapport* –definido como el establecimiento de vínculos humanos entre el investigador y su informante, que permite una comunicación fluida, relajada y cálida en una situación de terreno– es condición necesaria para producir una apertura de canales de comunicación a través de los cuales fluirán los contenidos relevantes, dando sentido a su mundo de experiencia, a su visión de mundo. Es recomendable experimentar con la autoexpresión mediante el habla y la escritura, dibujos y diagramas, gesto y movimiento corporal, juego y drama, etc.

3. El rescate de etnocategorías y etnotaxonomías. Al dar un nombre a los fenómenos del entorno sociocultural, el ser humano está identificando lexemas o etnocategorías consensuales en su propia cultura. Estas etiquetas verbales permiten reconocer, identificar, clasificar y comparar dichos fenómenos.

4. La producción de documentos personales: éstos proporcionan testimonios importantes de cómo ser humano reconstruye y reinterpreta su mundo de experiencia. Suelen ser más prescriptivos o normativos que descriptivos; o sea, revelan "el modo cómo el individuo piensa que deberían ser las cosas" más que "cómo piensa que son las cosas en realidad". Los documentos personales incluyen cuatro tipos de Testimonios:

- **Testimonios escritos u orales:** historias de vida, autobiografías, historia oral, memoria, diarios de vida, cartas, crónicas, sueños, poesía y narrativa oral.
- **Testimonios visuales:** dibujos, mapas, diagramas, esquemas, pintura, escultura, artesanía, etc.
- **Testimonios kinésicos:** movimiento expresivo, gesto, juego, episodios dramáticos, etc.
- **Testimonios sonoros:** atmósfera sonora, música, etc.

5. Todo hombre que posee capacidad de observación y un conocimiento cabal de su contexto sociocultural podrá elaborar descripciones ajustadas y precisas de sus procesos y productos. De este modo, se generan descripciones "desde dentro" que registran, con matices finos y expresivos, cómo reconstruyen selectivamente estos actores su respectiva experiencia. Aprendamos cómo el sujeto analiza y modela su propia realidad.

6. Cualquier ser humano que conoce cabalmente la base de su propia cultura es capaz de generar evaluaciones, interpretaciones y explicaciones respecto a aquellos fenómenos que pertenecen a su mundo de experiencia. Por tanto, es posible aprovechar las capacidades del actor para generar sus propios modelos o etnomodelos que representen a parcialidades o totalidades de su universo simbólico; y para traducir el sentido o efectuar una lectura simbólica de su realidad. En estos etnomodelos, la función decodificadora es insustituible.

La metodología propuesta de Grebe adquiere sentido en el campo educativo si tenemos a la vista que el niño y niña pequeños, y los educandos en general, se encultura desde que nace. Absorbe la cultura de su grupo primario y luego de las agencias socializadoras secundarias. Es depositario, transmisor y portador de su cultura. Tienen su peculiar visión de mundo. En consecuencia, no son una tabla rasa, absorben ilimitadas cantidades de estímulos del ambiente, son partícipes del mundo externo mediante esa asimilación. Viven en sociedad y comparten también normas y valores con los adultos, tienen muy internalizados los contenidos culturales y, por lo tanto, están capacitados para interpretar y explicar su realidad.

En este sentido es altamente recomendable:

- Valorar respetuosamente, como fuente epistemológica, la autoexpresión libre y soberana, encontrando las claves que ellos usan para conocer e interpretar su realidad.
- Incentivar el diálogo, el discurso "del otro" , su explicación, su interpretación, su asociación, estimulando que "el otro" haga la hermenéutica, cómo le da sentido a lo que hizo, su propia lectura de la realidad.
- Construir una metateoría y una metametodología que logre integrar las diversas posiciones en los ámbitos respectivos y que supere las antinomias o dualismos, por ejemplo: Teoría–Práctica; Micro nivel de análisis–Macro nivel de análisis; explicación–Comprensión.

Desde el punto de vista metodológico, abordar una investigación que intente comprender y explicar determinado fenómeno o fenómenos sería –ciertamente– más fructífera que aquella que aborde sólo un elemento del dualismo, en razón de que daría cuenta no sólo del por qué ocurre el hecho, sino también de cómo ocurre el fenómeno que se estudia y si, además, ella posibilita una práctica reflexiva que le permita mejorar la realidad.

3.4. El Etnomodelo en la Práctica: El caso de Balbín Amable Aguaysol

El siguiente texto fue originalmente publicado en la revista *Viva* ¹⁷:

Cuentan que Don Amable Aguaysol zafrero él, cabalgó durante más de cinco horas bajo el sol violento de los valles calchaquíes para cumplir con su objetivo. Envuelto en un poncho, con la piel marrón desnuda y el llanto en los labios, llevaba el mayor tesoro que le había dado la vida: su primer hijo. Había atravesado las 20 casas de Anfama al paso, al trote había cruzado dos ríos pedregosos y sedientos, y había tenido que aminorar la marcha otra vez para atravesar el monte, llegó al pueblo de San José de Chasquivil pasado el mediodía, agotado y bastante confundido. Con la cabeza gacha, sumiso como siempre, entró a la sala de la estancia y preguntó en un murmullo dónde estaba el juez. Primero no le llevaron el apunte. Después, insistió con timidez y lo hicieron esperar casi tanto tiempo como el que había tardado en llegar hasta allá. Vovió a

¹⁷ Ver revista *Viva*, Domingo, Mayo 18, 2003 (pp. 35-40) del Diario *Clarín*.

preguntar, y fue peor: lo atendieron y le permitieron inscribir legalmente a su bebé, pero le hicieron una leve modificación. Cuando el hombre emprendió el regreso a sus pagos, llevaba un documento con su mismo nombre y apellido, al que el juez había decidido agregar un primer nombre de su propia inspiración: Balbin.

Don Amable nunca supo cómo llegó ese nombre al documento de su primogénito, le llevó su tiempo aprender a leerlo y jamás entendió la connotación que tenía. Menos aun imaginó las consecuencias que tendría sobre el carácter y el futuro de su hijo. Ni cómo ese chico de bautizo erróneo, que caminó descalzo a la fuerza hasta los ocho años y nunca aprendió a jugar por falta de juguetes, algún día saldría a contarle al mundo cómo se hace para cambiarlo. Balbin Amable Aguaysol hoy tiene 34 años, cumplió más sueños que los que alguna vez soñó, y sigue soñando. Se calzó las zapatillas y ya nada pudo detener su andar: luchó para poder estudiar, estudió para seguir luchando y ahora levantó su propia escuela para enseñarles a otros chicos cómo luchar. Maneja una fundación solidaria, abrió un museo en medio de los valles calchaquies, y empezó a darles charlas a empresarios sobre una obsesión que le viene marcada desde la cuna: la identidad cultural. La indígena, en su caso y en el de los 5.000 vecinos de su pueblo.

Balbín Amable Aguaysol vive en Amaicha del Valle, un rincón polvoriento de los valles calchaquies tucumanos donde dicen y se comprueba nomás llegar, el sol brilla 360 días al año y un poco más también. Un pueblo que no tiene banco ni cabaret, donde los tres almacenes se hacen llamar despensas y la comisaría carece de patrullero, moto, bicicleta o monopatín. Un lugar donde la gente le busca la cara al otro para saludarlo, los autos circulan con mucha menos intensidad que los caballos y el asfalto sólo alcanzó para cuatro cuadras. Lo que sigue después es una sucesión de caminos de tierra plagados de piedras —la más chica, una pelotita de golf—, arces y Algarrobos que sobreviven como pueden y una multitud de cardones que se disputan cual da mayor sensación de desolación. Pero lo que más llama la atención es el sabor del aire, una mezcla de aroma a té de hierbas con pureza difícil de empatar.

Para llegar hasta Balbin hay que recorrer 160 kilómetros desde San Miguel de Tucumán, cruzar Tafi del Valle y una vegetación que asusta, pasar por Fin del Mundo, ver cómo todo —todo, en serio— se pone árido en El Infiernillo y entonces sí, Amaicha. El primer territorio argentino en independizarse de los españoles, en 1716, uno de los pocos centros indígenas del país donde la tierra pertenece a la comunidad —es de todos y no es de nadie— y es manejada por un cacique. Balbin llegó por el otro lado a Amaicha, por atrás se diría. Hasta los ocho años vivió en Arufala, con su padre trabajando en la zafra y su madre, Lucila Nicolasa, dedicada al tejido y la alfarería se mudaron a un rincón de Amaicha llamado Los Zazos y ahí sí, el chiquito del nombre artificial entró a una escuela por primera vez. “Para poder ir, mi abuelo materno, Medardo Navarro, me consiguió mis primeras zapatillas”, cuenta. “Eran celestes”, agrega, sin que haga falta que diga todo lo que significaron para él. Sus ojos negros de toda negrura lo explican con un brillo particular.

A poco de que entrara a la escuela, la maestra Matilde Reyes le notó un talento especial para el dibujo. Pero poco pudo hacer por él, entre tantas privaciones. Balbin vivía en lo de su tía Clemira y terminaba las clases los 25 de mayo para poder irse con su padre a la zafra. Todavía no tenían casa. Al tiempo la empezaron a construir a mano con papá Amable, preparando los ladrillos de adobe —agua, barro y paja— uno a uno,

juntando piedras del rio seco y cargándolas 300 metros a pulso. Sin ayuda, como siempre.

En quinto grado las cosas empezaron a cambiar un poco para Balbín. Marcelo Bustos, maestro de toda vocación, descubrió algo en él, tal vez un brillo diferente, y se lo llevó a vivir a su casa para alejarlo de las privaciones. “Yo lo ayudaba a terminar las paredes y él me enseñaba arte, dibujo, música. He aprendido así a tocar la guitarra, a escuchar a León y a Víctor, a los Bitles...”, sonríe con mil dientes blancos como la sal. “Marcelo se asombraba porque me mostraba fotos de edificios y yo los dibujaba con perspectivas. Y nunca había visto uno.”

Terminó la primaria y Marcelo impulsó a Balbin a buscar la forma de ir a un secundario, algo desconocido en Amaicha. Y él la encontró: a los 14 años, consiguió alojamiento en lo de un primo y pudo empezar a estudiar en una escuela de Santa María, Catamarca, a 22 kilómetros de su casa y a nada de la discriminación: le decían despectivamente “talón rajado” por las marcas que le dejaba el yute sobre la piel. Los fines de semana se volvía en el colectivo de don Reginaldo Paz, a pie, a dedo o como se pudiera por los caminos polvorientos. Pero la sed no se le calmaba con nada: terminó la escuela y quiso más, soñó con estudiar arquitectura pero no había cómo siquiera acercarse a la facultad, así que optó por la única carrera disponible en la zona. Magisterio, se llamaba.

Empezó la revolución en su cabeza. “Para cambiar al mundo, primero tiene que cambiar uno”, dice Balbin, mate dulce con arcayuyo —plantita local— de por medio. Fue un impacto detrás del otro. “De a poco, le fui sacando la sábana a los fantasmas”, explica, los hoyuelos marcados. “Me di cuenta de lo errada de la educación en mi pueblo. Me acordaba de cuando la maestra nos quería explicar la diferencia entre el campo y la ciudad y nos mostraba un póster de Nueva York. “¿Y nuestra realidad?” La sensación se le profundizó cuando llegó a sus manos un libro llamado La escuela que yo quiero, del pedagogo español José Valero García. Parecía que le hablaba a él: el docente tiene que motivar, no ser un orador, buscar que el alumno sea protagonista, enseñarle lo que no está en los libros, enseñarle a vivir, mostrarle el lugar donde vive y su historia para que pueda construir el futuro.

“Hay que construir caminos, porque los que ya existen llevan a donde están todos”, leyó Balbin. Y le explotaron los sueños a un ritmo desenfrenado. “Me di cuenta de que si un maestro se para mal frente a una clase, se pierde una generación entera. En esa época el discurso en el pueblo, incluso en la escuela, era que teníamos que buscar era un mejor nivel de vida. Los políticos pensaban que era más fácil gobernar un pueblo de viejos que uno de jóvenes”, recuerda. Los “changos” de Amaicha se iban a Ushuaia a ocupar sus manos en hacer televisores, aun antes de imaginarse para qué servían. “Nos educaban para que en otro lado tuvieran mano de obra barata”, sentencia Balbin, sentado bajo un techo de cañas y tortas de barro.

Balbin empezó a estudiar en serio, pero no de los libros, sino de la tradición oral de las tribus calchaquíes y de la de su propia familia. Descifró el significado de su apellido en quechua y así empezó a firmar desde entonces, incluso en su cédula de identidad: Yacuta Inti. Descubrió cómo era Amaicha antes del 43, cuando llegó el progreso en forma de ruta asfaltada: tres grandes bodegas, un molino harinero, cultivos con trabajo comunitario, comida para todos y música hasta quedar pipones. “Después se dejó de

lado el adobe y apareció el ladrillo, con lo que empezó la deuda. Apareció el trabajo en dependencia del Estado, murieron el trueque y la acción comunitaria”, rememora Balbin con furia, una vena gruesa como un lápiz dividiéndole la frente en dos.

A partir de ese momento, lo intentó todo para poder enseñar en la zona. Pero no tenía los puntajes que dan los cursos docentes para calificar, menos aún el dinero para hacerlos. Intentó irse a trabajar a Neuquén pero volvió decepcionado. Allá tuvo la segunda revelación: se juntó con un grupo de amigos, algunos de ellos docentes fuera del sistema educativo, y entre todos se dieron cuenta de que, sino hacían nada por ellos nadie más lo haría. Se pusieron a pensar en la forma de darles a sus jóvenes un motivo para quedarse, una expectativa que los sacara del drama del alcoholismo adolescente —que aún sufren— y del embarazo prematuro de cada día. Un camino para no repetir la historia de desarraigo de sus antepasados aymará y quilmes, los indígenas que fueron obligados por los españoles a caminar desde los valles hasta territorio bonaerense. La encontraron.

Lo primero que se les ocurrió fue explotar el turismo, reivindicar lo propio y mostrarlo. Comenzaron por hacerse conocer en el propio pueblo y en 1995 resolvieron pagar una deuda interna bautizando las calles anónimas de Los Zazos. Así, la que lleva hasta lo de Balbin recibió su cartelito de cardón con el nombre de Marcelina Avalos, coplera local. La que la cruza se llamó Joaquín Pastrana, picapedrero de la zona. Y la que da a su puerta, Humberto Flores, trabajador de Irrigación. Enseguida nació la idea de crear una fundación, y apareció la gran oportunidad en la forma de un curso estatal para “Animadores Comunitarios”.

Balbin terminó de despertarse. Le hablaron de los derechos humanos y quedó impactado, exploró los derechos indígenas y todo encajó. Le pidieron que dibujara un proyecto orientado a la vivienda, la salud, el agua potable y contraatacó con la educación. Se lo aprobaron, con un subsidio de 5.200 pesos en dos cuotas. Hizo maravillas con ese dinero.

Adobe por adobe, entre Don Amable, su vecino Roberto, Balbin y su hermano Ariel levantaron la escuelita de pisos humildes que hoy distingue Los Zazos. La inauguraron el 14 de febrero de 1998, con nada más que ilusiones adentro y un nombre potente por fuera: Escuela Cultural-Fundación Amauta, en homenaje a los encargados de transmitir el saber en la cultura incaica. “Porque la educación es la base de todo. Acá quieren que pienses con la panza. Para conquistar el voto, es más fácil darte un kilo de azúcar un día, que enseñarte como mantenerte”, señala Balbin. Pronto empezaron los cursos sobre emprendimientos sustentables para los vecinos más grandes, educación sexual e inglés para los medianos, arte, música y danza para los más chicos. La biblioteca de los 2.000 libros descascarados y la computadora que llegó donada para convertirse en la primera de la zona. “Todo para abrirles la cabeza a los chicos, darles libertad de pensamiento, enseñarles a expresarse, buscar sus vocaciones, mostrarles de donde vienen porque su identidad es lo único que los puede diferenciar.” El sueño de sumar un eco-museo con testimonios de la cultura local ya tomaba forma cuando a Balbin le diagnosticaron cáncer en los ganglios.

Lo que siguió para el maestro fueron dos años de quimioterapia, dos años de pesadillas con la boca de una serpiente que se lo comía. Se moría Balbin. Hasta que, jura y rejura,

una curandera local le hizo un tratamiento con hojas de lampazo y le sacó “la fiebre del cuerpo”. Se curó, aunque en el camino perdió un riñón. Y volvió a empezar con más fuerza. Fue de encuentro regional en encuentro regional, contando su experiencia con la escuelita y con su convicción de que sólo el fortalecimiento de la identidad puede conducir a un proyecto sustentable. Lo llevaron al 9no. Foro Empresarial y expuso junto a Mauricio Macri y Francisco de Narváez. Los dos lo llevaron a darles charlas a sus empresarios, y los dejó llorando. “Hay que cuidar lo de adentro porque lo de afuera es todo deuda”, les dijo. Se contactó con fundaciones, logró que le donaran tres computadoras más y lo enviaron a capacitarse a Costa Rica, a la escuela de negocios de Harvard para Latinoamérica.

“Tuve más de lo que soñé”, jura Balbin, las venas de los brazos bien marcadas, bien hinchadas. A su lado, Jesús, un nene de 5 años que asiste a diario a la escuelita junto a otros 35 chicos, recita una copla: “El amor de las mujeres es como el de las gallinas. Cuando se aleja el gallo grande, cualquier pollo se les anima”. Los cuatro maestros de la escuela, todos voluntarios, intentan enseñarle lo que es una computadora. Nadie cobra allí, y la fundación no recibe subsidio alguno. Se sostiene como puede con lo que dejan los turistas al paso, aunque Balbín sueña con crear un “club de amigos” que aporten lo suyo. “Pero que primero conozcan lo que hacemos, sino, no”, asegura, su metro sesenta bien erguido. El se mantiene con los muebles y artesanías de madera que produce en el patio del fondo de la casa de sus padres, a 50 metros de la escuela y a unos cuantos más de las sierras de Quilmes, telón de fondo. Un horno de barro le da el pan que come cada mañana junto a un tazón de leche y un par de viñedos, las uvas para convidar a las visitas. Duerme en una piecita de paredes estampadas con el dibujo de sus manos, con cortina en lugar de puerta, sobre una cama de adobe y al lado de un retrato de Cecilia, su novia. Cuando puede, gran diversión, pasa a visitar a Don Pedro Rojas, “El Aparecero”, un coplero de 72 años que garantiza no cobrarla noche en su hospedaje si no se ve el sol, y que jura haber sido novio de juventud de Mercedes Sosa. O se encuentra con Daniel Yocca, traumatólogo de Tucumán que cada fin de semana dona su tiempo en Amaicha porque aquí no hay más que una salita sin médicos especializados.

Ahora Balbín tiene la ilusión de que unas amigas españolas lo lleven a conocer su país, como le prometieron, para conocer al autor de aquel libro sobre la escuela, para visitar el Archivo de Indias y admirarse con la arquitectura de Gaudí. Pero si se le pregunta cuál es su sueño personal máspreciado, dirá con convicción: casarse con Cecilia, tener una hija. Y bautizar a esa nena con el nombre que ya eligió, aun antes de concebirla y de que exista el riesgo de que algún juez porfiado se lo cambie. Gerónima, se llamará, en honor a la coplera más famosa en la historia de Amaicha.”

3.5. Análisis del caso

La acción pedagógica debe ser fundamentalmente una acción comunicativa, de diálogo permanente y argumentación rigurosa, de tal manera que primen los conocimientos y saberes que tengan los mejores argumentos y no simplemente los de la sociedad dominante. Balbin recordaba que su maestra les quería explicar la diferencia entre el campo y la ciudad y les mostraba un póster de Nueva York. Balbin cuestiona su propia identidad cultural. Su línea de razonamiento es que la acción pedagógica debe facilitar

que los conocimientos y saberes de otros grupos humanos se articulen armónicamente con la cultura del estudiante.

Igualmente, la acción pedagógica es también democratización del conocimiento. Sólo puede entenderse como una acción que desarrolla la capacidad del estudiante y del docente para participar en la interpretación y producción de saberes. La escuela, en este sentido, es un espacio público donde se produce opinión pública acerca de los planteamientos, problemas y aspiraciones de la comunidad, de los adultos, de los jóvenes, de los niños, etc. El currículo, por consiguiente, se debe encaminar a buscar respuestas pedagógicas a los problemas y expectativas de la comunidad y del grupo étnico, y es alrededor de ellos donde se ordenan y articulan los conocimientos y saberes. Para Balbin, parafraseando a Valero García, el docente tiene que motivar, no ser un orador, buscar que el alumno sea protagonista, enseñarle lo que no está en los libros, enseñarle a vivir, mostrarle el lugar donde vive y su historia para que pueda construir el futuro. Desde esta perspectiva, el currículo constituye un proceso intencional de selección y organización de cultura, que se fundamenta en la visión o perfil del hombre y de la sociedad que el pueblo desea construir. Este proceso se objetiviza o materializa en planes y programas educativos, en funciones curriculares, en las relaciones maestro-alumno-comunidad, en las acciones administrativas y operativas escolares y, sobre todo, en una cultura escolar.

Desde el punto de vista pedagógico, ha de evitarse el planteamiento dicotómico entre lo propio y lo ajeno, que puede llevar a una visión maniquea de la realidad, como si todo lo propio (sólo por ser propio) fuera bueno y todo lo ajeno (sólo por ser ajeno) fuera malo. Así, cuando Balbin reconoce que si un maestro se para mal frente a una clase, se pierde una generación entera.

La educación ha de ser participativa en el sentido de que los fundamentos, objetivos, elementos y funciones sean diseñados por las mismas comunidades, plasmando en ello el proyecto de vida que articula el sentir del devenir histórico de ese pueblo, evitando que los políticos gobiernen con más facilidad a un pueblo de viejos que uno de jóvenes, o para que la mano de obra resulte más económica. El verdadero gobierno es aquel que ejerce el pueblo como tal; decisiones de tipo colectivo que interesan e involucran a todos y en las cuales es preciso evitar las equivocaciones.

Es importante rescatar la tradición oral de las comunidades aborígenes (en el caso de Balbin, las tribus calchaquíes y de la de su propia familia). No basta con descifrar el significado de su apellido quechua (Yacuta Inti), es necesario analizar el papel del maestro o del agente educativo dentro de los procesos etnoeducativos, su capacitación y formación, su perfil, sus relaciones y compromisos con la comunidad, con sus autoridades y organizaciones, con las instituciones, con el desarrollo local, regional y nacional, y, por supuesto, con los alumnos.

En este contexto la escuela se convierte en un mecanismo propio de socialización y creación de procesos, en un foro de negociación y construcción de sentido, de vida, y en un espacio de sistematización, construcción, formalización, ampliación, valoración, recuperación y producción de conocimientos y saberes, tal como Balbin inauguró gracias a su grupo de pertenencia (amigos y algunos docentes) para evitar la emigración, el alcoholismo adolescente, y el embarazo prematuro. En consecuencia, las

comunidades educativas deben formar miembros cada vez más autónomos y auténticos que discutan nociones y conceptos como los de «educación», «hombre», «sociedad», «escuela», «sujeto», «democracia», «cultura», etc., puesto que la misión de la institución escolar se define, precisamente, en la relación entre estos elementos y conceptos.

CONCLUSIONES

Quisiera responder –al menos en parte– a dos de los cuatro objetivos planteados en este ensayo.

El primero intentaba responder a la necesidad de evaluar un cambio de paradigmas o modelos en la educación. De ahí que sugiero un modelo de “educación holista”, esto es, una visión incluyente, una apertura a la diversidad cultural, un respeto por la diversidad humana.

Es incluyente de todas las culturas porque se basa en un respeto a la diversidad cultural. La diversidad no debe ser vista como un obstáculo para un progreso incluyente, sino por el contrario, como algo que enriquece el desarrollo. Esta flexibilidad, apertura y capacidad de adaptación hace que la educación holista sea una alternativa aplicable a cualquier cultura o circunstancia social.

En primer lugar, la diversidad es un rasgo fundamental de la realidad, la educación holista se interesa en ser comprendida cabalmente porque eso evitará malentendidos y conflictos innecesarios, es decir, que solo respetando la diversidad podemos construir una alternativa educativa que sea incluyente, algo que es fundamental y que no puede ser dejado de lado en la época actual. En segundo lugar, la diversidad también juega un papel fundamental en el proceso educativo, ya que es una alternativa a la política brutal de estandarización que borra toda diversidad y que excluye y margina a los que no se adaptan a la rigidez de la educación mecanicista. En realidad, un sistema educativo estandarizado como el que predomina actualmente impide un verdadero aprendizaje significativo y la posibilidad de una educación integral, esto es válido en todos los niveles educativos desde preescolar hasta postgrado. El único camino para acercarnos a una educación integral es reconocer la importancia de la diversidad de formas de aprendizaje, esto es la base de un programa educativo incluyente.

Desafortunadamente la educación convencional mecanicista esta diseñada para hacer fracasar al estudiante, para dividir al grupo en ganadores y perdedores, para excluir a unos y privilegiar a otros, para que unos pierdan y otros ganen. El nuevo siglo y el cambio de época global tiene profundas implicaciones para la educación, nos obliga a reconocer que ya no es posible educar seres humanos con un paradigma científico industrial del siglo XVII para una sociedad sustentable en el siglo XXI.

La ciencia es un elemento necesario pero no suficiente para construir una nueva cultura y una nueva conciencia. Ya no podemos seguir reduciendo la educación a un entrenamiento de la racionalidad instrumental para que actúe dentro de la rutina laboral de procesos mecánicos, como la sociedad científico-industrial lo necesitó en su tiempo. Hoy, los sistemas educativos, desde educación básica hasta posgrado, deberán transformarse radicalmente hasta convertirse en un puente que conduzca a los seres humanos a una formación integral, a una conciencia de interdependencia, cooperación y paz global. El tránsito de la modernidad a la post-modernidad exige un nuevo paradigma educativo que ya no esté basado en la fragmentación de la realidad, el cientificismo que solo ve objetos y no sujetos y el énfasis exclusivo en las

externalidades, sino en una visión integral de la educación, con profundidad, es decir, trascendente.

Este cambio de paradigma educativo no será fácil y seguramente tendrá que enfrentar la férrea oposición de pensadores conservadores que desde un paradigma puramente mecanicista y materialista se oponen a la emergencia de una pedagogía universal.

En segundo objetivo estaba centralizado en un análisis del motivo psicológico y social por el cual se estableció un dominio de las perspectivas etnocéntricas europeas en educación. A lo largo de este ensayo hemos analizado cómo la etnoeducación – como sistema–, constituye un proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos.

Enumeraremos principales aspectos que caracteriza a la etnopedagogía:

- La etnopedagogía es un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida que responde a las necesidades y características que le plantea al hombre su condición de persona.
- La educación (formal, no formal e informal) constituye un proceso inmerso en la cultura, construido desde una perspectiva étnico-cultural o cosmovisión cuya fundamentación se consolida en la visión de hombre y de sociedad que cada pueblo desea construir a partir de su propio proyecto étnico o de vida, partiendo de un planteamiento de respuesta a sus necesidades, intereses y aspiraciones.
- Los procesos etnopedagógicos deben hundir sus raíces en la cultura de cada pueblo, de acuerdo a los patrones y mecanismos de socialización de cada uno en particular, propiciando una articulación a través de una relación armónica entre lo propio y lo ajeno en la dimensión de interculturalidad.
- La educación debe ser un encuentro con nuestra propia historia, que permita definir el conflicto establecido por la cultura dominante, que parte del supuesto de la superioridad de su realidad y que intenta aplicarla como sistema de control a las minorías. Debe socializar en la diversidad para fundamentar la interculturalidad y la democracia.
- Una cultura con lo que tiene puede y debe sentirse soberana, y no importa donde esté: puede estar ubicada en la selva, en el llano, en una meseta de los Andes, o en el centro de una metrópolis.
- Generalmente las culturas, cuando son soberanas, se sienten en el centro del mundo. Por ejemplo: para los incas, el centro era Cuzco; para los uitotos, el centro o la cuna es la Chorrera, etc.; otras culturas no se sienten el centro, se

ubican como girando en torno a, o alrededor de... ¿Se siente nuestra cultura el centro?

- ¿Qué es lo bello, cuál es el modelo de belleza (femenina, masculina, estética, etc.)? ¿Cuántas veces nos valoramos según los conceptos externos de belleza? Otro aspecto de la soberanía de las culturas es valorar lo bello de la cultura, la belleza particular de cada una, su importancia en el hoy por lo que es, por lo que vale, sin depender de los conceptos o preceptos de otras culturas.
- Una cultura es soberana cuando puede complacerse en encontrar la riqueza y la belleza en lo propio, cuando siente placer en el sentido propio de decorar su realidad, creando su propio modelo. Esto le permite afianzar su identidad y proyectarse como tal hacia otras culturas.
- A menudo, desgraciadamente, la mayoría de las culturas no se dan cuenta del incalculable valor que poseen, de las innumerables posibilidades que tienen; normalmente supeditan su capacidad de accionar conceptual y de ordenamiento del mundo al concepto de otras culturas porque ellas ostentan el poder, descuidando su autonomía. No existe la posibilidad real de considerar culturas superiores ni inferiores unas respecto a otras.

En consecuencia, la etnopedagogía es:

- *Monolingüe, bilingüe o multilingüe.* Ubicando la lengua materna, como elemento de identidad y estructuración del pensamiento, en el primer lugar de los procesos etnoeducativos.
- *Intercultural.* Debe partir del conocimiento, análisis, valoración y afirmación de la identidad étnica propia, y proyectarse hacia el abordamiento de conocimientos y tecnologías producidos por otros grupos humanos.
- *Un proyecto de sociedad.* Se ubica dentro de los esfuerzos de los grupos étnicos por definir y construir un proyecto de vida acorde con sus criterios y aspiraciones.
- *Una cosmovisión cultural.* Exige un replanteamiento de los fundamentos, los elementos y las funciones curriculares en su conjunto, a partir del pensamiento, cosmovisión y situación histórica de cada pueblo.
- *Una relación de respeto y de diálogo.* Plantea la necesidad de una coordinación interinstitucional clara, estrecha y decidida, para que las respuestas pedagógicas y administrativas sean coherentes y adecuadas.

Para finalizar, recordemos que las múltiples identidades en la conformación del país y del estado son una expresión de la nacionalidad. Por tanto existen múltiples maneras de percibir, proponer y desarrollar la enseñanza de las ciencias en cada cultura. Cada pueblo o grupo sociocultural ha desarrollado y validado su propia ciencia, tecnologías, metodologías y formas de transmisión de los saberes en la enseñanza de las ciencias. Ello debe investigarse para la conformación de currículos propios.

Facultad: Facultad de Investigación y Desarrollo Educativo

Carrera: Profesorado Universitario

Asignatura: Seminario II: Trabajo Final

Año: 2003

Título: Etnopedagogía y Nuevos Paradigmas en Educación:

Sub-título: Un abordaje a los modelos de enseñanza en culturas no-occidentales.

Autor: Lic. Alejandro Parra

Resúmen: La etnopedagogía estudia la dinámica educativa propia de las culturas, la tradición y el folklore desde la perspectiva de la epistemología compleja. El objeto de esta tesina es evaluar un cambio de paradigma o modelo en la educación, analizar el motivo socio-psicológico por el cual se estableció un dominio de las perspectivas euro-céntricas de educación, explorar cómo se produce la etnoeducación para construir conocimientos, valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo a las características y necesidades de cada cultura. También el autor se plantea porqué la etnoeducación es un instrumento de identidad y estructuración del pensamiento, es inter- y trans-cultural, es un proyecto de sociedad y de vida acorde con los criterios y aspiraciones de cada cultura, y representa un nuevo abordaje educativo. Aunque la etnopedagogía está en pleno desarrollo en Francia e Italia, y más recientemente en América Latina, sobretodo en Venezuela, Colombia, y Brasil, en Argentina, desafortunadamente, la etnopedagogía no ha sido desarrollada. La etnopedagogía reconoce la importancia de los conocimientos comunitarios, mediante expertos indígenas en saberes tradicionales y el uso de esos conocimientos. Propone nuevos enfoques en la educación para grupos étnicos, los cuales deben responder al reconocimiento nacional de la diversidad étnica, cultural y ambiental. Por ejemplo, las curaciones indígenas "primitivas" llevadas a cabo por los facultativos de la tradición étnica (curandero), quien actúa mediante métodos físicos, manipulaciones, unciones, masajes, cantos, etc., valorizan el cuerpo, lo reubica en un todo, en un espacio que no es otro que el de la naturaleza y de lo sobrenatural, de la vida social y familiar. La etnopedagogía es un proceso de recuperación, valoración, generación y apropiación de medios de vida que responde a las necesidades y características que le plantea al hombre su condición de persona, la cual se ubica dentro de los esfuerzos de los grupos étnicos por definir y construir un proyecto de vida acorde con sus criterios y aspiraciones, una cosmovisión cultural, y una relación de respeto y de diálogo.

BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, Fernando. *Sociología de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica, 1942.
- BARBANO, Rolando. El mejor del colegio. Revista *Viva*, Domingo, Mayo 18 [Suplemento Diario *Clarín*], 2003, pp.35-40.
- BASTIDE, Roger. *Sociología de las enfermedades mentales*. México: Siglo 21, 1967
- CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen. *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca: Barcelona, 1988.
- COULON, Alain. *Etnometodología*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.
- COULON, Alain. *Etnometodología e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- DEVEREUX, George. *Ensayos de etnopsiquiatría general*. Barcelona: Barral, 1973.
- DERISI, Octavio. *Esencia y ámbito de la cultura*. Buenos Aires: Columba, 1975.
- FIGUET, Hilberg. *El arte de enseñar*. Buenos Aires: Paidós, 1963.
- FOURASTE, Raymond. *Introducción a la etnopsiquiatría*. Ediciones del Sol: Buenos Aires, 1992.
- GREBE VICUÑA, María Ester. *Etnomodelos: Una propuesta metodológica para la comprensión etnográfica*. Editorial Universitaria de Santiago de Chile: Revista de Sociología, N° 5, 1990.
- HALLIDAY, James. *Medicina psicosocial: Un estudio de la sociedad enferma*. Buenos Aires: Eudeba, 1968.
- HAMMERSLEY, Martyn y ATKINSON, Paul. *Etnografía: Métodos de investigación*. Paidós. Barcelona, 1994.
- HEMPEL, Carl G. *Teoría de la Historia*. Terra Nova. México, 1981.
- JONES, Ernest. *Sociedad, cultura y psicoanálisis de hoy*. Buenos Aires: Paidós, 1958.
- JONES, Ernest. *La teoría del simbolismo*. Buenos Aires: Letra Viva, 1980.
- JUNG, Carl G. *Psicología y educación*. Buenos Aires: Paidós, 1945.
- KUHN, Thomas S.: *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1962.
- KOURGANOFF, Vladimir. *La investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba, 1974.

KLININBERG-JAHODA, Joannes. *Raza, psicología y salud mental*. Buenos Aires: Humanitas, 1967.

LAING, R. D. *El yo dividido*. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.

LANDIS, B & TAUBER, E. S. *Erich Fromm– psicoanálisis y sociedad*. Buenos Aires: Paidós, 1976.

LIGHT, D.; Keller, S. y CALHOUN C. *Sociología*. MacGraw-Hill Interamericana: Bogotá, 1991.

KOTTAK, Conrad. *Antropología. Una exploración de la diversidad humana: Temas de la cultura hispana*. McGraw-Hill/Interamericana: Madrid, 1994.

MONTEVECCHI, Silvia. *Educazione alla differenza e alla comprensione tra i popoli*. Aifo: Bologna, 1989.

MOWRER, Hobart. *¿Qué es la conducta normal?* Buenos Aires: Eudeba, 1962.

NATHAN, Tobie (1999). *La influencia que cura*. Fondo de Cultura Económica. México, D.F.

NIGRIS, E. (Ed.). *Educazione interculturale*. Bruno Mondadori: Milano, 1996.

POPPER, Karl R. *La miseria del historicismo*. Alianza: Madrid, 1992.

READ, Margaret (1968). *Cultura, salud y enfermedad: Las influencias sociales y culturales sobre los programas de salud en los países en desarrollo*. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina.

RITZER, George. *Teoría sociológica contemporánea*. McGraw-Hill/Interamericana: Madrid, 1994.

SCHUTZ, Alfred. *El problema de la realidad social*. Amorrortu: Buenos Aires. Argentina, 1973.

SCHEFE, Thomas. *El rol del enfermo mental*. Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

TART, C. T. *Psicologías Transpersonales, Vol. 1 y 2*. Paidós: Buenos Aires, 1979.

TOURNIER, Paul. *Mitos y neurosis en nuestros tiempos*. Buenos Aires: La Aurora, 1976

VON WRIGHT, Georg Henrik. *Explicación y comprensión*. Alianza: Madrid, 1979.

WALL, W.D. *Educación y salud mental*. [Colección Psicología y Educación]. Madrid: Aguilar, 1963.

ANEXO

PROGRAMAS EDUCATIVOS EN ETNOPELAGOGIA

Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario

<u>Plan de Estudios</u>	<u>Título</u>	<u>Modalidad</u>
<u>Duración</u>	<u>Requisitos de Ingreso</u>	<u>Informes</u>

PLAN DE ESTUDIOS

I Semestre	II Semestre
Teorías de la sociedad Teorías y métodos de la cultura Teorías de las ciencias sociales Teorías de desarrollo cognitivo	Procesos Históricos de Formación de la Nación Colombiana Teorías Poblacionales Comunicación Interactiva y Dialógica Sicología Social Formación Afectiva
III Semestre	IV Semestre
Administrador educativo en zonas urbanas y rurales Modernización y Globalización en Colombia Idiomas I Medios Telemáticos Teorías del Desarrollo Social Comunitario Formación Estética	Sociedad y Cultura Regional en Colombia Idiomas II Métodos de Investigación Cualitativa y Cuantitativa de Investigación Social Pensamiento Pedagógico Clásico y Contemporáneo Formación- Recreación
V Semestre	VI Semestre
Ideas Político Filosóficas Modernas y Contemporáneas Teorías de la Economía Solidaria y la Microempresa Historia y Políticas de la Educación en Colombia Formación Deporte	En Comunidades Indígenas, Afrocolombianas, Urbanas y Rurales Proyecto de Investigación de Familia a Nivel Regional Didáctica Especial y Etnocomunitaria Teorías del Aprendizaje y Modelos Pedagógicos
VII Semestre	VIII Semestre
Comunidades Indígenas, Afrocolombianas y Urbanas Lenguajes de la Ciudad Liderazgo y organizaciones Comunitarias Proyecto de Investigación en Cultura Urbana y Rural Familia Género Comunidad y Escuela	Escenarios, Actores y Tipologías de Violencia y Conflictos Seminario Taller de Derecho Internacional Humanitario Proyecto de Investigación en Conflicto y Violencia Currículo y Evaluación Educativa Pedagogía de la Prevención y Solución de Conflictos
IX Semestre	X Semestre
Teoría sobre la Sociedad Civil Ética.	Elaboración de Proyectos Comunitarios Metodologías de

Valores, Convivencia y formación Ciudadana Seminario-taller: Pedagogía de la Formación Ciudadana Seminario: educación y Medio Ambiente	Trabajo en Comunidad Taller Educativo de Práctica Etnocomunitaria
XI Semestre	XII Semestre
Democracia y Constitución Descentralización y Legislación Práctica Pedagógica Etnocomunitaria.	Desarrollo y Gestión de Proyecto de grado.

TITULO: Licenciado(a) en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario

MODALIDAD: Presencial nocturno

DURACION: 12 Semestres

REQUISITOS DE INGRESO: Formulario de inscripción. Pruebas ICFES : 240 puntos para los exámenes presentados antes de marzo de 2000. 31 puntos en cada área del núcleo común (a excepción del idioma) para los exámenes presentados a partir de marzo de 2000.

INFORMES: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad Ciencias de la Educación.



Licenciatura en Etnoeducación

Información General

Ubicación: Calle 4 No. 3 – 56 (+57 2) 824 0020 Email: cead@unicauca.edu.co

Título: Licenciado en Etnoeducación

Resolución: Acuerdo No. 017 del 10 de marzo de 1994

Duración: 12

Jornada: Diurna

Modalidad: A Distancia

Perfil Profesional: El programa busca formar Licenciados y Licenciadas en Etnoeducación con capacidad para:

- Desarrollar crítica y constructivamente, al interior de la escuela y por fuera de ella, los principios, fines y objetivos de la Etnoeducación como campo disciplinar.
- Facilitar procesos de aprendizaje, al interior de la escuela, que superen el tradicional sistema educativo con sus enfoques transmisionistas e informacionistas, validando y articulando los saberes, concepciones y actitudes propias del grupo sociocultural en donde implementa su quehacer etnoeducativo.
- Conocer, reflexionar y articular en su quehacer educativo los diversos procesos culturales y de conocimiento, que conviven en una realidad pluricultural y multiétnica como la colombiana..

- Proponer y practicar procesos educativos que sean acordes y pertinentes al contexto sociocultural en el que se desempeña, con una actitud ética fundada en el diálogo, el respeto a la diferencia y al reconocimiento del otro.
- Impulsar la definición y organización de propuestas educativas en, alrededor y fuera de la escuela, basadas en la comprensión y respeto por las especificidades socioculturales de la comunidad educativa en donde se desempeñe.
- Proyectar y articular su práctica etnoeducativa a la comunidad educativa y sociocultural con la que interactúa, de modo que aporte a la resolución de sus múltiples problemas económicos, sociales y políticos.
- Coordinar procesos de investigación participativa tendientes a brindar un entendimiento profundo de las condiciones socioculturales, económicas y políticas de las diferentes comunidades, para que sobre esta base pueda desarrollar programas que logren crear condiciones de vida acordes con los valores de estos grupos.