



DIÁLOGO DE SABERES: UNA CONTRIBUCIÓN DESDE LA VIDA COTIDIANA A LA ETNOEDUCACIÓN

JUAN DAVID RAMÍREZ HURTADO

**UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESCUELA DE CIENCIAS SOCIALES
PEREIRA
2016**

TABLA DE CONTENIDOS

1. OBJETIVOS.....	4
Objetivo general.....	4
Objetivos específicos	4
2. MARCO TEÓRICO.....	5
3. METODOLOGÍA	8
Fase 1. Recopilación documental	8
Fase 2. Selección y clasificación	8
Fase 3. Análisis	8
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.	9
4.1 DE LA VIDA BIOLÓGICA A LA VIDA COTIDIANA: LOS ESPACIOS DE LA GENTE	9
4.2 LA VIDA COTIDIANA: DONDE SE COMPARTEN LOS SABERES	11
4.3 DIÁLOGO DE SABERES: TODOS SOMOS SABEDORES	15
4.4 VIDA COTIDIANA Y DIÁLOGO DE SABERES: EN LA AGENDA DE LA ETNOEDUCACIÓN.....	21
5. CONCLUSIONES	27
6. BIBLIOGRAFÍA.....	31
7. ANEXOS	34

DIÁLOGO DE SABERES: UNA CONTRIBUCIÓN DESDE LA VIDA COTIDIANA A LA ETNOEDUCACIÓN

Resumen: en principio se reconoce que los seres humanos además de tener vida biológica también tiene un tipo de vida humana explícitamente. La vida cotidiana ha sido abordada en el presente documento desde la parte teórica preponderantemente a partir de Henri Lefebvre y Agnes Heller, enfatizando la cotidianidad como espacios de interacción social y por ende, de saberes cotidianos. Posteriormente se aborda el diálogo de saberes dejando preciso que todos somos portadores de conocimientos científicos y/o saberes cotidianos, y a partir de ello se establecen los elementos básicos que permiten conceptualmente determinar las formas de operar el diálogo de saberes. En la última parte se establecen asociaciones entre los temas citados con anterioridad y el desarrollo teórico, metodológico y normativo de la etnoeducación en Colombia.

Abstract: in principle it recognizes that humans besides having biological life also has an explicit type of human life. Daily life has been addressed in this document from the theoretical part preponderantly from Henri Lefebvre and Agnes Heller, emphasizing everyday life as spaces of social interaction and hence of everyday knowledge. Later the dialogue of knowledge is addressed must leaving we all carry scientific knowledge and / or everyday knowledge, and from this the basic elements that allow conceptually identify ways to operate the established knowledge dialogue. Partnerships among the issues cited above and the theoretical, methodological and regulatory development of ethnic education in Colombia are set out in the last part.

Palabras clave: Etnoeducación, vida cotidiana, diálogo de saberes, etnodesarrollo, memoria biocultural, pedagogía, negociación cultural, producción epistémica

1. OBJETIVOS

Objetivo general

Analizar la pertinencia del diálogo de saberes en los procesos pedagógicos a partir de la vida cotidiana y la etnoeducación

Objetivos específicos

Describir las teorías y concepciones relativas al diálogo de saberes en contextos pedagógicos, vida cotidiana y etnoeducación.

Establecer interrelaciones entre los conceptos etnoeducación, diálogo de saberes y vida cotidiana.

Relacionar la necesidad de la vida cotidiana en la generación de diálogo de saberes en los procesos pedagógicos y etnoeducativos.

2. MARCO TEÓRICO

La vida en sociedad involucra aprendizajes continuos no solo para el mantenimiento de las funciones orgánicas sino además para atender las necesidades de vivir con otros. En esta consideración aparece la educación, la cual según la Real Academia De La Lengua Española (2015) en una de las acepciones la define como “la instrucción por medio de la acción docente”. Ya para el caso colombiano, el ministerio de educación nacional la menciona como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”.

En esta medida, se responde a ciertos condicionamientos que el contexto de la sociedad en la que se opera, determina lo importante para generar directrices desde el sistema educativo, el cual, en las sociedades contemporáneas también adquiere ciertos rasgos de formalidad, el que se organiza en Colombia en niveles según el ministerio de Educación Nacional en la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller.), y la educación superior. Esta educación formal compromete la regulación y control por parte de la institucionalidad, involucrando relaciones de dominación en lo que Louis Althusser (2003) llama un aparato ideológico del Estado. Dichas relaciones hegemónicas compromete la divergencia, o más aun, las diferencias y diversidades, puesto que la imposición pedagógica pretende homogeneidad.

En los procesos pedagógicos, ideológicamente hablando, se trata de una imposición, es decir, obligar a quien está recibiendo instrucción a una mera recepción de información. Este sentido pasivo de asimilación de saberes, constituye la lógica imperante de la educación formal. Por ello, el resultado esperado no puede ser otro que una relación de verticalidad entre el educador y el educando. A partir de ello, la autoridad en el proceso pedagógico de un maestro portador de conocimiento subsume al estudiante a un sujeto vacío de saberes.

Este diálogo pretende romper con un tipo de educación, dominante en nuestro medio, donde unos son los que saben y otros son los que aprenden, nunca se ha dado una relación diferente, una relación horizontal, donde el maestro aporta, pero el educando también tiene elementos para aportar, él no llega vacío, tiene unos conceptos, que le ha dado la práctica, la experiencia, la vida cotidiana. Precisamente lo que el dialogo rescata es que el educando tiene unos saberes y que esos saberes deben servir y deben ser integrados al proceso educativo (MONCLUS, 1988)

En esta circunstancia la vida cotidiana cobra importancia, en la que Lefebvre (1972) engloba a las actividades del:

Ser humano que va del trabajo a la familia, al ocio y a otros ámbitos, es lo que se hace y se rehace en todos y cada uno de estos ámbitos. La vida cotidiana no solo son las actividades especializadas de estos ámbitos (usualmente llamadas prácticas), sino también los deseos, las capacidades y posibilidades del ser humano con referencia a todos esos ámbitos, sus relaciones con los bienes y con los otros, sus ritmos, su tiempo y espacio, sus conflictos.

La definición de Lefebvre muestra que la vida cotidiana es un proceso de aprendizaje, por ello la cotidianidad ofrece todo un escenario de adquisición de habilidades que facilitan la interacción social. Muy ligada a la vida a la vida cotidiana, surge el reconocimiento de que las comunidades viven cotidianidades diversas, lo que implica que en la parte pedagógica se reconoce que:

La etnoeducación surge ligada al etnodesarrollo como una propuesta que promulga los derechos de los pueblos indígenas para construir de forma contextualizada un desarrollo que respete, valore y promueva los potenciales culturales de cada etnia y pueblo. Para Bonfil Batalla, el control cultural le permite a los pueblos la capacidad social de decisión sobre los recursos culturales, es decir, sobretodos aquellos componentes de una cultura que deben ponerse en juego para identificar las necesidades, los problemas y las aspiraciones de la propia sociedad, e intentar satisfacerlas, resolverlas y cumplirlas” (QUINTERO H. , 2009, pág. 81)

Por esta razón, la etnoeducación es un campo disciplinario que permite la construcción de otro tipo de relaciones en los procesos pedagógicos. De la estructura jerárquica del educador y el educando. Por ello, reconocer que la cotidianidad es un campo constructor de conocimiento que permite reafirmar que en el plano de los procesos pedagógicos, todos los sujetos son portadores de saberes y esto encarna una comunicación interactiva, el diálogo de saberes.

Como lo referencia la corporación viva la ciudadanía (2014), citan que Freire plantea el diálogo

Como una relación horizontal que nace de una actividad crítica y que genera crítica, basado en una serie de valores humanos que con términos tradicionales Freire llama amor, humildad, esperanza, fe y confianza, el dialogo es por consiguiente comunicación y se opone al antidiálogo característico de la formación histórico cultural, por eso señala, precisamos de una pedagogía de la comunicación, con que vencer el desamor acrítico del antidiálogo.

El diálogo de saberes, se traduce entonces, en que el educador reconozca que el educando también tiene algo que decir, tiene experiencias y conocimientos derivados de otros aprendizajes como la vida cotidiana, por ello, este diálogo de saberes se convierte en espacios donde:

Experimentar y actuar le implica a la etnoeducación, asumir al otro como un complemento que comparte la responsabilidad y el interés de experimentación, por eso no se deja a la deriva la respuesta que el otro brinda, la misma se convierte en



una pauta para el ejercicio dialógico que se construye en el tiempo (QUINTERO H. , 2009, pág. 89)

3. METODOLOGÍA

La metodología que se propone para desarrollar la pesquisa es la **investigación documental**. Esta se caracteriza según Alfonso (1994) por ser un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema. La investigación documental tiene la particularidad de utilizar como una fuente primaria de insumos, más no la única y exclusiva, el documento escrito en sus diferentes formas: documentos impresos, electrónicos y audiovisuales.

En este trabajo en particular, sólo se utilizará información documental ya que se pretende a partir de documentos impresos y electrónicos, dilucidar la necesidad del diálogo de saberes y la vida cotidiana en los procesos pedagógicos y etnoeducativos.

Fases

Fase 1. Recopilación documental

Esta etapa inicial comprende la búsqueda y compilación de todo tipo de documentos, sean libros, artículos científicos y trabajos de pregrado y postgrado en versión impresa y digital relativos a los cuatro (4) conceptos: vida cotidiana, dialogo de saberes, procesos pedagógicos y etnoeducación.

Fase 2. Selección y clasificación

Después de recopilar los documentos, se realiza una selección que permite clasificarlos por tema, esto es, vida cotidiana, dialogo de saberes, procesos pedagógicos y etnoeducación

Fase 3. Análisis

Al tener ya clasificados los documentos, en esta etapa se pretende realizar la organización conceptual que permita dar claridad a las definiciones y teorías, así como las relaciones que puedan existir entre las categorías teóricas para cumplir con el objetivo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

DIÁLOGO DE SABERES: UNA CONTRIBUCIÓN DESDE LA VIDA COTIDIANA A LA ETNOEDUCACIÓN

"No hemos de preguntarnos qué necesita saber y conocer el hombre para mantener el orden social establecido; sino ¿qué potencial hay en el hombre y qué puede desarrollarse en él? Así será posible aportar al orden social nuevas fuerzas procedentes de las jóvenes generaciones. De esta manera siempre pervivirá en el orden social lo que hagan de él los hombres integrales que se incorporan al mismo en vez de hacer de la nueva generación lo que el orden social establecido quiere hacer de ella".
Rudolf Steiner

4.1 DE LA VIDA BIOLÓGICA A LA VIDA COTIDIANA: LOS ESPACIOS DE LA GENTE

La Vida biológica se puede definir como una "Forma de movimiento de la materia; es superior a las formas física y química" (IUDIN, 2003). Aunque aparentemente esta definición biológica también es aplicada para los seres humanos, también se distingue desde el punto de vista filosófico un tipo especial de vida humana, la cual se entiende "como una realización de todas las potencialidades humanas y muy especialmente de aquellas que distinguen al hombre de los demás vivientes" (BAHAMON, 1983).

Al respecto, la vida cotidiana definida como "el espacio- tiempo donde discurre la sociabilidad" (HERMOSO, 2014, pág. 21) ha sido claramente marginalizado como hecho social, tal y como afirma Lefebvre "con relación a la filosofía, la vida cotidiana se presenta como no-filosófica" (1972, pág. 21). El mismo Lefebvre en una entrevista realizada en Le Monde, y citada por Nelson Morales (2001, pág. 519) aclara que "Lo cotidiano es un asunto de todos. Por lo tanto no es un asunto que puede ser reservado por alguien, sociólogo o filósofo" (p. 519). Lo problemático en las ciencias sociales, es que obviar la vida cotidiana significa marginar las experiencias de la gente, y por ende, los aprendizajes y saberes generados en dichos espacios. Esto se confirma cuando la historiadora Beatriz Castro afirma que:

Al tocar el tema de lo cotidiano para las gentes, los mundos de lo público y lo privado se encuentran permanentemente porque es allí donde los individuos trajinan día a día. Esto significa que si la historia prescindiera del ámbito de lo cotidiano, estaría haciendo a un lado la historia de gran parte de la vida de la gente. (CASTRO, 1996, pág. 10)

En este sentido también es importante resaltar que la historicidad de la vida cotidiana tiene sentido no sólo desde los historiadores, sino más bien desde la práctica misma de la cotidianidad, ya que como sostiene la misma autora:

Muchos elementos de la vida cotidiana permanecen; se manifiestan en la presencia conjunta de lo tradicional con lo moderno, de lo viejo con lo nuevo. Aunque lo moderno generalmente aparece en los avances tecnológicos y en los nuevos pensamientos, que supuestamente imponen otro tipo de vida, el cambio es, más bien, un acomodo de lo nuevo con lo viejo <...> la cotidianidad está hecha, finalmente, de una sumatoria de rituales que las sociedades van creando, cambiando y acomodando para convivir diariamente. (CASTRO, 1996, págs. 11-12)

Esta noción de la historicidad de la vida cotidiana se conjuga en una visión holística espacio-temporal, en donde los territorios son el resultado de las interacciones del hombre con los demás seres humanos y con el medio ambiente a lo largo del tiempo, es decir, la cotidianidad actual no aparece por arte de magia en ningún lugar, en lo que Milton Santos (SANTOS, 2000) denomina las rugosidades del espacio.

Para Lefebvre, es en la vida cotidiana en que “se formulan los problemas concretos de la producción en sentido amplio: la manera como es producida la existencia social de los seres humanos” (LEFEBVRE, 1973, pág. 30). Por ello, la interacción social en la vida cotidiana, tanto en los ámbitos públicos como privados, constituye grandes escenarios para aprender a vivir y establecer con los demás, intercambios de información e imaginarios. La socialización en la vida cotidiana encuentra que “la posibilidad de comunicación autentica es cada vez más reducida si no toma conciencia de su ser de persona en su necesidad de realizarse con la compañía y el apoyo de otros” (BAHAMON, 1983, pág. 92).

En los espacios urbanos, en donde los estudios sobre la cotidianidad han sido mayoritarios, se ha encontrado una visibilidad respecto a sus propias interacciones. Un ejemplo de ello es evidente cuando se afirma que:

El barrio hace su vida tanto adentro como afuera, la dinámica social de los barrios se muestra, se deja ver. Tanto las expresiones familiares como las de vecindad pasan por la cuadra, la esquina y los lugares de servicio (tiendas, teléfono comunitario, espacios deportivos, mini mercados), por eso, es grande la posibilidad del reconocimiento, valoración y nivel de información sobre los otros. (QUINTERO H. , 2009, pág. 21)

Un aspecto central de la vida cotidiana, es el contacto con los demás seres humanos. Al respecto Goffman vincula la interacción social con la cotidianidad. En uno de esos postulados afirma que “cuando un individuo llega a la presencia de otro, estos tratan por lo común de adquirir información acerca de él o de poner en

juego la que ya posee” (GOFFMAN, 1974, pág. 13). La vida cotidiana también ofrece los escenarios para establecer determinados comportamientos cuando se está frente a otros, ya sean conocidos o desconocidos, ya que las interacciones sociales previas representan ciertos saberes para entrar en contacto con los otros, a través del uso de determinadas categorías, atributos y parámetros sociales (CAMBIASSO, 2012). De esta forma, la vida cotidiana también fija los modos de actuar frente a los otros.

Entre los asuntos más relevantes para la interacción social, que se determina en la cotidianidad, es lo que Goffman (1989, citado en Cambiasso, 2012) distingue entre normal y estigmatizado. Esta consideración es importante porque lo estigmatizado genera discriminación, subvaloración, y que en este documento en un tema posterior se desarrollará con la distinción entre ciencia y saber. Se plantea entonces, que la vida cotidiana está también transversalizada por ideologías, lo cual según el diccionario filosófico se define como el:

Sistema de concepciones e ideas: políticas, jurídicas, morales, estéticas, religiosas y filosóficas. La ideología forma parte de la superestructura (Base y superestructura) y como tal refleja, en última instancia, las relaciones económicas. (IUDIN, 2003, pág. 232)

La institución escolar está permeada en su cotidianidad por la ideología. Para Althusser (2003) la escuela es un espacio donde se prepara a las personas para desarrollar los roles en la sociedad, e indican las relaciones de poder y la preservación del statu quo de la clase dominante. Hay que tener en cuenta que la vida cotidiana en la actualidad no se limita a las interacciones sociales cara a cara, sino que cada vez más los medios de comunicación en masa como aparato ideológico del Estado marca parte de la vida de la gente. Por ello Tornero (2014)

Los medios masivos en la actualidad se han beneficiado por su impacto en la población, vemos de forma cotidiana como la televisión, el internet, redes sociales y la radio se han desarrollado a tal grado que las personas absorben la realidad que le presentan estos medios y la asimilan como propia sin ningún tipo de cuestionamiento: los programas televisivos “moldean” la opinión pública. (TORNERO, 2014, pág. 9)

4.2 LA VIDA COTIDIANA: DONDE SE COMPARTEN LOS SABERES

*"Toda la ciencia no es más que un refinamiento del pensamiento cotidiano".
Albert Einstein*

Tal vez una de las mayores contribuciones de la vida cotidiana a las relaciones sociales es lograr contribuir de manera indistinta, a que cada sujeto sea portador de vivencias y aprendizajes que producen ciertos conjuntos de ideas,

pensamientos y por supuesto emociones. A esto se le puede llamar saberes cotidianos. Sin embargo, también es de aclarar que este concepto puede tener diversas maneras de ser interpretado, puesto que:

Un aspecto medular en la construcción de teoría de la vida cotidiana es lo relativo al saber cotidiano. Es interesante pensar sobre el ¿por qué llamarlo saber y no conocimiento? Hay dos posibles (entre otras respuestas). La una, de carácter positivo al considerar que el saber es un conocer en profundidad, donde la profundidad se asocia a la afectividad. En este sentido el saber deja huella. La otra, de minusvalía al considerar que el saber y en especial el cotidiano, es previo e inferior al conocimiento, que sería sistemático y que tendría sus exponentes más directos en el conocimiento científico y el filosófico. (HERMOSO, 2014, pág. 318)

La razón principal de lo expuesto, es evidenciar lo importante e imperativo de reinterpretar lo cotidiano como espacios de enriquecimiento en las actividades pedagógicas, por lo tanto, se considera la valoración positiva. De ello que según el diccionario filosófico un saber es un:

Producto de la actividad social del trabajo y de la acción cognitiva del hombre; constituye la reproducción ideal, en forma de lenguaje, de las conexiones sujetas a ley, objetivas, del mundo objetivo prácticamente transformado. La esencia del saber no puede comprenderse sin poner de manifiesto el carácter social de la práctica humana (IUDIN, 2003, pág. 409)

La forma en que dicho proceso de “saber” es realizado tiene implicaciones sociales, no sólo de tipo inmediato y ahistórico, sino que al contrario, la cronología, los lugares y lo vivido por los antepasados dejan cierta “materia prima” con la que en un momento dado se elaboran las ideas, imaginarios y lenguajes comunes. En otras palabras:

El hombre entra en conocimiento de las cosas poseyendo un sistema de conceptos y categorías ya “preparado”, elaborado por la sociedad. La función inmediata del saber estriba en traducir las representaciones dispersas a una forma de universalidad, en mantener en ellas lo que puede ser transmitido a otros en calidad de base estable de las acciones prácticas (IUDIN, 2003, pág. 409)

Lo que los individuos aprenden en el transcurso de la vida, se suele clasificar en conocimiento (ciencia) y sabiduría (saberes). Formalmente, estos se diferencian en que:

El conocimiento está basado en teorías, postulados y leyes sobre el mundo; por lo tanto se supone que es universal y robustecido mediante autoridad. La sabiduría se basa en la experiencia concreta y en las creencias compartidas por los individuos acerca del mundo circundante y mantenida, y robustecida mediante testimonios. (TOLEDO & BASSOLS, 2008, pág. 101)

Sin embargo, una cuestión crucial es romper con la dicotomía entre saberes y ciencia, pues las dos constituyen la esencia de lo que se propone en el presente documento: el diálogo. Esto es, que en las relaciones entre ambas:

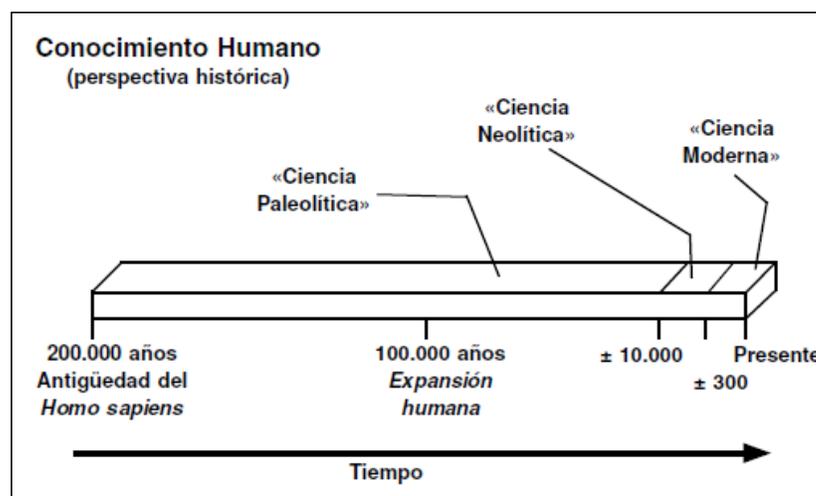
Los que frecuentemente se denominan «saberes populares» son formas de sabiduría individual o colectiva que se extienden por un dominio territorial o social determinado. Como arquetipo de conocimiento, la ciencia es societaria, universal, general, impersonal, abstracta, teórica y especializada; en cambio, la sabiduría es individual, local, particular (o singular), personal, concreta, globalizadora y práctica. «La ciencia —afirma Villoro (1982: 233) — no puede reemplazar a la sabiduría, ni está a aquella. Ambas son formas de conocimiento necesarias para la especie». (TOLEDO & BASSOLS, 2008, pág. 99)

Otra manera de separar la ciencia y los saberes, es a través de los mecanismos mediante los cuales se obtienen. Concretamente esto se refiere a que:

El conocimiento se adquiere vía capacitación y profesionalización. Por el contrario, el sabio no tiene la necesidad de formular teorías generales acerca de las cosas, sino que aprovecha su propia experiencia personal y conocimientos empíricos sobre las cosas. La sabiduría se adquiere a través de la experiencia cotidiana, de la forma de vivir y de mirar las cosas. (TOLEDO & BASSOLS, 2008, pág. 102)

La división entre ciencia y sabiduría tiene, sin embargo, una peligrosa carga de valoraciones superlativas. En general, en el mundo occidental, con el criterio de objetividad se idealiza a la ciencia y se subvaloran los saberes. Toledo y Barrera-Bassols (2008) lo sintetizan de manera muy general en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. El conocimiento humano a través de la historia



Inspirado en Levi-Strauss (1962).

Fuente. Toledo y Barrera-Bassols, 2008

En el gráfico 1, se aprecia como la mayoría de la historia humana corresponde a lo que se denomina “ciencia paleolítica” y “ciencia neolítica”, abarcando ambas aproximadamente 199.700 años. Por su parte, la “ciencia moderna” que recoge los últimos 300 años de la humanidad, lo cual en la escala de tiempo es poco en relación a los períodos anteriores. Los mismos autores (TOLEDO & BASSOLS, 2008) explican que existe una subvaloración, cierta estigmatización de las ciencias paleolítica y neolítica, en contraposición a la superioridad de la ciencia moderna, justificada en el hecho innegable que en últimos 300 años, la organización, avances científico-tecnológicos y refinamiento del método científico ha llevado en corto plazo a cambios sociales acelerados. Además, en esta última etapa de los seres humanos han proliferado la separación de las disciplinas y subdisciplinas en razón a la espectacular acumulación y especialización de los conocimientos.

A pesar de que la era moderna ha sido una fase de “esplendor” de las ciencias, también es pertinente recordar que dicha ciencia no partió de la nada, ni fue inventada en un experimento de laboratorio. Los conocimientos son acumulativos, por tanto, la “ciencia moderna” es consecuencia de las etapas científicas anteriores. De otro lado, es necesario recordar que la ciencia moderna se da en consecuencia de entornos sociales, políticos, culturales y económicos que no existían previamente. Por ejemplo, es destacable que durante siglos los científicos eran tildados de brujos, herejes, e incluso sometidos a persecución, penados incluso con la muerte; ejemplo de ello, lo constituyeron los astrónomos que proponían que el planeta no era el centro del Universo¹, cambiando la visión Geocéntrica por la Heliocéntrica, cuyo centro (en el sistema planetario) era el sol, que fueron obligados a retractarse de sus “descubrimientos”.

En este punto vale la pena preguntar ¿Qué hubiera pasado con las ciencias si los científicos anteriores a la modernidad no hubieran sido perseguidos, asesinados y disuadidos de abandonar sus investigaciones? Ahora bien, como tampoco es finalidad de este documento realizar análisis de historia de la ciencia, se deja esa discusión en este sentido, entre otras, porque al contrario se propone es el diálogo.

En lo que atañe a los saberes cotidianos, es irrefutable la adjetivación negativa que ha merecido de parte de la ciencia. Por consiguiente, se aborda ahora lo referente a la cotidianidad. Para Agnes Heller, los saberes cotidianos son la “suma de nuestros conocimientos de la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como tema de conversaciones, etcétera)” (HELLER, Sociología de la vida cotidiana, 2002, pág. 525). De otro lado en los saberes cotidianos Heller establece que:

¹ Uno de ellos fue Nicolás Copérnico

Es objetiva en cuanto la suma del saber cotidiano de una época, de un estrato social, de una integración, es relativamente independiente de lo que tal saber se convierte en patrimonio de un solo sujeto. Es normativa en cuanto que, para que un estrato o integración cumpla su función, es la totalidad del estrato o integración la que debe apropiarse de ese saber cotidiano (HELLER, Sociología de la vida cotidiana, 2002, pág. 526)

Por ejemplo, en el mundo campesino, los saberes son dobles, esto es, que por un lado está el saber personal y paralelamente el saber colectivo, por tanto, cada individuo posee una parte del saber total en su propio contexto (Iturra, 1993; citado en Toledo & Barrera-Bassols, 2008). Ello se cataliza territorialmente en lo que se denomina “local”, en donde se define que:

Los saberes locales son sistemas de conocimiento holísticos, acumulativos, dinámicos y abiertos, que se construyen con base en las experiencias locales trans-generacionales y, por lo tanto, en constante adaptación a las dinámicas tecnológicas y socioeconómicas. (TOLEDO & BASSOLS, 2008, pág. 108)

La transmisibilidad de los saberes cotidianos constituye una característica o propiedad afín a la ciencia. En principio, “el saber cotidiano de las generaciones adultas es el que hará de fundamento del saber cotidiano de las generaciones sucesivas” (HELLER, Sociología de la vida cotidiana, 2002, pág. 529). Sin embargo, “aunque todos sean portadores y mediadores del saber cotidiano, en toda sociedad existen algunas personas principalmente aplicadas a su transmisión” (HELLER, Sociología de la vida cotidiana, 2002, pág. 530); en este ámbito se pueden citar además de individuos, instituciones transmisoras como los centros educativos y los medios masivos de comunicación.

4.3 DIÁLOGO DE SABERES: TODOS SOMOS SABEDORES

*También aprendieron a mirar a quien mira mirándose,
Que son aquellos que se buscan así mismo en la
mirada de otros.
Y supieron mirar a los otros que los miran mirar.
Subcomandante Marcos*

Hablar de diálogo de saberes, necesariamente implica abordar el concepto de producción epistémica de conocimiento y por consiguiente se requiere conectar la misma, a un sentido político-ideológico que le dé una mirada desde las estructuras de producción epistémicas a lo que (Villa & Villa) añaden lo siguiente:

Tronco epistemológico, el cual resulta de una geopolítica del conocimiento que es operado a partir de unos centros hegemónicos que intervienen en la producción, la formalización, la legitimación, la circulación y la distribución del conocimiento en el ámbito mundial. En este caso, los autores que forman parte de otra perspectiva

son los que gozan de la promoción y el respaldo del “imperialismo impreso”, en los ámbitos internacional, regional, nacional y local; para estos autores no existen las fronteras o los límites porque sus elaboraciones son celebradas como si fueran válidas para todo tiempo y contexto. (VILLA & VILLA, 2014, pág. 28)

En tanto que lo señalado toma un sentido de poder, es decir, el conocimiento en los tiempos modernos ha estado estrechamente ligado a estructuras geopolíticas de poder que delimitan fronteras y determinan los terrenos del saber cómo campo de fuerza, entre los que manejan la poderosa maquinaria de la producción y los seres anónimos, que día a día transitan la existencia. Los primeros bajo el paradigma excluyente de la científicidad metódica, en donde se realizan un tipo exclusivo de cultura y de conocimiento como verdadero y superior, que ya desde los tiempos de la colonia se observaba como estrategia de dominio, por ende es pretendido como el único capaz de contribuir al “desarrollo de la humanidad” citado por RUIZ de la siguiente manera:

Las prácticas de las agencias coloniales europeas, las cuales después de destruir o desarticular la estructura de las sociedades indígenas que subyugaban, proseguían a minusvalorar deliberadamente sus habilidades, negándole a los nativos los medios para expresar sus propios talentos organizativos, para finalmente considerarles como desorganizados, improductivos y/o perezosos y por tanto, necesitados de guía y ayuda de las potencias coloniales para salir de su “atraso”. (RUIZ, 2009, pág. 29)

Por su parte los segundos que comprenden grupos étnicos, grupos poblacionales e individuos de a pie, por el contrario reivindican el derecho no solo del acceso al conocimiento, sino también la producción del mismo, esto ligado a una apuesta política que descentre la producción epistémica y valore los saberes científicos (o no), de los grupos poblacionales y las comunidades culturales, ello como fin último de superar la injusticia cognitiva, con deliberada autonomía y los suficientes conocimientos para potenciar una serie de entramados de recursos indispensables y necesarios para el desarrollo de cualquier pueblo, de esta manera Levi-Strauss en su libro, *El Pensamiento Salvaje* hace una elaboración teórica del conocimiento en donde describe unos usos nativos de comprensión científica de su contexto narrado como:

[...] para elaborar las técnicas, a menudo prolongadas y complejas, que permiten cultivar sin tierra, o bien sin agua, cambiar granos o raíces tóxicas en alimentos, o todavía más, utilizar esta toxicidad para la caza, el ritual o la guerra, no nos quepa la menor duda de que se requirió una actitud mental verdaderamente científica, una curiosidad asidua y perpetuamente despierta, un gusto del conocimiento por el placer del conocer, pues una fracción solamente de las observaciones y de las experiencias podían dar resultados prácticos e inmediatamente utilizables. (TOLEDO & BASSOLS, 2008, pág. 65)

En los últimos sesenta (60) años en Latinoamérica, se han gestado una serie de movimientos sociales, políticos, étnicos y epistémicos que tendrían como resultado

una serie de cambios en las estructuras de los países centro y suramericanos, entre las que influyeron epistémica y pedagógicamente a la que llamarían “epistemologías del sur”. Sur que no sería un asunto geográfico, sino más bien una ideología de reclamo, valoración, construcción y autodeterminación que extraería la episteme de los centros de exclusividad, determinados a sobrepasar los obstáculos de una elite colonial encarnada y despótica frente a la diversidad cultural, a lo cual (SANTOS) añade los conceptos **“no-incluidos”, “no-existentes” y “no-valorados”** como el resultado del racismo de los colonos europeos a los habitantes originarios del continente americano y que plasma como:

El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal. Éste consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituye el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no-existente. No existente, significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. Lo que es producido como no-existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro (p. 160) Santos (2009). Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del Sur*. México: Siglo XXI. (VILLA & VILLA, 2014, pág. 27)

Estos años marcarían definitivamente la capacidad autónoma de decisión de las comunidades para pensar y actuar desde sus territorios y reivindicar ideologías y educaciones que sobrepasen la limitada función de dominación e instrucción, que pretendían eternizar una estructura cultural, política, social, económica y epistémica pertinente para el presente trabajo.

Finalmente, el esfuerzo por generar una política de producción de conocimiento debe propender a una “política de la voz” (Giroux, 2003), es decir, una política de afirmación de las personas que son silenciadas, negadas, vituperadas y desterradas de cualquier posibilidad de construir su propia imagen. La “política de la voz” se puede abordar desde las narrativas culturales, que al ser pedagogizadas se puede incidir en la autoproyección de una colectividad que se represente como portadora de valores. (VILLA & VILLA, 2014, pág. 35)

Examinado el carácter histórico y conceptual del nacimiento del diálogo de saberes, intentare dialogar entre lo cotidiano, el saber y la pedagogización que de esta se ha hecho. El diálogo de saberes tiene su punto de partida en la premisa que Paulo Freire sugiere de la lectura del mundo y de la palabra en la siguiente frase: “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra” es de apreciar que para él diálogo de saberes parte fundamentalmente de reconocer que: “todos sabemos algo y todos ignoramos algo, es por eso que estamos en un permanente aprendizaje”.

El saber y la lectura del mundo, están estrechamente relacionadas en el sentido estricto de la palabra, es decir saber leer el mundo para darle sentido a la palabra, dicho de otra manera, en el proceso de alfabetización para adultos de la educación popular brasileña, no se cimentaba en el aprendizaje del abecedario, sino que por el contrario se afirmaba en los saberes previos obtenidos en sus historias hechas por días, en la cotidianidad, en la práctica material y emocional de la realidad, que parafraseando a Freire se denominaría lectura de contexto y lectura de texto, añadiendo “toda lectura de texto, presupone una rigurosa lectura de contexto” (FREIRE: 2005). Esta lectura de contexto, no tiene otro fin que la transformación del mundo vivido y expresado en la siguiente cita:

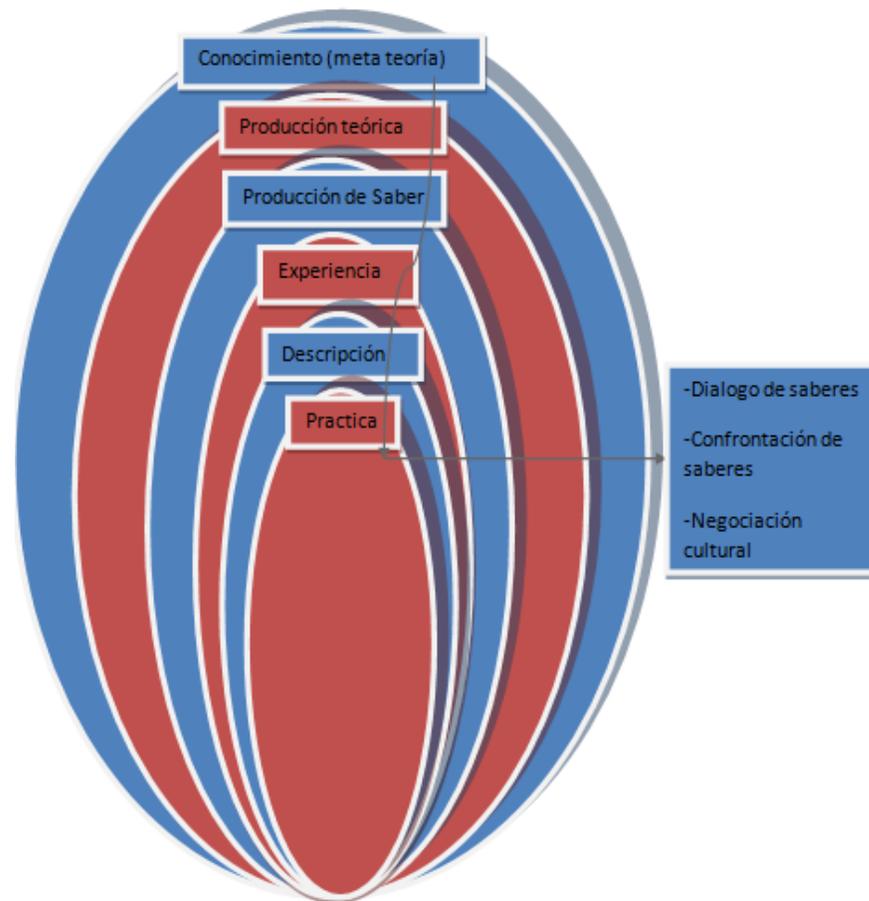
“Si diciendo la palabra con la que al **pronunciar** el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. **Por esto el diálogo es una exigencia existencial**”.- *Capítulo III (Buenos Aires. Ed. Siglo XXI, 2008, p. 99)*

El sentido aquí abordado ineludiblemente tiene un sentido cotidiano de la educación y del aprendizaje, al problematizar el acto educativo de las vidas asociadas a la búsqueda de la palabra verdadera, a través de la práctica vivida y los saberes previos, al respecto Heller acota:

El pensamiento cotidiano se dirige a resolver problemas cotidianos y de allí su carácter pragmático: está atado al problema, al contexto, a la situación. La verdad cotidiana tiene dos componentes inseparables: uno cognitivo y otro moral; un conocimiento es verdadero si es exitoso en la acción, esto es, si le sirve al individuo para funcionar adecuadamente en su marco sociocultural y moral. El saber cotidiano tiene un carácter antropológico, que abarca la necesidad de aprender a percibir, a sentir y a pensar. Los sentimientos tienen un papel de guía para la acción y no son indisolubles de la percepción y del pensamiento. (HELLER, 1997, pág. 418)

La propuesta pedagógica aquí planteada, va en contravía de la pedagogía tradicional, al partir exactamente del conocimiento vivencial, cotidiano, pragmático y generado en la práctica, pero a su vez reconociendo la innegable necesidad de jamás prescindir de la teoría, porque ella piensa teóricamente la práctica, para que esta misma pueda ser acto de reflexión crítica y por consiguiente pueda ser perfeccionada y que Mejía Marco Raúl lo conceptualiza de la siguiente forma:

Grafico 2 producciones epistémica: de las prácticas a las teorías (Cebolla de construcción de saber y Conocimiento).



Fuente: Mejía, Marco Raúl, el maestro y la maestra como productor de saber y conocimiento. Refundar el saber escolar en el siglo XXI (MEJIA, 2015)

En la gráfica 2 se observa cómo se fundamenta la sistematización, que al igual que el diálogo de saberes tiene como punto de partida las prácticas, hasta alcanzar las teorías y meta teorías, producto de la reflexión crítica de las mismas y transversalizada por el diálogo, la confrontación y la negociación cultural presente e indispensable para cualquier experiencia pedagógica.

Todo proceso de aprendizaje requiere como lo plantea Freire un: “enseñar es un acto que tiene que ser motivado por el respeto a los saberes previos de los estudiantes, al respecto Freire expone que: “Enseñar exige respeto a los saberes previos de los educandos; la corporización de las palabras por el ejemplo; respeto a la autonomía del ser del educando; seguridad, capacidad profesional y generosidad; saber escuchar”. (FREIRE, 2005)

El respeto requiere de humildad al reconocer que el educador no es un sabio, ni el educando es un ignorante, solicita alejarse de todo comportamiento autoritario y dogmático, demanda por consiguiente el acto de amar y dejar ser en libertad y responsabilidad, por lo tanto se:

Reconoce al otro como sujeto responsable y actor de su propio destino, se fundamenta en el respeto por el otro y en la práctica de relaciones horizontales, pero parte de reconocer que los seres humanos están inconclusos y se construyen en la relación con el otro y con el mundo. Es, por tanto, una relación que se nutre de amor, humildad, esperanza, fe y confianza en el otro, donde ambos se hacen críticos en la búsqueda de algo y crean una relación de simpatía; cada persona llega a ser ella misma sólo cuando los demás también lleguen a ser ellos mismos. (FREIRE, 2005, pág. 29)

Examinado esto, el concepto de diálogo de saberes es utilizado usualmente en Latinoamérica por los grupos sociales, culturales, comunitarios y étnicos re-emergentes en el territorio cultural, político y cosmológico-epistémico, es por esto que el termino está cargado de una semántica ideológico-político, de principios valóricos fundamentalmente humanistas que identifico en tres categorías: simbólico-existenciales, socio-político y epistémico-pedagógico y que se encuentran íntimamente ligados y transversalizado los unos con los otros. En el primer se enuncian valores tales como el (amor, fe en la humanidad, respeto, humildad, solidaridad, confianza); en el segundo como sujeto de poder y transformación, se encuentran (critico, reconocimiento, valoración, autonomía) y por último el elemento pedagógico-epistémico (comunión, intercambio, comunicación, dialogo, creatividad, imaginación, cognición); es de crucial relevancia aclarar, que cada uno de estos principios valóricos son dinámicos y suelen estar presentes en las distintas categorías que van desde lo personalmente emotivo hasta el ser educativo.

Se pretende señalar que en los procesos pedagógicos la gran importancia que atañe el hecho de partir de lo cotidiano, de los sueños, de los gustos, de los sentí-pensares, esto es en la medida en que si hay saberes previos, definitivamente también existen habilidades previas, por consiguiente existen inteligencias múltiples, esperando a ser desarrolladas. La relevancia pedagógica está en la motivación existente al interés que pueden llegar a tener las prácticas y experiencias vividas, a lo que se señala en la cartilla del programa ondas (aprender a pregunta, preguntar para aprender) en la que menciona:

Se parte o de lo que se piensa que se debe enseñar, sino de lo que los estudiantes quieren saber. Esto traducido a niveles pedagógicos, quiere decir que es más probable que los niños, niñas y jóvenes se sientan motivados a investigar sobre aquello que les interesa. (MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, 2010, pág. 12)

Es de vital valor comprender que la educación no debe responder a preguntas que los educandos no se han hecho, porque así mismo como se puede actuar de buena fe, se le podría marchitar la flor de la curiosidad, siendo impertinentes con las metodologías, contenidos con sus formas y fines, en el siguiente enunciado de Eleanore Duckworth, nos ilustra cómo cada niño pierde esa magia innata por conocer lo que les rodea:

Decir que todos los niños en los primeros dos años realizan avances intelectuales increíbles es verdaderamente una obviedad (...) una pregunta recurrente es ¿por qué más tarde el desarrollo intelectual de un gran número de niños comienza a detenerse? ¿Qué sucede con aquella curiosidad y aquel ingenio a medida que crecen? (...) yo creo que parte de la respuesta es que los avances intelectuales que ellos producen comienzan a ser cada vez menos valorados. Se los rechaza por triviales (...) o se les desaprueba por ser inaceptables (...) El efecto que se produce es que los niños no se ven alentados para seguir explorando sus ideas y se les hace sentir que esas ideas no son importantes, sino que sólo son tontas y nocivas” (DUCKWORTH, 1999, págs. 23-24)

Por último deseo anotar que los aprendizajes significativos parten de cada uno de los intereses y motivaciones que los educandos posean, es decir, saberes previos y contextualizados, construidos en la cotidianidad y que estos elementos (vida cotidiana y diálogo de saberes) deben ser tenidos en cuenta a la hora de una pedagogía de contexto y la capacidad de decisión sobre los recursos que podamos potencializar. Citado así por Frans CARLGREN de la siguiente manera:

Educación y enseñanza juegan en este sentido un papel decisivo. El futuro del género humano ya se manifiesta en los niños. Toda innovación en el mundo, toda creatividad, parte al fin y al cabo del mérito individual y de su crecimiento en la comunidad. Pero la oportunidad del individuo para dar salida a sus fuentes interiores, depende de la dedicación que reciba de los educadores y maestros. La misión más importante del educador es promover los talentos individuales a fin de que sean fructíferos para la sociedad -no preparar la nueva generación para la continuidad alienante de la trayectoria de desarrollo técnico y económico ya fijado de antemano (CARLGREN, 1989, pág. 8)

4.4 VIDA COTIDIANA Y DIÁLOGO DE SABERES: EN LA AGENDA DE LA ETNOEDUCACIÓN.

En lo planteado anteriormente, los saberes son producto de las interacciones sociales en contextos históricos y territoriales definidos. Por lo tanto, es evidente que estos contextos al ser diversos se corresponden con múltiples vidas cotidianas, en donde se elaboran saberes múltiples. De esta forma se han construido teóricamente nociones sobre el reconocimiento de la diversidad en la especie humana. Por ello se especifica que:

Los términos multi, pluri e interculturalidad tienen genealogías y significados diferentes. Lo pluricultural y multicultural son términos descriptivos que sirven para caracterizar la situación diversa e indicar la existencia de múltiples culturas en un determinado lugar planteando así su reconocimiento, tolerancia y respeto. El «multi» tiene sus raíces en países occidentales, en un relativismo cultural que obvia la dimensión relacional y oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales. Actualmente es de mayor uso global, orientando políticas estatales y transnacionales de inclusión dentro de un modelo de corte neoliberal que busca inclusión dentro del mercado. El «pluri», en cambio, es término de mayor uso en América del Sur; refleja la particularidad y realidad de la región donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos con blanco-mestizos y donde el mestizaje y la mezcla racial han jugado un papel signficante. Mientras que lo «multi» apunta una colección de culturas singulares sin relación entre ellos y en un marco de una cultura dominante, lo «pluri» típicamente indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial aunque sin una profunda interrelación equitativa (...) La interculturalidad, en cambio, aún no existe. Es algo por construir. Va mucho más allá del respeto, la tolerancia y el reconocimiento de la diversidad; señala y alienta, más bien, un proceso y proyecto social político dirigido a la construcción de sociedades, relaciones y condiciones de vidas nuevas y distintas. Aquí me refiero no sólo a las condiciones económicas sino también a ellas que tienen que ver con la cosmología de la vida en general, incluyendo los conocimientos y saberes, la memoria ancestral, y la relación con la madre naturaleza y la espiritualidad, entre otras. (WALSH, 2008, pág. 140)

En la actualidad se reconoce que la etnoeducación conceptualmente tiene dos vertientes que le han dado impulso. Por un lado conceptualmente como derivado del etnodesarrollo, y en segunda instancia las luchas y logros alcanzados por los grupos étnicos. Por etnodesarrollo se:

Entiende el ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de sus experiencias históricas y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones (BATALLA, 1995, pág. 467)

Uno de los asuntos concernientes al etnodesarrollo más relevantes es lo relativo al control cultural, lo cual es definido como:

La capacidad social de decisión sobre los recursos culturales, es decir, sobre todos aquellos componentes de una cultura que deben ponerse en juego para identificar las necesidades, los problemas y las aspiraciones de la propia sociedad, e intentar satisfacerlas, resolverlos y cumplirlas. (BATALLA, 1995, pág. 468)

Para el desarrollo del concepto de control cultural Bonfil Batalla (1995) define los siguientes recursos:

- 1) Materiales: corresponde a los recursos naturales y elaborados por los grupos humanos.
- 2) De organización: capacidad de los grupos humanos para obtener la participación de sus miembros y atenuar las resistencias de sus integrantes.
- 3) Intelectuales: es el conjunto de conocimientos tanto informales como formales y sus experiencias vivenciales.
- 4) Simbólicos y emotivos: incluye valores subjetivos como las emociones, sentimientos y cosmovisiones.

Estos recursos y conjugados con las decisiones se resumen en la siguiente tabla

Tabla 1

Recursos	Decisiones	
	propias	Ajenas
Propios	Cultura autónoma	Cultura enajenada
Ajenos	Cultura apropiada	Cultura impuesta

Fuente: Bonfil Batalla, 1995

La Constitución Política de Colombia de 1991, expresa que los grupos étnicos tienen unos derechos que van desde el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural (art. 7) hasta el reconocimiento de una educación con enfoque diferencial (Art. 68: inciso 5). Estos hechos constitucionales y los que se enumeran a continuación, serían posteriormente los pilares jurídicos de la etnoeducación:

Artículo 7: El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana

Artículo 8: es deber del Estado y las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación

Artículo 10: el castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta a las comunidades con tradición lingüísticas propias será bilingüe

Artículo 68: inciso 5: los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural

Con el respaldo constitucional fijado en los artículos citados con anterioridad, dieron lugar en la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), decretada en el Título III en el Capítulo 3 la educación para grupos étnicos, reconocida mejor como

Etnoeducación. Esta sería posteriormente reglamentada en el decreto N° 804 del 18 de mayo de 1995.

Según el **artículo 55** de la Ley General de Educación, establece la siguiente definición de etnoeducación:

Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Parte de la integración de este concepto en las comunidades indígenas se reconoce en el lenguaje que utilizan, en donde hablan de “nuestras-as” como se cita en la siguiente definición de Consejo Regional Indígena del Cauca:

La educación para los grupos étnicos, que es la educación que se imparte, a grupos o comunidades que poseen una cultura (...) la educación que se imparta debe estar de acuerdo con los aspectos económicos, sociales, políticos y culturales de **nuestros** pueblos y además que respete **nuestras** creencias y tradiciones. (CRIC, 2009, pág. 60)

Sin lugar a dudas, el uso en documentos oficiales de las organizaciones indígenas de los pronombres posesivos en primera persona, resalta entre otras cosas, que la pertinencia de la educación para grupos étnicos ya ha sido “apropiada”, utilizando los términos de Bonfil Batalla. Este se constituye en un ejemplo claro del diálogo de saberes o de negociación cultural en la etnoeducación.

Un componente importante en el desarrollo de la etnoeducación, lo constituye la incorporación de la lengua nativa. Esto en dos maneras es importante: la primera porque al reconocer la existencia de otras lenguas se hace evidente la riqueza de los territorios con toponimias y vidas cotidianas en dialectos propios; segundo, porque la existencia de la lengua permite que los saberes ancestrales permanezcan, pues algunos de estos son válidos en lengua aborígen, ya que para ciertas cosas no hay traducción. Además se establece la educación bilingüe, lo que significa que una lengua no excluye a la otra, lo que se puede constituir en una ilustración puntual del diálogo de saberes. El CRIC y la ley general de educación determinan que “la enseñanza que se imparte en los territorios indígenas debe hacerse en lengua materna y en castellano, que es lo que se llama **educación bilingüe**” (CRIC, 2009: 60).

De otro lado, no se puede desconocer el carácter político envuelto en la conceptualización y praxis de la etnoeducación. Esto es que:

La etnoeducación es una ideología, una política, un cuerpo de conceptualizaciones y tal vez más, pero en curso, no es un manual; en ella intervienen o podrían intervenir intelectuales, profesionales de diversas disciplinas, el Estado y las

Iglesias -aunque no me gusta, pero ahí están-, y por supuesto los indígenas, o mejor, las comunidades, las cuales no siempre están presentes ni en estos debates ni en sus propios sitios como parte activa de sus potenciales cambios; en ocasiones intervienen sus líderes y representantes, sus maestros, pero en ocasiones desligados de la cotidianidad de sus grupos. Miguel Meléndez "Del discurso ideológico al discurso lingüístico" (CURIEUX, SF)

La etnoeducación es más que una conceptualización, la práctica de las vidas cotidianas en diálogo, es decir, el etnoeducador tiene su vida cotidiana y cada uno de los involucrados en los procesos pedagógicos, tienen las propias. Esto se afirma en el sentido de que:

“La etnoeducación como escenario de praxis, ha sido constituido gracias a los diferentes grupos poblacionales que en expresión de orden étnico y cultural han transformados las lógicas de relación social en el ámbito urbano. Esto significa que a diferencia de muchas disciplinas e interdisciplinas, la etnoeducación tiene su gran palpito de vida en los virajes, desplazamientos y saltos de los movimientos sociales y culturales, no es la academia la protagonista de su desarrollo, no son los investigadores los que proponen sus fronteras y apuestas, en realidad es la propia gente del común, los seres anónimos, quienes en prácticas de reconocimiento mutuo develan las fronteras de su avance.” (QUINTERO H. , 2009, pág. 79)

En cualquier proceso educativo, no solo en la etnoeducación, el juego de vidas cotidianas es continuo, indefinido (en términos de límites) y por supuesto dialógico. Estas características no necesariamente son conscientes entre los participantes, sino que más bien, la propia interacción social marca secuencias de reconocimientos, valoraciones y saberes que pueden ser elementos de tensiones y distensiones. Por lo tanto se puede considerar que:

En consecuencia podemos decir que la educación necesariamente debe ser directiva si pretende generar desarrollo humano, pero que tal directividad debe tener en cuenta que la educación es un proceso que no debe ocurrir fuera de la vida cotidiana (HELLER:97), por el contrario, esta debe ser el contexto de la realización de la práctica pedagógica si definitivamente se está optando por educar para la vida desde la vida misma, ya que podemos intuir, si bien en toda práctica educativa existe la posibilidad de subvertir la institucionalidad, también todo acto subversor está preñado de conservadurismo. (RUIZ, 2009, pág. 17)

En los escenarios educativos, y más aun de índole etnoeducativos son considerables los momentos donde el reconocimiento del yo y los otros, suponen una permanente revisión de egos individuales y sociales (comunitarios) en donde es posible:

establecer un permanente diálogo con sí mismo, y con los contextos de relaciones tanto comunitarias inmediatas como socioculturales en los que configuran la experiencia humana de los sujetos de la relación pedagógica, diálogo crítico, constructivo y deconstructivo, que más allá de la enunciación y el

reconocimiento asuma la negociación como el camino para abordar el conflicto y la diversidad de códigos, símbolos e imaginarios que permiten expresar, comprender, interpretar y recontextualizar saberes y experiencias sociales comunes, que convergen en cada encuentro educativo. (RUIZ, 2009, pág. 17)

5. CONCLUSIONES

En la aproximación teórica y conceptual abordada en el presente trabajo se exploraron los conceptos de vida cotidiana, diálogo de saberes y etnoeducación. La primera, desde las premisas de dos filósofos; se debe decir que no se esperaba que el tema se haya estudiado tal profundamente como Agnes Heller y Henri Lefebvre, de este último que reconoce abiertamente a cualquier filósofo que minusvalore la vida cotidiana por encontrarla trivial, banal y burda, entonces sería víctima de su propia autodestrucción en el sentido del pensamiento filosófico (ya que este desea pensar todo lo humano), porque cuando quiere desarrollar sus posibilidades humanas, descubre que no tiene medios para ello, al ser la vida cotidiana, precisamente el espacio-tiempo para desarrollarlos. Por otro lado el diálogo de saberes siempre será un encuentro cercano al ser esencial y su ser como ser pedagógico; se encuentra a Paulo Freire extrañamente cercano, siendo él un determinado por la vida y el hecho educativo con tanta ferocidad, pero con el alma y la sutileza de un artista de la palabra, que motiva al despojo de todo ego al pensarse y sentirse como educadores, de los que él descubre como propios. Y por último la etnoeducación, una descripción de su historia hasta el día de hoy, retorna la esperanzas de lo que se es y de lo que se quiere ser, ver a la etnoeducación como sujeto facilitador de las potencialidades de los recursos cultura, es ver a un ser que se reconoce como constructo social y puede estar cerca de descubrir lo que son capaces de hacer las capacidades humanas en los dos lados de la moneda.

Dentro del abordaje que se realizó a los conceptos de vida cotidiana, dialogo de saberes y etnoeducación se encontraron relaciones complementarias las unas de las otras. En primer lugar se pudo vislumbrar que tanto la etnoeducación como el dialogo de saberes, tienen como punto de partida la conceptualización y teorización de las mismas, en el despliegue de los movimientos de los grupos culturales sociales, políticos y populares en América Latina, ambas poseen el germinador de sus ideas en las luchas y reclamos por un mundo más justo, pero sobre todo se encontraron conceptos presentes en ambas, tales como construcción colectiva, producción epistémica descentrada de las súper estructuras, basadas en valores humanos como la solidaridad, la comunión, el respeto, el dialogo, la fe, la confianza, pero sobretodo la utopía de quienes caminan seguros del cambio y la esperanza como posición profunda y existencialmente humana, es en este trasegar donde se aborda el concepto de la autonomía como el resultado de verse en el mundo como actores de su propio destino, de la capacidad del ser humano para des-hacerse, crearse y re-crearse, sujetos que se reconocen como actores de su propio destino, con recursos y capacidades diversas para enfrentar los obstáculos que no son deterministas, los retos del contexto y la realidad, pero sobretodo la capacidad decisiva para afrontar su desarrollo como propio y comprometido con un futuro deseable, es decir, un desarrollo a escala humana llena de significados y sueños.

Tanto el concepto teórico de vida cotidiana, diálogo de saberes y etnoeducación, tienen un punto de intercepción, donde se entrelazan las unas con las otras; aunque el primero es de carácter abstracto y conceptual y las segundas sean producto del surgimiento de la movilización social, encuentran un lugar donde el carácter práctico es el común denominador, practicidad que se carga de sentido al provenir del espacio de la negociación sociocultural y su relación con los bienes y sus conflictos, sus aspiraciones, sus procesos de aprendizaje y cotidianidades diversas como escenario de habilidades para facilitar la interacción y construcción social a partir de los actos cotidianos, prácticos, al ser guía indisoluble entre la percepción y el pensamiento, son espacios en los que primero acaece la vida y en seguida se construye el pensamiento, pensamiento como reconocimiento y reflexión activa de lo que se hace y de lo que acontece en el mundo como comprensión de la realidad de un modo efectivo.

Estos significados parten de un solo lugar, que es espacio-temporal, que es material y a su vez emotivo, como ese ser anfibio, ese ser hicotrea que piensa con el corazón y siente con la cabeza, es un lugar que se puede tocar y que se llena de símbolos, y no es otro más que la vida cotidiana, que se encuentra como práctica individual y constructo social, que desfila entre la reflexión y la emoción y provocadora de las ideas, pero indispensablemente, productora de comunicación e interacción, de encuentro e intercambio, de explosión y creación.

Pensar los procesos pedagógicos y etnoeducativos como actos neutrales o aislados de toda emocionalidad, es negar la esencia de la historia y los dolores de la misma, estoy convencido, no solo que son pertinentes, sino más bien, hechos existenciales, comprender cualquier acto educativo, es también entender que somos sujetos y que la educación es un hecho humano particularmente cargado de simbolismo y como seres humanos que somos, comprendemos su fragilidad, su inestabilidad, pero por consiguiente también sus posibilidades humanas.

El etnoeducador o el educador, trabaja con seres humanos, pero en el caso de la etnoeducación, se parte del hecho que en cualquiera de los escenarios profesionales a los que pueda concurrir, que más que otro profesional se encontrara con diversidad de situaciones, momentos y personas culturalmente distintas, en la carrera se forma para que sus estudiantes puedan guiar procesos de interrelación cultural y comunitario de población con enfoque diferencial. Trabajar con la diversidad no suele ser fácil, pero entender la vida cotidiana de las personas, desde el punto de vista del investigador humanista, suele brindar herramientas de interpretación sobre cómo abordar a una persona que culturalmente no está asociada a los usos y costumbres propios, que posee una territorialidad llena de significado y/o ausente de ella.

El decreto reglamentario por medio del cual se hace efectiva la regulación de la etnoeducación, **Decreto N° 804 del 18 de mayo de 1995**. Del **Capítulo II** y del título **Etnoeducadores**. En su artículo numero 6 establece el proceso de

formación de profesionales etnoeducadores y señala las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional, en la cual hace referencia a un punto que vale la pena hacer mención: “Profundizar en la identificación de formas pedagógicas propias y desarrollarlas a través de la práctica educativa cotidiana” en este punto de las orientaciones del MEN, hace referencia indirecta a la vida cotidiana y reconoce de alguna forma que es en la (práctica cotidiana), donde se desarrolla el mundo de las potencialidades del pensamiento, es decir, es allí donde se experimenta el proceso de aprendizaje hacia la producción de saberes pedagógicos en comunidades con o sin enfoque diferencial.

Siguiendo esta misma línea, el perfil profesional de la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo comunitario de la Universidad Tecnológica de Pereira, se invita al licenciado a: “Promocionar el reconocimiento y visibilización de saberes y prácticas diversas. Agenciar procesos de mediación y diálogo Etnoeducativo en función de la superación de asimetrías sociales y culturales”. La carrera reconoce el escenario de las posibilidades que ofrece los contextos culturales diversos dentro de los cuales las prácticas cotidianas se reconocen como productora de conocimiento y /o saberes que son digno de reconocerse como tales y ser producción activa de intercambio, mediación, dialogo y resignificación de experiencias significativas en el marco de los recursos propio y autónomos en función de un futuro deseable y construido por los actores dueños de sus propios anhelos y esperanzas.

A manera de reflexión, este trabajo nació de la curiosidad que se dio al trabajar en la práctica pedagógica etnocomunitaria como educador en una institución de restitución de derechos, en donde la vida cotidiana ha estado marcada por hechos desafortunados, en condiciones de opresión y precariedad. En esta institución solo teniendo una actitud dialógica, es que se permitió romper los muros de silencio y desconfianza por quien ha sufrido los flagelos de una historia injusta.

Cuento esta historia por una sencilla razón, ha sido la inspiración ética, pedagógica y política para entender el acto educativo en sus dimensiones más amplias, pero a su vez íntimamente locales.

En esta institución se pudo sentir y comprender cuál era el secreto de la pedagogía, y no tiene otro nombre que amor a lo que se hace y se da, hoy se ha sentido comprender el concepto de vida cotidiana, porque se entiende que ella dota de espacios y tiempos, y que al igual que el corazón o que el cerebro, nunca nos abandonan, es la sombra y la luz, es el cuarto y el universo, como también lo es las lágrimas y las sonrisas, es el aprender hecho día a día, la importancia pedagógica más fundamental que encuentro en ella, es que brinda los espacios que deseamos, pero también los que no, abriendo así la posibilidad de interactuar con nuestro anti-sujeto y no hay mejor aprendizaje social que ver al otro como un espejo de lo que se quiere y de lo que no. Por el otro lado del diálogo de saberes, simplemente todos esos valores democráticos, se deberían convertir en una

actitud existencial para la vida individual y social, no hay mejor instrumento pedagógico que una sonrisa en la mañana o unas orejas que escuchan, una mano que se abre a otra y sobre todo una mente que se abre a otra mente, que a su vez se asoma para ver lo que hay dentro del otro, sin importar lo vulnerable del momento, se puede evidenciar que allí se encuentran sueños y verdades en el uno y en el otro, que aunque sean antagónicas siempre fecundara la posibilidad de nutrirnos en común-uniión.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALFONZO, I. (1994). *Técnicas de investigación bibliográfica*. Caracas: Contexto.
- ALTHUSSER, L. (2003). *Althusser*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BAHAMON, B. (1983). *Filosofía II para el undécimo grado de bachillerato*. Medellín: Susaeta.
- BATALLA, B. (1995). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. En *Obras escogidas de Guillermo Bomfil Batalla* (Vol. Tomo 2, págs. 464-480). México D.F.: INAH/INI.
- CAMBIASSO, M. (2012). El estudio de la vida cotidiana en Goffman y Trotsky: un ejercicio comparativo. *VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata "Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales"*. La Plata.
- CARLGREN, F. (1989). *Pedagogía Waldorf, Una educación hacia la libertad*. (M. L. Varillas, Trad.) Madrid: Rudolf Steiner.
- CASTRO, B. (1996). Prefacio. En B. Castro (Ed.), *Historia de la vida cotidiana en Colombia*. Bogotá: Norma.
- CONGRESO DE COLOMBIA. (1994). *Ley General de Educación (ley 115 de 1994)*.
- CONSEJO REGIONAL INDIGENA DEL CAUCA (CRIC). (2009). *Cartilla de legislación indígena*. Popayan: Programas de educación, capacitación y comunicaciones.
- CONSTITUCION POLITICA DE COLOMBIA. (1991). Bogota. D.C.
- CORPORACION VEDA COTIDIANA . (30 de julio de 2014). *Educación para la democracia y diálogo de saberes*. Obtenido de www.viva.org.co/escuelas/?p=15
- CURIEUX, T. (SF). *La etnoeducación en colombia: un trecho andado y un largo camino por recorrer*.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA. (15 de Diciembre de 2015). *Real Academia Española de la Lengua*. Obtenido de <http://dle.rae.es/>

- DUCKWORTH, E. (1999). *Cuando surgen ideas maravillosas y otros ensayos sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: editorial Gedisa.
- FREIRE, P. (2005). *La educación como práctica de la libertad*. México. D.F.: Siglo XXI.
- GOFFMAN, E. (1974). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HELLER, A. (1997). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- HELLER, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- HERMOSO, V. (Enero-Junio de 2014). Sociología de la vida cotidiana en Agnes Heller. *ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC*, 8 (14), 305-321.
- IUDIN, R. (2003). *Diccionario filosófico*. Bogotá D.C.: Gráficas modernas.
- LEFEBRE, H. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza Editorial.
- LEFEBVRE, H. (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno, (trad.)*. (A. Escudero, Trad.) Madrid: Alianza.
- LEFEBVRE, H. (1973). *A re-producao das relacoes de producao*. Porto: Publicacoes Escorpiao.
- MEJIA, M. R. (2015). *Fuente: Mejía, Marco Raúl, el maestro y la maestra como productor de saber y conocimiento. Refundar el saber escolar en el siglo XXI*. Bogota : Documento de trabajo, Colombia.
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (2010). *los estudiantes preguntan. "Aprender a preguntar y preguntar para aprender"*. Bogota D.C.: HL Impresores.
- MONCLUS, A. (1988). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos de la educación de adultos*. Barcelona: Anthropos.
- MORALES, N. (Septiembre-diciembre de 2001). Filosofía de lo Cotidiano y el Ritmanálisis. *Fermentum, Año 11 (32)*, 515-524.
- PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. (1995). *Decreto N° 804 del 18 de Mayo de 1995. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos*.

- QUINTERO, H. (2009). La Etnoeducación se construye en la praxis. En M. Ruiz, H. Quintero, & J. Gutierrez, *Etnoeducación. una propuesta comunitaria para una sociedad diversa*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- QUINTERO, H. (2009). *Más de uno. La vida cotidiana en el barrio popular*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- RUIZ, M. (2009). Educación y Comunidad: Una relación que potencia el juego de la vida en sociedad. En M. RUIZ, H. QUINTERO, & J. GUTIERREZ, *Etnoeducación. Una propuesta comunitaria para una sociedad diversa*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- SANTOS, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo: razón y emoción*. (M. L. Silveira, Trad.) Barcelona: Ariel.
- TOLEDO, V., & BASSOLS, N. (2008). *La memoria biocultural. La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Barcelona: Icaria.
- TORNERO, I. (En-Dic de 2014). Ideología y vida cotidiana. Desde Marx hasta Žižek. *Sincronía*, XVIII(65-66), 1-18.
- VILLA, A., & VILLA, W. (2014). Los saberes de la negación y las prácticas de afirmación una vía para la pedagogización desde una perspectiva otra en la escuela. *Praxis*, 10, 21 - 36.
- WALSH, C. (julio-diciembre de 2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado¹. *Tabula Rasa*(9), 131-152.

7. ANEXOS

Constitución Política de Colombia

Artículo 7: El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana

Artículo 8: es deber del Estado y las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación

Artículo 10: el castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta a las comunidades con tradición lingüísticas propias será bilingüe

Artículo 68: inciso 5: los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural

Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), decretada en el Título III en el Capítulo 3 la educación para grupos étnicos,

Artículo 55: Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

Decreto N° 804 del 18 de mayo de 1995.

Capítulo 1

Aspectos generales

Artículo 1°: La Educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos.

Artículo 2°: Son principios de la etnoeducación:

- a. **Integridad.** entendida como la concepción global que cada pueblo posee y que posibilita una relación armónica y recíproca entre los hombres, su realidad social y la naturaleza;

- b. **Diversidad lingüística**, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones;
- c. **Autonomía**, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos;
- d. **Participación comunitaria**, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía;
- e. **Interculturalidad**, entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo;
- f. **Flexibilidad**, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos;
- g. **Progresividad**, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento, y
- h. **Solidaridad**, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

Artículo 3°: En las entidades territoriales donde existan asentamientos de comunidades indígena, negras y/o raizales, se deberá incluir en los respectivos planes de desarrollo educativo, propuestas de etnoeducación para atender esta población, teniendo en cuenta la distribución de competencias previstas en la Ley 60 de 1993.

Dichos planes deberán consultar las particularidades de las culturas de los grupos étnicos, atendiendo la concepción multiétnica y cultural de la Nación y garantizará el cumplimiento de lo dispuesto en el presente Decreto.

Artículo 4°.- La atención educativa para los grupos étnicos, ya sea formal, no formal o informal, se regirá por lo dispuesto en la Ley 115 de 1994 sus decretos reglamentarios en especial el Decreto 1860 de 1994 y las normas que lo modifiquen o sustituyan y lo previsto de manera particular en el presente Decreto.

Capítulo II

Etnoeducadores.

Artículo 5°: La formación de etnoeducadores constituye un proceso permanente de construcción e intercambio de saberes que se fundamenta en la concepción de educador prevista en el artículo 104 de la Ley 115 de 1994 y en los criterios definidos en los artículos 56 y 58 de la misma.

Artículo 6°: El proceso de formación de etnoeducadores se regirá por las orientaciones que señale el Ministerio de Educación Nacional y en especial por las siguientes:

- a. Generar y apropiar los diferentes elementos que les permitan fortalecer y dinamizar el proyecto global de vida en las comunidades de los grupos étnicos;
- b. Identificar, diseñar y llevar a cabo investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos en donde presten sus servicios, dentro del marco de la diversidad nacional;
- c. Profundizar en la identificación de formas pedagógicas propias y desarrollarlas a través de la práctica educativa cotidiana;
- d. Fundamentar el conocimiento y uso permanente de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, en donde vayan a desempeñarse;
- e. Adquirir y valorar los criterios, instrumentos y medios que permitan liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos en las instituciones donde prestarán sus servicios.

Artículo 7°: Cuando en los proyectos educativos de las instituciones de educación superior que ofrezcan programas de pregrado en educación o de las escuelas normales superiores, se contemple la formación de personas provenientes de los grupos étnicos para que presten el servicio en sus respectivas comunidades, deberán, además de la formación requerida para todo docente, ofrecer un componente de formación específica en etnoeducación.

No obstante lo anterior y de conformidad con lo dispuesto en el artículo 113 de la Ley 115 de 1994, en Consejo Nacional de Educación Superior, CESU, y el Ministerio de Educación Nacional respectivamente, fijarán los criterios para la acreditación de programas de licenciatura en etnoeducación o de normalista superior en etnoeducación.

Parágrafo: Los programas dirigidos a la formación de etnoeducadores contarán con áreas de enseñanza e investigación sobre la lengua del o los grupos étnicos según sea la zona de influencia de la institución formadora.

Artículo 8°: La Nación, en coordinación con las entidades territoriales y en concertación con las autoridades de los grupos étnicos previstas en el artículo 10 de este Decreto, creará, organizará y desarrollará programas especiales de

formación de etnoeducadores en aquellos departamentos y distritos en donde se encuentren localizados grupos étnicos, sin ninguna institución de educación superior o escuela normal superior que atiende este servicio.

Tales programas se adelantarán a través de las instituciones de educación superior o de las escuelas normales de la respectiva jurisdicción departamental o distrital, o en su defecto, de la que permita más fácil acceso a la demanda de estudiantes de aquella y se mantendrán, hasta el momento en que los establecimientos de educación antes mencionados, establezcan los suyos propios.

Parágrafo: Los programas que a la fecha de expedición del presente Decreto, vienen adelantándose dentro del sistema especial de profesionalización para maestros indígenas, continuarán ejecutándose hasta su terminación y se ajustarán a las normas de la Ley 115 de 1994 y disposiciones reglamentarias, de acuerdo con las instrucciones que imparta al respecto el Ministerio de Educación Nacional.

Artículo 9º: En los departamentos y distritos con población indígena, negra y/o raizal, los comités de capacitación de docentes a que se refiere el artículo 111 de la Ley 115 de 1994, organizarán proyectos específicos de actualización, especialización e investigación para etnoeducadores.

Artículo 10º: Para los efectos previstos en el artículo 62 de la Ley 115 de 1994, son autoridades competentes de las comunidades de los grupos étnicos para concertar la selección de los docentes con las autoridades de las entidades territoriales, las siguientes:

- a. El Consejo de Mayores y/o las que establezcan las organizaciones de las comunidades que integran la Comisión Consultiva Departamental o Regional, con la asesoría de las organizaciones representativas y de los comités de etnoeducación de las comunidades negras y raizales.
- b. Las autoridades tradicionales de los pueblos indígenas, con la asesoría de sus organizaciones y/o de los comités de etnoeducación de la comunidad, donde los hubiere.

Artículo 11º: Los docentes para cada grupo étnico serán seleccionados teniendo en cuenta sus usos y costumbres, el grado de compenetración con su cultura, compromiso, vocación, responsabilidad, sentido de pertenencia a su pueblo, capacidad investigativa, pedagógica y de articulación con los conocimientos y saberes de otras culturas.

En consecuencia, de conformidad con lo previsto en el artículo 62 de la Ley 115 de 1994, se seleccionarán a los educadores para laborar en sus territorios, preferiblemente entre los miembros de las comunidades en ellas radicadas.

En las comunidades con tradición lingüística propia, el maestro debe ser bilingüe, para lo cual deberá acreditar conocimientos y manejo de la lengua de la comunidad y del castellano.

Artículo 12º: De conformidad con lo previsto en los artículos 62, 115 y 116 de la Ley 115 de 1994 y en las normas especiales vigentes que rigen la vinculación de etnoeducadores, para el nombramiento de docentes indígenas y de directivos docentes indígenas con el fin de prestar sus servicios en sus respectivas comunidades, podrá excepcionarse del requisito del título de licenciado o de normalista y del concurso.

En el evento de existir personal escalafonado, titulado o en formación dentro de los miembros del respectivo grupo étnico que se encuentren en capacidad y disponibilidad para prestar el servicio como etnoeducadores, éste tendrá prelación para ser vinculado.

Artículo 13º: Los concursos para nombramientos de docentes de las comunidades negras y raizales, deben responder a los criterios previamente establecidos por las instancias de concertación de las mismas.