

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO  
SUE CARIBE**



**EL DOCENTE Y EL PROCESO COMUNICACIONAL INTRA E  
INTERCULTURAL EN EL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN  
ETNOEDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA**

**Autores**

**ALCIBÍADES MIGUEL LÓPEZ HERNÁNDEZ  
EDITH MARIA CUELLO DAZA**

**Director**

**FRANCISCO JUSTO PÉREZ VAN-LEENDEN**

**UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA  
RIOHACHA, LA GUAJIRA, 2017**

**NOTA DE ACEPTACIÓN**

---

---

---

---

---

**PRESIDENTE DEL JURADO**

---

**JURADO**

---

**JURADO**

**Riohacha, \_\_\_\_\_ 2017**

## AGRADECIMIENTOS

En primer orden, a mis raíces existenciales: MIGUEL AGUSTÍN Y NOHELIA SOFÍA... atrevidos humanos que, desde su expresión amorosa, no solicitaron mi aprobación de vivir esta maravillosa vida diversa...gracias papás.

A NEYRA KARINA, MIGUEL HUMBERTO, JOSÉ ANGEL Y JOSÉ MIGUEL...por permitirme transitar por el corredor del: *afecto, amor, compromiso, responsabilidad, ternura*... lo que me permitió ser consciente ante la exigencia de la vida y disfrutar su diversidad.

A NATY, MIGUEL ANGEL, KAREN Y NILA...consciencias hermanadas por la complementariedad, en este largo trasegar de la vida diversa.

A mis compañeras/os y profesoras/es de la Maestría...por ser complemento en la búsqueda de mi completud humana.

A FRANCISCO JUSTO...por su paciencia...por su horizonte abierto, por su inestimable ayuda en la *discusión* académica e investigativa, por alcanzar el justo concepto de atención a lo diverso, desde la *intra e interculturalidad*.

A todas aquellas consciencias aprendices (estudiantes) y enseñantes (docentes)...por su aporte significativo en la transformación de mi *SER*.

A NICANOR...por marcar el camino ilustrativo de la lectura profunda...y, por ser cómplice en el constructo del reconocimiento y respeto diverso.

A EDITH MARÍA...por ser complemento amoroso en la búsqueda del *afecto, amor, compromiso, responsabilidad, ternura*...por compartir mi grito existencial: *AMO LA VIDA*...reflejado en *MIGUE Y JOSÉ ANGEL*...y, por ser una interlocutora académica válida, en el constructo de este trabajo.

**ALCIBÍADES LÓPEZ HERNÁNDEZ**

## AGRADECIMIENTOS

A la profundidad de la felicidad del silencio eterno, expresada por ese par de *humanidad posible*, que mi DIOS me concedió como padres: *EMÉRITA Y WILSON*, su ejemplo se refleja en éste trabajo.

A los protagonistas de mí vivir: *MIGUEL HUMBERTO Y JOSÉ ÁNGEL*, mis hijos, fuente de inspiración en la intención de construir y desarrollar nuevas posibilidades de existencia.

Un agradecimiento especial al profesor *Francisco Justo Pérez Van-Leenden*, por ser protagonista preclaro en la orientación investigativa y complemento sabio de las líneas teóricas, conceptuales y metodológicas de este trabajo.

A los compañeros docentes, que desde su transitar por el laberinto académico, acompañaron la hechura de éste proceso investigativo con una intención transformadora.

A mis compañeras/os y profesoras/es de la Maestría...por los aportes académicos entregados en la discusiones del mismo tipo, que a su vez, fueron una complementariedad en la apropiación del conocimiento.

A Alci....por ser mi complemento de felicidad e inteligencia

**EDITH MARÍA CUELLO DAZA**

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación propende mostrar la pertinencia del *proceso comunicacional intra e intercultural*, en el ejercicio profesional del docente adscrito en el segundo semestre del programa de Licenciatura en etnoeducación de la Universidad de La Guajira; esto, teniendo presente, que su discurrir como docente, se fundamenta en la atención a la diversidad cultural que transita en el aula de clases y fuera de ella; prácticas sustentadas en el orden individual y colectivo, que resaltan la importancia del *ser diverso*.

Desde el núcleo de su contenido comunicacional, la *intra e interculturalidad*, propugna por el diálogo entre saberes y conocimientos, donde se establece una sinergia existencial entre el mundo occidental y *otros mundos*. Esta alternancia, en la atención a la diversidad cultural, busca, desde la inclusión *des-colonial*, construir un proceso de otredad y alteridad, entre y para todos. Este trabajo de grado, también llama a la discusión académica, sobre la importancia del concepto y su practicidad, de *etnoeducación*, en la atención a la *diversidad cultural*.

La materialización de su ámbito educativo era, parafraseando a Yolanda Bodnar, el de desarrollar las vivencias del sujeto diverso en escenarios culturales y educativos propios; tal cometido no se pudo llevar a cabo: la puesta en marcha de un ejercicio curricular sin criticidad, en el escenario educativo, lo corrobora; muy a pesar de la insistencia de grupos diversos organizados, de demandar como alternativa válida, la aplicación de un método educativo donde confluyan la expresiones diversas.

En el marco de este derrotero conceptual y teórico, se llevó a cabo el presente estudio, con el tipo de investigación cualitativa, de diseño mixto, reflejado en el instrumento utilizado: la encuesta y la discusión general. La población (muestra) abordada, estuvo conformada por 34 docentes del programa de Licenciatura en Etnoeducación. La *interculturalidad*, *intraculturalidad*, la *intra e interculturalidad* desde la pedagogía y la *comunicación intra e intercultural*, como categorías, expresaron en el marco de la discusión, ser portadoras de *elementos comunicacionales* en la atención a la *diversidad cultural*, que pueden ser tenidos en cuenta en el marco curricular de la licenciatura.

**Palabras claves:** etnoeducación, interculturalidad, intraculturalidad, diversidad cultural.

## ABSTRACT

This Research tends to show the relevance of the communication process intra and intercultural , In the professional practice of teaching attached in the second half of the program's degree in ethno education in the University of La Guajira , this, bearing in mind, which is discourse, as a teacher, it is based , in attention to cultural diversity that passes in the classroom and outside it; supported in individual and collective order practices that emphasize the importance of being different .

Since the core of his pedagogical and didactic content intra- and interculturality dialogue advocated by the knowledges and expertises, where an existential synergy between the Western world and other worlds is established. This alternation, in attention to cultural diversity, looking from the Decolonialinclusión build a process of otherness and otherness, between and for all. This degree work also calls for academic discussion on the importance of the concept and its practicality, ethnic education, in attention to cultural diversity..

The materialization of their educational level was, to paraphrase Yolanda Bodnar, to develop the experiences of the different cultural settings and subject in educational own, that task could not be carried out the implementation of a curriculum exercise without criticality, in the educational scenario, corroborating, in spite of the insistence of various organized groups, to sue as a valid alternative, applying an educational method that will bring together the various expressions.

As part of this conceptual and theoretical road map, it was carried out this study, the type of qualitative research, mixed design, reflected in the instrument used: the survey and general discussion. The population (sample) addressed, consisted of 34 teachers Ethnoeducation degree program. Multiculturalism, intraculturality, intra- and inter from pedagogy and intra- and intercultural communication, as categories, expressed in the context of the discussion, as carriers of communicational elements in attention to cultural diversity, which can be taken into account in the curriculum framework of the degree.

**Keywords: Ethnoeducation, Interculturality, Intraculturality, Cultural diversity**

## TABLA DE CONTENIDO

|  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| INTRODUCCION .....   | <b>¡Error! Marcador no definido.</b> |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....  | 16                                   |
| 1.1 DESCRIPCION DEL PROBLEMA .....   | 16                                   |
| 1.1.1 Formulación del problema .....                                       | 23                                   |
| 1.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....  | 23                                   |
| 1.2.1 Objetivo General.....  | 23                                   |
| 1.2.2 Objetivos Específicos .....  | 23                                   |
| 1.3 JUSTIFICACIÓN.....   | 23                                   |
| 2. MARCO DE REFERENCIA.....  | 27                                   |
| 2.1 ESTADO DEL ARTE.....   | 27                                   |
| 2.2 MARCO TEÓRICO .....  | 35                                   |
| 2.2.1 La comunicación intra e intercultural en el contexto educativo. .... | 36                                   |
| 2.2.2 La intra e interculturalidad desde la comunicación. ....             | 39                                   |
| 2.2.3 La intraculturalidad. ....   | 40                                   |
| 2.2.4 La interculturalidad desde la educación. ....                        | 43                                   |
| 2.2.5 La interculturalidad crítica.....                                    | 44                                   |
| 2.2.6 La intra e intercultural desde la pedagogía. ....                    | 45                                   |
| 2.2.7 El pensar pedagógico de la comunicación intra e intercultural.....   | 45                                   |
| 2.2.8 La etnoeducación. ....   | 47                                   |
| 2.2.9 La descolonización del saber. ....                                   | 49                                   |
| 2.2.10 Alteridad .....   | 50                                   |
| 2.2.11 Otredad .....   | 50                                   |
| 3. METODOLOGÍA.....  | 52                                   |
| 3.1 ENFOQUE.....   | 52                                   |
| 3.2 UNIVERSO DE ESTUDIO .....  | 53                                   |
| 3.3 LA MUESTRA.....  | 53                                   |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 3.4   | TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....   | 53  |
| 3.5   | FUENTES.....   | 54  |
| 3.5.1 | Fuentes primarias.....   | 54  |
| 3.5.2 | Fuentes secundarias.....   | 54  |
| 4.    | ANÁLISIS DE RESULTADOS.....  | 55  |
| 4.1   | CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN.....   | 56  |
| 4.2   | CATEGORIAS.....  | 59  |
| 4.2.1 | Categoría: Interculturalidad.....  | 59  |
| 4.2.2 | Categoría: Intraculturalidad.....  | 63  |
| 4.2.3 | Categoría: La Intra e Interculturalidad desde la Pedagogía.....  | 71  |
| 4.2.4 | Categoría: Comunicación Intra e Intercultural.....   | 78  |
| 4.3   | DISCUSIÓN GENERAL.....   | 81  |
| 4.3.1 | Características Interculturales.....   | 85  |
| 4.3.2 | Características Intraculturales.....   | 85  |
| 4.3.3 | Características Intra e Interculturales.....   | 86  |
| 5.    | CONCLUSIONES.....  | 89  |
| 6.    | RECOMENDACIONES.....   | 94  |
| 7.    | PROPUESTA PEDAGÓGICA.....  | 95  |
| 7.1   | LA COMUNICACIÓN INTRA E INTERCULTURAL: COMO FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL.....    | 95  |
| 7.2   | OBJETIVOS.....   | 97  |
| 7.2.1 | Objetivo General.....  | 97  |
| 7.2.2 | Objetivos Específicos.....   | 98  |
| 7.3   | COMPONENTE ESTRUCTURAL DE LA PROPUESTA.....  | 98  |
| 7.4   | PRIMER ESQUEMA TEMÁTICO: CATEGORÍAS PARA EL ROBUSTECIMIENTO DE LOS PROCESOS INTRACULTURALES E INTERCULTURALES..... | 99  |
| 7.5   | SEGUNDO ESQUEMA TEMÁTICO: LA COMUNICACIÓN <i>INTRA E INTERCULTURAL</i> COMO RETO INTEGRADOR CULTURAL.....          | 101 |
| 7.6   | TERCER ESQUEMA TEMÁTICO: LA INTEGRACIÓN COMUNICACIONAL INTRA E INTERCULTURAL, DESDE LA PEDAGOGÍA.....              | 104 |



|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| 7.7 VISIÓN METODOLÓGICA .....   | 106 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 111 |

## LISTA DE TABLAS

|   |    |
|---|----|
| Tabla 1. Genero .....   | 56 |
| Tabla 2 . Etnia.....  | 57 |
| Tabla 3. Nivel de Estudio .....   | 58 |
| Tabla 4. Tipo de Vinculación Laboral.....   | 58 |
| Tabla 5. Experiencia Docente .....  | 58 |
| Tabla 6. Se habla de Interculturalidad para referirse a situaciones como.....   | 59 |
| Tabla 7. Como valoras el número de estudiantes diversos en el aula de clases ..   | 60 |
| Tabla 8.Cuál es la procedencia más numerosa dentro del núcleo de estudiantes diversos en el aula de clases .....  | 61 |
| Tabla 9. El contacto diario con el estudiante diverso ¿Ha variado su forma de percibirlos?.....   | 62 |
| Tabla 10. La presencia del estudiante diverso en su clase.....  | 63 |
| Tabla 11. Desde su integridad, la Intraculturalidad visibiliza unos aportes culturales en el pasado, presente y futuro de una cultura propia, como: la ciencia, la cotidianidad, las costumbres, la educación, las creencias, la economía, la genética, la historia, la política y la tecnología. Se puede inferir que la Intraculturalidad corresponde a la atención de la diversidad cultural.....  | 64 |
| Tabla 12. ¿Cuál es el problema más importante que debes atender en el aula de clases en referencia a la expresión diversa existente?.....   | 66 |
| Tabla 13. Los procesos de interrelación intracultural en el aula de clases son muy complejos, pues supone el intercambio dialectico entre cosmovisiones distintas en torno a la vida y a la educación misma. De esto se deduce que el fundamento de dicho problema desde el punto de vista de la integración. ....  | 67 |
| Tabla 14. ¿Crees que los estudiantes diversos tienen motivación para aprender? .....  | 69 |
| Tabla 15. ¿Consideras que llevar la indumentaria propia de una cultura determinada por parte del estudiante diverso en el aula de clases, beneficia el ejercicio pedagógico? .....  | 70 |
| Tabla 16. Opciones del porqué de la indumentaria?.....  | 71 |
| Tabla 17. La atención a la diversidad cultural expresada en el aula de clases, se remonta a dos concepciones posibles: Intra e Intercultural. Para la primera la conexidad en, para y con la vida desde la educación posibilita el reconocimiento de la expresión singular por otras singularidades. La segunda manifiesta que el mero contacto interrelacional en el aula de clases es suficiente para alcanzar un alto grado de reconocimiento, acercándose más al reduccionismo que a la integración. Desde la perspectiva intra e intercultural, la concepción que más se acerca a la conexidad vivencial y existencial. .... | 72 |

|  |     |
|--|-----|
| Tabla 18. ¿El termino intraculturalidad, está íntimamente ligado con los procesos de transformación y creación de una cultura determinada. Por lo anterior, se puede afirmar que la Intraculturalidad se relaciona con?.....   | 74  |
| Tabla 19. “El sujeto que habla siempre está escondido, se disfraza, se borra del análisis; en el marco de esta perspectiva, el ego-política de la filosofía occidental siempre ha privilegiado el mito del ego no situado; es decir, la verbosidad epistémica propia y el sujeto que elucubra están siempre desconectadas” (Grosfoguel, et al., 2006) desde este contexto real se podría proponer como opción de solución pedagógica intracultural. .... | 75  |
| Tabla 20. El encuentro intra e intercultural emerge en el aula de clases, desde la presencia intercultural que va más allá al mero contacto cultural.....  | 76  |
| Tabla 21. ¿Cómo calificaría usted el proceso pedagógico intra e intercultural en el plan de estudio del programa de etnoeducación? .....   | 78  |
| Tabla 22. El estudiante diverso ha de tener la posibilidad de aprender su lengua materna en el programa de etnoeducación. ....   | 79  |
| Tabla 23. Los estudiantes diversos han de aprender su lengua y cultura de origen en el escenario privado y no en el programa de etnoeducación.....   | 80  |
| Tabla 24. ¿En qué medida consideras que la comunicación intra e intercultural favorece la interrelación de los agentes socioeducativos en el aula de clases?....   | 81  |
| Tabla 25. Núcleo Temático 1. Pedagogía: Comunicación intra e intercultural....   | 107 |
| Tabla 26. Núcleo Temático 2. Diálogos desde la diversidad cultural .....   | 108 |
| Tabla 27. Núcleo Temático 3. La palabra como eje transversal de la educación propia.....   | 109 |
| Tabla 28. Núcleo Temático 4. El proceso enseñanza - aprendizaje basado en la complementariedad entre saberes y conocimiento.....   | 110 |

## LISTA DE GRAFICAS

|   |    |
|---|----|
| Gráfica 1. Comunicación Intra e Intercultural .....   | 38 |
| Gráfica 2. Intraculturalidad .....  | 41 |
| Gráfica 3. Género .....   | 56 |
| Gráfica 4. Edad .....   | 57 |
| Gráfica 5. Se habla de interculturalidad para referirse a situaciones .....   | 59 |
| Gráfica 6. ¿Cómo valoras el número de estudiantes diversos en el aula de clases? .....  | 60 |
| Gráfica 7.Cuál es la procedencia más numerosa dentro del núcleo de estudiantes diversos en el aula de clases .....  | 62 |
| Gráfica 8. La presencia del estudiante diverso en su clase .....  | 63 |
| Gráfica 9. Desde su integridad, la Intraculturalidad visibiliza unos aportes culturales en el pasado, presente y futuro de una cultura propia, como: la ciencia, la cotidianidad, las costumbres, la educación, las creencias, la economía, la genética, la historia, la política y la tecnología. Se puede inferir que la Intraculturalidad corresponde a la atención de la diversidad cultural.....   | 63 |
| Gráfica 10. ¿Cuál es el problema más importante que debes atender en el aula de clases en referencia a la expresión diversa existente? .....  | 65 |
| Gráfica 11. Los procesos de interrelación intracultural en el aula de clases son muy complejos, pues supone el intercambio dialectico entre cosmovisiones distintas en torno a la vida y a la educación misma. De esto se deduce que el fundamento de dicho problema desde el punto de vista de la integración.....   | 67 |
| Gráfica 12. ¿Crees que los estudiantes diversos tienen motivación para aprender? .....  | 68 |
| Gráfica 13. ¿Consideras que llevar la indumentaria propia de una cultura determinada por parte del estudiante diverso en el aula de clases, beneficia el ejercicio pedagógico? .....  | 70 |
| Gráfica 14. La atención a la diversidad cultural expresada en el aula de clases, se remonta a dos concepciones posibles: Intra e Intercultural. Para la primera la conexidad en, para y con la vida desde la educación posibilita el reconocimiento de la expresión singular por otras singularidades. La segunda manifiesta que el mero contacto interrelacional en el aula de clases es suficiente para alcanzar un alto grado de reconocimiento, acercándose más al reduccionismo que a la integración. Desde la perspectiva intra e intercultural, la concepción que más se acerca a la conexidad vivencial y existencial. .... | 71 |

|  |     |
|--|-----|
| Gráfica 15. ¿El termino intraculturalidad, está íntimamente ligado con los procesos de transformación y creación de una cultura determinada. Por lo anterior, se puede afirmar que la Intraculturalidad se relaciona con? .....  | 73  |
| Gráfica 16. “El sujeto que habla siempre está escondido, se disfraza, se borra del análisis; en el marco de esta perspectiva, el ego-política de la filosofía occidental siempre ha privilegiado el mito del ego no situado; es decir, la verbosidad epistémica propia y el sujeto que elucubra están siempre desconectadas” (Grosfoguel, et al., 2006) desde este contexto real se podría proponer como opción de solución pedagógica intracultural. .... | 74  |
| Gráfica 17. El encuentro intra e intercultural emerge en el aula de clases, desde la presencia intercultural que va más allá al mero contacto cultural. ....   | 76  |
| Gráfica 18. ¿Cómo calificaría usted el proceso pedagógico intra e intercultural en el plan de estudio del programa de etnoeducación?.....  | 77  |
| Gráfica 19. El estudiante diverso ha de tener la posibilidad de aprender su lengua materna en el programa de etnoeducación. ....   | 78  |
| Gráfica 20. Los estudiantes diversos han de aprender su lengua y cultura de origen en el escenario privado y no en el programa de etnoeducación. ....  | 79  |
| Gráfica 21. ¿En qué medida consideras que la comunicación intra e intercultural favorece la interrelación de los agentes socioeducativos en el aula de clases? ....  | 80  |
| Gráfica 22. Características Intraculturales, interculturales :intra e intercultural. ....  | 87  |
| Gráfica 23. Categorías para el robustecimiento de los procesos Intraculturales e interculturales.....  | 99  |
| Gráfica 24. La comunicación intra e intercultural como reto integrador cultural...   | 102 |
| Gráfica 25. La conexidad intra e intercultural desde el entramado comunicacional-pedagógico .....  | 104 |

## LISTA DE ANEXOS

|   |     |
|---|-----|
| ANEXO A. CUESTIONARIO: PROCESO DE COMUNICACIÓN INTRA E INTERCULTURAL EN EL DOCENTE..... | 116 |
| ANEXO B. DOCENTES RESPONDIENDO CUESTIONARIO.....  | 123 |
| ANEXO C. REGISTROS FOTOGRÁFICOS DE DOCENTES EN AULA.....                                | 125 |

## INTRODUCCIÓN

*La cuestión de la formación docente junto a la reflexión  
Sobre la práctica educativa progresista en favor de la  
Autonomía del ser de los educandos, es la temática central  
Que incorpora el análisis de los saberes fundamentales  
Para dicha práctica.*

PAULO FREIRE

El proceso de comunicación intra e intercultural fundamenta su realidad, desde el umbral del reconocimiento del *otro*, como agente socioeducativo diverso con alcances complementarios transversales entre culturas.

En el mundo global, los encuentros entre pueblos con registro cultural diverso, son muy frecuentes, lo que es determinante como desafío, de conocer *cosmovisiones* diversas en relación a una temática determinada para alcanzar el entendimiento y comprensión entre los humanos diversos.

E aquí, la oportunidad de indagar los aportes comunicacionales y pedagógicos de este trabajo de investigación, como ejes articuladores de una propuesta pedagógica con alcances incluyentes y de oportunidad para aquél excluido; Así mismo, la complejidad de éste proceso invita la creación de nuevos formatos de entendimiento entre humanos, y su despliegue creativo en la inmensidad diversa de percepciones, vínculos, intereses y expectativas, que hace posible el derrotero socio-económico-político mundial. Este trabajo de investigación está distribuido de la siguiente manera:

Se decanta el problema, la formulación del mismo, los objetivos, la justificación, al igual que el marco de referencia, donde el estado del arte, marco conceptual, marco teórico, hacen parte de él; en lo referente al marco metodológico, se hace referencia al tipo de investigación, población, muestra, técnica de recolección de información y análisis de resultados, las conclusiones, recomendaciones, la propuesta pedagógica: *La comunicación intra e intercultural: como formación pedagógica para la atención a la diversidad cultural*, referencias bibliográficas y anexos.

# 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## 1.1 DESCRIPCION DEL PROBLEMA

Tradicionalmente, el proceso de formación se ha considerado como la plataforma de sustentación de los cambios exigidos para la regulación de una sociedad organizada; lo que registra el sistema educativo colombiano, no ha contemplado la naturaleza multicultural del país, entendida desde el enfoque etnoeducativo, que direcciona ésta postura filosófica y científica ante la diversidad.

Hace veinte años, el Estado colombiano (Decreto 804, 1995) reafirmó que la etnoeducación es un escenario para que los grupos étnicos asentados en su territorio, propicien intercambios de saberes y mantengan, recreen y desarrollen un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, lengua, tradiciones y fueros propios y autóctonos.

La materialización del currículum etnoeducativo implica la salvaguarda de la expresión de la diversidad en Colombia; su ámbito formativo direcciona el desarrollo y vivencias del sujeto diferente desenvuelto en escenarios culturales y educativos propios de su tejido social; ello lo corrobora Bodnar (2009,) quien la caracteriza como intercultural, multilingüe, reconstructiva y totalizadora. El eje de este proceso educativo se contextualiza desde la promoción de la formación igualitaria que crea una identidad sólida.

En esta perspectiva, el aula de clases, por naturaleza, es constituyente de la expresión diversa que, a su vez, es generadora de conflicto intercultural, realidad ineludible del proceso pedagógico. Esta realidad se manifiesta en el aula del segundo semestre de la Licenciatura de Etnoeducación de la Universidad de La Guajira. La práctica docente, en este contexto, articula y regula el predominio de la expresión académica que genera una línea vertical u horizontal desde el proceso enseñanza-aprendizaje, lo cual propicia en el estudiante diverso, conciencia de exclusión. Dos situaciones sirven para ilustrar dificultades de aplicación del enfoque etnoeducativo; la realidad en el grupo (segundo semestre), en cuanto a sus agentes, es la siguiente: hay un profesor y doce estudiantes y su procedencia es diversa (wayuu, afrocolombianos y mestizos) y, esto último, amerita la implementación de principios básicos de lo etnoeducativo.

### Ejemplo A

**Profesor:** Wilmer (estudiante wayuu), ¿qué trabajo corresponde para hoy?

**Wilmer:** profesor, no sabría decir lo que hay para hoy pero, creo yo que es importante para nosotros todos



- Profesor:** si dices que es importante el tema, ¿porqué no corriges tu pronunciación en español; ni un estudiante de primaria maltrata nuestro idioma como lo haces tú.
- Mauro:** (estudiante wayuu, compañero de Wilmer)... disculpe profesor, pero no veo las causas el por qué usted tiene que ofender al compañero, que, en esta oportunidad, no es solamente a él que ofende sino a todos nosotros los wayuu... le digo algo, para nosotros el idioma español es prestado, éste no hace parte de nuestra cultura y, por consiguiente, no estamos obligados a contestar en español.
- Profesor:** ¡qué pena, pero no estoy de acuerdo con usted!, joven Mauro... yo trato de cumplir con las directrices institucionales, las mismas que me orientan a exigir que el nivel de respuesta del estudiantado deba ser en castellano... yo debo hacer cumplir esa norma.
- Mauro:** entonces, profesor, ¿de qué educación intercultural nos están diciendo? ... yo no entiendo, por una parte, nos dicen lo importante que es estudiar la interculturalidad y, por otra, nos dicen que no es así... no sé a quién creerle. Etd 1 (información registrada en el diario de campo, mayo 15, 2015).

Se puede colegir la imposición de una expresión diversa sobre otras, lo cual trae consigo la aparición de conflictos debido a que los bagajes previos en que interactúan los participantes en el aula, no son compartidos; ¿qué fue lo que ocurrió con el ejemplo citado, cuando el profesor no se apropió creativamente de la opinión de Mauro, en el sentido de que el español, como idioma, para ellos es prestado?, que únicamente consideré legítimos los referentes institucionales, con lo cual se desvirtúa el concepto y la práctica etnoeducativa.

### **Ejemplo B**

Muestra las dificultades que presenta el programa de etnoeducación en su aplicabilidad, aunque cobre importancia no sólo por el alto grado de conflicto por la falta de reconocimiento del otro que se revela allí, sino también, por sus características contextuales.

Si la mayoría de estudiantes del segundo semestre de etnoeducación es wayuu, hace pensar que como lo expresan Patiño Santos & García Parejo, (citado por Patiño S, Pérez M & García P. 2008, p.65), “el intercambio enriquecedor y la valoración positiva de la diversidad se viva en el día a día”; compartir la variedad lingüística y otros rasgos culturales, favorecería el desarrollo de la clase, con base en los lineamientos de un enfoque intercultural:

Sin embargo, el discurrir en el aula de clases dista mucho de la realidad de la interculturalidad. Primero, el programa de etnoeducación, neutraliza la expresión originaria del estudiante wayuu al imponerle los estudios del inglés como segunda

lengua y, segundo, se ve a la institucionalidad como a quien retar a través de diversas formas de resistencia.

- Profesor:** ¿quién responde en inglés, ‘gracias’?  
**Sergio:** taleewain  
**Profesor:** eso ¿qué es? ... puede ser cualquier cosa, menos inglés  
**Estudiantes:** esa cosa, que llamas cualquier cosa, es nuestra lengua (wayuunaiki)... la misma que usted desconoce;... no hay derecho que usted, siendo profesor de etnoeducación, no sepa la lengua que hablamos sus estudiantes.  
**Profesor:** sepa o no su dialecto... debe responder en inglés porque la asignatura así lo exige.  
**Carlos:** el wayuunaiki es reconocido, en La Guajira, como la segunda lengua... yo no sé por qué nos quieren obligar algo que no queremos... a mí no me importa conocer nada de los gringos.  
**María:** es suficiente, buen entendedor, pocas palabras.  
**Profesor:** si tú no contestas en inglés (dirigiéndose a Sergio) tendrías que irte a tu ranchería, donde puedes hablar tu wayuu... ¿Cómo es que se pronuncia ... wayuunaiki, aquí no vienes a hacer chistes ... ¿estamos?  
**Carlos:** kekeraschichiekiraikai  
**Profesor:** tú compórtate... no voy a permitir falta de respeto para con la clase... ustedes no pueden ir contra la corriente... aprender inglés una exigencia mundial y ustedes no van a cambiar eso... la sociedad moderna no se fundamenta con discusiones pequeñas... ustedes no podrán cambiar lo establecido... Etd 2 (información registrada en el diario de campo, mayo 15, 2015).

En su afán de sostener la autoridad, el profesor intenta ridiculizar la expresión materna de los estudiantes asumiendo la trascendencia del inglés en el mundo. Dos de los estudiantes deciden no colaborar, simulando participar en la clase, pero con comentarios lejos de lo que se está tratando. La ruptura comunicacional se visibiliza en el momento que el profesor se dirige al estudiante que, en forma desafiante, le responde en wayuunaiki, la pregunta en inglés y le recuerda, de manera irónica, que su respuesta es una ‘cosa’.

De acuerdo a esta caracterización de la etnoeducación, que para algunos autores Calvo, G. F. & García, W., (2013), comienza a ser reduccionista, ciertos datos recogidos en la vivencia que ofrece el aula de clase del programa de etnoeducación de la Universidad de La Guajira, no se suscriben al regimiento normativo estatal, pareciera que la práctica del modelo etnoeducativo, indujera al desconocimiento del estudiante diverso; al respecto, afirman los autores citados:

“En primer lugar, el concepto de diversidad cultural expresado en la política pública –particularmente en el modelo de etnoeducación– promueve la

segregación de grupos y no tomar en cuenta la total diversidad de la nación. Segundo, dicho concepto afectó negativamente, las iniciativas educativas originales de los grupos indígenas y afrodescendientes planteadas en los setenta. Tercero, el sistema de educación pública para el resto de los colombianos ha sido afectado. Cuarto, la etnoeducación carece de un marco filosófico y teórico apropiado, que deje entrever con claridad la compleja diversidad de la nación colombiana” (p.347).

La práctica etnoeducativa se ha materializado lejos de la expresión original de aquellos pueblos que la propusieron; su esencia de integrar a los indígenas en la sociedad nacional y el desarrollo del país, queda reducido a un simple contacto de reconocimiento y una limitada expresión original; algunas voces de conciencia en el aula de clase manifiestan “el profesor no entiende por qué se me dificulta responder en español, esta lengua yo no la domino, yo domino la mía, la de mi pueblo, el wayuunaiki, entonces, me dice bruto”; expresiones encontradas en la cotidianidad del proceso pedagógico.

Para Calvo & García (2013), “la etnoeducación afectó las iniciativas indígenas con anterioridad, a partir de sus plataformas y luchas sociales que pretendían la democratización del sistema educativo”. (p. 347).

Pareciera que, en este contexto educativo, el estudiante no se ha apropiado de habilidades que le permitan resistir a la secuencia lineal formativa propuesta; el control y la regularización que es objeto por parte de la expresión etnoeducativa, es una muestra a la falta de confianza hacia una política de integración al contexto nacional y el desarrollo del país.

En el marco de estas consideraciones, Chirimuscay (2000) manifiesta: “En este momento, la educación impuesta está llevando al abismo el proceso organizativo de los pueblos indígenas; por esta razón, la defensa de nuestra propia educación, de la lengua, de nuestras costumbres, es un deber y un derecho de los pueblos indígenas [...], la educación propia, es el fortín de nuestra plataforma de lucha y supervivencia [...]” (p.18).

La implementación de esta política educativa en el Departamento de La Guajira y, más concretamente, en la Universidad de La Guajira, en el Programa de etnoeducación, en el cual su desarrollo controlador (el prohibir responder al estudiante en la lengua materna y la implementación del inglés como segunda lengua) ha originado alguna tensión de conflictividad dentro del ejercicio académico-administrativo de la casa de estudio, debido a un efecto involutivo del proceso comunicacional entre los agentes socioeducativos del programa, se comienza a tejer un manto de duda con respecto a las bondades que recoge la etnoeducación en ser el escenario integracionista de lo étnico con la sociedad nacional.

El universo de estudio de ésta investigación, por la misma particularidad problemática planteada, y los posibles factores causales que la determinan, requiere la conjunción de conceptos y teorías que son importante en este espacio problematizador donde posteriormente, se discutirá en el capítulo correspondiente a la discusión general.

De ésta forma, se discuten temas tan diversos como las contradicciones de naturaleza idiomática, económica, ideológica, cultural y social, que propician situaciones de exclusión, cuyos casos específicos se reflejan en el desconocimiento de la presencia del otro, como entidad individual, y la expresión diversa comunitaria. Igualmente, se tendrá en cuenta los efectos interpretativos de gran connotación, que la casa de estudio hace en referencia del concepto de *etnoeducación*, y su pertinencia en el contexto local; interpretación que determina los efectos permanentes en el nivel de diálogo entre los pueblos indígenas y otras culturas, y entre estos, con el Estado colombiano

Las condiciones interrelacionales que presentan algunos agentes socioeducativos participantes en la investigación, son aceptadas por ellos mismos, como condiciones de exclusión; tal es el caso de las personas intervinientes en el proceso descrito como problema y así mismo, la falta de interpretación del concepto de *etnoeducación*, y ausencia comunicacional entre los actores intervinientes en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Todas estas circunstancias propician interrogantes en torno a la manera cómo la Universidad de La Guajira, reconoce y asume la existencia de la diversidad cultural en el aula de clases y fuera de ella, y, al igual, el impacto y la transformación que genera el proceso de exclusión. Igualmente, se requiere la disección de los pasos institucionales a construir para superar tal problemática.

La multidimensionalidad en que está revestido el accionar humano, ha establecido una expresión actitudinal nueva en el marco de la interrelación entre individuos, permitiendo con ello, el acceso al respeto, reconocimiento y solidaridad entre iguales. En el marco de las ideas de Walsh & García (2010), este ámbito socioeducativo, se adopta dentro de unos términos y posturas ideales, establecidos en el núcleo de una educación que promulga el reconocimiento de la diferencia étnico-cultural, lo que implica mayores esfuerzos en el desarrollo analítico sobre la vinculación en el proceso pedagógico, de factores comunicacionales de contactos (interculturalidad) y profundidades (intraculturalidad), generados por las expresiones propias de la lengua vehicular que transversa una segunda lengua, incorporada en el diálogo intra e intercultural en el aula de clases y contextualizados en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

En la Universidad de La Guajira, es pertinente resaltar (1) los niveles relacionales de los agentes socioeducativos que se conjugan en la diversidad cultural que, como fuente original, intervienen en el (2) proceso enseñanza–aprendizaje; en el

mismo, fluye la (3) categoría multicultural o registro propio del contexto sociocultural del Departamento de La Guajira; así mismo, en el escenario descrito, se propicia un mero (4) contacto intercultural, en el cual, el saludo, la respuesta en una segunda lengua, ante la exigencia de una pregunta diseñada por un contexto dominante, el irrespeto a las diferencias, la escasez de interlocución cultural, son referentes problemáticos atinados a significados relevantes, que suelen obstaculizar la búsqueda de la equidad en la educación.

La dimensión relacional docente–discente, se desenvuelve en el marco de una asimetría formativa que perfila el desconocimiento de una expresión cultural; se diseña un escenario de participación educativa, determinada por parámetros de expresión dominante, lo cual potencializa las políticas educativas que robustecen el mantenimiento de un sistema socioeconómico y político. Bajo estas consideraciones, se funda un referente epistemológico cuya legitimidad impide la incertidumbre generada desde la participación en el intercambio de saberes propio en el aula de clases.

En este escenario, la medida más empleada por la mayoría de los docentes del Programa de etnoeducación, es la (5) enseñanza en lengua dominante que hace parte de un sistema comunicacional, que impide respuestas en una lengua vehicular predominante pero no permitida en el aula de clases, lo cual es causal de una ruptura comunicacional docente-discente.

Esta tendencia comunicacional caracteriza el proceso formativo del programa de etnoeducación y crea dificultades y genera consecuencias en el imaginario intelectual del estudiante originario (indígena, afro, mestizo), no está en el manual de la pedagogía *propia*: si los docentes imaginan la educación a partir de una pedagogía lineal, transmisionista, no participativa, no dialógica; los estudiantes originarios la imaginan como la plataforma que les va a permitir ordenar y conectar la profundidad de la urdiembre cultural propia con la del diferente o distinto.

Otra consecuencia de este comportamiento comunicacional, es la uniformidad del discurso transmisionista: su mensaje esta robustecido por la presencia de una línea vertical que le permite transitar en una sola vía sin esperar un nivel de respuesta importante por parte del estudiante; es el privilegio que tiene el docente, en el aula de clases, de negar la existencia del otro; los alcances de entendimiento y comprensión, por parte del discente, quedan reducidos a acolitar lo dicho por el docente. Es el constructo de un proceso de aculturación que promulga por sembrar, en la consciencia del discente originario, la posibilidad de reducir su visibilidad cultural. ¿Será que este proceso de aculturación incluye elementos como la vergüenza étnica y lingüística en el discente originario del programa de Licenciatura en Etnoeducación?, ¿el proceso de aculturación referido se convierte en un proceso pedagógico?

En esta realidad pedagógica, Santos, M. A. & Moledo, L., (2012), afirman: se resta atención a la presencia de la diversidad cultural y a una propuesta a la teoría de la educación para acercarse a nuevos campos y dimensiones de reflexión y actuación, entre los que se destaca el análisis de la diversidad emergente y su influencia en la recomposición social, la vuelta a la raíz de la educación y la atención a la diversidad.

La presente investigación se enmarca en tres presupuestos fundamentales y problematizadores:

- ✓ Concebir la postura del docente en los procesos de comunicación intra e intercultural, como expresiones propias de flujos de información y sustancia que los enlazan con la sociedad y su entramado, permite, mediante múltiples entradas y salidas, moverse y transformarse en la medida en que se transforma el contexto social y cultural (Delgado, C., 2010, p.15). Esta conceptualización se presenta en oposición a la concepción tradicional de asumir el proceso de enseñanza–aprendizaje desde una mirada universalista y aislada, desarrollada entre los agentes socioeducativos intervinientes en el segundo semestre del Programa de licenciatura en etnoeducación de la Universidad de La Guajira; es necesaria la adopción de actitudes en consonancia con la necesidad de integrar o realizar el proceso de formación desde la profundidad de su entorno.
- ✓ El desarrollo del proceso de enseñanza – aprendizaje desde el contexto comunicacional intra e intercultural, se consolida con la realización de estudios profundos de, cómo debe presentarse dicho proceso en un aula de clase. Estos procesos, de índole formativo que conducen al origen de transformaciones sociales, pueden manifestar inanidad o futilidad del diálogo cultural por la falta de estudios sobre la importancia del proceso comunicacional intra e intercultural en el Programa de licenciatura en etnoeducación.
- ✓ La comunicación intra e intercultural en el proceso de formación, surge como pedagogía *propia* (intraculturalidad) y/o *otra* (interculturalidad), ante la presencia de un modelo pedagógico transmisionista, colonizador y unidireccional, cuyos alcances mutilan el entendimiento y comprensión del sujeto estudiante; bajo estas consideraciones, la problemática es más honda para el discente que es miembro de una cultura distinta, disímil en su saber, entender y cosmovisión, lleno en su saber, de una pedagogía que religa el respeto de lo humano con lo humano, de lo humano con la naturaleza, dimensionando otra forma de concebir la vida, el entorno y la existencia.

### **1.1.1 Formulación del problema**

A partir de los anteriores planteamientos, la comunicación intra e interculturalidad aparece como posibilidad del sujeto, de institucionarla en su mundo intracultural y explicitarla en las interacciones del orden social propio de la interculturalidad. A partir de esta problematización, surge una pregunta:

¿El proceso de comunicación intra e intercultural diseñado para atender la diversidad cultural en el aula de clases, sustenta su eficacia y eficiencia, desde una mirada propia?

## **1.2 OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

### **1.2.1 Objetivo General**

Evidenciar el proceso de comunicación intra e intercultural del segundo semestre de la licenciatura de Etnoeducación de la Universidad de La Guajira, a través del seguimiento de la formación pedagógica

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

- ✓ Identificar el nivel de apropiación de la *comunicación* intra e intercultural en el proceso enseñanza-aprendizaje de los docentes en el segundo semestre del programa de Licenciatura en etnoeducación.
- ✓ Establecer los aportes pedagógicos, académicos y axiológicos del proceso pedagógico en relación con la comunicación intra e intercultural
- ✓ Proponer un modelo pedagógico comunicacional intra e intercultural para el lineamiento curricular de la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de La Guajira.

## **1.3 JUSTIFICACIÓN**

En los últimos tiempos, el mundo socioeducativo contempla avances significativos en ciencia, comunicaciones y tecnologías; en sus propuestas se establece una relación asimétrica y lineal que promueve un orden social homogeneizador

sostenido en una constante: su crecimiento incuestionado, que favorece el desarrollo de un modelo educativo ‘multi’ e ‘intercultural’ con una influencia directa en la formación continuada y en la relación saber-trabajo-vida desde un solo punto de vista. Esta oferta homogeneizadora, ha abandonado la noción del saber y el conocimiento de la verdad útil para la vida y la ha sustituido por la del conocimiento de “usar y tirar” válido, mientras no se diga lo contrario, de utilidad pasajera (Bauman, Z., 2008, p. 7)

Lo expuesto (contexto general) y la problemática del Programa de etnoeducación de la Universidad de La Guajira (contexto particular), se perfilan para estudiar lo específico del proceso enseñanza–aprendizaje que, a partir de la heteroestructuración como expresión pedagógica, interfiere el desarrollo de procesos de reconocimientos endógenos y diversos; esta praxis se refleja en el desconocimiento de la otredad. De ello se desprende el interés para entender, comprender y valorar la conceptualización que, desde una perspectiva comunicativa, educativa y pedagógica diversa, conecte la intra- con la interculturalidad.

Así mismo, existen razones relacionadas con el perfil profesional de los investigadores (comunicación, educación, pedagogía, psicología y sociología) que, aunado a la experiencia acumulada en otras áreas de lo educativo y social, pueden apoyar la búsqueda de respuesta a interrogantes (surgidos de la realidad) y preguntas (formuladas a la teoría). Se trata de consolidar una propuesta pedagógica para el Programa de Etnoeducación que resalte la comunicación intra e intercultural como escenario de construcción de la otredad, extensiva a los “espacios educativos” de la Universidad de La Guajira y así comenzar la promoción de una educación circular que, desde la diversidad cultural, refleje la reciprocidad inherente a la relación docente- discente. Lo anterior se reafirma en la práctica educativa.

Una de las características de la educación intra e intercultural, es su inequívoca dimensión ética y moral, asociada a los valores cívicos que constituyen la base de una sociedad democrática, cohesionada y equitativa (García M., Raúl, 2014, 48).

Para destacar, en el presente proyecto se abordan tres ejes temáticos (comunicación intra e intercultural, pedagogía propia y diversidad cultural) en los que se apoya para estudiar la praxis del proceso enseñanza–aprendizaje que pueda integrar enseñanza–producción–aplicación–transformación (del conocimiento).

La comunicación intra e intercultural, es un fenómeno socioeducativo que se expresa culturalmente (gastronomía, música, vestuario, etc.); a través de ella se busca responder el nivel de relación educativa y social de las preguntas (qué, cuándo, cómo, dónde y por qué). La comunicación intra e intercultural pretende



hilvanar el proceso de construcción de la otredad en personas que no comparten los mismos referentes culturales.

El presente trabajo investigativo pretende analizar el concepto de pedagogía *propia y/o otra*, a partir de la recuperación valorativa del *SUJETO–SUJETO* en el proceso de enseñanza–aprendizaje, en el cual la reciprocidad, el análisis, la disección y la reflexión en la practicidad de la práctica pedagógica, juegan papel importante. Freire (2010) expresa:

Es en este sentido, por ejemplo, cómo me aproximo de nuevo a la cuestión de la inconclusión del ser humano, de su inserción en un permanente movimiento de búsqueda, cómo vuelvo a cuestionar la curiosidad ingenua y la crítica, que se vuelve epistemológica. Es, en este sentido, como vuelvo a insistir en que formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas. (p.14).

Ahora bien, la puesta en marcha de habilidades de pensamiento (análisis, disección y reflexión) requeridas en la aplicación de la pedagogía incluyente, permite justificar lo valorativo del trabajo de investigación porque, mediante este proceso, los sujetos intervinientes logran construir otras conciencias establecidas a partir de comparaciones, similitudes y diferencias de su referente cultural.

Un aspecto que ha de tocar la investigación, es la puesta en su lugar y dimensión el concepto occidental moderno en el sentido que “toda tradición es la acumulación de actos y hábitos” Intisunqu Waman (14 de Marzo de 2009); por lo contrario, la línea de doble vía en que se suscribe la experiencia formadora de la comunicación intra e intercultural, es resaltar que, enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción, Freire (2010).

La pertinencia del trabajo de investigación se genera dentro de un proceso del encuentro de saberes y conocimientos, que conforman el universo de estudio para alcanzar grados de comprensión de la diversidad identitaria de los referentes culturales en el aula de clase del programa de Etnoeducación de la Universidad de La Guajira.

Lo anterior, se conjuga desde una dimensión holística y compleja, donde será fundamental la sinergia permanente que en los análisis y reflexiones se logre de los intercambios intra e intersubjetivo; es decir desde la profundidad del ser y de las interacciones socioeducativos que los agentes socioeducativos construyen mantienen y desarrollan en los diferentes episodios de convivencia en el aula.

Los paradigmas y las parálisis paradigmáticas, son dos puntos cruciales que alimentarán constantemente el análisis discursivo y aplicativo en esta investigación, porque es innegable que el plantear ideas de manera paulatina se

han ido afianzando, pero cuesta dificultad aceptarla, determina reacciones en el sujeto acostumbrado a la rutina, los esquemas rígidos y la linealidad de los procesos.

## 2. MARCO DE REFERENCIA

### 2.1 ESTADO DEL ARTE

En Colombia son numerosos los estudios que incursionan sobre la etnoeducación como escenario formativo. Se procede a su ubicación tanto en el contexto nacional como en el local. En primer orden, se observa su origen y el proceso de rastreo muestra que el concepto surge gracias a voces indígenas y afrodescendientes, en concordancia con un mejor vivir; ante esta circunstancia y, con el fin de normalizar y regularizar dichas inquietudes, el gobierno emitió el Decreto 1142 de 1978 para la institucionalización de la etnoeducación como vehículo formativo que permitiera la integración de los indígenas a la sociedad y el desarrollo del país (Calvo y García, 2013, p. 345).

El aporte mayor del Decreto-Ley, es el nombramiento de maestros indígenas bilingües y el reconocimiento a la pluralidad cultural y lingüística del país y, en este contexto, se sitúan estudios comentados y complementados (Castillo, Elizabeth y Caicedo, José Antonio, 2008, 61-67) en los cuales se plantea una relación directa normatividad-practicidad y se muestra a la etnoeducación fuertemente asociada a la experiencia de 'profesionalización' de maestros indígenas (década de los ochenta) y que habría de ser la 'impronta' conceptual y pedagógica con la que se formularían los planes de estudios universitarios; se precisa que la etnoeducación, de acuerdo a sus características culturales, económicas, sociopolíticas y lingüísticas, es una dimensión que genera articulación con la interculturalidad. A partir de estos lineamientos, algunos estudios Bodnar & Rodríguez, (1993) señalan que "la etnoeducación expresa la necesidad de ser concebida de una forma totalizadora intercultural, reconstructiva y socializante, abriendo espacios y alterando tiempos". (p. 23-44) La intervención etnoeducativa se funda en estrategias incluyentes que propicien el diálogo argumentativo, la posibilidad de estar en desacuerdo, la indagación constante y donde las verdades sean siempre relativas.

Tal es el sentido constructivo del concepto de etnoeducación, que los autores Walsh, C. & García, J. (2004) señalan el mismo, como: "la construcción de un modelo educativo que permite pensar en un reencuentro con nosotros mismos, con lo que somos, y sobre todo con lo mucho que hemos dado y aportado para la construcción de cada una de las naciones donde nos tocó vivir". (p.326). Estas apreciaciones resultan coherentes con la afirmación: la práctica etnoeducativa es un modelo que normaliza y regulariza.

Calvo y García (2013) muestran elementos conducentes a la dilucidación de la aplicabilidad del concepto en el contexto real; reportan la forma de presentación

del enfoque de la etnoeducación para el manejo de la diversidad cultural basado en criterios meramente étnicos, lo que lleva a los investigadores a mostrar el carácter de dicha atención, constituyente de segregación de grupos y desconocimiento de la integralidad de la diversidad cultural de la nación; según los autores, la segregación se fundamenta en principios estratégicos relacionados con la centralización, regularización y normalización, adoptados y promovidos por el MEN como política etnoeducativa, con el objeto de poner control y formalización sobre las propuestas de los grupos indígenas y afrodescendientes. De las conclusiones del trabajo pueden destacarse dos: (1) la etnoeducación no ha sido eficaz para el mejoramiento de los estándares nacionales (competencias en matemáticas, lectoescritura, ciencias naturales, tecnologías de la información e inglés), con lo cual se amplía la brecha entre educación rural y urbana; (2) como política pública fue diseñada e implementada sin discusión filosófica y teórica clara, basada en el contexto real y el tipo de diversidad que tiene el país.

La primera, permite afirmar que ha causado conflictividad en el sistema público de educación, debido a la tensión de relaciones intergrupales que ha ocasionado en algunas regiones, especialmente entre campesinos e indígenas, por el control del aparato educativo, generando graves problemas de gobernabilidad en la sociedad (se empieza a hablar en Colombia de “la guerra por una escuela”).

La segunda, muestra que los grupos y factores que conforman la diversidad cultural en Colombia pueden agruparse bajo etiquetas diferenciales de etnicidad y cada uno debe considerarse como construcción histórica y social representada de acuerdo con su realidad específica y expresarse así en políticas públicas plurales. Analizan las bondades e intemperancias de la etnoeducación en el proceso de formación, lo cual permite entender y comprender las vicisitudes de la practicidad de la misma.

En cuanto a la revisión de la literatura concerniente a la comunicación intra e interculturalidad como proceso pedagógico, se ha encontrado que, en su mayoría, las investigaciones se centran en la interculturalidad y la etnoeducación, como escenario de atención a la diversidad cultural; los mayores aportes se han dado en la mirada de interculturalidad crítica (ámbito de la intraculturalidad) cuya profusa investigación se localiza en Ecuador.

Los trabajos se ubican no sólo en los contextos nacional y local sino en el internacional; la investigación sobre etnoeducación en Colombia (Yolanda Bodnar, especialmente), es un referente pedagógico. A nivel local figura “Etnoeducación, interculturalidad y diversidad” (Documento maestro del Programa de Licenciatura en Etnoeducación, Universidad de La Guajira, 2013), que muestra la naturaleza pluricultural y multilingüe del contexto socioeducativo de La Guajira; el trabajo enfatiza en la relación diversidad e interculturalidad, pertinente al Programa de la licenciatura de etnoeducación y no trata otros vínculos fundamentales, para esta investigación, como el concepto de intraculturalidad. Puede mencionarse que, de

los ejes nucleares asumidos en dicho documento, se destaca la necesidad para la Universidad de La Guajira, (2013) de (1) diseñar “un modelo pedagógico que resalte los postulados de la pedagogía crítica, que permita la armonización del conocimiento, experiencia y consenso”. (p. 99), robustecida por los principios oficiales y (2) visibilizar la etnoeducación como la panacea educativa que va a satisfacer las necesidades (primaria y profunda) de los pueblos originarios.

En este documento maestro, se analizan los ‘aportes’ del concepto y aplicación de la diversidad cultural que valida y legitima la práctica educativa desde un método establecido por la cultura dominante el cual, desde el aula de clases, ejercita la mediación comunicacional determinada por categorías lingüísticas, sociales y culturales, constituyentes de una educación hegemónica.

A pesar de que se afirma la necesidad de diseñar un modelo pedagógico con alcances de pensamiento crítico, el hecho de estar robustecido por los lineamientos hegemónicos, va a permitir una aproximación al entendimiento y comprensión, por parte de los agentes socioeducativos, sobre los métodos diferentes aplicados por un tipo de educación: etnoeducación.

Cabe concluir que, pese al grueso del contenido, el documento maestro es sostenido por el registro oficial, el cual dista mucho de las pretensiones de esta investigación, el mismo constituye un punto de orientación conceptual y teórico fundamental de nuestra investigación.

Al insistir en la búsqueda de trabajos investigativos en el medio local, afines a esta propuesta de investigativa, se ha encontrado un discurso crítico y profundo en la tesis doctoral “ Educación y Currículum, criterios generativos para el diseño de estrategias del currículum en contextos multiculturales y/o multilingües” (Hoyos B., Mario, (2010) en la cual se enfatiza sobre, cómo las prácticas educativas, en Colombia, menosprecian la identidad individual y colectiva de personas, a través de un método etnoeducativo, cuya oferta nuclear está en reconocer la diversidad cultural pero desde un centro de poder hegemónico; es la practicidad de la experiencia humana, llevada al paroxismo de las aulas de clase. Se trata de un contexto excepcional que abre perspectivas de vinculación del método etnoeducativo como instrumento educativo aculturizante frente a la diversidad cultural.

La hilaridad en el discurso de esta investigación, perfila el problema al hacer arqueología del enfoque cultural de la práctica educativa, cuyo registro nuclear se encuentra en un “marco metodológico enaltecido por los aportes de la etnolingüística, etnometodología y la pedagogía, constituyentes de un método que permite establecer unos ‘criterios’, por ‘engendrarse’, ‘instituirse’ o ‘fundarse’ en el currículum de una institución educativa en la diversidad, categorizando con ello, unos criterios generativos” (Hoyos B., Mario, 2010, p. 9); son de anotar los

esfuerzos del pensamiento hegemónico para hilvanar un método funcional en educación que desarrolle la 'instrucción' como camino reproductor del sistema.

Siguiendo los planteamientos de Hoyos, el problema se plantea en los siguientes términos: “el problema examinado, en resumen, se basa en que las prácticas educativas en Colombia no satisfacen las necesidades de muchas comunidades y pueblos, lingüística y culturalmente diferenciados, convirtiendo al llamado currículum para la etnoeducación, en un tema tan arbitrario y problemático que, en consecuencia, resultan también arbitrarias y problemáticas, las estrategias que lo realizan”. (Hoyos B, M. 2010, p. 9), evidenciando el alcance de metas diferentes a las que persigue el tipo de educación nombrado etnoeducación que, supuestamente, se ha erigido como alternativa a las prácticas educativas hegemónicas.

Es de apreciar el predominio del pensamiento hegemónico en el constructo y practicidad del concepto etnoeducación, de tal manera que puede hablarse de una verdadera educación sólo si se tienen en cuenta los intereses y necesidades del contexto, especialmente en relación con la cultura de los pueblos como elementos de identidad y, al mismo tiempo, de horizonte de la educación. Esto ha sido objeto de poca atención en las políticas estatales en esta materia, fenómeno palpable en la educación media técnica porque la modalidad no responde a la necesidad del medio.

Entonces, la atención de la diversidad cultural en el aula, se establece como principio reproductor de un sistema sociopolítico hegemónico que mira a aquella como prácticas etnoeducativas, que suponen la satisfacción de las necesidades de los pueblos; por lo tanto, se considera que este trabajo investigativo sí orienta el campo de la problemática.

El análisis de estos dos trabajos conduce a clarificar criterios; el primero, es una expresión reproductora de la política fomentada y formulada por entes y organismos oficiales, enfatiza una actitud descriptiva y su propuesta principal es la retroalimentación del concepto de la etnoeducación como panacea educativa para la satisfacción de necesidades primarias de los pueblos originarios; destacar la pertinencia del Programa desde sus rasgos constitutivos, para plantear desde ésta la solución de necesidades y problemas de las comunidades, es dar respuesta al qué (estado de la cuestión, ampliación de la cobertura) y al no dar respuesta al cómo (estado de la cuestión, calidad de la cobertura), deja a las claras la descontextualización del concepto porque no se miran intereses y necesidades del contexto de acuerdo a las condiciones sociales de los educandos. Es dar respuesta a la institucionalidad y no al contexto.

El segundo, por el contrario, inserta el concepto de etnoeducación en una mirada investigativa, académica, reflexiva y crítica del panorama educativo en la región que enfatiza en la construcción de un currículum articulado con el programa de

etnoeducación y, cuyo resultado no es el de un estudio detallado de la cultura del contexto para determinar la pertinencia del mismo. No obstante, la fortaleza crítica de la conceptualización, es necesario profundizar en la construcción de currículos de acuerdo con las necesidades e intereses del contexto y en la participación amplia y heterogénea de la comunidad -no sólo académica-.

Entre otros estudios que se suman a los desarrollados en Colombia, puede mencionarse “Genealogía crítica de los estudios interculturales y la comunicación intercultural en América” (Valle R., Carlos del & Poblete M., Teresa, 2009, 193-214) que publicara la Universidad Pontificia Javeriana (Bogotá) de la investigación desarrollada por estos investigadores de la Universidad de La Frontera, Temuco, Chile; parte, inicialmente, de una revisión crítica de los estudios interculturales y la comunicación intercultural entendida como ideología y forma de control; luego pasa a la revisión del desarrollo y fortalecimiento de dichos estudios, a partir del aporte de teorías y disciplinas (lingüística, discurso, entre otras); asimismo, se centra en la inclusión / exclusión de las comunidades étnicas y en algunas dicotomías como urbanismo / ruralidad y modernidad /premodernidad y, por último, analiza las comunidades étnicas y revisa brevemente su incorporación en la lógica centrista del discurso social de los medios.

Para Del Valle y Poblete, la *comunicación intercultural* es un discurso y una práctica funcional con objetivos sociopolíticos y económicos. Del mismo modo, en tanto discurso, un intento de ubicación epistemológica y metodológica del objeto en contextos sociales, políticos e ideológicos; igualmente conciben que los estudios interculturales y la comunicación intercultural, surgen como instrumentos para la solución de conflictos sociopolíticos y económicos en los estados-nación, manifestados, históricamente, a través de procesos etno-reivindicativos migratorios y de convivencia con los grupos étnicos e inmigrantes.

Se nota en los investigadores, una actitud más que descriptiva, crítica, porque muestran a los fenómenos interculturales como *conflictos*, vinculados a la crisis de los Estado-Nación y, por lo tanto, presentados como *problemas* por resolver. Profundizan en la *comunicación intercultural* desde la mirada de Gudykunst (1980) quien parte de la idea de que la comunicación es una actividad de transacción simbólica, la cual implica predicciones y reducción de incertidumbre; en este sentido, los estudios interculturales y la *comunicación intercultural* serán una parte de la “comunicación con extraños de diferentes culturas nacionales, se deberá tomar en consideración el efecto cultural de sus respectivas conductas”. (Asunción-Lande, 1986, P.182). También destacan que el proceso de *comunicación intercultural* ocurre entre individuos o grupos que han vivido experiencias culturales diferentes; esto es, la cultura para fortalecerse y desarrollarse necesita intercomunicación, por lo que también plantean que el problema de comunicar a través de las culturas, involucra no solamente la integración de las mismas en un sistema mayor, sino que también involucra la preservación de las culturas a través de las cuales ocurre la comunicación. Por lo

anterior, esta investigación sirve como un punto de partida para el análisis de la categoría *comunicación intercultural* por estar situada en la base de procesos migratorios y reivindicativos.

En este orden de ideas, se encuentra “Consideraciones sobre la interculturalidad y la educación”. (Vallescar P., Diana de, 2006); allí se resalta la interculturalidad como *muro de contención* al progreso sin límites de la modernidad de mercado, cuya base se concreta desde una expresión educativa que reconozca la diversidad intrínseca a una cultura y la promueva en el contacto de culturas generado por una política educativa en favor del pluralismo cultural.

El concepto de interculturalidad está constituido dice Vallascar, “por una acumulación de conocimientos legitimados y jerarquizado por la cultura dominante, acompañada de rasgos predominantes de abstracción, estatismo, homogeneidad y aparente universalidad” (2006, p.3); es un despliegue del pensamiento occidental sobre el concepto que, desde la perspectiva de lo local, limita el contacto de culturas; es un carácter distintivo y redundante en la configuración del concepto; incorporarlo es buscar comprender cómo la cultura ejerce un significado de cada sujeto y su grupo en relación con su mundo de vida. En conclusión, no es clara la definición del concepto, da la impresión de estar apoyado por una línea filosófica que no profundiza en el tema; no obstante, hay que resaltar que la interpretación del concepto, representa un avance con respecto al multiculturalismo (en el sentido de que este último, en general, se refiere a la presencia, en un mismo lugar, de culturas distintas que no están necesariamente en relación o estarían con relaciones conflictivas) e involucra la comunicación en el desarrollo del concepto de interculturalidad: querer-entender y querer-ser-entendido, son ejes de la hermenéutica intercultural y, en esa búsqueda, se profundiza en un terreno que responde por qué, cómo, cuándo y dónde ese querer, es constituyente de la existencia cultural y humana. Ese encuentro dialógico, de alternativa liberadora, permite aprender a pensar de nuevo y esa es la interculturalidad.

Por su parte, Víctor Hugo Quintanilla Coro (2012) en “La perspectiva educativa intra-cultural e intercultural despliega el proyecto de una nueva forma de pensar la educación en Bolivia, asumiendo el sustrato denominado “pedagogía de la reciprocidad”. Según él, “la educación no podría transitar en el horizonte descolonial si no se articula una pedagogía, una didáctica y una concepción de currículum culturalmente alternativos a las pedagogías, didácticas y concepciones curriculares del mundo occidental moderno”. (p. 187).

Se trata de alternativas que no abandonen el diálogo con la cultura colonial moderna, sino que permitan desplegar una interculturalidad capaz de generar las condiciones para reproducir y desarrollar identidades de las culturas indígenas originarias del país.



Según el autor, la clave para comprender su investigación radica, primero, en que la perspectiva intercultural e intra-cultural de la educación boliviana, definitivamente, no puede reducirse sólo a la inclusión de los contenidos de la diversidad cultural en el currículum. Dicha perspectiva tampoco ha involucrado a las lenguas indígenas originarias más que en términos del bilingüismo de transición; segundo, la concepción de currículum, en su estado analítico, establece que ninguna relación interhumana puede ser no educativa y toda relación interhumana es educativa porque existe la naturaleza como origen de la vida.

Quintanilla plantea que el contexto histórico y social, los contenidos disciplinares o cotidianos, la lengua, la pedagogía y la didáctica usadas para enseñar y aprender constituyen inmediatamente, un currículum. Entonces, en el marco de esta investigación puede considerarse la pregunta

¿Por qué se restringe el concepto de *currículum* a uno sólo de sus aspectos?

Es importante, de igual forma, referirse a aspectos epistémicos del trabajo de Quintanilla, interesado en mostrar una educación intra-cultural e intercultural con finalidad de descolonización; su mayor aporte es destacar que ningún currículum será intra-cultural e intercultural, si sólo se encuentra atiborrado de contenidos culturalistas. Este principio no se restringe a los contenidos disciplinares, saberes o prácticas de la diversidad cultural; éste es sólo un aspecto de la intra e interculturalidad, desde el punto de vista descolonial.

En su investigación desmitifica la obsesiva subordinación de los educandos a los contenidos planificados para su aprendizaje. Cualquier perspectiva que tienda a reducir la educación a la recepción de contenidos propios o ajenos, tiende también a ser explícitamente 'bancaria' negativa, lo cual proviene del mundo occidental. Por su parte, una educación positivamente 'bancaria' hubiera sido lo contrario: la enseñanza y el aprendizaje de contenidos culturalmente 'propios' (Quintanilla Caro, 2012, p.189).

Resulta relevante la referencia a la "pedagogía de la reciprocidad", entendida como una estructura de relaciones profesor-estudiante; el entendimiento y la comprensión se brindan en una relación ni lineal ni vertical, dice Quintanilla, sino recíproca y complementaria; es un ejercicio académico fundado en la moral, comprendida como reciprocidad con y por otros, diferente a la moral en las pedagogías occidentales, entendida sólo como responsabilidad individual.

Se observa, además, que la intra- y la interculturalidad están más allá de la restricción de la enseñanza y el aprendizaje a contenidos indígenas; una educación intra-cultural e intercultural, produce conductas con arreglo a valores morales de las culturas y con base en la "pedagogía de la reciprocidad". Si la conducta de un educando es comunitaria antes que liberal y, para ello, se ha recurrido a la enseñanza de saberes propios en diálogo con los conocimientos

positivos del mundo occidental, puede decirse que se ha dado una educación intra-cultural e intercultural.

Otro de los trabajos en América latina es “El <lado oscuro> del proyecto de interculturalidad-decolonialidad: notas críticas para una discusión” (Soria, Sofía, 2014); la autora, investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), llama la atención sobre la necesidad de un diálogo crítico con la propuesta de interculturalidad-decolonialidad de Catherine Walsh y Juan García (2002), quienes elaboran un planteamiento en torno a los conceptos de interculturalidad, colonialismo, colonialidad, descolonización o decolonialidad.

Este trabajo incluye, a través de un diálogo crítico, elementos propios del contexto situacional a tratar y, además, sirve de guía para interpretar y analizar características que enmarcan una comunicación intra e intercultural.

Soria identifica la consolidación democrática, a través de los términos de referencia que ofrecen el multiculturalismo y la interculturalidad, como ejes estructurales de discusión sobre la reproducción o transformación de las relaciones de poder en la contemporaneidad; es decir, en qué medida una práctica -sea del tipo que sea-, hecha en nombre del multiculturalismo o la interculturalidad, posibilite el sostenimiento de la determinada estructuración de las desigualdades. Su huella crítica introduce en los campos interdisciplinarios que han discutido y puesto énfasis en la relación multiculturalismo y reestructuración del capitalismo; es visibilizar el multiculturalismo como nuevo mandato social.

En este orden, según la autora, se establece el multiculturalismo como proyecto político deseable, de allí que el problema no sea tanto la posibilidad o imposibilidad de materializar sociedades multiculturales, como sí de pensar críticamente lo que la idea de sociedad multicultural expresa en tanto síntoma de época. Por ello, estas observaciones llaman la atención sobre las implicaciones ideológicas del multiculturalismo, ya que estarían dando cuenta de una nueva fase de producción capitalista en la que las luchas por la igualdad se inscriben en nuevos modos de articulación hegemónica que poco redundan en procesos de transformación.

El contenido que analizó Soria, desde la plataforma analítica de Walsh, es valioso en tanto que es otra fuente que aporta claridad conceptual, a la interculturalidad y el multiculturalismo; sostiene que la interculturalidad, concebida como proyecto de transformación decolonial, se instituye como articulación de prácticas y concepciones dirigidas a fundar una sociedad ‘otra’ y marca una diferenciación en los sentidos comunes que circulan en torno a la diferencia cultural y los ideales de convivencia, apostando por un desplazamiento en el modo de comprender el problema: “la subordinación que históricamente ha producido las diferencias culturales y las desigualdades no se resuelve con la aplicación de una política de reconocimiento sino con el cuestionamiento de los modos en que se han

estructurado esas diferencias y con la generación de nuevos patrones cultural-civilizatorios”. (P.17).

Se observa que Soria complementa conceptualmente, los aportes de Walsh porque establece la diferencia en los conceptos de interculturalidad y multiculturalismo; el primero, forma parte de ese pensamiento ‘otro’, construido desde lo particular de los lugares políticos de enunciación (por ejemplo, movimientos indígenas y afro-descendientes); así mismo, destaca que Walsh, contrasta el pensamiento anterior con el que encierra el multiculturalismo que, por ser pensado “desde arriba”, tiende a sostener los intereses hegemónicos y mantener los centros de poder; además, sostiene Walsh, esto es así porque es la dominancia de este último pensamiento la que lleva a que la interculturalidad y la multiculturalidad sean empleadas a menudo por el Estado.

En sus consideraciones finales, Soria destaca que el concepto interculturalidad-decolonialidad, desarrollado por Walsh, muestra fecundidad: pensar el problema del reconocimiento de la alteridad, más allá de los sentidos comunes instituidos por la lógica del multiculturalismo liberal para, en consecuencia, situar en el centro de discusión las matrices epistemológicas y políticas que han dado como resultado procesos de subalternización, exclusión y desigualdad. Es un aporte de innegable valor para el constructo, desarrollo y ejecución de la presente investigación.

## **2.2 MARCO TEÓRICO**

Se analiza la concepción intra e intercultural de la teoría intercultural crítica, basada en los estudios de Catherine Walsh y en el pensamiento otro y / o propio; ello determina lo imperativo de asumir una mirada crítica en torno de aspectos pedagógicos fundamentales como: la expresión individual desde una postura teórica intra e intercultural; el significado de la praxis intracultural y las estrategias comunicacionales intra e intercultural, que los agentes socioeducativos construyen a partir de la interculturalidad; es una opción pedagógica válida ante la diversidad cultural en el aula de clases.

Estos núcleos conceptuales y teóricos, se constituyen en la columna vertebral del marco teórico de esta investigación y deben consolidarse a partir de una revisión de las teorías y estudios realizados en diferentes contextos educativos.

### **2.2.1 La comunicación intra e intercultural en el contexto educativo.**

Para la comprensión de la relación intra e interculturalidad desde la epistemología de la comunicación, es necesario distinguir categorías que inviten a marcar diferencias en el proceso; si éste se produce desde una plataforma educativa autónoma e incluyente, se hace necesario dimensionar la comunicación como la cualidad humana principal, cuyo origen se ubica en el nacimiento de la especie; desde este escenario, se reestructuran las posibilidades de entendimiento, comprensión y ejecución de las potencialidades de los protagonistas de procesos históricos, cuyo contexto se desarrolla de acuerdo a su especificidad.

Con el reconocimiento de que la comunicación es inherente a la cualidad humana, aparecen estudios que parten de la idea que, la misma se desarrolla en contextos multiculturales (Alsina, Miguel, 2012), este enfoque intercomunicacional enfatiza que el sentido de la comunicación intercultural ha existido siempre que dos personas que se percibían a sí mismas como pertenecientes a culturas distintas se han intentado comunicar.

Con el reconocimiento de la diversidad cultural a finales del siglo pasado, se destacan estudios que parten de la idea del concepto de interculturalidad como expresión propia de una cultura asimilacionista, es decir, la interculturalidad existe, en la medida que su esencia repetitiva de supresión de una estructura gramatical diferente no refrenda la original (Gudykunst, 1987, 847-889); si bien es cierto que el descubrimiento de las debilidades del concepto de interculturalidad se registra desde décadas pasadas, fue a partir de este estudio, que el concepto, dimensión o categoría absoluta y universal entró en crisis. Por ello, Gudykunst, afirma que la comunicación intercultural, es la comunicación entre personas de pueblos con diferentes sistemas socioculturales y / o la comunicación entre miembros de diferentes subsistemas (por ejemplo, grupos étnicos dentro del mismo sistema sociocultural). Este tipo de estudio busca, básicamente, la eficiencia comunicativa, la competencia comunicativa intercultural; a medida que aumentan los contactos (por facilidades de transporte o necesidades económicas) y cuanto mayor sea el respeto que se tenga hacia las culturas, más minorías étnicas se incorporan al debate público y adquieren visibilidad. Esto obliga a replantear las relaciones comunicativas.

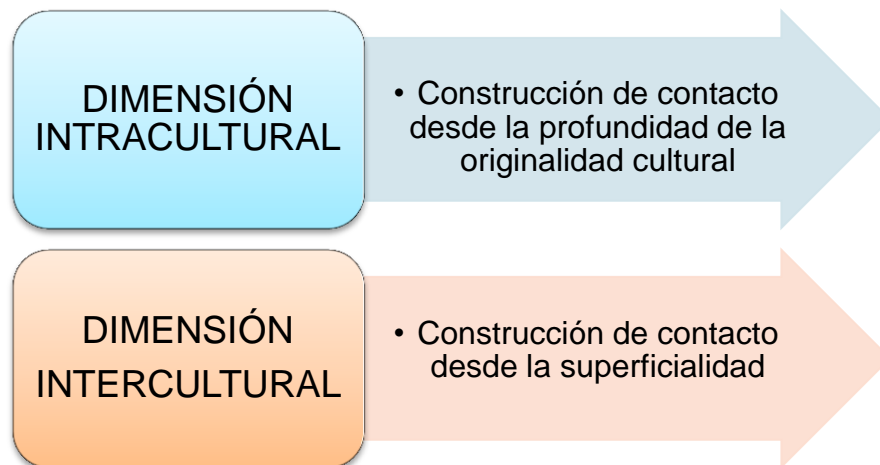
En este proceso de ordenamiento conceptual y su practicidad, Graciela Mazorco (2008) va más hondo al referente comunicativo intercultural y el concepto lo traslada a la comunicación intracultural y manifiesta que la intraculturalidad significa, que cada cultura afirma y consolida su esencia pese a los cambios de forma que puede asumir por la relación horizontal con otras culturas (o interculturalidad) (p. 303). La intraculturalidad es, entonces, el proceso de autodeterminación del individuo que le asegura ser él mismo (diferente), al tiempo de ser el otro (semejante).

El proceso comunicacional descrito, permite el acceso a conocimientos sobre la normatividad, estructura axiológica y conductual de las realidades expresivas de las culturas; la mirada de formas de autonomía determinadas por la posibilidad de un constructo original que propician encuentros de apropiación, más no de asimilación. Como lo plantea Ernell Villa A. (2008), “la verdadera meta de la interculturalidad, es el encuentro de la manera de relacionarse de modo positivo y creativo, generando un enriquecimiento entre todos, sin por ello, perder la identidad cultural de los interactuantes”. (p. 143), de esta forma, se entiende que la interculturalidad es una actitud de apertura, diálogo horizontal y enriquecimiento recíproco (Heise, María, Tubino, Fidel & Ardito, Wilfredo (1994).

La interculturalidad hace relación a los procesos de contacto entre individuos y, por consiguiente, de colectivos de culturas que permiten el nacimiento de una alteridad que reconoce y asume las diferencias (étnicas, lingüísticas, ...) como factores de enriquecimiento sociocultural; según esta perspectiva, la diversidad sociocultural deja de ser considerada como un obstáculo para el proceso enseñanza-aprendizaje y se convierte en una ventaja y un recurso valioso que le permitiría al conjunto de la sociedad, desarrollarse y enriquecerse mutuamente (Villa A., Ernell, 2008, 145).

En esta medida Graciela Mazorco Irureta, afirma que, desde la conceptualización occidental, la forma como la interculturalidad ha sido introducida por los intelectuales posmodernos actúa como un arrullo adormecedor que sosiega los antagonismos entre occidente y lo Otro (lo no occidental, lo diferente) con la promesa del reconocimiento del otro, del diálogo y del respeto a la diversidad cultural, mientras el otro –respetado como inferior– sigue siendo asimilado a la cultura occidental, a pesar de sus resistencias contra el proyecto modernizador que, inclusive, prosigue su marcha; a pesar de ello, lo valioso para relacionar unidad y realidad, la interculturalidad, puede verse separada de la intraculturalidad, entendida ésta, según Mazorco, como que cada cultura afirma y consolida su esencia pese a los cambios de forma que puede asumirse por la relación horizontal entre culturas (interculturalidad). En cada una de las consciencias culturales descritas, se construyen procesos básicos, como:

Gráfica 1. Comunicación Intra e Intercultural



Por su carácter fundamentalmente transformadora, la educación participa directamente en el religie o transverse de la epistemología de las dos tesis expuestas y responde a las exigencias societarias presenciales de otredad provenientes de contenidos propios de cada cultura. Es de considerar o estimar, como resultado, la construcción de contenidos académicos relacionados con la diversidad cultural puesta en este escenario; al respecto, Víctor Hugo Quintanilla (2012) sostiene que, para no caer en el defecto de folclorizar a las culturas indígenas, algo que debe quedar claro es que, definitivamente, ningún currículo será intra e intercultural, únicamente por que se encuentre atiborrado de sus contenidos. Este principio no puede restringirse sólo a los disciplinares, saberes o prácticas de la diversidad cultural; ello es apenas uno de los aspectos de lo que significa intra e interculturalidad, desde lo descolonial.

Ahora bien, estas posibilidades iniciales de entendimiento y comprensión de la multidimensionalidad del contexto de enseñanza y aprendizaje, se podrían cualificar y caracterizar en un proceso académico con presencia de interacciones constructivas de expresiones afectivas de reconocimientos, contención, acompañamiento y soporte o relaciones que estén involucrados, transversalmente, con contenidos propios y ajenos, que hace posible un currículo ideal para alcanzar la otredad.

En el encuentro cotidiano, de relaciones profundas, la socialización primaria (familia o espacios sustitutos) y secundaria (aula de clases, grupos, otros), darán inicio a una toma de consciencia que interviene en la consolidación de un proceso pedagógico ambientado por la comunicación intra e intercultural.

En la relación complementaria, la intra e interculturalidad construye una cosmovisión de un mundo propio y originario en sus particularidades de vida, que el contexto que le circunda, le ayuda a construir. Tal es el caso de la relación con la naturaleza, pensada y sentida como madre-padre y a cada elemento del universo como hermana-hermano. Su disposición de cuidado a la naturaleza redundante en una relación respetuosa signada por la complementación equilibrada y consensual, con pleno respeto a la identidad del otro. (Mazorco I., Graciela, 2008, p.8).

Mazorco en su enfoque de unidad, plantea que la intra e interculturalidad constituyen un proceso descolonizador, pues enuncia el derecho a la autonomía y la autodeterminación del individuo:

La descolonización que reivindica la intraculturalidad, involucra una relación equilibrada entre las diversas culturas y requiere más un proceso hacia adentro que un enfrentamiento hacia afuera (2008, 4)

El respeto a la identidad del otro sólo puede reconocerse desde el umbral de una comunicación equilibrada, complementaria y consensuada, base de la intra e interculturalidad y la descolonización que deben regir las relaciones entre individuos y, por consiguiente, de colectivos societarios.

La conexión comunicacional de la intra e interculturalidad, es analizada por Zulma Palermo (2010, 79-88) como una “comunidad de argumentación” alternativa que va generando nuevos conceptos y lenguajes que informan sobre las relaciones jerárquicas (clase, género, raza, sexo), en los procesos globales geo- (políticos, culturales y económicos).

Es, desde esta enunciación, que se articula lo conexo de la intra e intercultural como un paradigma alternativo al ofrecido por el pensamiento hegemónico en la atención a la diversidad cultural en el aula de clases; es, en este proceso de construcción identitaria, que el sujeto crítico, a través de un proceso metacognitivo, logra dimensionar su individualidad personal que le permite reconocer y expresar su singularidad a partir del conocimiento adquirido en su entorno cultural.

### **2.2.2 La intra e interculturalidad desde la comunicación.**

Para atender la diversidad cultural, es necesario ahondar en un diálogo simétrico y profundo con la cultura colonial; desde la perspectiva de generación de condiciones posibilitadoras de producción, reproducción y desarrollo de identidades, la comunicación intra e intercultural, es fuente primaria para el establecimiento de esas condiciones.

Se infiere que el diálogo intra e intercultural incrementa la simetría en la atención de la diversidad, y propicia el entendimiento y comprensión entre pares disímiles en su expresión cultural; un renglón conceptual definitorio, en este escenario dialogizante, es el encuentro con individuos de otras culturas, con otras creencias y religiones, que hablan un idioma distinto; todos toman parte en la comunicación intra e intercultural.

### **2.2.3 La intraculturalidad.**

Se constituye en una complementariedad paradigmática y, a la vez, en una postura que reconstruye conceptos como enseñanza, aprendizaje, autonomía, reconocimiento, respeto, solidaridad, educación, etnoeducación y, complemento relacional; la interculturalidad; en este apartado, relaciona lo general de su significado con la aceptación que, de manera paulatina, ha registrado la intraculturalidad en las ciencias de la educación. Seguidamente, se hará el análisis de la intraculturalidad con fundamentos pedagógicos, lo cual genera atención especial en el proceso formativo.

Su relevancia teórica está signada por la apropiación y practicidad que contiene el término en su estructura y en los fundamentos asociados al reconocimiento de las culturas que integran una sóla en los diferentes momentos, así como el proceso de reflexión de la cultura propia que, como piedra angular, elabora elementos específicos de comprensión del despliegue de las características internas y externas de una cosmovisión. De la revisión del término intraculturalidad, se distingue la variedad de perspectivas conceptuales y teóricas que existen sobre él. Hay que clarificar el significado que se utilizará en la investigación para relacionarlo con la interculturalidad como ejercicio comunicacional de la propia.

Graziela Mazorco I. (2008), afirma que el surgimiento de la intraculturalidad en lo sociopolítico, académico y económico, es un llamado al desenvolvimiento de la propia identidad en equilibrio, complementariedad y respeto con otras culturas; la caracteriza como tema que atañe a todos, sin referencia exclusiva a ningún grupo étnico; para Mazorco, la descolonización que reivindica la intraculturalidad, involucra una relación equilibrada entre diversas culturas y requiere más un proceso hacia adentro que un enfrentamiento hacia afuera.

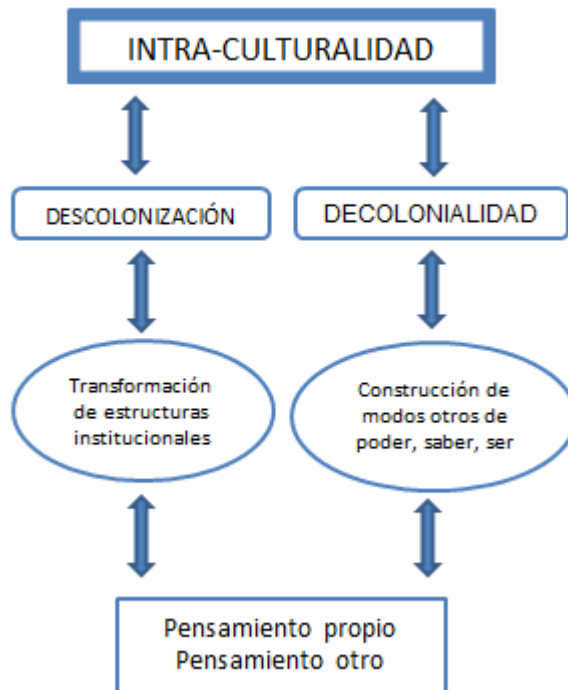
Asimismo, otros autores relaciona la intraculturalidad con la descolonización, como un “asunto de existencia– la lucha por confrontar la no existencia, la existencia dominada y la deshumanización, referentes claves, tal vez, en (re) pensar el pensamiento crítico o lo pensamientos críticos desde otro lugar, un lugar que la modernidad (o intelectuales como Horkheimer) jamás podía o quería



imaginar” (Walsh, Catherine, 2005, pág 22.); asimismo, marca un punto diferencial entre los conceptos: descolonización y decolonialidad: la última representa una estrategia que va más allá de la transformación y apunta mucho más a la construcción o a la creación.

En este orden, expresa Catherine, Walsh (1995, p. 169 - 186) que la decolonialidad parte del posicionamiento de la exterioridad, por la misma relación modernidad / colonialidad y, también, por las violencias raciales, sociales, epistémicas y existenciales, vividas como parte central de ella; la decolonialidad encuentra su razón de ser en los esfuerzos de confrontar desde “lo propio” y desde lógicas-otras y pensamientos-otros a la deshumanización, el racismo y la racialización, la negación y destrucción de los campos-otros del saber.

Gráfica 2. Intraculturalidad



Según Graciela Mazorco I.(2008), la intraculturalidad está íntimamente relacionada con los procesos de creación y transformación de una cultura y, en ese sentido, puede presentarse en las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje y posibilitar la instalación de la otredad, impulsando el potencial humano. De esta forma, la

intraculturalidad expresa construcción y practicidad de un discurso orientado desde una textura epistemológica *propia*, cuyo referente teórico dista del de la colonialidad.

Ramón Grosfoguel, et al. (2006, 17-48), investigador reconocido en temas que posibilitan el pensamiento *otro*, establece una relación entre la filosofía y las ciencias occidentales; el sujeto que habla siempre está escondido, se disfraza, se borra del análisis; en esta perspectiva, el ego-política del conocimiento de la filosofía occidental siempre ha privilegiado el mito del Ego no situado; es decir, la verbalidad de la epistémica propia y el sujeto que elucubra están desconectados. Para el autor, la respuesta intracultural (propia) surge en el momento en que estos conceptos necesitan la descolonización y esto sólo puede lograrse con una epistemología descolonial que asuma, abiertamente, una geopolítica y un cuerpo-político descoloniales del conocimiento como punto de partida hacia una crítica radical.

Las dimensiones posibles de la intraculturalidad, posibilita un reconocimiento de la presencia del otro en cuanto a lo que representa las potencialidades humanas, en la trama relacional y pertinencia del diálogo en el proceso enseñanza-aprendizaje, en el cual fluyen saberes y conocimientos de lo profundo de la identidad cultural; los elementos constituidos en una educación para la vida, contempla lo determinante de reconocer, no solamente la presencia del otro, sino, ir más allá y escudriñar sus raíces existenciales.

Aquí radica la importancia del concepto; su expresión descolonial descubre que, para afrontar lo colonial (conceptos y acciones hegemónicos interculturales), orienta el proceso educativo en términos de un pensamiento *propio* (alteridad-otredad) que vigorice la expresión diversa de la cultura; de esta manera, es pertinente lo expresado por Carlos Delgado & Mariscal (2006); (citados por Catherine Walsh, 2011).

Reconocernos entre culturas como particularidades de la vida, si queremos convivir y curar nuestro planeta tierra de ese mal pandémico de colonización. De ahí la urgencia para dialogar más que entre culturas, entre civilizaciones con sus propias experiencias, identidades, cosmovisiones y lógicas de vida. (2006, 220).

Se tienen presentes los referentes epistémicos analizados en el marco del concepto intraculturalidad (en esta investigación) por su relación con otros adscritos al término mismo (diversidad cultural, interculturalidad, multiculturalidad, otredad, alteridad) y por la mención de autores citados, para observar la importancia de ejercitar la comunicación intracultural en el aula de clases, como complemento del ejercicio intercultural actual. Seguidamente se expone el concepto de intraculturalidad propuesto por los investigadores:

La dimensión intracultural en atención a la diversidad cultural, es constituyente de vida de una cosmovisión civilizatorio-humano, cuyo eje fundante implica toma de conciencia desde posturas propias retroalimentadas por una realidad distinta (Delgado, Fredy & Mariscal, Juan C., 2006).

#### **2.2.4 La interculturalidad desde la educación.**

La proximidad de la interculturalidad con la educación logra que, para unos, la diversidad cultural, confronte la discriminación al igual que la exclusión y, así mismo, como lo destacan Catherine Walsh y Juan García. (2010) “formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y la construcción de sociedades justas, equitativas, igualitarias y plurales. La interculturalidad se inscribe en este esfuerzo”. (p. 78). Para otros, en cambio, en su practicidad, el concepto fue desconfigurado por un pensamiento hegemónico (discriminatorio, asimilador, arbitrario, etc.) que lo subutiliza para robustecer la depredación; el contexto difuso permea la difusión de la interculturalidad (atributo relacional que facilita el contacto e intercambio de culturas) y reporta la transculturación (proceso por el cual, una cultura adopta rasgos de otra).

La interculturalidad funcional aparece como una perspectiva que reconoce la existencia de la diversidad y las diferencias culturales, en la medida en que se sometan a las disposiciones y discrecionalidades del sistema imperante.

Inocencio Ramos Pacho,(2003), en su estudio sobre la interculturalidad y diversidad, define a la primera como “la plataforma de donde se resignifica la diversidad de los pueblos con particularidades culturales y voluntad de convivencia social, orientada a la consecución de equidad entre los pueblos que coexisten en un mismo escenario; es condición básica para la generación de relaciones de interculturalidad y convivencia armónica, recuperación y fortalecimiento de la identidad cultural de cada pueblo o grupo involucrado, para establecer verdaderas relaciones de convivencia armónica”. (p. 249). Esta referencia conceptual, muestra lo significativo y la construcción de sentido que se ejercita a través de un marco interrelacional enfocado en las consecuencias de la practicidad intra e intercultural.

Teniendo en cuenta las referencias expuestas por este tipo de educación, cuyas potencialidades se fundamentan en la interrelación descrita; la mirada educativa intercultural es analizada, desde la perspectiva de la *diversidad cultural*, donde se busca entender la diferencia, con fines de saber quiénes somos; en éste orden, se expresa, Sáez Alonso (2006), “podemos defender que la recíproca diversidad no es un obstáculo para la vida en común, sino más bien, es una fuente de enriquecimiento mutuo”. (p.863).

La interculturalidad en la educación, como se ha venido proponiendo, involucra un cambio en la atención a la *diversidad cultural*, toda vez que sus afluentes conceptuales, teóricos y prácticos, va más allá del mero contacto, creando nuevas opciones de pasar ser un agente socioeducativo pasivo, que sufre el no reconocimiento de su “presencia”, por la de un agente socioeducativo activo que, en el marco de la reciprocidad, construye opciones de entendimiento y comprensión, en el instante de asumir su autonomía y creatividad propia.

En este orden, Saéz Alonso (2006) elabora unos aportes interpretativos sobre la educación intercultural:

*Para entender la educación intercultural es necesario que nos Demos cuenta de que todos nacemos y nos configuramos en Una matriz cultural determinada. Todos poseemos una identidad Cultural que nos configura y nos da sentido, Llegando a ser el conjunto De las referencias culturales por las cuales una persona o grupo Se define, se manifiesta y desea ser reconocido. Solamente Podemos pensar, sentir, analizar, crecer, hacer desde una Identidad cultural determinada. (p.866).*

La práctica intercultural propende por la comprensión de sí mismo y el conocimiento cultural distinto, pero integrador; por su parte, la intraculturalidad comprende la propia diversidad cultural.

### **2.2.5 La interculturalidad crítica.**

Esta perspectiva conceptual, genera la necesidad de un derrotero diferencial, ya que la misma no atiende el espectro individual y colectivo porque su direccionamiento busca (conocer para luego desconocer) los intrínquilis de la estructura colonial y, luego, establece la causalidad de la matriz, la estructura del poder jerarquizado en la cual, el *civilizado* está en la cima del poder y el indígena y el afrodescendiente en los niveles inferiores del espectro social. Desde lo circular (interculturalidad crítica), la matriz se construye desde la gente en contraste con lo vertical (interculturalidad funcional), que se institucionaliza desde la élite.

Su practicidad, involucra acciones transformadoras de la estructura social, debido a la necesidad de cambiar no sólo relaciones, sino las estructuras de poder que sostienen las desigualdades y discriminación entre iguales, por lo tanto, puede inferirse que la criticidad que ofrece este enfoque conceptual, no es sólo para reconocer y/o incorporar al diferente en las estructuras establecidas (su apuesta conceptual), sino para refundar tanto las estructuras sociales como las epistémicas, que ponen de manifiesto modos culturales diversos de pensar, actuar y vivir.

De esta forma, puede establecerse que el aporte de la interculturalidad crítica a la atención de la diversidad cultural, es que la misma impulsa la construcción de sociedad desde una plataforma de transformación estructural (socio histórica) y establece que dicho proceso es entre y para todos; en el marco de este contexto, fluye el diálogo claro y profundo con la intraculturalidad en la cual, las condiciones dialogizantes son equitativas y de respeto y los alcances de comprensión de una y otra, deben responder a un escenario integrador.

### **2.2.6 La intra e intercultural desde la pedagogía.**

Lo expuesto, orienta hacia la aplicación de saberes y conocimientos que circulan en un nuevo pensar facilitado por una pedagogía articulada con didácticas y concepciones diversas; la pedagogía intra e intercultural cobija los requerimientos señalados porque, mediante ella, la educación espera promover inclusión, complementariedad, respeto e identidad, basados en el diálogo fluido de la intra e interculturalidad y busca la forma de que la intra e interculturalidad, en su rol de promoción de la atención a la diversidad cultural, se integre a lo disímil de una cultura.

Aunque el contexto en el cual el pensamiento pedagógico intra e intercultural obtiene 'elementos' de aprobación, no es un escenario de expresiones 'tradicionales', porque allí pueden identificarse asimetrías y exclusiones, confundidas en actividades integradoras. Este es el desafío del pensamiento pedagógico.

Dentro de esta pedagogía, la comunicación intra e intercultural, garantiza que el proceso integrador cumpla con las exigencias del proceso de atención a la diversidad cultural en el aula de clases.

### **2.2.7 El pensar pedagógico de la comunicación intra e intercultural.**

Toda vez que ésta comunicación exige un "giro epistémico", es una práctica pedagógica que construye un pensar y hablar armonioso, desde la raíz de la diversidad cultural, cuyos alcances se dan a partir de la conexión espiritual del sentido y los eventos que fluyen en el contexto. En ese orden, expresa Guerrero, (2011), "Es vital reintegrar a la existencia, el sentido espiritual de siempre para construir una mirada sobre nosotros, los otros, el cosmos, la naturaleza, la sociedad, el mundo y la vida". (p.93).

Es necesario reflexionar sobre las particularidades, condiciones, procesos y significados pedagógicos, que se desarrollan en el pensar de la comunicación intra e intercultural con la conexión espiritual y los eventos (previos, durante y posteriores) en la educación y la pedagogía. La reformulación desde los vacíos epistémicos integrados al ámbito educativo actual y el desconocimiento del otro como sujeto provocador de sentido, son un desafío al encuentro intra e intercultural cuya repercusión debe mirarse desde los postulados educativos y pedagógicos; la relación de esta posibilidad la expresa Ernell Villa (2008), quien afirma que “no se trata de la mera pretensión de entender al otro sino del reconocimiento de que el otro no es entendible. Es un punto de partida de un ejercicio pedagógico con alcances de una educación otra”. (p. 142)

En el aula de clases, el encuentro intra e intercultural emerge con la presencia que va más allá del contacto cultural; el establecimiento de éste, obedece a la ineficiencia de un paradigma reduccionista cuya mirada ‘salvadora’ en la integración educación y sociedad, estaba centrada en la inversión económica como dice José Ignacio Bedoya (2008) “se tenía la firme convicción de que lo único que se necesitaba era disponer de mayores recursos (mayor inversión económica) para resolver los problemas que se estaban evidenciando en las investigaciones socioeducativas y macroeconómicas en el sector educativo” (p. 143); por lo contrario, la instalación de un ambiente armonioso, lleno de emergencia pedagógica, donde fluye la otredad y la alteridad como principios pedagógicos lleva, como lo complementa Ernell Villa Amaya (2008, p.143) al enriquecimiento cultural de las partes; por lo tanto, la verdadera meta de la interculturalidad, es buscar la manera de relacionarse de modo positivo y creativo, generando un enriquecimiento entre todos sin por ello, perder la identidad cultural de los interactuantes.

La interculturalidad desde una perspectiva pedagógica, de fondo intracultural, no sólo es la resistencia a las desigualdades e inequidades existentes en el aula de clases (el docente, centro del proceso enseñanza-aprendizaje y/o la obligatoriedad del inglés como segunda lengua en el proceso de formación) sino que se constituye en la retroalimentación para la construcción de un paradigma en el cual fluye la expresión original de la diversidad cultural; en consecuencia, dichos componentes interactúan, abriendo con ello la perspectiva de abordar un significado profundo del ser.

En esta misma perspectiva, Víctor Quintanilla (2012, p. 191) considera que la educación no puede ser intra e intercultural sólo a nivel de contenidos sino esencialmente, pedagógico-didáctico. Los procesos de enseñanza-aprendizaje serán efectivamente intraculturales e interculturales, si la pedagogía y la didáctica que despliegan los maestros para hacer dialogar los saberes y prácticas de las culturas con los contenidos occidental y de otras latitudes, también es cultural e intercultural.

El pensar pedagógico intra e intercultural, como se ha planteado, establece un cambio de paradigma, considera a la pedagogía como agente articulador de su propia transformación, crea alternativas para superar la exclusión, en tanto que pasa de un estado asimilacionista y sumiso a una circunstancia pedagógica cíclica y/o circular (docente y dicente, en el ejercicio enseñanza-aprendizaje, son recíprocos y complementarios). Víctor Quintanilla (2012), afirma que:

Lo que ahora comprenderemos por pedagogía de la reciprocidad, en cambio, se caracteriza por tener una estructura relacional maestro-educando de carácter cíclico. Ya estamos frente a una relación no lineal ni vertical ni horizontal sino cíclica y ¿qué quiere decir esto?, que la relación ya no se establece en términos de que uno es responsable del otro, sino de que ambos son recíprocos y complementarios. El educando es recíproco con y por el maestro, y éste es recíproco con y por el educando: esta interacción pauta y delimita la respuesta de los interlocutores, lo cual regula la conducta tanto del maestro como del educando, en una sucesión recursiva que, además de determinada por la voluntad de los sujetos, se da en el plano de un uso comunitario del lenguaje. (p. 193)

Es en los espacios comunitarios y de colectividad que la pedagogía intra e intercultural, establece su tejido relacional y consolida la alteridad como expresión propia de una pedagogía, que según Quintanilla Coro (2012) la finalidad última, es preservar la vida humana y natural en el presente. No se trata de una pedagogía que predispone al educando al aprendizaje de contenidos sino, básicamente, de valores y actitudes, como referentes culturales no occidentales, antes que conocimientos científicos con estatuto de verdad que remiten a valores y actitudes modernos. (p.194).

Sin embargo, el interés de Quintanilla, no radica en la relevancia del individualismo como principio rector de esta pedagogía (intra e intercultural) sino, todo lo contrario, en lo establecido en lo comunitario y/o colectivo; los fundamentos de su obra están centrados en el posicionamiento de un nuevo constructo teórico, no sólo transversal a las culturas, sino en correspondencia con una educación que no niega ni ignora a nadie ni llega a ser práctica, sino, dispone de la especificidad de las relaciones comunitarias maestro-educando.

### **2.2.8 La etnoeducación.**

En una primera perspectiva, como la descrita por Catherine Walsh (2011), “la etnoeducación, como estrategia y acción de interculturalización que ayuda a enfrentar e incidir en el patrón de poder de la colonialidad, tanto desde adentro (como educación propia) como con relación a casa afuera- es decir, con propósitos de descolonizar desde lo afro a la educación oficial”. (p.6). Su hechura primaria, apunta a una educación propia que, como proceso, induce a desaprender lo excluyente y a reaprender los saberes propios.

En el encuentro circular de este cuerpo conceptual, la *etnoeducación*, es entendida y comprendida como una fuerza cuya demanda se produce desde adentro para el fortalecimiento de saberes y conocimientos arraigados en el pasado y presente de una cultura determinada; sin embargo, hoy el concepto, es desvirtuado por la información oficial, porque cada día se pierde el constructo propio para parecerse a una estrategia funcional para ‘todos’, con alcances aculturizantes.

La *etnoeducación*, puede estar referida, según los alcances gubernamentales, a factores de integración de los indígenas en la sociedad nacional y el desarrollo del país, pero su practicidad indica lo contrario, su enfoque en atención a la diversidad cultural, se fundamenta con unos criterios meramente étnicos, episodio que puede, según Félix Calvo y García Bravo (2013) a:

En primer lugar, el concepto de diversidad cultural expresado en La política pública – particularmente en el modelo de etnoeducación- Promueve la segregación de grupos y no toma en cuenta la total Diversidad cultural de la Nación. Segundo, dicho concepto afectó Negativamente las iniciativas educativas originales de los grupos Indígenas y afrodescendiente planteadas en los setenta. Tercero, El sistema de educación pública para el resto de los colombianos Ha sido afectado. Cuarto, la *etnoeducación* carece de un marco Filosófico y teórico apropiado, que deje entrever con claridad la Compleja diversidad de la Nación colombiana. (347).

La *etnoeducación*, como insumo educativo transformador, según los eventos que la generan, requiere de una disección con la intención de entender y comprender los sentidos que la sociedad en su conjunto, ha elaborado de la *etnoeducación*, porque en la práctica los eventos asumidos en la discrecionalidad de la norma, cumple un derrotero distinto a su intención; “la *etnoeducación* afectó las iniciativas indígenas originales, debido a que ésta entorpeció los proyectos educativos planteados con anterioridad, a partir de sus plataforma y luchas sociales que pretendían la democratización del sistema educativo”. (Félix Calvo y García Bravo, 2013, p.347).

A partir de identificar la distorsión del sentido, que genera la normatividad *etnoeducativa* estatal, permitirá tener una claridad del tipo de *etnoeducación*, que tiene que asumir los niveles de construir espacios comunes donde interactúan propios y extraños, con fundamentos de acuerdos comunes y modos de vida.



### 2.2.9 La descolonización del saber.

La estructura epistémica del concepto se asienta en una sociedad con la intención de construir mundos posibles desde el saber propio. Su practicidad, es conducente a la erradicación de la matriz colonial, que marcó por siglos la implementación de sentidos reproductores y, por consiguiente, de procesos excluyentes propios de la lógica eurocéntrica de dominación y opresión a los pueblos originarios.

La relación colonización–descolonización, se fundamenta en la institucionalización de un pensamiento contra hegemónico, que establezca las bases de un pensamiento propio, un diálogo real en igualdad de condiciones. Para Santiago Castro (2007), la imposición colonial no sólo registra el dominio económico, político, jurídico y administrativo del centro sobre la periferia, sino que posee también una dimensión epistémica, es decir, cultural.

¿Qué explica la practicidad del concepto *colonialismo - colonialidad*? la referencia estructural contempla la existencia de una racionalidad “superior” revestida de una lógica de poder, que atribuye ser causal del establecimiento impositivo en la relación, como lo destaca Castro – Gómez y Grosfogel, “al dominio económico - político y jurídico – administrativo de los centros sobre las periferias”. (Como se citó en Chávez, 2010, P.138). Por su parte, a la *colonialidad*, en su práctica, se le atribuye ser portadora de un proceso ignoto del pensamiento distinto, a lo que de Souza Santos (2013), llamaría “la identificación de las condiciones epistemológicas permitiría mostrar la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo – lo que llamo – *epistemicidio*” (p.10).

En éste sentido, no podríamos explicar el concepto *descolonización del saber*, sin la presencia del accionar colonial, al que se le atribuye la justificación del movimiento emancipador; son, en últimas, conceptos que nos induce a inferir en la alternativa de construir y ejecutar un pensamiento que nos involucre a todos en la transversalización de nuevas formas de pensar en el contexto, tanto educativo como social.

El pensamiento descolonial pretende la clarificación, con la intención de desmontar su estructura, de la urdiembre epistemológica occidental dominante que para Boaventura de Sousa, (2013), “fue construido a partir de las necesidades de la expresión capitalista y colonial”. (p.10). Se trata, entonces, de precisar conceptualmente, la practicidad de una epistemología vinculante a la independencia epistémica.

### 2.2.10 Alteridad

La alteridad como proceso interrelacional entre sujetos que impacta en el reconocimiento del *otro*, requiere un encuentro con otros, desde una mismidad diversa que confluye con el reafirmar, por parte del sujeto, su expresión originaria. En éste orden, como señala Levinás (2000), citado por Gonzáles Silva, (2009, 616- 641), la *alteridad* es una realidad necesaria.

Dicho de otra forma, la *alteridad*, que hace parte del cuerpo innato del humano, se canaliza a través de un constructo relacional que propende fortalecer una identidad diversa reconocida, la cual se ajusta al devenir de las dinámicas estructurales de una sociedad dada, donde la diversidad es movilizadora de un espacio constitutivo de respeto, reconocimiento y tolerancia, desde donde, Dussel, (1998), citado por Gonzáles Silva, (2009) explica cómo el término *tolerancia* guarda relación con el de *alteridad*.

Se trata, entonces, en términos de tolerancia que se ha dado como constitutiva de *alteridad*, desde donde se trasciende el despliegue del respeto, reconocimiento, entre otros, se moviliza la congruencia del reconocimiento de SER diferente; se establece una complementariedad sustentada por Santos, (2001) y citado por González Silva, (2009), como apreciación positiva de la diferencia, que acepta al otro como poseedor de una perspectiva que nos puede enriquecer.

Se comprende, entonces, como los conceptos de: *alteridad* y *tolerancia* se complementan desde lo vinculante (existencial) con lo humano; la *alteridad* como eje vinculante al factor humano, posibilita la generación de niveles de tolerancia que devela “un proceso de aceptación e inclusión positiva del otro”, (Gonzáles Silva, 2009, p. 618).

### 2.2.11 Otridad

El concepto de *otredad* propende, en sí, por la construcción de una identidad extraviada por centurias; sus alcances, según Walsh, (2000), “busca contribuir a una interacción respetuosa fecunda entre individuos y culturas, poniendo énfasis en el reconocimiento, respeto y atención pedagógica de las diferencias y la diversidad cultural en todos los niveles, modalidades y aspectos del sistema educativo y en relación a cualquier campo del conocimiento”. (p. 18).

En el proceso educativo, la presencia del *otro* es irreductible a los requerimientos socioeducativos que se construyen y desarrollan en el aula de clases y fuera de ella; cuando un agente socioeducativo, revestido por el dispositivo educativo hegemónico, institucionaliza la negación del *otro*, se desencadenan un sin números de posibilidades de desvalorización humana que propician una crisis existencial en la convivencia.

La *otredad* ha cobrado relevancia en el escenario educativo; su permanencia en la misma, se fundamenta en institucionalizar el ejercicio enseñanza-aprendizaje, desde un espectro circular, donde todas y todos, están compenetrados en reconocer, desde su expresión diferencial, la presencia del *otro*, como perteneciente a un círculo cultural distinto.

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 ENFOQUE

La presente investigación busca lo siguiente: el conocimiento de la comunicación intra e intercultural en el Programa de Licenciatura en etnoeducación, los planteamientos de docentes sobre el tema, desde el contexto académico del Programa. El estudio es de corte cualitativo de tipo hermenéutico, que se complementa con la aplicación de una encuesta metodológico seleccionado, a través de la complementariedad de los métodos cualitativo-cuantitativo, en los cuales la explicación e interpretación se conjugan para dar respuestas a las exigencias de los objetivos.

Esta complementariedad, es el mayor constituyente en el encuentro entre *saberes* y *conocimientos*, representados por el conocimiento científico y el ancestral, lo cual, concilia la integración, en aras de atender la *diversidad cultural*, en el aula de clases y fuera de ella. El antagonismo expuesto por las dos vertientes (ideológica y epistemológica), invita a retroalimentar una relación científica para acceder a un derrotero educativo; de esta forma, las fortalezas expuestas por cada método son oportunas para los objetivos de esta investigación.

Con el enfoque cualitativo se busca ahondar en los resultados alcanzados con los instrumentos cuantitativos, los cuales ofrecen una información escueta. Estos alcances son proporcionados por la aplicación de instrumentos cuantitativos como la encuesta, desde la cual, la interacción -sujeto de investigación y sujeto investigado-, permite la exposición de creencias, afectos y conocimientos sobre lo indagado.

El enfoque cuantitativo, permite obtener información general, sobre los conocimientos que, sobre la *comunicación intra e intercultural como enfoque pedagógico* para la atención a la *diversidad cultural*, poseen los docentes del programa de Licenciatura en etnoeducación de la Universidad de La Guajira.

La obtención de los resultados, se fundamentó en la aplicación del instrumento de la encuesta, en desarrollo de una pedagogía *propia*, aplicada en docentes del segundo semestre de la Licenciatura en etnoeducación, en torno a la relación academia-diversidad cultural en el aula de clases y las formas de abordarlas desde contextos particulares.

Lo anterior, permite identificar y relacionar percepciones, significados e interconectividades en la comunicación intra e intercultural para el acercamiento a la comprensión de la cosmovisión, asumiendo a los docentes como sujetos que representan una cultura y un momento determinados y como sujetos diversos con implicaciones integradoras, con posibilidades de elaboraciones intra e interculturales. Es este, un proceso inicial de deconstrucción como parte deudora de los intentos de claudicación del colonialismo como sociedad.

### **3.2 UNIVERSO DE ESTUDIO**

El contexto general del proceso de comunicación intra e intercultural, a que hace alusión esta investigación, es el Programa de la licenciatura en etnoeducación de la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de La Guajira y su núcleo de desarrollo, es el segundo semestre. El universo de trabajo está constituido por 34 docentes.

### **3.3 LA MUESTRA**

La muestra obtenida fue de 34 docentes, todos adscritos al segundo semestre del programa de Licenciatura en etnoeducación.

Para poder visibilizar la muestra, fue pertinente establecer un contacto personal con el grupo docente. Se les pidió narrar sus experiencias interrelacionales en el aula de clases y, además, sus conocimientos en materia de los procesos *comunicacionales intra e interculturales*.

### **3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS**

El tema a tratar implica contenidos diversos, propios de una expresión cultural particular, por tanto, la encuesta fue la principal técnica para la recolección de la información.

Se escogió esta técnica inicialmente porque se precisa la indagación, el conocimiento y la comprensión, acciones interculturales propias de los participantes en el aula de clases. Esto mismo se pretende desde la experiencia intercultural y el impacto que genera en el contexto inmediato. Uno de los fenómenos relevantes para indagar, es el de la identificación de los modos de entendimiento y comprensión del primer contacto comunicacional intra e intercultural que los docentes establecen en el aula.

El desarrollo de las encuestas, contó con un ambiente académico agradable, y acogedor, dando impulso a una aproximación respetuosa y de confianza entre los docentes participantes.

### **3.5 FUENTES**

Para la obtención de la información se utilizaron:

#### **3.5.1 Fuentes primarias.**

Acercamiento a 34 sujetos participantes (docentes). Encuesta focalizada a sujetos (profesores) de diversas expresiones culturales, adscritos al segundo semestre de la Licenciatura en etnoeducación de la Universidad de La Guajira.

#### **3.5.2 Fuentes secundarias.**

Análisis e interpretación de: contenidos, observaciones, parte documental y bibliográfica, permitiendo con ello, elaborar descripciones y explicaciones del fenómeno expuesto como problema de investigación.

#### 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

De acuerdo a los resultados alcanzados en el trabajo de campo, se puede decir que la relación comunicacional entre el docente y estudiante, es constituyente, a través de una línea vertical donde fluye un marcado conflicto de reconocimiento desde una puerta giratoria, cuyos alcances direccionan la ruptura del diálogo intra e intercultural; se puede dar cuenta de ello, en el registro de la observación participante y la encuesta.

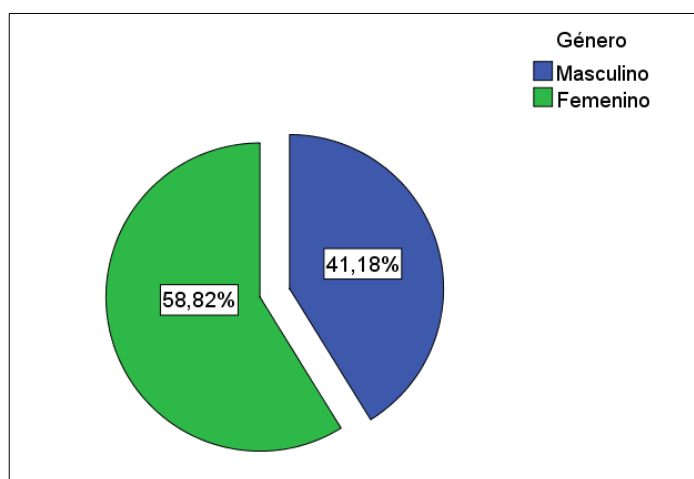
Este nivel comunicacional, alineado en un escenario para la vida, donde fluyen, la palabra, el diálogo, el encuentro y desencuentro, el reconocimiento, el verbo, el respeto, el conflicto, el desconocimiento, el rechazo, lo abordamos desde un primer escenario de caracterización y cuatro categorías, donde en la primera, llamada *INTERCULTURALIDAD*, busca ubicar, el contexto y desarrollo conceptual del y su práctica. En un segundo escenario, se ausculta la participación de la *INTRACULTURALIDAD*, desde la visión conceptual del docente, en el aula de clases. Como tercera categoría, la conexidad *INTRA E INTERCULTURAL desde la pedagogía*, aborda el proceso enseñanza-aprendizaje, desde las expresiones comunicacionales singulares diversas, y la cuarta categoría, la *COMUNICACIÓN INTRA E INTERCULTURAL*, posibilita la expresión originaria, como factor esencial en la interrelación del docente para con la parte conceptual y estudiantes.

Estos resultados, son presentados desde la exposición de unas gráficas, la cuales, reportan la pregunta y el contenido porcentual de las respuestas, estos fragmentos son complementados por unas tablas, cuya información, está registrada desde un contenido cualitativo.

## 4.1 CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

### Género

Gráfica 3. Género



Los docentes encuestados del programa de la licenciatura en etnoeducación, se distribuyen con respecto al género así: el 58,82% corresponde al género femenino y el 41,18% restante al género masculino.

La tendencia de cooptación de docentes por parte del programa de Licenciatura en etnoeducación, direcciona un compromiso con el entorno matriarcal de la etnia wayuu (son mayoría en el contexto multicultural de La Guajira), y a su vez, la presencia mayoritaria, de la mujer como docente, conjuga la inclinación a prestar el servicio hacia el menos favorecido.

Tabla 1. Genero

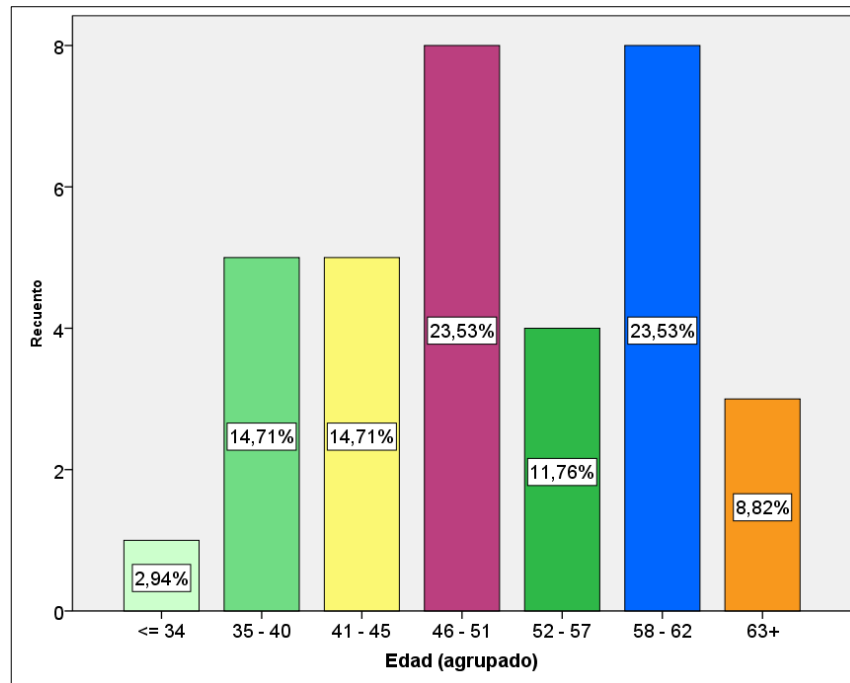
|           | Descriptivos |       |                   |              |   |                 |        |        |
|-----------|--------------|-------|-------------------|--------------|---|-----------------|--------|--------|
|           | N            | Media | Desviación típica | Error típico | Intervalo de confianza para la media al 95% |                 | Mínimo | Máximo |
|           |              |       |                   |              | Límite inferior                             | Límite superior |        |        |
| Masculino | 14           | 53,29 | 10,447            | 2,792        | 47,25                                       | 59,32           | 34     | 68     |
| Femenino  | 20           | 48,15 | 9,005             | 2,013        | 43,94                                       | 52,36           | 35     | 62     |
| Total     | 34           | 50,26 | 9,811             | 1,683        | 46,84                                       | 53,69           | 34     | 68     |

La edad de los docentes encuestados, varía con un valor mínimo de 34 años y un máximo de 68 años. El promedio de edad de los hombres, es de 53,29 (10,44) años, y el promedio de edad de las mujeres es de 48,15 (9,00) años. (Ver Tabla 1).



## Edad

Gráfica 4. Edad



En la gráfica 4, se observa que, el 2,94% de los docentes encuestados tienen una edad menor o igual a 34 años, el 14,71% tiene una edad comprendida entre 35 y 40 años; el mismo porcentaje, los comprendidos entre 41 y 45 años; el 23,53% de los docentes tienen una edad entre 46 y 51 años, este mismo porcentaje corresponde a las edades comprendidas entre 58 y 62 años; el 11,76% de los docentes tienen edad entre 52 y 57 años; por último el 8,82% tienen edades mayores o igual a 63 años.

Tabla 2 . Etnia

|         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Afro       | 17         | 50,0              | 50,0                 |
|         | Mestizo    | 5          | 14,7              | 64,7                 |
|         | Criollo    | 6          | 17,6              | 82,4                 |
|         | Wayuú      | 5          | 14,7              | 97,1                 |
|         | Zenú       | 1          | 2,9               | 100,0                |
|         | Total      | 34         | 100,0             | 100,0                |

En la tabla 2, se observa que el 50% de los docentes encuestados pertenece a la etnia afrocolombianos, en menor proporción se encuentra los docentes de la etnia zenú con un 2,9%; por su parte, los criollos tienen una representación del 17,6%; a su vez las etnias wayuu y mestizos tiene un porcentaje de 14,7% cada una.

Tabla 3. Nivel de Estudio

|         |              | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Profesional  | 5          | 14,7       | 14,7              | 14,7                 |
|         | Especialista | 10         | 29,4       | 29,4              | 44,1                 |
|         | Magister     | 15         | 44,1       | 44,1              | 88,2                 |
|         | Doctor       | 4          | 11,8       | 11,8              | 100,0                |
|         | Total        | 34         | 100,0      | 100,0             |                      |

En la tabla 3, se observa que el 44,1% de los docentes encuestados, tiene un nivel de maestría, seguido por el 29,4% que corresponde a docentes con especializaciones, un 14,7% tiene un nivel profesional y por último un 11,8% son doctores.

Tabla 4. Tipo de Vinculación Laboral

|         |             | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|-------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Planta      | 8          | 23,5       | 23,5              | 23,5                 |
|         | Catedrático | 19         | 55,9       | 55,9              | 79,4                 |
|         | Ocasional   | 7          | 20,6       | 20,6              | 100,0                |
|         | Total       | 34         | 100,0      | 100,0             |                      |

En la tabla 4, se observa que, de los docentes encuestados, el 23,5% son de planta, el 55,9% corresponde a catedráticos y el 20,6% a ocasionales.

Tabla 5. Experiencia Docente

|         |                    | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Entre 1 y 5 años   | 6          | 17,6       | 17,6              | 17,6                 |
|         | Entre 6 y 11 años  | 8          | 23,5       | 23,5              | 41,2                 |
|         | Entre 12 y 20 años | 13         | 38,2       | 38,2              | 79,4                 |
|         | Entre 21 y 30 años | 5          | 14,7       | 14,7              | 94,1                 |
|         | Más de 31 años     | 2          | 5,9        | 5,9               | 100,0                |
|         | Total              | 34         | 100,0      | 100,0             |                      |

En la tabla 5, se observa que el 38,2% de los encuestados, tienen una experiencia docente entre 12 y 20 años, mientras que un menor porcentaje del 5,9% tiene una experiencia superior a 31 años.

## 4.2 CATEGORIAS

### 4.2.1 Categoría: Interculturalidad

Gráfica 5. Se habla de interculturalidad para referirse a situaciones

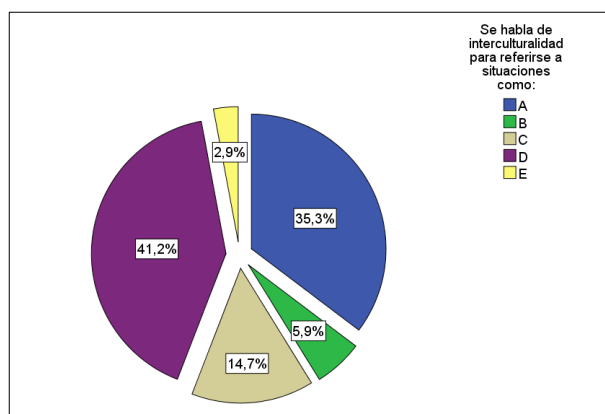


Tabla 6. Se habla de Interculturalidad para referirse a situaciones como:

|           | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos A | 12         | 35,3       | 35,3              | 35,3                 |
| B         | 2          | 5,9        | 5,9               | 41,2                 |
| C         | 5          | 14,7       | 14,7              | 55,9                 |
| D         | 14         | 41,2       | 41,2              | 97,1                 |
| E         | 1          | 2,9        | 2,9               | 100,0                |
| Total     | 34         | 100,0      | 100,0             |                      |

En la tabla 6, se observa que en el ítem (D), el 41,2% de los docentes encuestados manifiesta que la Interculturalidad, es “la resignificación de la diversidad de los pueblos con particularidades culturales orientadas a una mayor consecución de equidad entre los pueblos”. Este registro da respuesta a lo que

realmente responde el concepto de interculturalidad en atención a la diversidad cultural.

Por su parte, en el ítem (C) 14,7% de los encuestados, manifiesta que la interculturalidad “reconoce la existencia de la diversidad y diferencias culturales en la medida en que estas se sometan a las disposiciones imperantes”, este tipo de respuestas refleja la discrecionalidad de la normatividad como eje nuclear del desarrollo del concepto en estudio, donde limita la expresión originaria de la diversidad cultural.

Sin embargo, en el ítem (A) 35,3% de los encuestados, tienen una apropiación conceptual del término de interculturalidad “relación de miembros de culturas diferentes”, el cual da a entender que el mero contacto intercultural, es el punto ideal para atender la diversidad cultural en el aula de clases; éste tipo de expresión en el cuerpo docente, es el fiel reflejo de la presencia directa del pensamiento hegemónico en no diferenciar la practicidad de la multiculturalidad con la interculturalidad.

En esa misma línea de interferencia conceptual, se encuentra el ítem (B) 5,9% de los encuestados que manifiesta que la interculturalidad es “relación de miembros de la misma cultura”, dando a entender con ello, la desviación conceptual del término en estudio.

Gráfica 6. ¿Cómo valoras el número de estudiantes diversos en el aula de clases?

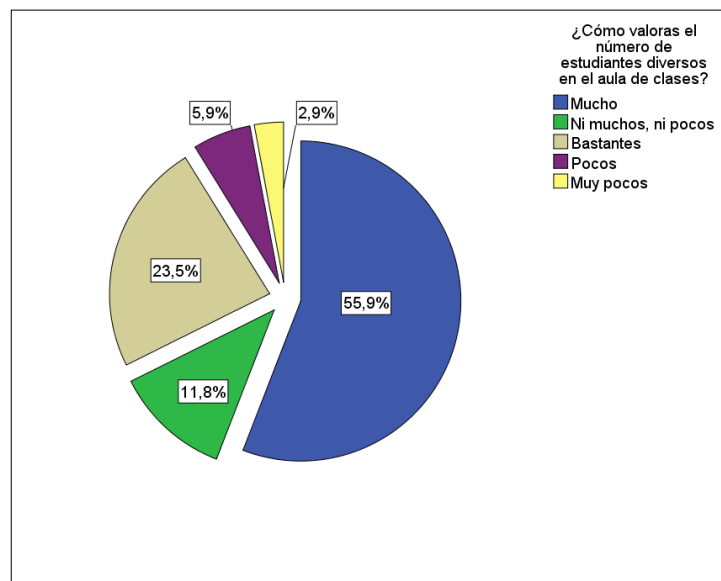


Tabla 7. Como valoras el número de estudiantes diversos en el aula de clases

|         | Frecuencia          | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|---------------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Mucho               | 19         | 55,9              | 55,9                 |
|         | Ni muchos, ni pocos | 4          | 11,8              | 67,6                 |
|         | Bastantes           | 8          | 23,5              | 91,2                 |
|         | Pocos               | 2          | 5,9               | 97,1                 |
|         | Muy pocos           | 1          | 2,9               | 100,0                |
|         | Total               | 34         | 100,0             | 100,0                |

Como se observa en la tabla 7, el 79,4% de los docentes encuestados, valora (mucho y bastante) la presencia del estudiante diverso en el salón de clases, desde una perspectiva étnica, la cual es constituyente de una segregación cultural, ésto, no le permite tener en cuenta la riqueza de la diversidad cultural.

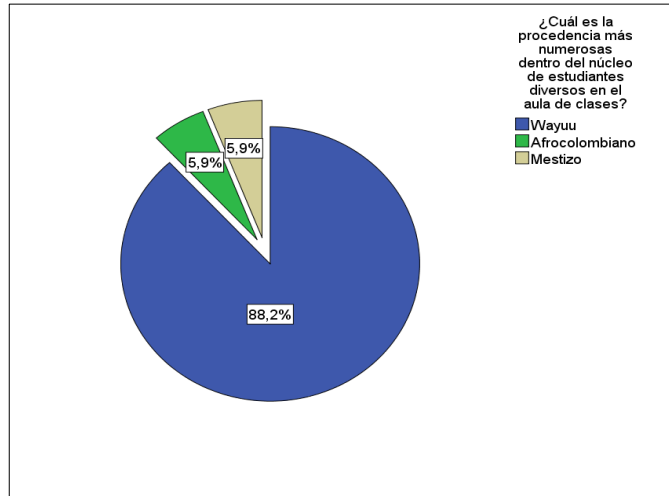
Por otro lado, el 8,8% de los encuestados, valora (pocos y muy pocos) la presencia del estudiante diverso en el salón de clases, en este nivel de respuesta se registra un porcentaje, que indica el poco conocimiento del docente en referencia al concepto de interculturalidad.

Tabla 8. Cuál es la procedencia más numerosa, dentro del núcleo de estudiantes diversos en el aula de clases

1.

|         | Frecuencia     | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Wayuu          | 30         | 88,2              | 88,2                 |
|         | Afrocolombiano | 2          | 5,9               | 94,1                 |
|         | Mestizo        | 2          | 5,9               | 100,0                |
|         | Total          | 34         | 100,0             | 100,0                |

Gráfica 7. Cuál es la procedencia más numerosa dentro del núcleo de estudiantes diversos en el aula de clases



En la tabla 8 se observa que el 88,2% de los encuestados manifiestan que en el aula de clases predomina la etnia Wayuu y menor porcentaje (11,8%) los mestizos y afrocolombianos; aquí, se contextualiza la diseminación de los wayuu por toda la geografía de La Guajira.

Tabla 9. El contacto diario con el estudiante diverso ¿Ha variado su forma de percibirlos?

|                       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Positivamente | 34         | 100,0      | 100,0             | 100,0                |

El 100% de los profesores encuestados manifiestan, que el contacto diario con el estudiante diverso ha variado su forma de percibirlo positivamente.

En este análisis, existe una alta valoración de percibir, positivamente, la presencia del estudiante diverso en el aula de clases, dado que su presencia atestigua el buen direccionamiento del enfoque formativo hegemónico.

Gráfica 8. La presencia del estudiante diverso en su clase

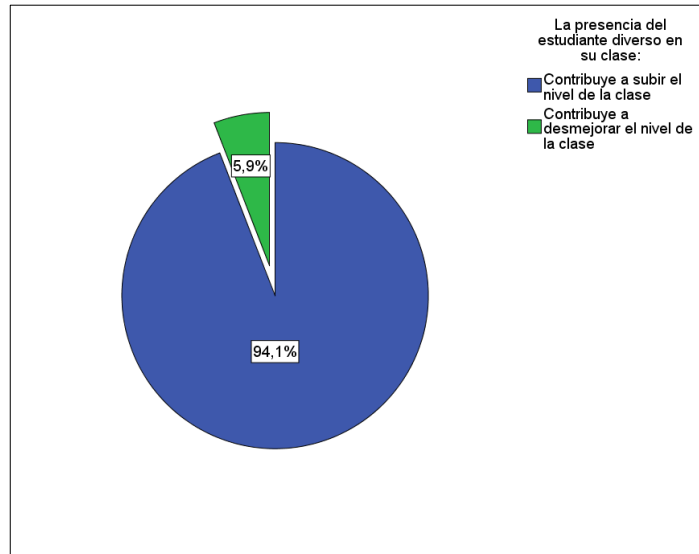


Tabla 10. La presencia del estudiante diverso en su clase

|  | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos Contribuye a subir el nivel de la clase      | 32         | 94,1       | 94,1              | 94,1                 |
| Válidos Contribuye a desmejorar el nivel de la clase | 2          | 5,9        | 5,9               | 100,0                |
| Total  | 34         | 100,0      | 100,0             |                      |

En la tabla 10, se observa que el 94,1% de los encuestados le da una mayor trascendencia a la expresión diversa al manifestar que la misma “contribuye” a subir el nivel de la clase; por su parte el 5,9% de los encuestados manifiesta que la presencia del estudiante diverso en la clase “contribuye a desmejorar el nivel de la clase”.

#### 4.2.2 Categoría: Intraculturalidad

Gráfica 9. Desde su integridad, la Intraculturalidad visibiliza unos aportes culturales en el pasado, presente y futuro de una cultura propia, como: la ciencia, la cotidianidad, las costumbres, la educación, las creencias, la economía, la

genética, la historia, la política y la tecnología. Se puede inferir que la Intraculturalidad corresponde a la atención de la diversidad cultural.

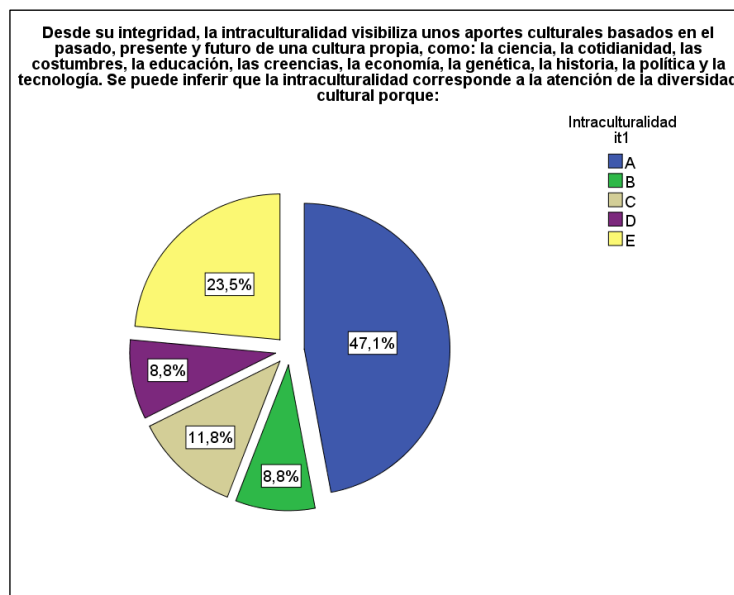


Tabla 11. Desde su integridad, la Intraculturalidad visibiliza unos aportes culturales en el pasado, presente y futuro de una cultura propia, como: la ciencia, la cotidianidad, las costumbres, la educación, las creencias, la economía, la genética, la historia, la política y la tecnología. Se puede inferir que la Intraculturalidad corresponde a la atención de la diversidad cultural.

|       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| A     | 16         | 47,1       | 47,1              | 47,1                 |
| B     | 3          | 8,8        | 8,8               | 55,9                 |
| C     | 4          | 11,8       | 11,8              | 67,6                 |
| D     | 3          | 8,8        | 8,8               | 76,5                 |
| E     | 8          | 23,5       | 23,5              | 100,0                |
| Total | 34         | 100,0      | 100,0             |                      |

En la tabla 11 se observa que en el ítem (A) el 47,1% de los profesores encuestados manifiestan que “desde su núcleo conceptual visibiliza el mundo axiológico individual y colectivo, como expresión propia de una cultura determinada”.

En el ítem (E) el 23,5% de los docentes encuestados manifiesta estar de acuerdo con todas las anteriores opciones. En el ítem (C) el 11,8% de los encuestados



manifiesta que “es un instrumento del orden existencial en la cosmovisión de una cultura determinada cuya practicidad permite entretejer sus mundos internos y externos”.

En el ítem (B) el 8,8% de los docentes manifiestan que es el resultado de encuentros y desencuentros entre aquellos que hacen parte de un mundo diverso. Por su parte en el ítem (D) el 8,8% de los encuestados manifiestan “que hace referencia de la mismidad de lo particular, de lo concreto creado por connotaciones muy singulares pero compartidas con otras singularidades”.

Valorar en un porcentaje menor (23%), la opción válida, en el registro de esta pregunta, sorprende, aunque el grueso del grupo de docentes tienen una experiencia importante en el manejo conceptual y teórico del programa, muestran limitaciones en el conocimiento del concepto *intracultural*, como facilitador a la atención de la *diversidad cultural*.

Gráfica 10. ¿Cuál es el problema más importante que debes atender en el aula de clases en referencia a la expresión diversa existente?

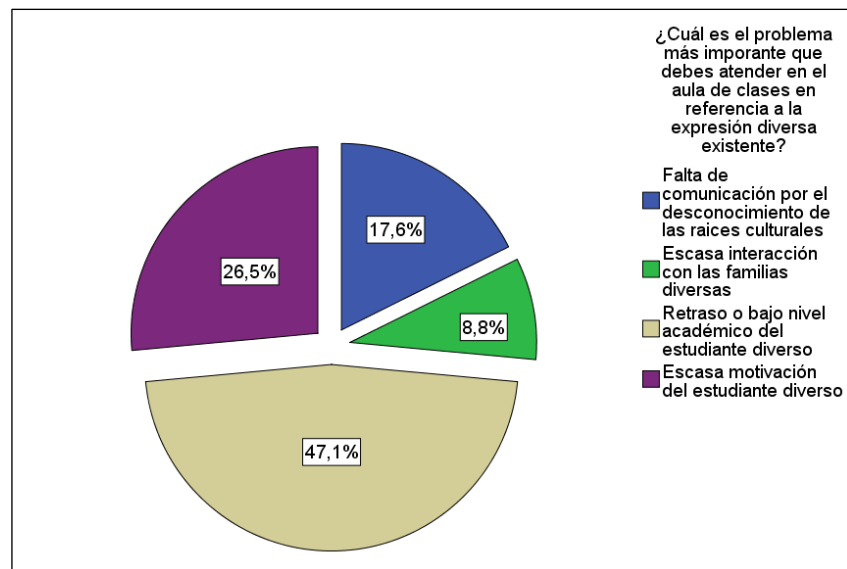


Tabla 12. ¿Cuál es el problema más importante que debes atender en el aula de clases en referencia a la expresión diversa existente?

|   | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos   |            |            |                   |                      |
| Falta de comunicación por el desconocimiento de las raíces culturales | 6          | 17,6       | 17,6              | 17,6                 |
| Escasa interacción con las familias diversas                          | 3          | 8,8        | 8,8               | 26,5                 |
| Retraso o bajo nivel académico del estudiante diverso                 | 16         | 47,1       | 47,1              | 73,5                 |
| Escasa motivación del estudiante diverso                              | 9          | 26,5       | 26,5              | 100,0                |
| Total   | 34         | 100,0      | 100,0             |                      |

En la tabla 12 se puede observar que el 47,1% de los profesores encuestados, manifestaron que el retraso o bajo nivel académico del estudiante diverso es su principal problema en el aula de clases. Por otro lado, el 26,5% de los encuestados manifiesta que la escasa motivación del estudiante diverso, es un problema en el aula de clases.

En un menor porcentaje (17,6%) de los docentes encuestados manifiestan que la falta de comunicación por el desconocimiento de las raíces culturales, es el mayor problema que se registra en el aula de clases. Y, por último, El 8,8% de los docentes encuestados manifiesta que la escasa interacción con las familias diversas se redunda en un problema en el aula de clases.

El porcentaje alto (47.1%) del decir de los profesores acerca de su principal problema en el aula e clases, se fundamenta en el bajo nivel académico de los estudiantes, redunda en un estado de crisis académico, socioeconómico, cultural y político; En este orden, se podría inferir, que el alto nivel académico de algún estudiante, se brinda en la medida que su nivel de respuesta esté a la medida del contenido hegemónico, de tal manera, que dicho nivel permite la continuidad de los contenidos étnicos, discriminatorios y excluyentes.

Gráfica 11. Los procesos de interrelación intracultural en el aula de clases son muy complejos, pues supone el intercambio dialéctico entre cosmovisiones distintas en torno a la vida y a la educación misma. De esto se deduce que el fundamento de dicho problema desde el punto de vista de la integración es:

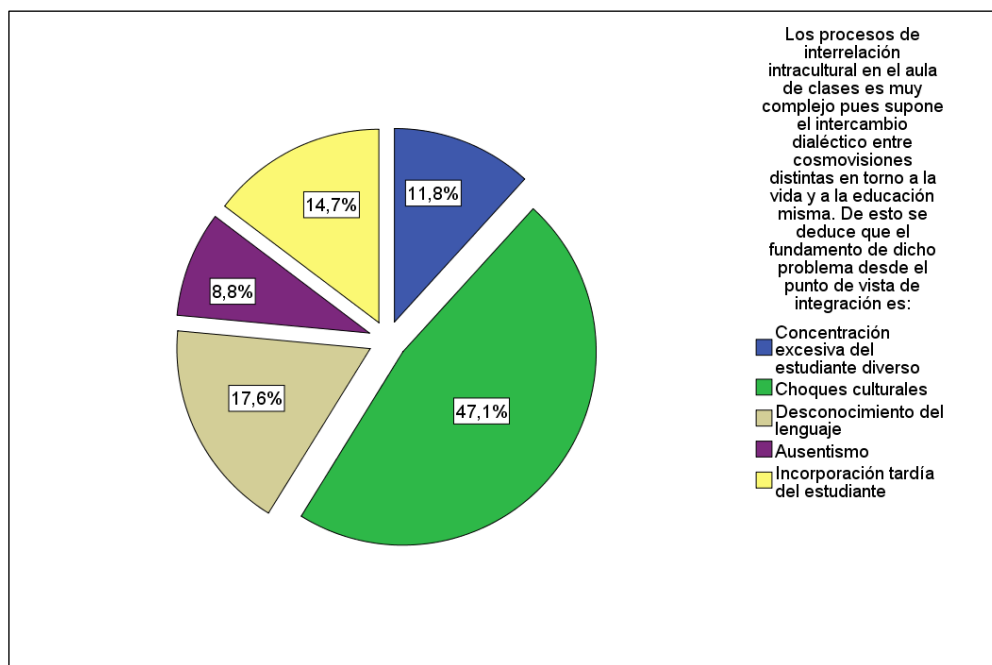


Tabla 13. Los procesos de interrelación intracultural en el aula de clases son muy complejos, pues supone el intercambio dialéctico entre cosmovisiones distintas en torno a la vida y a la educación misma. De esto se deduce que el fundamento de dicho problema desde el punto de vista de la integración.

|   | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Concentración excesiva del estudiante diverso | 4          | 11,8       | 11,8              | 11,8                 |
| Choques culturales                            | 16         | 47,1       | 47,1              | 58,8                 |
| Desconocimiento del lenguaje                  | 6          | 17,6       | 17,6              | 76,5                 |
| Ausentismo                                    | 3          | 8,8        | 8,8               | 85,3                 |
| Incorporación tardía del estudiante           | 5          | 14,7       | 14,7              | 100,0                |
| Total   | 34         | 100,0      | 100,0             |                      |

En la tabla 13 se puede observar que el 47,1% de los docentes encuestados, manifiestan que “los choques culturales” es el problema principal para el proceso de interrelación intracultural en el aula de clases.

El 17,6% de los docentes encuestados manifiestan que “el desconocimiento del lenguaje” es la causa problemática de los procesos de interrelación intracultural en el aula de clases. Por su parte el 14,7% de los encuestados dicen que la incorporación tardía del estudiante está relacionada directamente, con los problemas de interrelación intracultural en el aula de clases. A su vez el 11,8% de los encuestados, señalan que la concentración excesiva del estudiante diverso, hace parte de la problemática que arroja el proceso de interrelación cultural en el aula de clases. Por último, el 8,8% de los encuestados miran el ausentismo, como la causa problemática en el proceso de interrelación cultural en el aula de clases.

Llama la atención, cómo el nivel de respuesta, a la pregunta que hace alusión sobre el nivel interrelacional entre los agentes socioeducativos, que se da a través de una cosmovisión diversa, en el aula de clases, se encapsula en una línea de entendimiento de contradicción sin retorno; según los encuestados, el pensar distinto, no es una oportunidad de entendimiento y comprensión, por lo contrario, conduce a choques culturales y/o desconocimiento de la lengua.

Gráfica 12. ¿Crees que los estudiantes diversos tienen motivación para aprender?

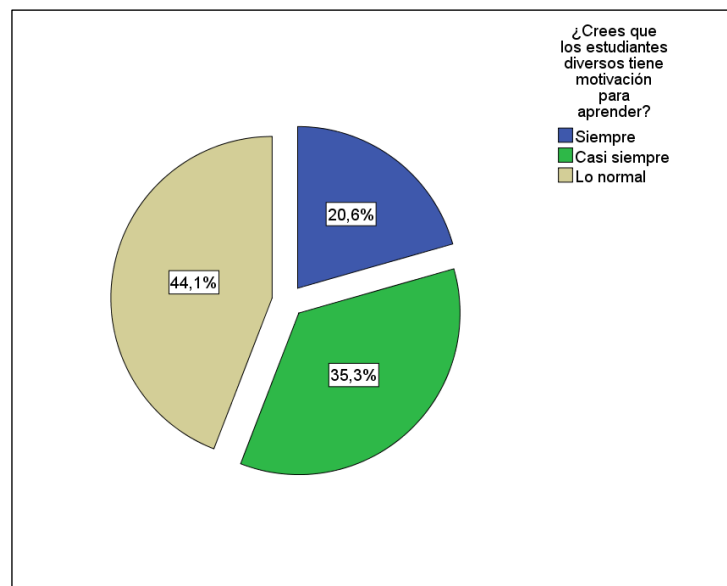


Tabla 14. ¿Crees que los estudiantes diversos tienen motivación para aprender?

|         | Frecuencia   | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|--------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Siempre      | 7          | 20,6              | 20,6                 |
|         | Casi siempre | 12         | 35,3              | 55,9                 |
|         | Lo normal    | 15         | 44,1              | 100,0                |
|         | Total        | 34         | 100,0             | 100,0                |

En la tabla 14 se observa que el 44,1% de los docentes encuestados manifiestan que los estudiantes tienen una motivación “normal” para aprender. El 35,3% de los encuestados destaca que los estudiantes “casi siempre” tienen motivación para aprender. Por último, el 20,6% de los encuestados registra que los estudiantes tienen “siempre” motivación para aprender.

He aquí, el refuerzo conceptual de la inferencia anterior; el nivel de contradicción en la respuesta del docente encuestado es mayúsculo al precisar en un (44.1%) que la motivación para aprender del estudiante es normal; esto es: en primer orden, no tienen en cuenta el sentir diverso; si los niveles de contradicción son altos en el aula de clases, cómo puede existir una motivación para el estudiante, a aprender.

Gráfica 13. ¿Consideras que llevar la indumentaria propia de una cultura determinada por parte del estudiante diverso en el aula de clases, beneficia el ejercicio pedagógico?

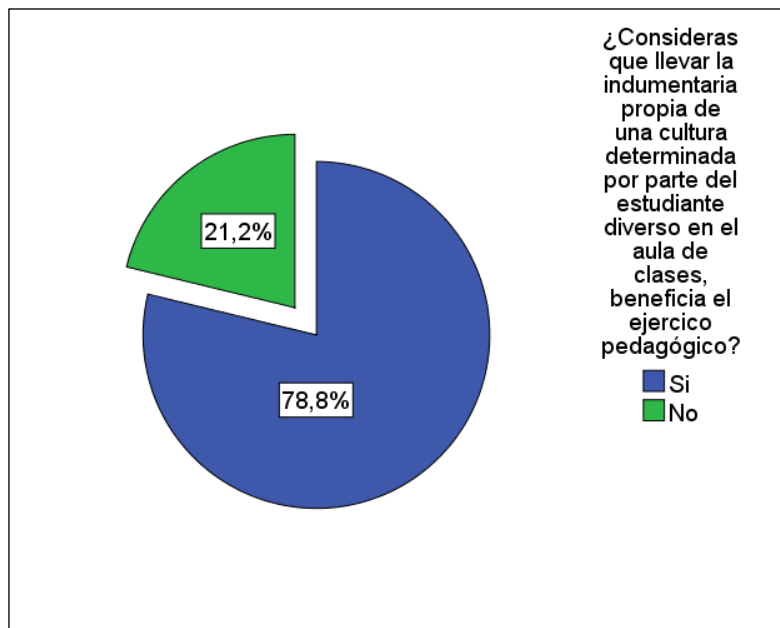


Tabla 15. ¿Consideras que llevar la indumentaria propia de una cultura determinada por parte del estudiante diverso en el aula de clases, beneficia el ejercicio pedagógico?

|          |         | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|----------|---------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos  | Si      | 26         | 76,5       | 78,8              | 78,8                 |
|          | No      | 7          | 20,6       | 21,2              | 100,0                |
|          | Total   | 33         | 97,1       | 100,0             |                      |
| Perdidos | Sistema | 1          | 2,9        |                   |                      |
| Total    |         | 34         | 100,0      |                   |                      |

Tal como se observa en la tabla 15, el 78,8% de los encuestados manifiestan que “sí” la indumentaria propia de una cultura determinada beneficia el ejercicio pedagógico, mientras que el 21,2% de los encuestados dice que “no”.

La gran mayoría de los docentes encuestados, ven a la utilización, del vestuario propio de cada cultura, como un símbolo cultural que sostiene y fortalece el

ejercicio pedagógico. De aquí, se infiere lo pertinente de la expresión diversa en el aula de clases.

Tabla 16. Opciones del porqué de la indumentaria?

|                                | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| C                              | 12         | 35,3       | 35,3              | 35,3                 |
| C1 Estudiante debe decidir     | 2          | 5,9        | 5,9               | 41,2                 |
| Válidos C2 Se genera identidad | 16         | 47,1       | 47,1              | 88,2                 |
| C3 Objeto de aprendizaje       | 2          | 5,9        | 5,9               | 94,1                 |
| C4 No deben usarla             | 2          | 5,9        | 5,9               | 100,0                |
| Total                          | 34         | 100,0      | 100,0             |                      |

Dentro de las justificaciones, el 35,3% de los docentes encuestados, no justificó; el 47,1% respondió “SI” argumentando que la indumentaria propia de una cultura determinada genera identidad en el aula de clases. El resto de los encuestados con un porcentaje igual (5,9%) manifiestan que “el estudiante debe decidir”; “objeto de aprendizaje” y “No deben usarla” la indumentaria propia de una cultura determinada en el aula de clases.

Obsérvese la coherencia de ésta pregunta con la anterior; para el grueso del colectivo docente encuestado, la expresión diversa, tipificada en el vestuario, en el aula de clases, es determinante en la incubación de la identidad de los pueblos.

#### 4.2.3 Categoría: La Intra e Interculturalidad desde la Pedagogía

Gráfica 14. La atención a la diversidad cultural expresada en el aula de clases, se remonta a dos concepciones posibles: Intra e Intercultural. Para la primera la conexidad en, para y con la vida desde la educación posibilita el reconocimiento de la expresión singular por otras singularidades. La segunda manifiesta que el mero contacto interrelacional en el aula de clases es suficiente para alcanzar un alto grado de reconocimiento, acercándose más al reduccionismo que a la integración. Desde la perspectiva intra e intercultural, la concepción que más se acerca a la conexidad vivencial y existencial.

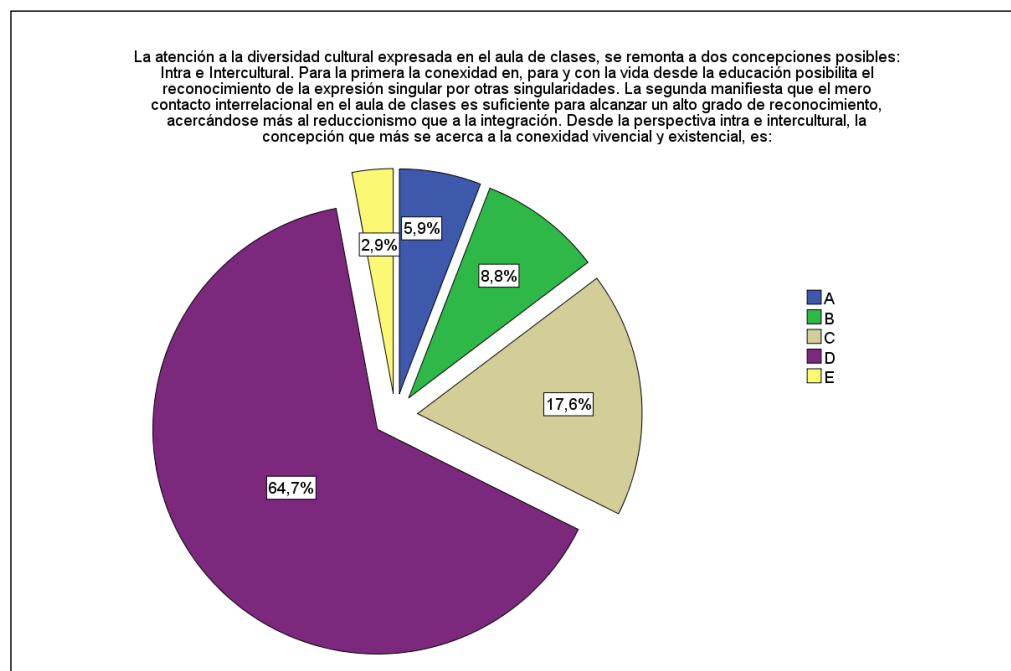


Tabla 17. La atención a la diversidad cultural expresada en el aula de clases, se remonta a dos concepciones posibles: Intra e Intercultural. Para la primera la conexidad en, para y con la vida desde la educación posibilita el reconocimiento de la expresión singular por otras singularidades. La segunda manifiesta que el mero contacto interrelacional en el aula de clases es suficiente para alcanzar un alto grado de reconocimiento, acercándose más al reduccionismo que a la integración. Desde la perspectiva intra e intercultural, la concepción que más se acerca a la conexidad vivencial y existencial.

|       | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| A     | 2          | 5,9        | 5,9               | 5,9                  |
| B     | 3          | 8,8        | 8,8               | 14,7                 |
| C     | 6          | 17,6       | 17,6              | 32,4                 |
| D     | 22         | 64,7       | 64,7              | 97,1                 |
| E     | 1          | 2,9        | 2,9               | 100,0                |
| Total | 34         | 100,0      | 100,0             |                      |

En la tabla 17 se observa que el 64,7% de los profesores encuestados manifiestan que el dialogo circular (B) incrementa la simetría en la atención de la diversidad cultural, propiciando el entendimiento y comprensión entre pares disímiles en su



expresión cultural. Y el aula de clases (C) debe ser un escenario dialogizante definitorio donde el encuentro entre individuos diversos, propicie un lenguaje de respecto a las diferencias.

El 5,9% de los encuestados manifiestan que la esencia de integrar a los estudiantes diversos, se origina en un simple contacto de reconocimiento y una limitada expresión originaria. El 8,8% de los encuestados identifican al diálogo circular, pero desconocen el diálogo definitorio como un lenguaje de respeto a las diferencias en el aula de clases. Por su parte el 17,6% de los encuestados define al diálogo definitorio como un lenguaje de respeto a las diferencias en el aula de clases, como respuesta idónea a la conexidad vivencial y existencial, desconociendo con ello, la simetría que facilita el diálogo circular en el aula de clases.

La respuesta porcentual, más alta (64.7%) por parte de los docentes, en esta pregunta, nos indica el acercamiento, de los encuestados, en materia de precisar la conceptualización intra e intercultural, en referencia a la atención de la diversidad cultural.

Gráfica 15. ¿El termino intraculturalidad, está íntimamente ligado con los procesos de transformación y creación de una cultura determinada. Por lo anterior, se puede afirmar que la Intraculturalidad se relaciona con?

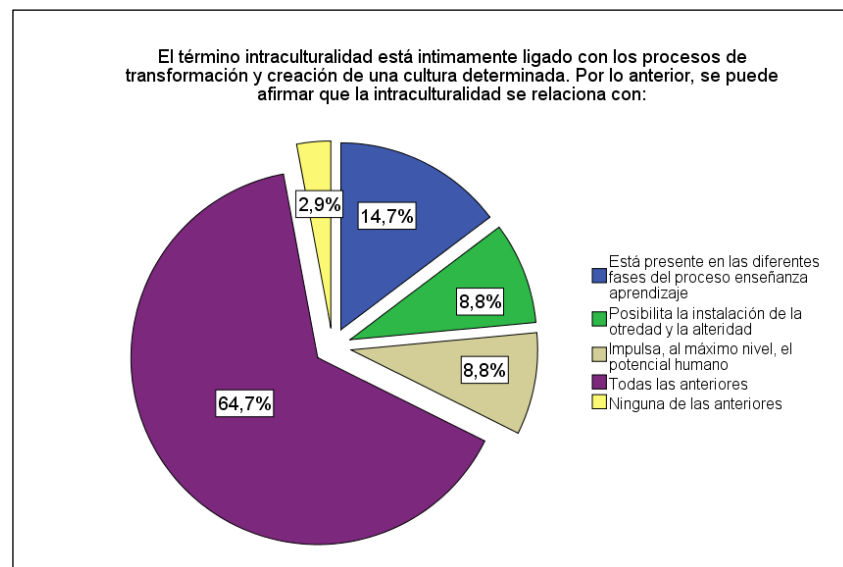


Tabla 18. ¿El termino intraculturalidad, está íntimamente ligado con los procesos de transformación y creación de una cultura determinada. Por lo anterior, se puede afirmar que la Intraculturalidad se relaciona con?

|   | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos   |            |            |                   |                      |
| Está presente en las diferentes fases del proceso enseñanza aprendizaje | 5          | 14,7       | 14,7              | 14,7                 |
| Posibilita la instalación de la otredad y la alteridad                  | 3          | 8,8        | 8,8               | 23,5                 |
| Impulsa, al máximo nivel, el potencial humano                           | 3          | 8,8        | 8,8               | 32,4                 |
| Todas las anteriores  | 22         | 64,7       | 64,7              | 97,1                 |
| Ninguna de las anteriores   | 1          | 2,9        | 2,9               | 100,0                |
| Total   | 34         | 100,0      | 100,0             |                      |

En la tabla 18 se observa que el 64,7% de los profesores encuestados manifiestan que todas las anteriores corresponden a la respuesta correcta. Por su parte un 14,7% dicen que está presente en las diferentes fases del proceso enseñanza aprendizaje, es la respuesta correcta. El porcentaje 8,8 representa la respuesta de dos ítems: primero posibilita la instalación de la otredad y alteridad. La segunda señala que el término intraculturalidad impulsa al máximo nivel el potencial humano.

Esta vez, los profesores encuestados marcan una tendencia de establecer una coherencia en la interpretación y desarrollo de la conexidad intra e intercultural en el campo pedagógico; ya se vislumbra la importancia del reconocimiento del otro como ser diverso, en un contexto (aula de clases) diverso.

Gráfica 16. “El sujeto que habla siempre está escondido, se disfraza, se borra del análisis; en el marco de esta perspectiva, el ego-política de la filosofía occidental siempre ha privilegiado el mito del ego no situado; es decir, la verbosidad epistémica propia y el sujeto que elucubra están siempre desconectadas” (Grosfoguel, et al., 2006) desde este contexto real se podría proponer como opción de solución pedagógica intracultural.

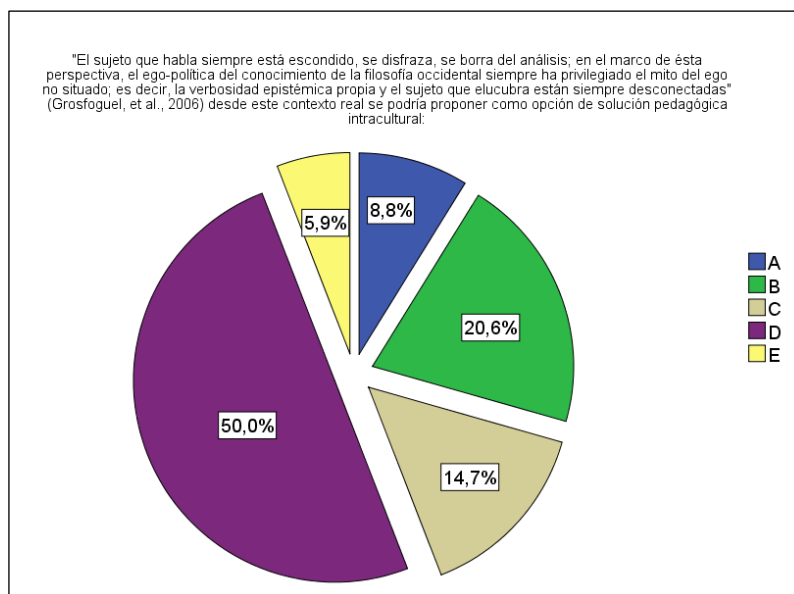


Tabla 19. “El sujeto que habla siempre está escondido, se disfraza, se borra del análisis; en el marco de esta perspectiva, el ego-política de la filosofía occidental siempre ha privilegiado el mito del ego no situado; es decir, la verbosidad epistémica propia y el sujeto que elucubra están siempre desconectadas” (Grosfoguel, et al., 2006) desde este contexto real se podría proponer como opción de solución pedagógica intracultural.

|           | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-----------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos A | 3          | 8,8        | 8,8               | 8,8                  |
| B         | 7          | 20,6       | 20,6              | 29,4                 |
| C         | 5          | 14,7       | 14,7              | 44,1                 |
| D         | 17         | 50,0       | 50,0              | 94,1                 |
| E         | 2          | 5,9        | 5,9               | 100,0                |
| Total     | 34         | 100,0      | 100,0             |                      |

En este estudio, se observa que el 50% de los docentes encuestados coinciden en señalar que todas las anteriores corresponden a la respuesta correcta. Por su parte el 20,6% de los encuestados manifiesta que los elementos constituidos en una educación para la vida, contempla lo determinante de reconocer, no solamente la presencia del otro, sino, ir más allá y escudriñar sus raíces existenciales como la respuesta correcta. El 14,7% de los encuestados dicen que en el momento de afrontar el núcleo colonial (conceptos hegemónicos interculturales) se direcciona un proceso educativo en los términos de un

pensamiento otro (alteridad-otredad) que vigorice la expresión diversa de una cultura determinada es la respuesta idónea. El 8,8% de los encuestados destacan la pertinencia del diálogo fluido en el proceso de enseñanza-aprendizaje donde fluyen saberes y conocimientos como la respuesta indicada. Finalmente, el 5,9% de los encuestados manifiestan que ninguna de las anteriores corresponde a lo establecido en el enunciado.

La mayoría de los docentes encuestados (50%), evidencian la presencia perturbadora de los contenidos académicos que se desarrollan en el segundo semestre del programa de Licenciatura en etnoeducación, en la elocuencia epistémica propia; la presencia, directa, de aquella, en el constructo epistémico, impide la conexidad del pensar propio con sus bases originarias.

Gráfica 17. El encuentro intra e intercultural emerge en el aula de clases, desde la presencia intercultural que va más allá al mero contacto cultural.

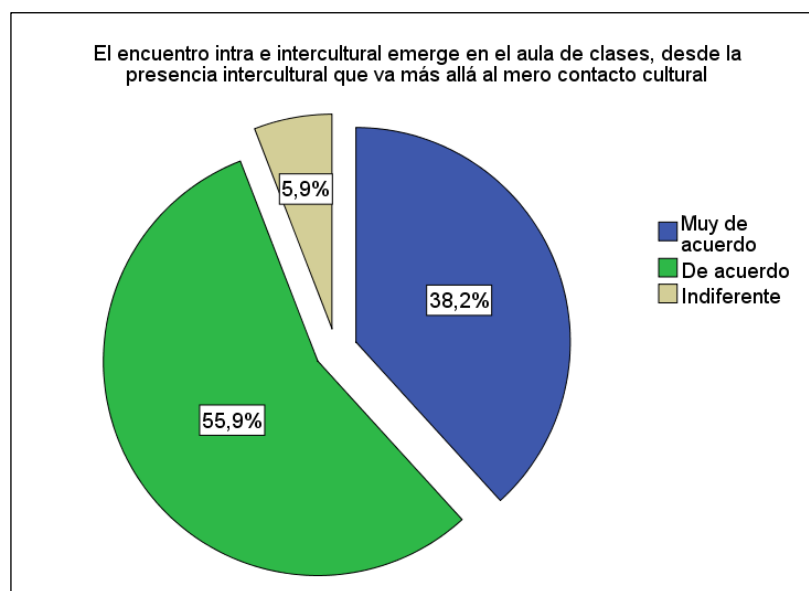


Tabla 20. El encuentro intra e intercultural emerge en el aula de clases, desde la presencia intercultural que va más allá al mero contacto cultural.

|         | Frecuencia     | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------|----------------|------------|-------------------|----------------------|
| Válidos | Muy de acuerdo | 13         | 38,2              | 38,2                 |
|         | De acuerdo     | 19         | 55,9              | 94,1                 |
|         | Indiferente    | 2          | 5,9               | 100,0                |
|         | Total          | 34         | 100,0             | 100,0                |

En la tabla 20, se observar, que el 55,9% de los docentes encuestados manifiesta estar de acuerdo con lo establecido en el enunciado. El 38,2% dice estar muy de acuerdo y por último el 5,9% le es indiferente.

La siguiente respuesta más alta (55.9%) es la que consideran estar de acuerdo que el ejercicio intercultural, tras pasa las líneas del mero contacto cultural. , por lo tanto, se infiere, que la conexidad intra e intercultural, es para el docente, una conceptualización emergente, que le va a permitir conducir e hilvanar, un proceso pedagógico desde la diversidad.

Gráfica 18. ¿Cómo calificaría usted el proceso pedagógico intra e intercultural en el plan de estudio del programa de etnoeducación?

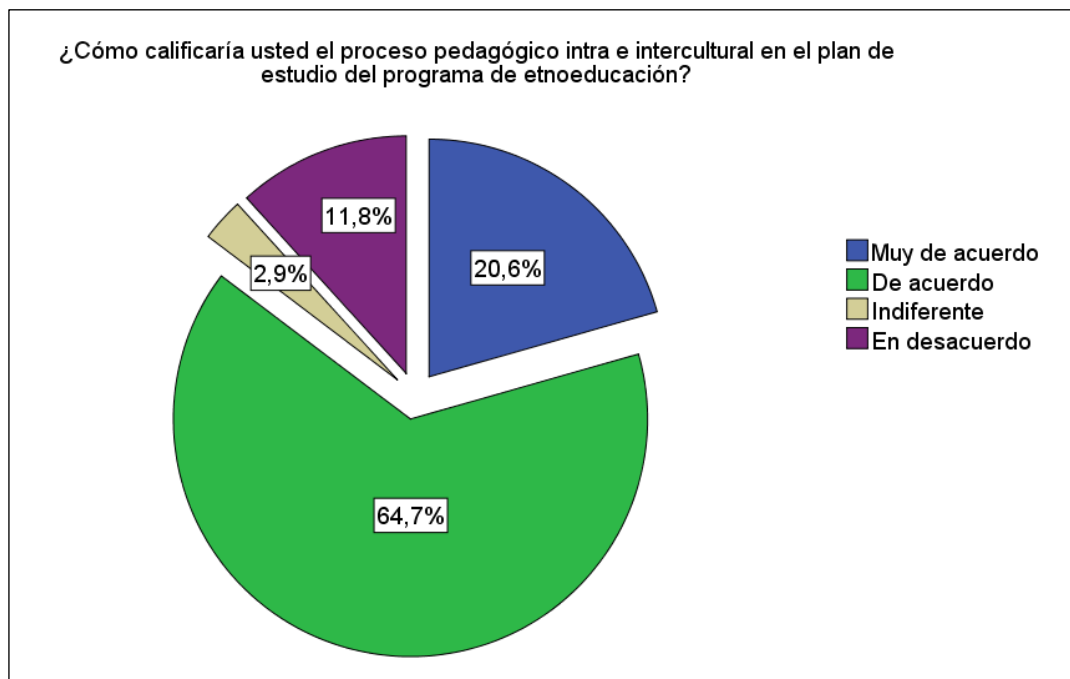


Tabla 21. ¿Cómo calificaría usted el proceso pedagógico intra e intercultural en el plan de estudio del programa de etnoeducación?

|                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Muy de acuerdo      | 7          | 20,6       | 20,6              | 20,6                 |
| De acuerdo          | 22         | 64,7       | 64,7              | 85,3                 |
| Válidos Indiferente | 1          | 2,9        | 2,9               | 88,2                 |
| En desacuerdo       | 4          | 11,8       | 11,8              | 100,0                |
| Total               | 34         | 100,0      | 100,0             |                      |

En la tabla 21, se observa que el 64,7% de los docentes encuestados manifiestan estar de acuerdo como respuesta a la pregunta. El 20,6% está muy de acuerdo; el 11,8% de los encuestados dice estar en desacuerdo y por último el 2,9% le es indiferente.

La valoración de ésta gráfica, indica la entonación de los docentes encuestados, para con la conexidad intra e intercultural, desde la práctica pedagógica, su validez, se reduda en reconocer la importancia de la diversidad cultural en el proceso pedagógico.

#### 4.2.4 Categoría: Comunicación Intra e Intercultural

Gráfica 19. El estudiante diverso ha de tener la posibilidad de aprender su lengua materna en el programa de etnoeducación.

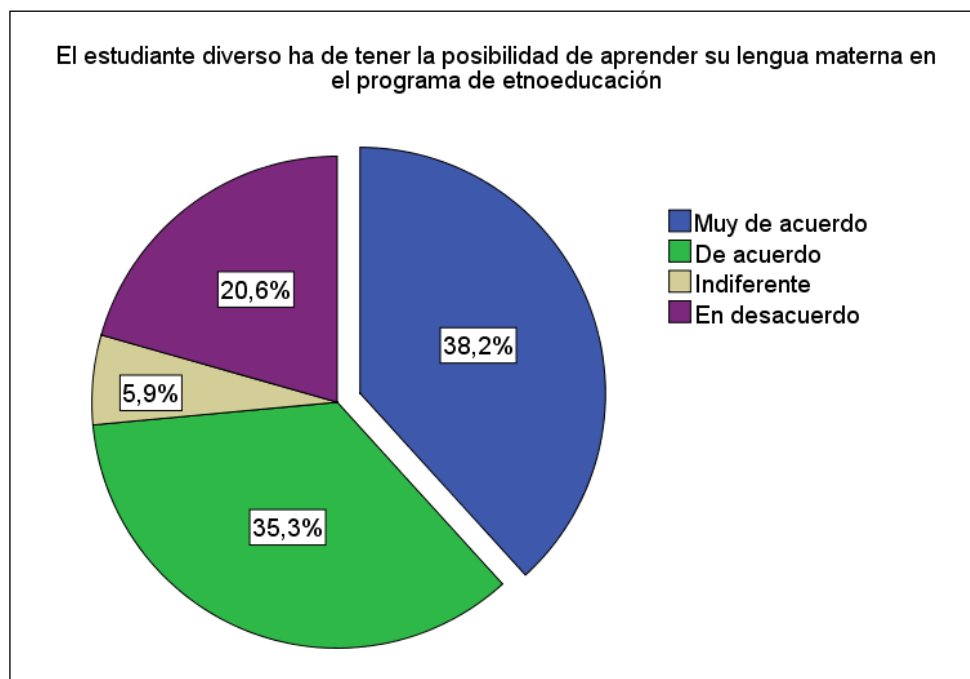


Tabla 22. El estudiante diverso ha de tener la posibilidad de aprender su lengua materna en el programa de etnoeducación.

|                     | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Muy de acuerdo      | 13         | 38,2       | 38,2              | 38,2                 |
| De acuerdo          | 12         | 35,3       | 35,3              | 73,5                 |
| Válidos Indiferente | 2          | 5,9        | 5,9               | 79,4                 |
| En desacuerdo       | 7          | 20,6       | 20,6              | 100,0                |
| Total               | 34         | 100,0      | 100,0             |                      |

En la tabla 22, se observar que el 38,2% de los docentes encuestados están muy de acuerdo en que el estudiante diverso ha de tener la posibilidad de aprender su lengua materna en el programa de etnoeducación. El 35,3% manifiesta estar de acuerdo, El 20,6% en desacuerdo y por último el 5,9% le son indiferentes.

Para la mayoría de los encuestados, es claro, que para el programa de Licenciatura en etnoeducación, ofertar el aprendizaje de la lengua materna es válido, en la medida que la misma, fortalece la institucionalidad de Universidad de La Guajira y la identidad cultural del estudiante diverso.

Gráfica 20. Los estudiantes diversos han de aprender su lengua y cultura de origen en el escenario privado y no en el programa de etnoeducación.

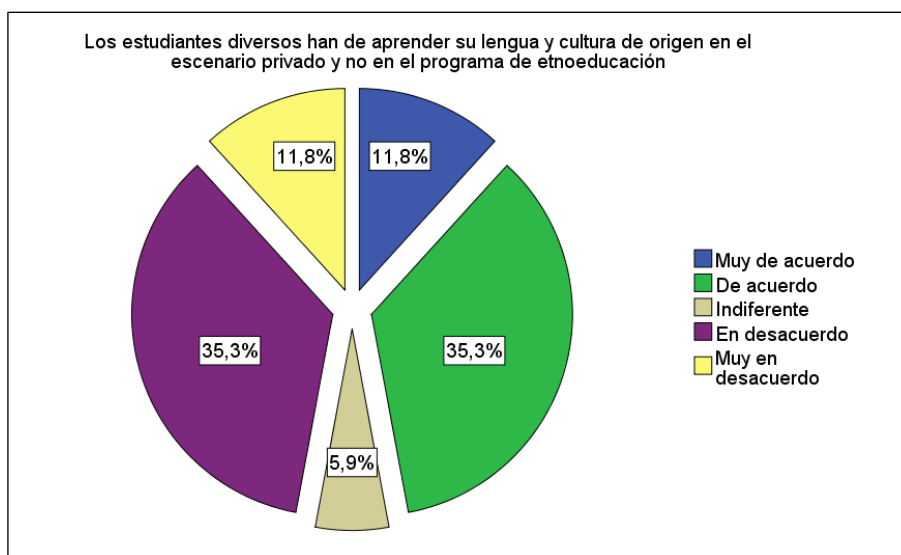


Tabla 23. Los estudiantes diversos han de aprender su lengua y cultura de origen en el escenario privado y no en el programa de etnoeducación

|                   | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|-------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Muy de acuerdo    | 4          | 11,8       | 11,8              | 11,8                 |
| De acuerdo        | 12         | 35,3       | 35,3              | 47,1                 |
| Indiferente       | 2          | 5,9        | 5,9               | 52,9                 |
| En desacuerdo     | 12         | 35,3       | 35,3              | 88,2                 |
| Muy en desacuerdo | 4          | 11,8       | 11,8              | 100,0                |
| Total             | 34         | 100,0      | 100,0             |                      |

En la tabla 23, se observa que el 47,1% de los docentes encuestados manifiestan estar en desacuerdo y muy en desacuerdo que los estudiantes diversos han de aprender su lengua y cultura de origen en el escenario privado y no en el programa de etnoeducación. El 47,1% de los encuestados manifiestan estar de acuerdo y muy de acuerdo con lo anterior. Por último, el 5,9% de los encuestados les es indiferente.

El porcentaje (47.1%) está de acuerdo y muy de acuerdo en la respuesta. Es semejante a los ítems anteriores; se reafirma el reconocimiento del otro como diverso, fortaleciendo la identidad propia.

Gráfica 21. ¿En qué medida consideras que la comunicación intra e intercultural favorece la interrelación de los agentes socioeducativos en el aula de clases?

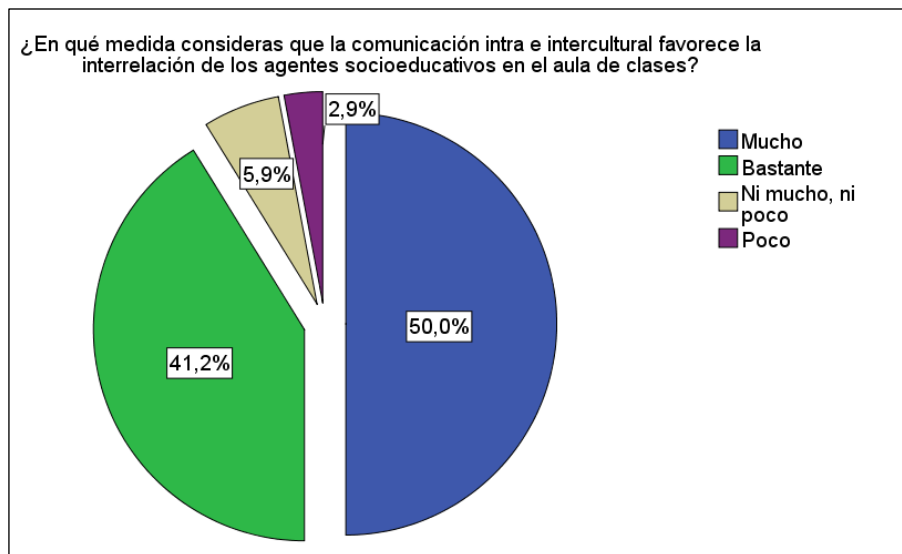




Tabla 24. ¿En qué medida consideras que la comunicación intra e intercultural favorece la interrelación de los agentes socioeducativos en el aula de clases?

|                           | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------------------|------------|------------|-------------------|----------------------|
| Mucho                     | 17         | 50,0       | 50,0              | 50,0                 |
| Bastante                  | 14         | 41,2       | 41,2              | 91,2                 |
| Válidos Ni mucho, ni poco | 2          | 5,9        | 5,9               | 97,1                 |
| Poco                      | 1          | 2,9        | 2,9               | 100,0                |
| Total                     | 34         | 100,0      | 100,0             |                      |

En la tabla 24, se observa que el 50% de los docentes encuestados consideran como mucho “la comunicación intra e intercultural favorece la interrelación de los agentes socioeducativos en el aula de clases; el 41,2% manifiestan, bastante, por su parte el 5,9% ni mucho ni poco; el 2,9% poco.

En esta pregunta, los docentes, en su gran mayoría (91.2%), ven la comunicación intra e intercultural, como la línea pedagógica que va a suscribir el entendimiento y comprensión entre los agentes socioeducativos intervinientes en el aula de clases. Para los encuestados, la aplicabilidad comunicacional, es vinculante a la confluencia del fortalecimiento identitario expresado en el aula de clases.

#### 4.3 DISCUSIÓN GENERAL

*La intraculturalidad educativa no quiere decir solamente pensar en nosotros, hacia adentro en términos educativos, sino que la interculturalidad implica que nosotros podamos desenvolver el modelo social, que al mismo tiempo implica desenvolver el tipo de ser humano dentro de esa intraculturalidad combinada con la intrasociedad a la cual corresponda esa cultura.*

*(Illescas, 2006:209).*

El propósito esencial de éste estadio final de la investigación, es hilvanar un análisis discursivo como fuente fundamental en el complexus de conceptos, inquietudes y planteamientos, esparcidos e integrados a lo largo y ancho de ésta investigación, con el objeto de interrelacionar las categorías temáticas nucleares: *intraculturalidad, interculturalidad, intra e interculturalidad*, desde dos fuentes transversales como: la pedagogía y la comunicación en el ámbito educativo, con la intención de consolidar una respuesta al problema rector de ésta estudio.

El acoplamiento entre estas categorías, abre la discusión toda vez que el entretrejo entre ellas, permite el análisis sobre la atención a la diversidad cultural en el aula de clases y fuera de ella, lo cual es constituyente al surgimiento del reconocimiento de la presencia del otro como patrón de sociedad *inclusiva* y diferente.

La complementariedad de los conceptos *intra e interculturalidad*, se sostiene en los principios y doctrinas epistemológicas que promulgan la riqueza de la diversidad cultural. Su consolidación reafirma la identidad de una cultura determinada, en la medida en que se plasme en una interrelación diversa, un circuito de respeto y reconocimiento que demanda la conciencia diversa.

El respeto a la identidad del *otro* sólo puede reconocerse desde el umbral de una comunicación equilibrada, complementaria y consensuada, base de la *intra e interculturalidad* y la descolonización, que deben regir las relaciones entre individuos y, por consiguiente, de colectivos societarios.

En éste discurrir pedagógico, la *intra e interculturalidad* establecen unas líneas didácticas para liberar las *estructuras inconscientes* que por centurias han condicionado el pensar y el conocimiento en relación a la asimilación y sometimiento; ésta búsqueda debe sustentarse, como dice Mazorco, (2010) en “un nuevo paradigma filosófico, que responda a una visión de mundo y de hombre alternativo que provea un lenguaje nuevo”. (p.2). Además, este entramado educativo está relacionado con un sistema axiológico, una política de liberación y el surgimiento de voces subjetivas *intra e interculturales* particulares.

En la práctica *interculturalidad*, se expresan connotaciones individuales y colectivas que permiten la comprensión de sí mismo y el conocimiento cultural distinto, pero integrador. La práctica educativa que hace posible la *interculturalidad*, se caracteriza, como se propone en el marco conceptual de ésta investigación, en confrontar la discriminación al igual que la exclusión y así mismo, como lo destaca Walsh y García, (2010), “formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y la construcción de sociedades justas, equitativas, igualitarias y plurales. La *interculturalidad* se inscribe en este esfuerzo”. (p. 78).

Este estudio corrobora lo tratado en el problema de esta investigación y expuesto en los presupuestos y en la pregunta problema, como de reconocer el advenimiento de singulares, y/o, originarias respuestas a la exigencia del instrumento educativo homogeneizado, que le permitió a los estudiantes enfrentar el estado de conflicto intercultural, realidad ineludible del proceso pedagógico.

Es pertinente aclarar, que algunas de las respuestas sobre los conceptos de: intra e interculturalidad, si bien está inmerso en la cotidianidad académica de los docentes con quienes se realizó la investigación, este es el resultado muy particular del grupo abordado; su resultado expresa una singular mirada de la atención a la diversidad cultural en el aula de clases.

En cada uno de los docentes encuestados, se ha manifestado su saber y entender desde cómo, la expresión primaria, intra e intercultural, en su conexidad comunicacional y pedagógica, puede entretejer el intercambio dialéctico diverso circulante, en el aula de clases, para alcanzar un alto grado de reconocimiento, propiciando con ello, entendimiento y comprensión entre pares disímiles.

Estos conceptos, en un marco relacional, son empoderados por una educación con identidad “propia”, con clara orientación descolonial, que, a partir de este concepto, Quintanilla Coro, (2009), expresa, el permitir reconstruir los saberes y prácticas de las diferentes culturas. Este proceso, afirma Walsh, (2009), “puede entenderse como estrategia para enfrentar la colonialidad aún viva, y como herramienta crítica en el camino decolonial hacia la construcción de una propuesta (inter)civilizatoria =otra= y de un Estado y sociedad radicalmente distintos”. (p.182).

Los principios epistemológicos analizados, como el pensar “propio” y la descolonización del saber, que se establecen como patrones guía de los procesos reivindicatorios, redundan en la cotidianidad de cada individuo, porque cada uno de ellos, alcanza una concepción de vida de acuerdo a los alcances educativos recibidos y/o, por el nivel interrelacional construido en su proceso autogestionario.

En el intercambio paradigmático, producto del colonialismo dado por centurias, cuyas reglas y patrones de acción se fundamentan en el desconocimiento de la presencia del otro, se impidió la expresión originaria como fuente de transformación de una cultura determinada. En este intercambio arbitrario, se

incubó la mirada eurocéntrica de concebir la vida, desde una óptica lineal; su efecto multiplicador se configura en los procesos educativos hegemónicos.

En este orden de ideas, el citado intercambio paradigmático se constituye en un proceso de obturación que impide ver un mundo de vida (ancestral) culturalmente legítimo y, por ende, fortalece una ruptura de saberes y prácticas culturales que atentan con la consolidación de la identidad en el marco de la diferencia cultural.

A partir de este sentido, se puede diseccionar en la necesidad de establecer el entretejido intra e intercultural, con conexidad comunicacional y pedagógica, como el camino que posibilita la comprensión de todos y para todos en un mundo diverso; circunstancia que favorece el reconocimiento necesario para el fortalecimiento de la identidad originaria.

El término *conexidad comunicacional y pedagógica* hace parte del instructivo a desarrollar en el proceso enseñanza – aprendizaje, tanto en el aula de clases como fuera de ella; su practicidad se concreta con el acto pedagógico, el mismo, que está robustecido de *otredad y alteridad*. *Conexidad comunicacional y pedagógica*, es en este sentido, el dispositivo que permite desarrollar, a través de la acción, toda la fuerza filosófica del entretejido intra e intercultural.

Todo lo anterior nos invita, a analizar lo pertinente del *proceso pedagógico y la comunicación intra e intercultural*, como parte esencial de la cotidianidad humana diversa, como condición inherente de vida, como filosofía atingente a una cultura determinada, y en los casos de soportar la exclusión individual y colectiva, el entretejido intra e intercultural, fortalece y reconstruye su devenir, dimensionando el ser diferente.

El concepto de cultural, en el marco de generación de procesos de cambio y evolución social, vive, según Russeau, (1999), en un constante “déficit en la formación y capacitación del recurso humano”. (p. 9); hacer frente a las exigencias de los desafíos que circulan por el mundo diverso, como la subordinación de los diferentes imaginarios culturales, lo que es conducente a aceptar un solo mundo, implica asumir una complementariedad individual y colectiva, siendo el núcleo (otredad-alteridad) de la intra e interculturalidad, una continuidad a SER diferente, a la vida y la naturaleza.

Ahora bien, es necesario destacar que el proceso pedagógico y la comunicación intra e intercultural, surge como respuesta a la exclusión, al desconocimiento de la presencia del otro, al desarrollo de una monocultural, como el efecto propio, de la influencia de la cultura eurocéntrica que, como consecuencia, resta autenticidad a ser distinto, a la diversidad cultural y social.

Siguiendo este hilo conductor, se enfatiza que el proceso intra e intercultural, como epistemología “propia” emergente, impulsa el rescate de una “interculturalidad que permita, en primer lugar, reconstruir los saberes y prácticas de las diferentes culturas y, en segundo lugar, comprender la racionalidad filosófica que dichos saberes y prácticas presuponen”. (Quintanilla Coro, 2009, p.2).

#### **4.3.1 Características Interculturales**

Según lo planteado en el presente estudio los conceptos de inter e intraculturalidad se sostienen con fundamento a ciertas características, tales como:

- ✓ Crear una relación de respeto entre culturas
- ✓ Respetar la identidad cultural y el derecho de los pueblos
- ✓ Unidad en la diversidad cultural
- ✓ Se fundamenta en la construcción de una sociedad democrática
- ✓ Asume una actitud positiva frente a la diversidad cultural
- ✓ Los estudiantes se implican más
- ✓ Aprende y enseña a asumir las propias diferencias
- ✓ Evita la discriminación

#### **4.3.2 Características Intraculturales**

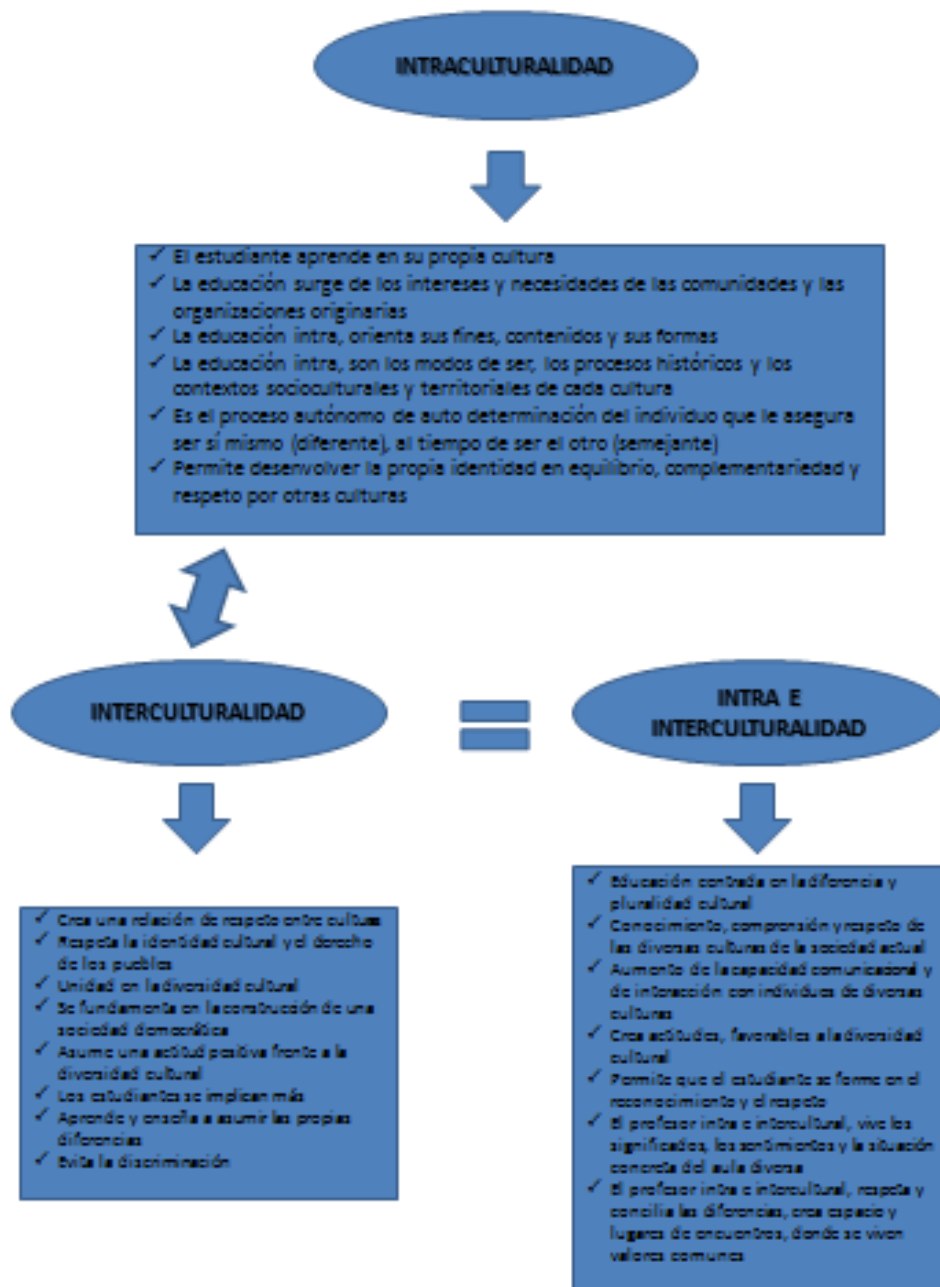
- ✓ El estudiante aprende en su propia cultura
- ✓ La educación surge de los intereses y necesidades de las comunidades y las organizaciones originarias
- ✓ La educación intra, orienta sus fines, contenidos y sus formas
- ✓ La educación intra, son los modos de ser, los procesos históricos y los contextos socioculturales y territoriales de cada cultura
- ✓ Es el proceso autónomo de auto determinación del individuo que le asegura ser sí mismo (diferente), al tiempo de ser el otro (semejante)

- ✓ Permite desenvolver la propia identidad en equilibrio, complementariedad y respeto por otras culturas

#### **4.3.3 Características Intra e Interculturales**

- ✓ Educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural
- ✓ Conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad actual
- ✓ Aumento de la capacidad comunicacional y de interacción con individuos de diversas culturas
- ✓ Crea actitudes, favorables a la diversidad cultural
- ✓ Permite que el estudiante se forme en el reconocimiento y el respeto
- ✓ El profesor intra e intercultural, vive los significados, los sentimientos y la situación concreta del aula diversa
- ✓ El profesor intra e intercultural, respeta y concilia las diferencias, crea espacio y lugares de encuentros, donde se viven valores comunes

Gráfica 22. Características Intraculturales, interculturales :intra e intercultural.



En la gráfica 22, se aprecia las características más sobresalientes de los tres conceptos centrales de esta investigación, *intraculturalidad*, *interculturalidad*, *intra e interculturalidad*, con la intención de hilvanar las diferencias y al tiempo, la relación e interdependencia entre ellas.

V. Ferrao Candau (citado en Walsh, 2013) en el capítulo 3, del texto “Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir; hace una aproximación conceptual, al planteamiento desarrollado por ésta investigación; la autora plantea:

La relación entre inter e intraculturalidad, es vista por otros no como momentos sucesivos sino como un proceso interrelacionado. La interculturalidad debe favorecer a la conciencia de la propia identidad cultural que, en general, es dinamizada en el contraste con el Otro, el diferente. Se trata, por lo tanto, de procesos imbricados y entrecruzados. (p.156).

Indiscutiblemente, los individuos que han padecido momentos de exclusión sostienen un pasado que, ante el sometimiento, humillación y la despersonalización que genera la exclusión, cobra mayor transcendencia y significado, a partir de una toma de consciencia generativa de fortalecimiento de identidad cultural, a través de la interrelación con el Otro.

La búsqueda de la consolidación de los planteamientos de la *pedagogía y comunicación intra e intercultural*, en el aula de clases y fuera de ella, es crear una consciencia en aquellas personas que han padecido la exclusión, toda vez, que entra a ser reconocido por el Otro diferente, en el momento de la instalación de un diálogo circular, donde lo equitativo es el núcleo dialéctico.

Términos como: alienación, asimilación, despersonalización, humillación, sometimiento, entre otros, contienen entre sí, una asociación infravalorativa, las cuales, exhortan un replanteamiento en la interrelación, precisando que son significativas en el análisis cuando se toma el tema de la *intra e interculturalidad*, porque es desde el marco de la identidad diversa, que se construye la otredad y la alteridad.



## 5. CONCLUSIONES

Luego de exponer las distintas etapas de esta investigación y haber destacado la importancia de utilizar la conexidad *comunicacional intra e intercultural*, en el proceso enseñanza-aprendizaje, en la atención a la diversidad cultural, que se registra en el aula de clases en el segundo semestre de la Licenciatura de Etnoeducación de la Universidad de La Guajira, la misma, permite, dirimir una serie de conclusiones, las cuales se deben de mirar como el punto inicial en la disección para alcanzar dicha conexidad, en los términos comunicacionales y pedagógicos.

De esta forma, el trabajo llevado a cabo, facilitó la obtención de un conocimiento, que responde el direccionamiento de los objetivos, en cuanto a la práctica educativa *comunicacional intra e intercultural*, en el aula de clases y fuera de ella; En este camino, es posible exponer conclusiones enfocadas en: aspectos generales, que hacen alusión al estado del arte y marco teórico – conceptual; resultados obtenidos en el análisis de la información en función de los objetivos propuestos.

La revisión de investigaciones previas, relacionadas con los conceptos de diversidad cultural, intra e interculturalidad, nos condujo, inicialmente, a dilucidar el concepto de etnoeducación, por su estado inmerso en la licenciatura ofertada por la Universidad de La Guajira. Auscultando en el ámbito nacional e internacional, el grueso de las investigaciones analizadas responde a los planteamientos expuestos por distintas organizaciones del orden social, que manifiestan de la *etnoeducación*, como una necesidad de ser concebida en una forma totalizadora intercultural, reconstructiva y socializante, abriendo espacios y alterando tiempos. (Bodnar y Rodríguez, 1993, 23-44).

Sin embargo, la practicidad del concepto no ha colmado las expectativas, toda vez, que en el hilo comunicacional entre el profesor y el estudiante se ha institucionalizado una barrera idiomática – dialéctica, al desconocer aquél la importancia de la lengua originaria, *en* el proceso formativo del estudiante diverso. Están quienes reportan la presentación del enfoque etnoeducativo para la atención de la diversidad cultural basado en criterios étnicos, lo que conduce a estos

investigadores, a mostrar el carácter segregacionista de grupos y desconocimiento de la diversidad cultural.

De esta forma, las investigaciones revisadas concluyen la necesidad de institucionalizar procesos formativos con enfoque circular, cuyos planteamientos teóricos y conceptuales, se enfatizan en unos contenidos, donde sus estructuras se consolida en una relación recíproca; es de interés, destacar, esta coincidencia con los postulados del enfoque intercultural; ésta categoría, revisada en el presente estudio, nos involucra no solamente en la integración de las culturas, sino, en la preservación de las mismas.

Los datos obtenidos, por el presente estudio, aplicado en el marco teórico-conceptual, permitió establecer, que la *intraculturalidad*, es necesaria en la medida que su practicidad es el camino idóneo para alcanzar la *interculturalidad*; por lo tanto, las características de esta categoría ( el estudiante aprende en su propia cultura, la educación surge de los intereses y necesidades de las comunidades, permite desenvolver la propia identidad en equilibrio, complementariedad y respeto por otras culturas, etc.), permite “entretelar” lo interno y externo de una comunidad.

Ante la presencia integradora de estas categorías mediadoras, en este estudio se hace énfasis en la necesidad de unificar los conceptos y teorías, en la práctica del ejercicio formativo, donde se promueve una singularidad: no sólo hace referencia a la manifestación individual, sino, a la expresión comunitaria; de esta forma, en su conexidad, la *comunicación intra e interculturalidad*, orienta, desde las instancias pedagógicas y comunicacionales, la aplicación de saberes y conocimientos, articulado por didácticas y concepciones diversas, para alcanzar la circulación de un nuevo pensar.

A partir de estas consideraciones conceptuales, se precisa un nivel de respuesta de atención a la diversidad cultural, en el aula de clases y fuera de ella, corroborada en el capítulo 6; esta adopción epistemológica, está retroalimentada por un arraigo filosófico, psicológico, sociológico, cultural, pedagógico y comunicacional, que requiere de una mayor elaboración académica e investigativa, con el fin de ahondar las bases, principios y evaluaciones del enfoque *intra e intercultural* en educación.

Se concluye entonces, acerca del marco teórico-conceptual, y en vista de la entonación con uno de los objetivos de este trabajo de grado, el de identificar el nivel de apropiación de la *pedagogía intra e intercultural*, en el proceso enseñanza-aprendizaje de los docentes, para la precisión en el manejo y práctica

de un enfoque que redunde en el reconocimiento y respeto del Otro, como igual, en el género y diferente en su cosmovisión; condense, seguidamente, apartados conceptuales al respecto:

De los posibles modelos conceptuales y teóricos para atender la diversidad cultural en el aula de clases y fuera de ella, presentada en todos los escenarios de esta investigación, se determina que el enfoque *comunicación intra e intercultural*, es el ideal, en la medida en reconocer la presencia del otro, como su eje nuclear de su accionar dialéctico y práctico; la aplicación de este enfoque, dimensiona la construcción de una sociedad más equilibrada y justa.

En esta medida, se estima la *comunicación intra e intercultural* como una opción válida, que amerita, inevitablemente, una toma de conciencia y reflexión por parte de miembros (especialmente de los profesores) acerca de los principios esenciales de este enfoque, diseminados a lo largo y ancho de esta investigación; para su empoderamiento, se requiere un alto grado de formación y desarrollo personal y profesional, de tal información académica, a todos y para todos.

Si bien, el enfoque *comunicacional intra e intercultural*, es relativamente nuevo, hay que destacar la presencia de unos elementos conceptuales y teóricos, como: el pensamiento crítico y la interculturalidad crítica, que nos induce a recuperar la fuente básica de esta unidad intrasocietaria: la identidad originaria que, como destaca Mazorco Irureta, siente su especificidad de humano, pero se siente y sabe también un ser natural, cósmico y natural.

Además, de los aspectos revisados, expuestos en el segmento anterior, este estudio centra su abordaje investigativo, en la concepción académica y filosófica del cuerpo docente vinculados al programa Licenciatura en etnoeducación. Para este ejercicio, se aplicó una encuesta que midiera el grado de comprensión de los profesores con respecto a la *comunicación intra e intercultural*, desde la conexas pedagógica y comunicacional.

En este sentido, en unos de los ítems desarrollado en el análisis de la encuesta, determinó que el 41.2% de los profesores encuestados, están de acuerdo en destacar la *interculturalidad* como la resignificación de la diversidad de los pueblos con particularidades culturales orientadas a una mayor consecución de equidad entre los pueblos. Esto tiene unas connotaciones importantes, en la medida en

que el profesor “parafrasea” el concepto de *interculturalidad*, pero no en función formativo, dado que, para ello, se requiere un conocimiento profundo e íntegro de todos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los siguientes datos obtenidos por la encuesta, aplicada en el primer ítem, ajusta mejor, lo dicho; se aprecia, que el docente valora la presencia del estudiante diverso, al igual, reconoce que el contacto con el mismo, ha variado su forma de percibirlo; sin embargo, este esfuerzo cognitivo se queda corto, dado, que el reflejo de este entendimiento no se aprecia en la interrelación en el aula de clases. Por lo tanto, el resultado registrado en el ítem de la *interculturalidad*, es palpable en cuanto a las dificultades significativas de poner en práctica, por parte del docente, el entendimiento del concepto estudiado.

Igualmente, el instrumento de la encuesta facilitó a los docentes encuestados conocer más de cerca, el concepto de *intraculturalidad*; sin embargo, las conclusiones que se pueden obtener acerca del concepto en estudio, por parte del cuerpo docente entrevistado son ambiguas porque ellos expresan conocer el concepto como tal, pero no lo llevan a la práctica en el aula de clases.

Pese a lo anterior, los docentes de este estudio, evidenciaron ciertas inquietudes u opiniones, en lo referente a la conceptualización y aplicación de la *comunicación intra e intercultural*, en el aula de clases, con fines de atender la diversidad cultural; por lo tanto, es significativo proyectar una formación de alto nivel, en materia de *comunicación intra e interculturalidad, decolonialidad, diversidad cultural*, etc, para el cuerpo docente adscrito al programa de Licenciatura en etnoeducación.

Un punto importante que marca una frecuencia diferencial en la respuesta del docente encuestado, en relación a la practicidad conexas de los conceptos *intra e interculturalidad*, en un lenguaje pedagógico y comunicacional en el proceso enseñanza-aprendizaje, es la predisposición al interés por conocer, más a fondo, elementos teóricos que fundamentan los conceptos estudiados; los resultados nos muestran, cómo los docentes, en un 64.7%, manifiestan, que el diálogo circular definitorio en el incremento de la simetría en la atención a la diversidad cultural, propiciando el entendimiento y comprensión entre pares disímiles en su expresión cultural, al igual, que el aula de clases, debe ser un escenario dialogizante definitorio donde el encuentro entre individuos diversos, propicie un lenguaje de respeto a las diferencias, hacen parte de un diálogo circular, propio de la expresión diversa.

Esto implica, que los docentes reconocen la ausencia de la práctica *comunicacional intra e interculturalidad* en el aula de clases; vale decir, que el profesor sostiene, con claridad, que su interrelación actual con el estudiante, en el aula de clases y fuera de ella, es de un mero contacto cultural, que fluctúa en un nivel de pregunta-respuesta. Reconocer que la interculturalidad está íntimamente ligada con los procesos de transformación y creación de una cultura determinada, así lo corrobora.

Otras manifestaciones, por parte del docente, con respecto a la *intra e interculturalidad*, desde un espectro comunicacional, tiene que ver con la importancia de la expresión académica diversa (participación de doble vía entre los actores del proceso enseñanza-aprendizaje), el cual favorece la interrelación comunicacional recíproca, ejemplo de ello, es el devenir del discurso académico, cuyo núcleo propende por transformar los campos pedagógicos instrumentales, lineales y horizontales, en circulares.

Al hilo de lo anterior, se concluye: otro punto importante que se desprende de nuestra investigación, es que el docente dimensiona la *comunicación intra e intercultural*, como una opción válida que emerge con fuerza, a partir del análisis que hace en torno a la actual atención de la diversidad cultural, en el aula de clases. Sin embargo, muchos son del concepto, que la *comunicación intra e intercultural*, va más allá del mero contacto cultural; le dan un valor significativo a la propuesta, a hacer parte de los lineamientos curriculares del programa. En lo referente a la expresión minoritaria, de docentes, que no miran a la *intra e interculturalidad* como una propuesta desmitificadora y transformadora en educación, se destaca, que la misma no es obstáculo para la creciente tendencia de concebir la *comunicación intra e intercultural*, como el eje articulador para la práctica de una educación *intercultural*.

De esta forma, estas son las conclusiones, a las cuales podemos resaltar en el desarrollo de nuestra investigación “*El docente y el proceso comunicacional intra e intercultural en el programa de Licenciatura en etnoeducación de la Universidad de La Guajira*”. Vale decir, que este registro, no aglutina todas las conclusiones existentes; el contenido conceptual, teórico y metodológico, de esta investigación, pueden ser revisadas por los lectores.

## 6. RECOMENDACIONES

Luego de analizar, en apretada síntesis, los resultados de esta investigación y, con el propósito de avanzar en el cumplimiento de los objetivos, descubiertos en capítulos anteriores, el proyecto recomienda lo siguiente:

Se recomienda a la Universidad de La Guajira, promover la *comunicación intra e intercultural*, como proceso pedagógico para la atención de la *diversidad cultural*.

Se recomienda a la Universidad de La Guajira, crear y desarrollar políticas y programas encaminadas a promover la *comunicación intra e intercultural*, con fundamentos *pedagógicos*.

Se recomienda a la Universidad de La Guajira, en el marco de dichas políticas, revisar los criterios de evaluación y acreditación de la institución y sus programas, al igual, la creación de un músculo financiero para la investigación y proyectos de extensión, para fortalecer la expresión diversa.

Se recomienda a la Universidad de La Guajira, prestar el apoyo suficiente (económico y técnico) a los programas académicos comprometidos con la promoción de la *comunicación intra e intercultural* con fundamentos *pedagógicos*.

Se recomienda a la Universidad de La Guajira, establecer una ruta de formación superior, para docentes investigadores en el área de la *interculturalidad, intraculturalidad, descolonialidad, diversidad cultural*.

Se recomienda al cuerpo de profesores, promover acciones democráticas y solidarias, con relación a la atención de la *diversidad cultural* en el aula de clases.

Se recomienda al cuerpo de profesores, la adquisición de competencias interculturales para el fortalecimiento de la convivencia en el aula de clases.

## 7. PROPUESTA PEDAGÓGICA

### 7.1 LA COMUNICACIÓN INTRA E INTERCULTURAL: COMO FORMACIÓN PEDAGÓGICA PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD CULTURAL

Lo que es diverso no es desunido, lo que es unificado no es uniforme, lo que es igual no tiene que ser idéntico, lo que es desigual no tiene que ser injusto; tenemos el derecho a ser diferentes, cuando la igualdad nos descaracteriza. Estas son las reglas, probablemente fundamentales, para entender el momento que vivimos.

**Boaventura de Sousa Santos** (2007)

El concepto de Intra e interculturalidad, circula en la inspiración integradora de interrogantes adscritos y creados por la dinamización de encuentros humanos, que propugnan buscar respuestas a la atención de la *diversidad cultural*, siendo ésta, el incesante transitar de la humanidad en la búsqueda del entendimiento y comprensión en el campo del conocimiento en general y, en particular, en el pensamiento y la educación. A continuación, se presentan los referentes básicos de la propuesta “*La comunicación intra e intercultural: como formación pedagógica para la atención a la diversidad cultural*”.

Esta propuesta, como se dice en el título, es de naturaleza pedagógica, cuyo ejercicio nuclear es ecléctico, de recuperación y adecuación de la expresión originaria, intenta rescatar las consciencias extraviadas ante el acoso de una sociedad colonial-global, que por centurias han divagado en el *interior* del colectivo y del individuo.

Hablar de la experiencia educativa en la Universidad de La Guajira, es trasladarse y ubicarse en el contexto *multicultural* del departamento; los espacios de educación formal donde participan estudiantes, profesores, administrativos, padres de familia y sociedad en general, participan de forma activa en la construcción de procesos que hilvanan la transformación de los seres humanos y por ende, de la sociedad.

Es a éste escenario diverso, a quien va dirigida la propuesta, que en su marco estructural pretende retomar un diálogo profundo entre el conjunto de conceptos, teorías (*conocimientos*), experiencia y oralidad (*saberes*) expresada en el marco de: necesidades, intereses y expectativas, por un resultado de interacción circular (la interrelación es *cara a cara*) entre la triada *SUJETO-OBJETO-SUJETO*, proceso útil a distinguir en el objeto epistemológico expresado por las costumbres propias de una cosmovisión *diferente*.

En torno a la dinamización de la propuesta, la expresión *institucional*, marca un punto nuclear en torno al vínculo pedagógico circular, como proceso de interacción recurrente entre *SUJETO-SUJETO* en el proceso enseñanza-aprendizaje; en éste contexto, el conocimiento emerge del diálogo profundo entre el *conocimiento* y el *saber*, superando, de ésta forma, la practicidad del concepto de *multiculturalidad* registrado en el ordenamiento normativo de la Universidad de La Guajira.

Lo anterior, concuerda con la expresión misional de uniguajira, donde se destaca uno de sus apartados: *“se autocontrasta en la multiculturalidad con miras al etnodesarrollo, por lo cual y para la interculturalidad, diseña y ejecuta estrategias que la hacen competitiva, eficiente y eficaz. En consecuencia, ante los problemas sociales y culturales forma y educa técnicos, tecnólogos y profesionales de ciencia comprometidos consigo mismo, con el entorno local, nacional, supranacional del caribe e internacional, para afianzar la colombianidad”*.

La diversidad cultural, caracterizada en el cuerpo testamentario de la Universidad de La Guajira, emerge en una concurrencia étnica, filosófica, política, cultural y social, la cual debe ser identificada por SUJETOS que inciden en el acceso al trabajo de implementación de ésta propuesta con el fin de propiciar procesos generadores de atención a la expresión originaria distinta.

En función de la pedagogía intra e intercultural, se orienta el proceso enseñanza-aprendizaje hacia la disección de problemas estructurales que afecta el reconocimiento de la presencia del otro y por ende, la interrelación individual y colectiva; así mismo, la postura epistémica elabora un andamiaje educativo de doble vía, enfocado a construir respuestas que den solución a los problemas planteados.



Esta misma circunstancia pedagógica, permite la institucionalización del resurgir del concepto *nuestro mundo* del que han venido resignificando, en el aula de clases, las comunidades indígenas Wayuu y afrocolombianos, a través del estudiante diverso, enmarcando con ello la existencia de *otros mundos*, sumergidos en pensamientos, teorías, conocimientos, saberes, métodos y corrientes pedagógicas diversas, donde transita “el caminar de la humanidad” y, que genera con ello, el diseño y posterior construcción de nuevas alternativas en el campo de la educación.

Así, esta propuesta de integración “circular”, muy apegada al discurrir profundo de la pedagogía crítica iniciada por Paulo Freire, direcciona y afirma sus vínculos emergentes, desde las bases socioculturales de los agentes socioeducativos intervinientes en el proceso enseñanza-aprendizaje, cuyas lecturas del mundo y la vida son disímiles. Las pedagogías pensada así, dice Walsh (2013) no son externas a las realidades, subjetividades e historias de vida de los pueblos y de la gente, sino parte integral de sus combates y perseverancias o persistencias, de sus luchas de concientización, afirmación y desalienación, y de sus bregas –ante la negación de su humanidad- de ser y hacerse humano (Walsh,2013:31).

En este sentido, la pedagogía intra e intercultural, alcanza un carácter humano, en la medida que sea el resultante de la transversalidad de los saberes y conocimientos, y que no niega los adelantos de la ciencia y la tecnología alcanzando con ello, fortalecer la propia identidad y racionalidad cultural.

Finalmente, es válido destacar que los diferentes conceptos relacionados en la propuesta, núcleo temático y algunas actividades, hacen parte del cuerpo epistémico del trabajo de investigación, por consiguiente y para no ser reiterativo, se presentará un breve comentario de cada uno de ellos.

## **7.2 OBJETIVOS**

### **7.2.1 Objetivo General**

Presentar los lineamientos generales de la propuesta pedagógica, *comunicación intra e intercultural*, con la intención de promover el fortalecimiento interrelacional de los agentes socioeducativos en el proceso enseñanza-aprendizaje, para rescatar el concepto *nuestro mundo*, en la prevención de los usos discriminatorios

que denotan algún tipo de discriminación en el aula de clases en el programa de etnoeducación de la Universidad de La Guajira.

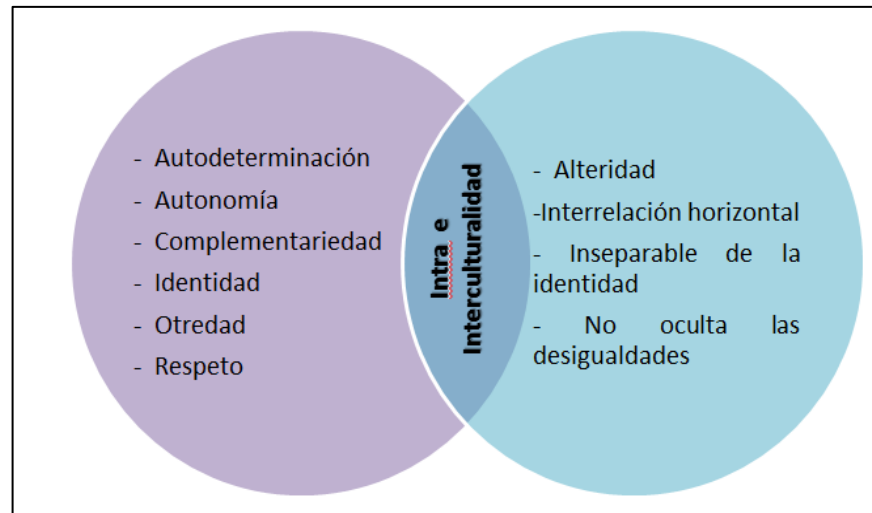
### **7.2.2 Objetivos Específicos**

- Generar procesos pedagógicos, culturales y sociales, que faciliten el fortalecimiento interrelacional individual y colectivo desde la *comunicación intra e intercultural*.
- Conocer e intervenir el nivel epistémico de los docentes adscritos al programa de etnoeducación, en referencia a la pertinencia de la *pedagogía intra e intercultural*, como estrategia para atender la diversidad cultural expresada en el aula de clases.
- Sensibilizar a los agentes socioeducativos del programa de etnoeducación sobre la importancia de la pedagogía intra e intercultural para atender la diversidad cultural expresada en el aula de clases.
- Fomentar el reconocimiento de la presencia del Otro y el respeto entre iguales, ante la eventual situación de exclusión.

### **7.3 COMPONENTE ESTRUCTURAL DE LA PROPUESTA**

A continuación se presenta la descripción, en términos generales, los esquemas temáticos de la presente propuesta pedagógica, la cual parte de la premisa: el rescate de *nuestro mundo* enmarcado en un contexto *intra e intercultural*.

Gráfica 23. Categorías para el robustecimiento de los procesos Intraculturales e interculturales.



#### 7.4 PRIMER ESQUEMA TEMÁTICO: CATEGORÍAS PARA EL ROBUSTECIMIENTO DE LOS PROCESOS INTRACULTURALES E INTERCULTURALES.

Como se puede observar en la gráfica 23: **CATEGORÍAS PARA EL ROBUSTECIMIENTO DE LOS PROCESOS INTRACULTURALES E INTERCULTURALES**”, existe un número importante de componentes conceptuales, que en el marco de su practicidad simetría, permite desarrollar una disección al SUJETO-SOCIEDAD, desde las categorías *intraculturalidad* e *interculturalidad*.

Este apartado, hace referencia a los ejes centrales explicitados a lo largo y ancho de la investigación, la cual, sustenta la exposición general de la presente propuesta pedagógica.

Desde la **INTRACULTURALIDAD**, su empoderamiento parte de los siguientes componentes:

- ✓ **AUTODETERMINACIÓN.** Es un proceso autónomo que le asegura, al individuo, ser consecuente consigo mismo (diferente) y con los demás (semejante); la conexidad, diferente-semejante, se resalta desde el instante que el semejante es diferente al otro, a pesar de las diferencias.

- ✓ **AUTONOMÍA.** Es el proceso, donde se refleja la *autodeterminación* del individuo; en este proceso, el diálogo entre culturas, debe darse en condiciones de igualdad; la autonomía, le permite incrementar la conciencia de incompletud a las culturas en diálogo.
- ✓ **COMPLEMENTARIEDAD.** Su expresión se brinda desde un compromiso para con la diversidad en el marco de fortalecer las interrelaciones culturales. Todo ello, enmarcado en la búsqueda permanente, de compartir visiones culturales distintas.
- ✓ **IDENTIDAD.** Se asume el concepto como tal, a partir del reconocimiento de la presencia del Otro, y comunicación comprensiva en el seno de una diversidad cultural, que se distinguen como diferentes entre ellas.
- ✓ **OTREDAD.** Se precisa aquí, que la presente propuesta pedagógica, promulga por destacar el diálogo fluido, como el núcleo existencial de la practicidad intracultural e intercultural,; en primera instancia, su despliegue virtuoso, el de reconocer la presencia del Otro, como interlocutor diferente, es el cimiento estructural de dicho diálogo.
- ✓ **RESPECTO.** Fomentar, en primera instancia, el respeto para consigo mismo, le permite al ser diferente, respetar las condiciones diferentes del Otro; su practicidad debe conjugar las condiciones de igualdad, entendimiento y comprensión en una relación permanente de aceptación de las diferencias.

La **INTERCULTURALIDAD**, desde el concepto y su practicidad, es un proceso que redonda la interrelación entre culturas, acompañado por unas condiciones equitativas. Los componentes que se destacan de este desarrollo, son los siguientes:

- ✓ **ALTERIDAD.** Se entiende como la expresión corporal, emocional y vivencial, indispensable para entender y comprender las diferencias entre iguales; en este encuentro, se registra posiciones encontradas pero, bajo la presencia armónica del respeto.
- ✓ **INTERRELACIÓN HORIZONTAL.** Como concepto y práctica, la interacción horizontal en la *interculturalidad*, es muy sensible a la armonía e integración en la diversidad, siendo los ejes articuladores, el diálogo y la concertación.
- ✓ **INSEPARABLE DE LA IDENTIDAD.** El hablante cultural en un contexto social determinado, es la mismidad que parte de un constructo de palabras, símbolos, imágenes, vestuario, gastronomía, entre otros, que hacen posible ser parte inseparable de una cultural, que no puede ser separada, de manera arbitraria, por individuos distintos.
- ✓ **NO OCULTA LAS DESIGUALDADES.** Para los procesos *interculturales*, la comunicación, aprendizaje y enseñanza, está enmarcada hacia el respeto mutuo por encima de las diferencias culturales existentes; su aplicabilidad

se refuerza en la medida que la acción intercultural no esté referenciada bajo el prisma de la descripción, sino, de un proceso y actividad continúa.

## **7.5 SEGUNDO ESQUEMA TEMÁTICO: LA COMUNICACIÓN INTRA E INTERCULTURAL COMO RETO INTEGRADOR CULTURAL**

Para dar inicio a este esquema temático, hay que ubicar el concepto de *comunicación intra e intercultural*, toda vez, que en los procesos educativos y más concretamente en el de enseñanza-aprendizaje, este concepto, cumple un papel determinante; Con la intención de plantear algunos elementos conceptuales del proceso comunicacional intra e intercultural, hacemos un traslado al marco teórico y conceptual de esta investigación.

Responde este propósito, hacer mayor énfasis en el análisis de mayor concurrencia en la practicidad del concepto comunicacional que se entretengan entre los agentes socioeducativos vinculados al aula de clases., estos son: la capacidad comunicativa ante la presencia de la exclusión, la acción violenta con alcances de ruptura del hilo comunicacional, la posibilidad de crear medios reconstructivos comunicacionales, como blindaje a la atención a la diversidad cultural.

En la gráfica, No. 24: **“LA COMUNICACIÓN INTRA E INTERCULTURAL COMO RETO INTEGRADOR CULTURAL”** se aprecia cuatro componentes conceptuales, que a través de su práctica armónica, se propone el fortalecimiento de las posibilidades comunicacionales en los agentes socioeducativos intervinientes.

Gráfica 24. La comunicación intra e intercultural como reto integrador cultural



**LA COMUNICACIÓN INHERENTE A LA CUALIDAD HUMANA.** Distintas voces investigativas destacan la comunicación como inherente a la especie humana, desarrollada esta, parafraseando a Alsina, en escenarios culturales diversos; unas de las connotaciones importantes que se construye desde el desarrollo humano, es la distinción de toda expresión comunicacional humana, cuyos referentes (códigos, símbolos, etc.) culturales son atípicos, distintos, a culturas constructoras de sentido.

En este orden, la *comunicación* ejerce su constructo, desde la presencia de personas distintas, instituidas en sistemas socioculturales diferentes y propios, conducentes a un intercambio comunicacional eficiente y competente, dado, a asumir una *comunicación intra e intercultural*.

**PROCESO DE CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA.** Lo primero a distinguir sobre la importancia de la *comunicación intra e intercultural*, en el constructo humano, es que la misma, permite interpretar la realidad desde un ángulo epistemológico

distinto, socializado por una organización cultural propia, lo que induce a descubrir la presencia de culturas diferentes.

En este sentido, la observancia del mundo diverso y su reflexión, generan y precisan, un cúmulo de ideas relacionadas en contextualizar las características comunicacionales, como distintas en su devenir histórico. El proceso comunicacional, es rotulado por individuos de acuerdo a la especificidad del contexto histórico, lleno de condiciones cognitivas y emocionales distintas.

### **COMUNICACIÓN EQUILIBRADA, COMPLEMENTARIA Y CONSENSUADA.**

Como parte complementaria de la *conexidad intra e intercultural*, la *comunicación* como “elemento” innato del *SERHUMANO*, sirve de plataforma a la construcción y desarrollo de unos niveles interrelacionales, donde prima el cuestionamiento, el análisis, la disección y el compartir, en el marco naciente y creciente de la complementariedad, el equilibrio y el consenso, como componentes básicos para el reconocimiento y respeto de la singularidad diversa.

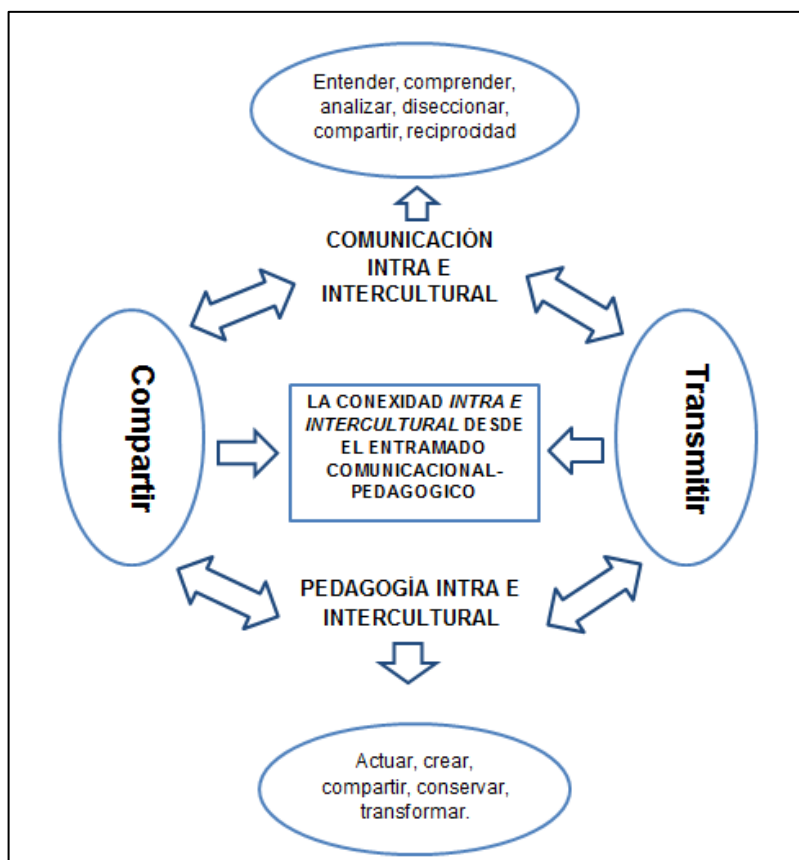
Además, se adhiere el concepto *comunicación*, como el ejercicio comunicacional humano *intra e intercultural*, que va a fortalecer el proceso de visibilizar los denominadores comunes de cosmovisiones distintas; este compartir, sirve como estrategia para instalar las bases de un colectivo societario equitativo, complementario, participativo y pluralista; es decir, el fortalecimiento de estos lazos comunicacionales, es inherente al uso armónico e integrado de procesos, a construir identidades homogéneas y diversas.

**CONSOLIDACIÓN DE TOMA DE CONSCIENCIA.** En congruencia con la naturaleza de la *comunicación intra e intercultural*, la misma, marca un núcleo de atención para su desarrollo: la forma cómo el individuo internaliza su forma de pensar, sentir y actuar. Esta es vinculante a la forma de socialización que compartió en su comunidad de vida; es ahí, donde el cuerpo comunicacional del individuo, fluye en aras de un mejor conocer de su entorno; así lo dice Alsina, “a partir de esta interiorización no sólo comprende el mundo de su comunidad, sino que éste se va a convertir en su mundo. Pero al mismo tiempo, esta persona va a ser un elemento constitutivo de esta cultura e inevitablemente va a ayudar a su transmisión, su conservación y su transformación. (Alsina, 2012, p.67).

## 7.6 TERCER ESQUEMA TEMÁTICO: LA INTEGRACIÓN COMUNICACIONAL INTRA E INTERCULTURAL, DESDE LA PEDAGOGÍA.

Con la intención de enfatizar la interrelación: *la comunicación intra e intercultural*, con la *pedagogía*, es necesario plantear, desde el análisis, disección y reflexión, algunas consideraciones sobre el indeclinable propósito de construir y ejecutar una estrategia pedagógica que responda las exigencias del contexto colonial, cuya textura se formaliza en contenidos mecánicos y excluyentes, habituales en el sistema educativo.

Gráfica 25. La conexidad intra e intercultural desde el entramado comunicacional-pedagógico



En la gráfica No 25, se aprecia un hilo conductor que orienta unas reflexiones sobre el rescate de la multivocidad, que se expresa en el aula de clases, a través del COMPARTIR y TRANSMITIR, información académica y de vida; esta



estrategia pedagógica y comunicacional desarrollada en el proceso enseñanza-aprendizaje, permite una apropiación y compromiso, por parte del estudiante, que le permite ser activo, participativo e incluyente, de manera diferente, en el aula de clases.

Desde este ejercicio integrador, se fortalece las expresiones diversas logrando con ello, una función de recuperación histórica del pensar diverso. Sus alcances incluyentes, puede y debe establecer una relación con las epistemologías modernas, toda vez, que los saberes y conocimientos sostienen una estrecha relación y complementariedad.

Así mismo, un punto a resaltar en este proceso integrador, es la capacidad del individuo en discutir y aceptar, para luego transformar de forma consciente, los lineamientos circunstanciales del contexto. Inmerso en un proceso de rescate histórico, el individuo puede re - construir relaciones, lo cual es característico de un nuevo pensar.

En el caso de los contenidos conceptuales, teóricos y prácticos, la *conexidad intra e intercultural*, rompe con un esquema tradicional excluyente, y aporta ideas poco usadas en el sistema educativo tradicional, lo que favorece en el individuo, a expresar, de múltiples maneras, su cosmovisión donde encuentra respuestas, y a la vez, fortalece su identidad histórica; Quintanilla (2012), lo manifiesta en el momento de destacar los alcances de la educación *intra e intercultural*.

*La finalidad de la educación intra e intercultural – o sea su proyecto – es producir conductas que tiendan a preservar y desarrollar la identidad cultural a la que pertenecen los educandos, siempre en el entendido de que no se trata de aprender de otras culturas pagando el precio de olvidar o deponer la propia identidad. La educación, en este sentido, será definitivamente EDUCACIÓN sólo si antes que desterritorializar a los educandos de su identidad cultural, enriquece, más aún, la territorialidad de dicha identidad constituida principalmente por los cuatro contenidos centrales antes mencionados: espiritualidad, los saberes y prácticas, sus éticas y valores morales y su concepción de política. (p. 15).*

El individuo – estudiante, desde la *pedagogía intra e intercultural*, puede y debe establecer relaciones, basadas en la reciprocidad del diálogo entre *saberes y conocimientos*, lo cual es constituyente a la identidad de cada individuo, así mismo, el constructo y desarrollo de un proceso de enseñanza –aprendizaje, se aprende y enseña para fortalecer la propia identidad.

Adicionalmente, la *intra e interculturalidad*, desde el componente pedagógico reconoce y comprende la presencia del Otro, como fuente principal, para conocerse así mismo. De esta forma, este instrumento pedagógico ejecuta una mediación para fomentar el rescate de la memoria histórica que colme las necesidades existenciales del individuo-estudiante y su relación consigo mismo.

## 7.7 VISIÓN METODOLÓGICA

Para poder implementar los lineamientos pedagógicos, afines a la *comunicación intra e intercultural*, su estructura alcanza una importancia, en la medida en que se utilicen, de forma coherente y para su entendimiento y comprensión, la práctica y la teoría, para poder satisfacer las necesidades del componente: *pedagógico circular*, donde los agentes socioeducativos asumen el proceso de enseñanza – aprendizaje, desde una visión diversa, transdisciplinaria y compleja.

El enfoque investigación, acción, participación, es susceptible de aplicar sobre la realidad *intra e intercultural* en el contexto de la Licenciatura en etnoeducación de la Universidad de La Guajira; el trabajo a desarrollar, le da traslado a la pertinencia del diálogo como fuente natural a la construcción y re-construcción de la identidad extraviada.

Así mismo, el énfasis en la hermenéutica es importante, en la medida en que, el comprender la expresión de saberes y las intencionalidades, de los individuos participantes, se podrá colegir los significados del diario vivir o, su transformación en atención a la conmoción que le depara la exclusión.

Los conversatorios, talleres, entrevista de grupo focal, observación y observación participante, son alternativas de estrategia metodológica de gran utilidad para esta propuesta pedagógica, porque, involucra al participante a exponer, de manera espontánea y creativa, a ser sujeto de experimentar el apoyo y refuerzo de los miembros del grupo actuante.

De esta forma, una vez implementada la propuesta, se condensa la información adquirida con el propósito de conocer y ponderar la presencia pedagógica de la *comunicación intra e intercultural*, en el área de influencia (aula de clases – comunidades), en respuesta al proceso de atención a la diversidad cultural.

Esta propuesta está configurada por cuatro (4) núcleos temáticos, que se dan a conocer:

- ✓ PEDAGOGÍA: COMUNICACIÓN INTRA E INTERCULTURAL
- ✓ DIÁLOGOS DESDE LA DIVERSIDAD CULTURAL
- ✓ LA PALABRA COMO EJE TRANSVERSAL DE LA EDUCACIÓN PROPIA
- ✓ PROCESO ENSEÑANZA - APRENDIZAJE BASADO EN LA COMPLEMENTARIEDAD ENTRE SABERES Y CONOCIMIENTOS

Tabla 25. Núcleo Temático 1. Pedagogía: Comunicación intra e intercultural

| <b>NÚCLEO TEMÁTICO No1<br/>PEDAGOGÍA: COMUNICACIÓN INTRA E INTERCULTURAL</b>   |   |  |   |  |   |
|--|---|--|---|--|---|
| <b>OBJETIVO</b>  | <b>CONTENIDO TEMÁTICO</b>   | <b>FORMULACIÓN PROBLEMA</b>  | <b>ACTIVIDAD SUGERIDA</b>   | <b>RECURSOS PEDAGÓGICOS</b>  | <b>VALORACIÓN DE PROCESOS</b>   |
| Identificar actividades comunicacionales recíprocas, a partir de la expresión diversa de los agentes socioeducativos, con la intención de atender la diversidad cultural | -La comunicación intercultural en el contexto pedagógico.<br>-Aproximación a la comunicación intercultural.<br>-Más allá del espectro comunicacional intra e intercultural.<br>-De la comunicación lineal a la comunicación intra e intercultural | ¿Cómo lograr la cohesión en la expresión diversa, que posibilite el reconocimiento de la presencia del Otro? | -Construir, desarrollar y ejecutar talleres comunicacionales, en el contexto<br>-Seminarios integrales.<br>-Taller: voces de la originalidad. | -Diagnóstico, Seguimiento y Evaluación Participativos (DSEP), es un sistema de información creativo y adaptable a lo académico.<br>-protocolo para el video-foro | -proporciona análisis que refleja la realidad del contexto.<br>-proporciona analizar tanto la información cualitativa como cuantitativa, ofreciendo con ello, a los agentes socioeducativos, una información más completa, para obtener o encontrar sus propias respuestas. |

Tabla 26. Núcleo Temático 2. Diálogos desde la diversidad cultural

| <b>NÚCLEO TEMÁTICO No 2<br/>DIÁLOGOS DESDE LA DIVERSIDAD CULTURAL</b>   |  |   |   |   |   |
|---|--|---|---|---|---|
| <b>OBJETIVO</b>   | <b>CONTENIDO TEMÁTICO</b>  | <b>FORMULACIÓN PROBLEMA</b>   | <b>ACTIVIDAD SUGERIDA</b>   | <b>RECURSOS PEDAGÓGICOS</b>   | <b>VALORACIÓN DE PROCESOS</b>   |
| <p>Analizar los rasgos comunicacionales, a partir del proceso enseñanza-aprendizaje, con el fin de que los agentes socioeducativos, identifiquen las condiciones o tipos de diálogos en el contexto que les determina cierta exclusión.</p> | <p>-Experiencia comunicacional, desde el contexto originario.<br/>-Formas de informar y transmitir los saberes hacia el mundo interno y externo.<br/>-Diálogos entre saberes y conocimientos para propiciar procesos inclusivos.</p> | <p>¿Cuáles son los rasgos comunicacionales que todo agente socioeducativo debe conocer para ser consciente de su exclusión?</p> | <p>-Conversatorios<br/>-Mesa redonda que permita el análisis del diálogo diverso en el aula de clases.<br/>-Reflexión individual para una apropiación de las condiciones de exclusión e inclusión, ante la expresión diversa.</p> | <p>-Diagnóstico participativo: permite identificar el problema, las condiciones interrelacionales en el aula de clases y establece las condiciones de organización por parte de los agentes socioeducativos.<br/>-Se requiere papel cartulina; carteles no clasificados; franelógrafos.</p> | <p>-Para la realización de los encuentros en el aula de clases, cada agentes socioeducativos socializará las vivencias más importantes de esta temática.<br/>-Los resultados obtenidos en los conversatorios permitirá a los agentes socioeducativos, tener mayor claridad de su instancia como estudiante y/o profesor en el aula.</p> |

Tabla 27. Núcleo Temático 3. La palabra como eje transversal de la educación propia

| NÚCLEO TEMÁTICO No 3  |   |   |   |  |  |
|---|---|---|---|--|--|
| LA PALABRA COMO EJE TRANSVERSAL DE LA EDUCACIÓN PROPIA                                    |   |   |   |  |  |
| OBJETIVO  | CONTENIDO TEMÁTICO  | FORMULACIÓN PROBLEMA  | ACTIVIDAD SUGERIDA  | RECURSOS PEDAGÓGICOS   | VALORACIÓN DE PROCESO  |
| Indagar la historia del uso pedagógico de la palabra como proceso articulador de sociedad | -La palabra como medio comunicacional<br>.La palabra materna como núcleo cultural para la generación de procesos incluyentes<br>-Desde las prácticas pedagógicas el uso de la palabra como fuente del diálogo intra e intercultural | ¿Cómo posibilitar la historia de la palabra, según diferentes formas de diálogos, en un contexto diverso? | -Mesa redonda que permita expresar “las vivencias en el aula de clases y fuera de ella”.<br>-Reflexionar, a través de la palabra, de las bondades de la <i>conexidad intra e intercultural</i> , como escenario de inclusión diversa. | -Papel cartulina, donde los agentes socioeducativos puedan introducir la información que corresponda a los temas específicos.<br>- | -Se elabora un documento final, donde se recogen las impresiones de cada participante, sobre la importancia del espectro comunicacional, en la expresión diversa.<br>-La elaboración del documento final, es instituyente entre y para todos; su interpretación, es responsabilidad de todos los intervinientes. |

Tabla 28. Núcleo Temático 4. El proceso enseñanza - aprendizaje basado en la complementariedad entre saberes y conocimientos

| <b>NÚCLEO TEMÁTICO No 4</b>  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| <b>EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE BASADO EN LA COMPLEMENTARIEDAD ENTRE SABERES Y CONOCIMIENTOS</b>   |   |   |   |   |   |
| <b>OBJETIVO</b>  | <b>CONTENIDO TEMÁTICO</b>   | <b>FORMULACIÓN PROBLEMA</b>   | <b>ACTIVIDAD SUGERIDA</b>   | <b>RECURSOS PEDAGÓGICOS</b>   | <b>VALORACIÓN DE PROCESOS</b>   |
| Diseñar estrategias pedagógicas básicas para la operatividad del proceso enseñanza-aprendizaje, a partir de las características transversales de saberes y conocimientos | -Conceptos y teorías básicas del proceso enseñanza-aprendizaje<br>-Cómo construir un proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una mirada integradora<br>-Factores que permiten la construcción del proceso enseñanza-aprendizaje, desde la complementariedad | ¿Cómo generar, en los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje, a partir de la información de saberes y conocimientos, una complementariedad pedagógica? | -Análisis compartido, entre los intervinientes, de las ventajas que se obtienen de la complementariedad dialéctica entre saberes y conocimientos.<br>-Fomentar el proceso enseñanza-aprendizaje, desde la comunicación intra e intercultural (saberes y conocimientos), que garantice la retroalimentación formativa. | -Diagnóstico del entorno del proceso enseñanza-aprendizaje.<br>-Videgrabadora, video beam, portátil, papel cartulina. | -Se proporciona un eje para la discusión y una forma de organizar la información.<br>-Cada participante puede aportar su punto de vista o información, la cual, es confirmada por los intervinientes en el proceso enseñanza-aprendizaje. |

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, Miguel (2012). La comunicación intercultural. Barcelona: Anthropos
- Asunción-Lande, N. (1986). Comunicación intercultural. En: Fernández C., C. (ed). La comunicación humana. México: McGraw Hill. Artículo también disponible en la red en: <http://www.lie.upn.mx/does/diplomados/lineaInter/Bloque3/politicas//Lec3.pdf>.
- Bauman, Zygmunt (2008). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa
- Bedoya, José I. (2008). Epistemología y Pedagogía: ensayo histórico-crítico sobre el objeto y método pedagógicos. Bogotá: ECOE
- Bodnar, Y. & Rodríguez, E. (1993). "Etnoeducación y diversidad cultural". En: Urdimbres y tramas culturales. Bogotá: Corprodic-Presencia
- Bodnar, Yolanda (2009). Una mirada a la etnoeducación desde las prácticas pedagógicas culturales. Bogotá: Corprodic
- Calvo, G. F. & García, W., (2013). Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. Salamanca: Universidad de Salamanca, "Historia de la educación", Revista interuniversitaria, 32, 343-360
- Castillo, E. & Caicedo, J. L., (2008), "Etnoeducación e interculturalidad en la educación superior colombiana". En: Castillo, Elizabeth y Caicedo, José. La educación intercultural bilingüe: el caso colombiano. Buenos Aires: Fundación "Laboratorio de políticas públicas"
- Castro-Gómez, Santiago. & Grosfoguel, Ramón (2007). Giro decolonial, teoríacrítica y pensamiento heterárquico (Prólogo). En: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémicamásallá del capitalismo global (2007), Santiago Castro-Gómez y RamónGrosfoguel, compiladores, Colección "Biblioteca universitaria en Ciencias sociales y humanidades", Serie 'Encuentros'. Bogotá: "Siglo del hombre" Editores-Universidad Central-Universidad pontificia javeriana (Instituto de estudios sociales contemporáneos-Instituto 'Pensar')
- Chavez R. Diego A. (2010). Construcciones teóricas para descolonizar la colonialidad del saber y la construcción de interculturalidad crítica. Revista Integra Educativa. 3(1). La paz. Recuperado de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432010000100009&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432010000100009&lng=es&nrm=iso)

- Chirimuscay, Marco T. (2000). "Apertura del taller", en: "Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos", Memorias de Seminario-taller internacional. Popayán: Organización nacional indígena de Colombia -ONIC-, Programa de educación intercultural bilingüe -PROEIB-Andes- y Consejo regional indígena del Cauca -CRIC-
- Delgado B., Freddy & Mariscal C., Juan Carlos, editores (2006). Educación intra e intercultural: alternativas a la reforma educativa neocolonizadora. Cochabamba: Universidad Mayor "San Simón"-Agrología Universidad de Cochabamba- (UMSS-AGRUCO-COMPAS-AGRUCO/UMSS.Plural. Editores. La Paz, Memorias del Seminario internacional "Intra e Interculturalidad, carácter, problemas y proyección desde las bases sociales", 26-29 julio 2005
- Delgado B., Carlos, prologuista (2010), "Educación y aprendizaje liberador". En: En la ruta de las reformas fundamentales. Hermosillo (México): Multiversidad Mundo Real, Homenaje al maestro Edgar Morin desde su Centro de formación de formadores en latinoamérica.
- Ferrao C. Vera M. (2013). Educación Intercultural Crítica. Construyendo Caminos. En Walsh, C. (Ed.) Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. (pp.145 - 161). Serie Pensamiento Decolonial. Recuperado <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>
- Freire, Paulo (2002). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI
- \_\_\_\_\_ (2010). Pedagogía de la autonomía y otros textos. La Habana. Caminos.
- García M., R. (2014). "La organización de la enseñanza de la lengua vehicular en escuelas interculturales: propuesta de apoyo educativo al mundo alófono". En: Aproximación al estado de la interculturalidad. Madrid: Liga española de la educación-WoltersKluwer.
- González S. Fredy. (2009). Itinerario de alteridad. Una reconstrucción para nuevas aproximaciones. Fermentum. Merida Venezuela No. 56. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31903/1/articulo9.pdf> .
- Grosfoguel, Ramón (2006, 17-48). "La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global" (traducción del manuscrito en inglés de María Luisa Valencia). En: "Tabula rasa", Bogotá, No 4



Gudykunst, W. (1980) Aproximación a un modelo de desarrollo de relaciones interculturales. Nueva York: Speech Communication Association, Convención Anual (noviembre)

\_\_\_\_\_ (1987). "Cross-cultural comparisons". En: Berger, Charles R. y Chaffe, Steven H. Handbook of communication science. London: Sage

Guerrero Arias, Patricio (2002). Antropología y cultura: una mirada crítica a la identidad, diversidad, alteridad y diferencia. Quito: Abya-Yala y Escuela de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana

Heise, María, Tubino, Fidel y Ardito, Wilfredo (1994). Interculturalidad, un desafío. Lima: CAAAP

Hoyos B., Mario (2010). "Educación y currículum, criterios generativos para el diseño de estrategias del currículum, en contextos multiculturales y/o multilingüe". Manizales: Red de universidades de Colombia -Rudecolombia-, CADE-Universidad de Manizales

Illesca, J. (2009). Neocolonización y reevangelización en la reforma educativa y la propuesta de intra e interculturalidad. Educación intra e intercultural: Alternativas a la reforma educativa neocolonizadora. Fredy Delgado. Juan Carlos Mariscal editor. Serie Cosmovisión y Ciencias.

Mazorco Irureta, Graciela (2008). "De la competencia a la complementación: ¿Un nuevo paradigma en la economía?", Polis latinoamericana (Revista en línea), Universidad bolivariana de Venezuela, Caracas, No. 21, 2008, Disponible en la red en: <https://polis.revues.org/2947>

Ministerio de educación -MEN- (1995). Decreto 804. Bogotá: MEN

Palermo, Zulma (2010). Una violencia invisible: "la colonialidad del saber". Jujuy (Argentina: Universidad Nacional de Jujuy, Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, No. 38. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa>

Patiño S., Pérez M. & García P., I. (2008). La educación intercultural en las aulas multiculturales de la comunidad de Madrid: una brecha entre la teoría y la práctica. Segundas lenguas e inmigración en red. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2797917.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

- Quintanilla C. Víctor H. (2009). La descolonización intra-intercultural de la filosofía. América Latina en Movimiento. Recuperado de Internet en: <http://www.alainet.org/es/print/135485>
- Quintanilla C., Víctor H. (2012). La perspectiva de descolonización educativa intra-cultural e intercultural. Estudios Bolivianos No. 17. Recuperado de Internet en [http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieb/n17/n17\\_a10.pdf](http://www.revistasbolivianas.org.bo/pdf/rieb/n17/n17_a10.pdf)
- Ramos P., Inocencio (2003). Interculturalidad y diversidad: ¿potencialidad o problema? En: Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá, 2008, Universidad pedagógica nacional - Alcaldía Mayor de Bogotá
- Rousseau P., Buenaventura. (1999). Instrumentos teóricos y metodológicos para la gestión cultural. Fondo Mixto de Promoción y las Artes del Atlántico. Universidad del Atlántico.
- Sáez A. Rafael. (2006). La educación Intercultural. Revista de Educacion. No.339. pp. 859 -881. Recuperado de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf>
- Santos, M. A. & Moledo, L. (2012). "Teoría de la educación ciudadana y pedagogía intercultural en la sociedad del aprendizaje". En: Santos, M. A. y Moledo, L. (eds.). "Estudios de pedagogía intercultural". Barcelona: ed, Octaedro
- Soria, Sofía (2014). "El <lado oscuro> del proyecto de interculturalidad–decolonialidad: notas críticas para una discusión". Bogotá: Tabula rasa, No. 20, enero-junio, 41-64
- Sousa S., Boaventura de (2013). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Santiago de Chile: Trilce
- Universidad de La Guajira (2013). Programa de licenciatura en etnoeducación para la básica primaria: Documento maestro para la actualización del registro calificado (modalidad presencial). Bogotá: Gente Nueva
- Valle R., Carlos del & Poblete, T. (2009). "Genealogía crítica de los estudios interculturales y la comunicación intercultural en América". En: Universidad de Sevilla, Revista científica de información y comunicación, No. 6
- Vallescar P., Diana de (2006). Consideraciones sobre la interculturalidad y la educación. En: "Construyendo nuestra interculturalidad", Lima, No. 3., abril, 2006. Recuperado de Internet en <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/110414.pdf>

- Villa Amaya, Ernell (2008). Interculturalidad sin asimilación: la descolonización de los escenarios educativos. En Wilmer Villa y Arturo Grueso Bonilla (ed). Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Fondo de publicaciones de la Universidad Central.
- Walsh.C. (2000). Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación. Lima: UNEBI-MED. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter63.PDF>
- Walsh, C. (2005). De-colonialidad e interculturalidad: Reflexiones (des) de proyectos político-epistémicos. Modernidad y pensamiento descolonizador. Memoria del Seminario internacional. Mario Yapu (comp). PIEB. IFEA. L a Paz. 2006.
- Walsh,C. (2005). Pensamiento Crítico y Matriz (de) colonial. Editorial AbyaYala.  
 ----- (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. Lima: CEDET, IV seminario internacional “Etnoeducación e interculturalidad. Perspectivas afrodescendientes” Disponible en: <https://yessicr.files.wordpress.com/2013/03/walsh-etnoed-e-interculturalidaddecolonial.pdf>
- Walsh, Catherine & García, Juan (2002). “El pensar del emergente movimiento afroecuatoriano: reflexiones (des) de un proceso”. En: “Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder”. Buenos Aires y Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales -CLACSO- y UNESCO
- Viaña, Jorge, Tapia, Luis & Walsh, Catherine (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz: Instituto internacional de integración-Convenio “Andrés Bello” (III-CAB)
- Waman, Intisunqu (14 de marzo 2009).Que son las tradiciones amerindias. Quito: Abya-Yala. Disponible en: <http://tradiciones-amerindias.blogspot.com.co/2009/03/las-tradiciones-amerindias.html>

# ANEXOS

## ANEXO A. CUESTIONARIO: PROCESO DE COMUNICACIÓN INTRA E INTERCULTURAL EN EL DOCENTE

### **Cuestionario para el *Proceso comunicacional intra e intercultural en el II semestre del programa de Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad de la Guajira.***

Este estudio tiene como objetivo principal comprobar la necesidad de analizar la *comunicación intra e intercultural*, como complementariedad a los fines pedagógicos establecidos por el programa de etnoeducación. Este objetivo principal implica la consecución de cuatro objetivos operativos:

1. Analizar el grado de conocimiento sobre la importancia del hilo comunicacional intra e intercultural en el proceso pedagógico en la atención de la diversidad cultural por parte del estudiante y docente.
2. Describir los conceptos interculturalidad e *intraculturalidad* y marcar su importancia en el proceso pedagógico del docente.
3. Determinar el grado de satisfacción de los docentes con relación a los objetos conceptuales y axiológicos con el plan de estudio del programa
4. Detectar las demandas no cubiertas

El cuestionario se labora teniendo presente la información obtenida, previamente, a través de la observación participante e información secundaria.

### **CUESTIONARIO**

No cuestionario-----

1. ANOTAR Sexo Varón 1

Mujer 2

Edad-----

Etnia-----

Años de trabajo como docente:

Entre 1 y 5 años

Entre 6 y 11 años

Entre 12 y 20 años

Entre 21 y 30 años

Más de 31 años

## **INTERCULTURALIDAD**

**P.1.** Se habla de Interculturalidad para referirse a situaciones como:

A/. Relación de miembros de culturas diferentes

B/. Relación de miembros de la misma cultura

C/. Reconoce la existencia de la diversidad y diferencias culturales, en la medida en que estas se sometan a las disposiciones imperantes

D/. La resignificación de la diversidad de los pueblos con particularidades culturales orientada a una mayor consecución de equidad entre los pueblos.

E/. Ninguna de las anteriores

**P.2.** ¿Cómo valoras el número de estudiante diverso en el aula de clases?

A/. Mucho

B/. Ni muchos, ni pocos

C/ Bastantes

D/. Pocos

**P.3.** ¿Cuál es la procedencia más numerosa dentro del núcleo de estudiantes diverso en el aula de clase?

A/. Wayuu

B/. Arhuaco

C/. Wiwa

D/. Afrocolombiano

E/. Mestizo

F/. Antioqueño

**P.4.** El contacto diario con el estudiante diverso ¿ha variado su forma de percibirlos?

A/. Positivamente

B/. Sí cambios

**P.5.** La presencia del estudiante diverso en su clase:

A/. Contribuye a subir el nivel de la clase

B/. Contribuye a enriquecer la dinámica de la clase

C/. Contribuye a desmejorar el nivel de la clase

## **INTRACULTURALIDAD**

**P.1.** Desde su integridad, la intraculturalidad visibiliza unos aportes culturales basado en el pasado, presente y futuro de una cultura propia, como: la ciencia, la cotidianidad, las costumbres, la educación, las creencias, la economía, la genética, la historia, la política y la tecnología. Se puede inferir que la intraculturalidad corresponde a la atención de la diversidad cultural porque:

A/. Desde su núcleo conceptual visibiliza el mundo axiológico individual y colectivo como expresión propia de una cultura determinada.

B/. Es el resultado de encuentros y desencuentros entre aquellos que hacen parte de un mundo diverso.

C/. Es un instrumento del orden existencial en la cosmovisión de una cultura determinada, cuya practicidad permite entretrejer sus mundos internos y externos.

D/. Hace referencia a la mismidad de lo particular, de lo concreto, creado por connotaciones muy singulares pero compartidas con otras singularidades.

E/. Todas las anteriores

F/. Ninguna de las anteriores

**P.2.** Cuál es el problema más importante que debes atender en el aula de clases, en referencia a la expresión diversa existente?

A/. Falta de comunicación por el desconocimiento de las raíces culturales.

B/. Problemas de comportamiento

C/. Poco apoyo por parte de la administración de la universidad

D/. Escasa interacción con las familias diversas

E/. Retraso o bajo nivel académico del estudiante diverso

F/. Escasa motivación del estudiante diverso

**P.3.** Los procesos de interrelación intracultural en el aula de clases es muy complejo pues supone el intercambio dialéctico entre cosmovisiones distintas entorno a la vida y a la educación misma. De esto se deduce que el fundamento de dicho problema desde el punto de vista de integración es:

A/. Concentración excesiva del estudiante diverso

B/. Choques culturales

C/. Desconocimiento del lenguaje

D/. Ausentismo

E/. Incorporación tardía del estudiante

**P.4.** Crees que los estudiantes diversos tienen motivación para aprender?

A/. Siempre

B/. Casi siempre

C/. Lo normal

D/. Casi nunca

**P.5.** Consideras que llevar la indumentaria propia de una cultura determinada por parte del estudiante diverso al aula de clase, beneficia el ejercicio pedagógico?

A/. Sí



B/. No

C/. Porqué

## **LA INTRA E INTERCULTURALIDAD DESDE LA PEDAGOGÍA**

**P.1.** La atención a la diversidad cultural expresada en el aula de clases, se remonta a dos concepciones posibles: intra e intercultural. Para la primera, la conexidad en, para y con la vida desde la educación, posibilita el reconocimiento de la expresión singular por otras singularidades. La segunda, manifiesta que el mero contacto interrelacional en el aula de clases, es suficiente para alcanzar un alto grado de reconocimiento, acercándose más al reduccionismo que a la integración. Desde la perspectiva intra e intercultural, la concepción que más se acerca a la conexidad vivencial y existencial, es:

A/. La esencia de integrar a los estudiantes diversos, se origina a un simple contacto de reconocimiento y una limitada expresión original.

B/. El diálogo circular incrementa la simetría en la atención de la diversidad cultural, propiciando el entendimiento y comprensión entre pares disímiles en su expresión cultural.

C/. El aula de clases debe ser un escenario dialogizante definitorio donde el encuentro entre individuos diversos, propicie un lenguaje de respeto a las diferencias.

**P.2.** El término intraculturalidad está íntimamente ligado con los procesos de transformación y creación de una cultura determinada. Por lo anterior, se puede afirmar que la intraculturalidad se relaciona con:

A/. Está presente en las diferentes fases del proceso enseñanza – aprendizaje.

B/. Posibilita la instalación de la otredad y la alteridad

C/. Impulsa, al máximo nivel, el potencial humano

D/. Todas las anteriores

E/. Ninguna de las anteriores

**P.3.** “El sujeto que habla siempre está escondido, se disfraza, se borra del análisis; en el marco de perspectiva, el Ego-política del conocimiento de la filosofía

occidental siempre ha privilegiado el mito del Ego no situado; es decir, la verbosidad epistémica propia y el sujeto que elucubra están siempre desconectadas” ( Ramón Grosfoguel, et al, 2006). Desde este contexto real se podría proponer como opción de solución pedagógica intracultural:

A/. Pertinencia del diálogo fluido en el proceso enseñanza-aprendizaje donde fluyen saberes y conocimientos

B/. Los elementos constituidos en una educación para la vida, contempla lo determinante de reconocer, no solamente la presencia del otro, sino, ir más allá y escudriñar sus raíces existenciales.

C/. En el momento de afrontar el núcleo colonial (conceptos hegemónicos interculturales) se direcciona un proceso educativo en los términos de un pensamiento otro (alteridad-otredad) que vigorice la expresión diversa de una cultura determinada.

D/. Todas las anteriores

E/. Ninguna de las anteriores

**P.4.** El encuentro intra e intercultural emerge, en el aula e clases, desde la presencia intercultural que va más allá al mero contacto cultural.

A/. Muy de acuerdo

B/. De acuerdo

C/. Indiferente

D/. En desacuerdo

E/. Muy en desacuerdo

**P.5.** Cómo calificaría ud, el proceso pedagógico intra e intercultural en el plan de estudio del programa de etnoeducación?

A/. Muy de acuerdo

B/. De acuerdo

C/. Indiferente

D/. En desacuerdo

E/. Muy en desacuerdo

## **COMUNICACIÓN INTRA E INTERCULTURAL**

**P.1.** El estudiante diverso ha de tener la posibilidad de aprender su lengua materna en el programa de etnoeducación?.

A/. Muy de acuerdo

B/. De acuerdo

C/. Indiferente

D/. En desacuerdo

E/. Muy en desacuerdo

**P.2.** Los estudiantes diversos han de aprender su lengua y cultura de origen en el escenario privado y no en el programa de etnoeducación?

A/. Muy de acuerdo

B/. De acuerdo

C/. Indiferente

D/. En desacuerdo

E/. Muy en desacuerdo

**P.3.** En qué medida consideras que la comunicación intra e intercultural favorece la interrelación de los agentes socioeducativos, en el aula de clases?

A/. Mucho

B/: Bastante

C/. Ni mucho ni poco

D/. Poco

E/. Muy poco

## ANEXO B. DOCENTES RESPONDIENDO CUESTIONARIO



Docente: Sandra Martínez Reyes



Docentes: Delio Mora Pontiluis e IselvaCurvelo



Docente: Nancy Roys Romero

## ANEXO C. REGISTROS FOTOGRAFICOS DE DOCENTES EN AULA



Docente: Betulia Cortes Mindiola



Docente: Oriette Maestre Cotes