

**CONTRIBUCIONES DESDE LA INTERCULTURALIDAD A LA
EDUCACIÓN DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN
COLOMBIA: UN EJEMPLO PARA LA CULTURA WAYUU**

**CONTRIBUTIONS FROM INTERCULTURAL DIVERSITY TO
EDUCATION OF INDIGENOUS POPULATION FROM
COLOMBIA: AN EXAMPLE TO THE WAYUU CULTURE**

**CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE
PARA A EDUCAÇÃO DOS POVOS ORIGINÁRIOS DA
COLÔMBIA: UM EXEMPLO PARA A CULTURA WAYUU**

Nadenka Beatriz Melo Brito*

RESUMEN: La educación se enfrenta a la realidad de la heterogeneidad en las aulas de clase por múltiples razones y al ser Colombia un país que reconoce la diversidad cultural es necesario pensar en escenarios de educación intercultural donde se vaya más allá de reconocer la diversidad sino que se faciliten los espacios interculturales de interacción. Este artículo de reflexión toma como punto de partida el acervo bibliográfico del trabajo de tesis doctoral “Puentes entre conocimientos científicos y conocimientos ecológicos tradicionales: un estudio de aula en la comunidad wayuu” y da cuenta de las particularidades de los pueblos originarios como son el carácter local, su relación estrecha con la naturaleza de donde surgen los conocimientos ecológicos tradicionales; posteriormente enuncia algunas consideraciones del pueblo wayuu, asentado en la Península de La Guajira en cuanto a sus experiencias educativas. Finalmente se propone el diálogo intercultural como una prospectiva para que la educación ofrezca una respuesta a estos pueblos originarios.

Palabras clave: Interculturalidad; Wayuu; Diálogo.

ABSTRACT: Education faces the reality of heterogeneity in classrooms for multiple reasons. Due to Colombia is a country that recognizes cultural diversity, it is necessary to think about intercultural education scenarios that allow to recognize diversity by creating intercultural spaces of interaction. This article takes as a starting point the bibliographical collection of work of the doctoral thesis "Bridges between scientific knowledge and traditional ecological knowledge: a classroom study in the Wayuu community" and gives account of the peculiarities of natives such as the character of local nature, its close

* Doutoranda em Educação pela Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colômbia). Mestre em Ciências pela Universidad de Los Andes (Colômbia). Contato: nadenkamelo@gmail.com

relationship with the nature of traditional ecological knowledge. Later, it states some considerations of the Wayuu community settled in the peninsula of La Guajira in their educational experiences. Finally, intercultural dialogue is proposed as a plan that helps education to offer a response to natives.

Keywords: Interculturality; Wayuu; Dialogue.

RESUMO: A educação enfrenta a realidade de heterogeneidade nas salas de aula por muitas razões, e sendo Colômbia um país que reconhece a diversidade cultural, é necessário pensar em cenários de educação intercultural, que vão além de reconhecer a diversidade, para facilitar espaços de interação interculturais. Este artigo de reflexão toma como ponto de partida o acervo bibliográfico da tese de doutoramento "Pontes entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos ecológicos tradicionais: um estudo de aula na comunidade Wayuu" e percebe as particularidades dos povos nativos, tais como: o caráter local, sua estreita relação com a natureza da qual surgem os conhecimentos ecológicos tradicionais; em seguida, estabelece algumas considerações do povo Wayuu da península de La Guajira, em suas experiências educacionais. Finalmente o diálogo intercultural é proposto como uma educação em potência para oferecer uma resposta a estes povos nativos.

Palavras-chave: Interculturalidade; Wayuu; Diálogo.

INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende contribuir a las discusiones sobre Educación y Pueblos indígenas proponiendo el diálogo intercultural como una forma de aproximación que promueva la identidad cultural, facilite la comprensión a los estudiantes y permita el cruce de fronteras culturales para ellos. El escrito es producto de la reflexión de la investigación doctoral "Puentes entre conocimientos científicos y conocimientos ecológicos tradicionales: un estudio de aula en la comunidad wayuu"; hace parte de los antecedentes y metodológicamente se sirve del enfoque cualitativo interpretativo para debatir las contribuciones desde la interculturalidad a la educación. Por su origen e idiosincrasia, la autora se reconoce como **guajira**, poseedora de los rasgos, temperamento y carácter propios de la cultura wayuu bajo la cual ha sido educada.

En virtud de lo anterior, el planteamiento de ese documento va no sólo hacia el reconocimiento de "el otro" como un ser diferente en su cultura, sus visiones de mundo, sino a las interacciones entre ellos, proponiendo un posicionamiento de ambos en un mismo nivel para facilitar los diálogos

interculturales como se aborda posteriormente. En un primer apartado se discute sobre los pueblos originarios, y los pueblos originarios como productores de conocimientos ecológicos tradicionales, luego se aborda el diálogo intercultural como perspectiva de la educación.

Se considera la idea de Cultura como un concepto fundante y el cual está ligado al concepto semiótico de Geertz (1986) en el cual, la cultura consiste en estructuras de significación socialmente construidas, y es de carácter pública por que la significación lo es. Por tanto, las culturas son aquellos rasgos distintivos bien sea espirituales y materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan una sociedad o un grupo social incluyendo también además de las artes y letras, los modos de vida, la manera de vivir juntos, los sistemas de valores, tradiciones y creencias. Las culturas, al ser consideradas sistemas evolucionan bien sea por procesos internos, por contacto con otras culturas o con el medio ambiente (GEERTZ, 1986; UNESCO, 2010).

El enfoque intercultural sobre el que nos basamos propende por las interacciones que se dan cuando dos visiones de mundo entran en contacto; es así como Jegede (1995), George (2001), Cabo-Hernández y Enrique (2004) y Molina (2012) reconocen estas interacciones, que se entretajan y permiten la construcción de significados las cuales deben producir mínimas interferencias.

A manera de referente teórico, Cabo y Hernández en 2004, plantean como es un reto de la ciencia intercultural el dar respuesta a dos aspectos como son el acceso de las minorías y las mujeres a los estudios de ciencias y un segundo aspecto sobre qué ciencia enseñar. Si bien, no aborda el tema de género, el planteamiento de este artículo sobre el diálogo intercultural, coincide en que es desde esta perspectiva un escenario propicio para avanzar en la superación de brechas para el caso de los pueblos originarios.

Molina y Utges (2011) enfatizan como estas interacciones propias de la enseñanza de las ciencias deben ser vistas como una potencialidad y no como un obstáculo a la hora de enseñar ciencias, y propenden por generar una conciencia

intercultural en los profesores en formación (CABO-HERNÁNDEZ; ENRIQUE, 2004; GEORGE, 2001; JEGEDE, 1995; MOLINA, 2012; MOLINA; UTGES, 2011).

PUEBLOS ORIGINARIOS

En un mundo cada vez más globalizado es innegable que la diversidad cultural busca su espacio, en ese escenario, los pueblos originarios han sufrido menoscabo en algunos de sus derechos. Para empezar, este documento acoge la denominación pueblos originarios como reconocimiento al carácter nativo de los habitantes de América y en pro del posicionamiento de los mismos.

Siguiendo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2010) y la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (2017) no existe una definición única que se aplique a todos los pueblos originarios e indígenas, no obstante, sí existen algunas tensiones que se generan cuando se tratan asuntos relacionados con los pueblos indígenas, como se describe en la tabla 1 (FAO, 2017):

Tabla 1. Características de los pueblos originarios y las tensiones que generan.

CARACTERÍSTICA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS	TENSIONES
Prioridad en el tiempo con respecto a la ocupación de un determinado territorio	En este sentido, la tensión es generada por los conflictos sobre las tierras, la expulsión y el desplazamiento forzado que afecta su modo de subsistencia.
Perpetuación voluntaria de la distinción cultural, que puede incluir aspectos del idioma, organización social, religión y los valores espirituales, modos de producción, leyes e instituciones	La homogenización cultural producto de los paradigmas de desarrollo influenciados por los medios de comunicación.

CARACTERÍSTICA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS	TENSIONES
La conciencia de la propia identidad, así como su reconocimiento por parte de otros grupos, o por las autoridades estatales, como una colectividad distinta	Comercialización de la cultura y de los conocimientos tradicionales por la promoción del turismo; los objetos artesanales son comercializados por foráneos reduciendo la ganancia para las comunidades.
Una experiencia de sometimiento, marginación, desposeimiento, exclusión o discriminación, independientemente de que estas condiciones persistan o no.	Mengua de la gobernanza y los sistemas políticos indígenas, sumado al acceso reducido a educación, salud provocando el deterioro de la calidad de vida.

Fuente: Elaboración propia, 2017.

Como un eje de análisis y una mención especial merece la relación de los pueblos originarios con el **territorio**, bien sea definido en función de una porción de espacio o de naturaleza sobre la cual ellos, como pueblo se reivindican y guardan un estrecho vínculo. Como segundo eje de análisis, está la **naturaleza** o el medio ambiente natural, el cual les permite obtener los medios de subsistencia, sus medios de producción o de trabajar y materializar sus relaciones sociales, parentescos, y estructurar su sociedad.

Al respecto, Bustos (2014) presenta cuatro concepciones de territorio, a saber: el territorio como campo de poder jurídico y político; el territorio como medio ambiente: el territorio como construcción social; y el territorio como espacio físico. Es así como el territorio como medio ambiente, ayuda a pensar en el uso mesurado de los recursos naturales que realizan los pueblos originarios y la protección que otorgan a la diversidad biológica existente en su territorio. En el mismo sentido, el territorio como espacio físico hace referencia a las delimitaciones geográficas, que establecen una zona geográfica en la cual se realiza el desarrollo cultural y la identidad de los pueblos (BUSTOS, 2014).

En correspondencia con el análisis anterior, se esboza la idea entonces de los Conocimientos Ecológicos Tradicionales (CET) como una realidad proveniente de los pueblos originarios, donde se fusionan la naturaleza, el territorio y la sociedad, dando como resultante los CET.

La sabiduría ancestral procedente de los pueblos originarios, es también una forma de conocer y permite que algunos eventos sean fácilmente explicables desde el conocimiento tradicional, como es el caso de los principios activos de las plantas empleados en la cultura occidental para el tratamiento de enfermedades; o por lo contrario, algunos conocimientos tradicionales no pueden ser explicados en términos de la ciencia convencional. Algunas técnicas tradicionales de ordenación datan de hace miles de años y ayudan a mantener la armonía entre los asentamientos humanos y los recursos naturales de los que dependen las personas (PÉREZ-MESA, 2013).

Corsiglia y Snively en 2001 analizan los CET y sus implicaciones para la enseñanza de las ciencias, reconociendo la multiplicidad de definiciones, sin embargo, hacen referencia a estos conocimientos como “la experiencia adquirida a lo largo de miles de años de contacto directo con el medio ambiente”, en su mayoría transmitida en forma oral y con tendencia a ser integral y presentar el mundo como un todo interconectado (CORSIGLIA, SNIVELY, 2000).

Investigaciones realizadas con estudiantes de la etnia mapuche muestran la importancia de los conocimientos sobre diversidad vegetal en cuanto constituyen un rico aporte a la formación en estudios universitarios de Ingeniería Forestal, resaltando así como el uso de los conocimientos tradicionales tiene un gran potencial en la educación científica intercultural (GONZÁLEZ-GARCÍA, CONTRERAS-FERNANDEZ, 2013).

Se puede enunciar sobre los CET que son:

- Un conocimiento **abstracto** que se asienta en las creencias, los componentes espirituales y visiones de mundo que busca explicación a los fenómenos de la naturaleza. Incorporado al concepto abstracto, se

encuentra lo ético ya que usualmente, el líder de la comunidad aprueba acciones conforme se ajuste a los lineamientos de la comunidad. Por ejemplo, para los wayuu, los mitos llevan la norma moral y promueven los modelos sociales, esto sucede por ejemplo, cuando el dios *Mareiwa* divide y simboliza los clanes, otorgándoles como tótem un animal y definiendo los parentescos y castas con sus niveles de importancia (MEJÍA-MILLIAN, 2009). Para reafirmar el carácter abstracto, se conoce que los rituales, ceremonias y otras tradiciones permean y facilitan el arraigo de los CET.

- Un conocimiento producto de las sociedades y altamente ligado a lo **social**, ya que son los mecanismos sociales los que permiten la transmisión de los CET y sus prácticas de generación en generación. Este tipo de conocimientos no funciona en aislamiento y al estar inmerso en este sistema social, es un mecanismo exitoso de transmisión intergeneracional. Esta vinculado también a comunidades ligadas al mar como pescadores y también a comunidades rurales.
- Un conocimiento de carácter **local**, no solo del territorio, sino también de los animales y plantas asociados a él. En el caso de comunidades de pescadores, se evidencia como estos conocimientos pueden ser compartidos entre comunidades cercanas.
- Son conocimientos **perdurables**, producidos a través del tiempo y afianzados a lo largo de él, de forma tal que para las comunidades es posible examinar atentamente el comportamiento de la naturaleza y responder a los cambios en ella; es decir, se perpetúan los conocimientos, como se mencionó previamente a través de las estructuras sociales.
- Los CET parten de la **observación** como método de conocer el mundo físico para dar respuesta a las necesidades de los habitantes.

CONSIDERACIONES SOBRE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS COMO PRODUCTORES DE LOS CONOCIMIENTOS ECONLÓGICOS TRADICIONALES EN COLOMBIA

Si bien en educación, bajo la hegemonía de la ciencia moderna occidental y el cientificismo, la tendencia ha sido a descalificar las prácticas tradicionales sin que se analicen sus aportes a la construcción del conocimiento escolar, en Colombia a partir de las políticas públicas se han realizado esfuerzos por reconocer las diferencias culturales como una potencialidad y un pilar de desarrollo del país. Ejemplo de ello es la Constitución Política de 1991 donde se reconoció la diversidad étnica y cultural, se hizo énfasis en fortalecer su identidad y su protección, casi treinta años después este escenario no ha permeado por completo la realidad colombiana y sigue existiendo una brecha entre pueblos originarios, la población urbanita y el aporte a la sociedad (COLOMBIA, 1991; TOBIN, 2012).

En la Constitución Política Nacional (CPN) se reconoce la existencia de pueblos originarios o etnias, asentadas en el territorio con una continuidad histórica y cultural, incluso desde antes de la conquista y colonización europea del continente americano. Estos pueblos originarios, son también denominados comunidades indígenas, étnicas, negras, etc. Para nosotros se denominan pueblos originarios y se caracterizan por tener las siguientes particularidades:

- Están relacionados con sus territorios ancestrales
- Poseen un lenguaje propio
- Se auto-identifican y son reconocidos por los otros como grupos diferentes, incluso con la posibilidad de administrar justicia dentro de sus territorios
- Cuentan con sistemas o prácticas tradicionales de producción con miras a la autosostenibilidad (ARRUDA et al., 2000; RODRÍGUEZ, [s.d.]).

Como se muestra en la tabla 2, otras leyes nos ayudan a consolidar el escenario político de fortalecimiento de los pueblos originarios (COLOMBIA, 1993; REPÚBLICA, [s.d.]):

Tabla 2. Políticas públicas que fortalecen la identidad de los pueblos originarios en Colombia.

LEY	DESCRIPCIÓN
CPN	Los artículos 68 y 70 versan sobre como los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. Así mismo, el Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades , por medio de la educación permanente y la enseñanza científica , técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional
LEY 70 DE 1993	Reconoce a las comunidades negras los principios de reconocimiento, protección, integralidad y vida digna sumado a la protección de su territorio donde existe una alta asociación entre el medio ambiente y su modo de vida digna sumado a la protección de su territorio donde existe una alta asociación entre el medio ambiente y su modo de vida
LEY 115 DE 1994	Define la etnoeducación, propende por la educación en los territorios en las lenguas maternas y promueve la selección de educadores preferiblemente entre los miembros de las comunidades originarias.

Fuente: elaboración propia, 2017

El anterior escenario de políticas públicas, es propicio para discutir a continuación un caso específico como es la experiencia del pueblo wayuu donde la etno-educación ha sido desarrollada por varios años desde la CPN de 1991, por lo tanto a continuación se exponen algunas de las lecciones aprendidas de esta experiencia.

UN PUEBLO ORIGINARIO: LOS WAYUU Y SU EXPERIENCIA ETNOEDUCATIVA

En relación con el territorio, la comunidad wayuu, geográficamente ocupa la Península de La Guajira, correspondiente a dos países, Colombia y Venezuela. Cuantitativamente es el grupo étnico más importante de ambos países, en Colombia representan el 19.98% de la población indígena nacional (Corpoguajira, 2010). A través de la mitología indígena, se explica la creación del mundo y actualmente, se encuentran registros arqueológicos que datan de los años 470 .C. Y 1290 d. C. Estos registros arqueológicos evidencian una complejidad social y una profunda reflexión sobre lo natural y sobrenatural. A la llegada de los españoles era evidente una gran diversidad de grupos étnicos en la península los cuales expresan conciencia de un origen común (CORPOGUAJIRA, 2011).

La lengua de los wayuu – wayuunaiki – pertenece a la familia lingüística Arawak y se estima debió aparecer en el centro del Amazonas hace unos 5.000 o 3000 años como mínimo y permite ubicar en el tiempo a esta comunidad ancestral y muy homogénea. El Wayuunaiki es la segunda lengua oficial en el estado del Zulia en Venezuela y en el departamento de La Guajira en Colombia. En ambos países es la lengua con mayor número de hablantes después del español. Su lengua materna sigue siendo un elemento fundamental de su cultura e identidad como pueblo (CORPOGUAJIRA, 2010).

Desde el punto de vista social, la comunidad wayuu se encuentra distribuida por núcleos familiares o clanes, en pequeños caseríos o rancherías. Este territorio ancestral igualmente se encuentra distribuido entre Colombia y Venezuela. Los wayuu no vienen en asentamientos estables, es frecuente que las familias se trasladen temporalmente a otro lugar cuando necesitan alternar según los

períodos secos o lluviosos, cuando se agota el pasto para los rebaños o cuándo hay que cumplir con un compromiso social. Tradicionalmente, se integran alrededor de una ranchería o piichipala, consistente en un conjunto de viviendas, en las cuales se encuentran personas unidas por nexos de consanguinidad y afinidad. Pueden encontrarse una o varias familias nucleares, que desarrollan allí sus actividades fisiológicas, económicas y sociales. Las épocas de verano han consolidado territorialidades familiares específicas definidas por el acceso a una fuente de agua y los lugares donde reposan sus muertos, en las cuales se asentaron grupos definidos por el parentesco materno. En términos generales, se considera que los wayuu son de donde son sus muertos. Este concepto, que define el territorio, es considerado la columna vertebral de los wayuu (CORPOGUAJIRA, 2010).

En cada ranchería existe un hombre mayor que ejerce la autoridad, administra los bienes colectivos, dirige las labores cotidianas. Así mismo, a nivel del linaje existe un hombre que representa y dirige la ranchería. En el ordenamiento jurídico wayuu, cuando se produce un agravio contra una persona es la familia completa la que se ofende. Cuando esto ocurre, los afectados recurren al Pütchipüu o palabrero, mediador y conocedor de las leyes internas, para que intente encontrar un acuerdo equitativo entre las partes. Este sistema ha sido reconocido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura (UNESCO), así como la sabiduría del desierto y la tradición oral de los wayuu. (CORPOGUAJIRA, 2010).

La primera fuente de conocimiento para los wayuu es la naturaleza, desde donde inician el desarrollo y aplicación de saberes y técnicas para solventar sus necesidades, poniendo en marcha sus prácticas culturales. Esta sabiduría ancestral, permite que algunos eventos sean fácilmente explicables desde el conocimiento tradicional, como es el caso de la explicación de los principios activos de las plantas sean empleados en la cultura occidental para el tratamiento de enfermedades; o por lo contrario, algunos conocimientos tradicionales no pueden ser explicados en términos de la ciencia convencional. Algunas técnicas

tradicionales de ordenación datan de hace miles de años y ayudan a mantener la armonía entre los asentamientos humanos y los recursos naturales de los que dependen las personas (CAILLON, DEGEORGES, 2007; CHANDRA, IDRISOVA, 2011).

El proyecto etnoeducativo de la nación wayuu consiste en un proceso de construcción social con miras a las especificidades educativas de los wayuu y considerando su territorio, tradiciones, autonomía, usos y costumbres para la formación integral del ser. Involucra su forma de ver el mundo, su cosmovisión la relación con la naturaleza y en el fondo, también una concepción filosófica definida y que permita a la comunidad foránea el reconocimiento de su cultura. Esto permite fortalecer la identidad étnica y cultural como parte de un proceso social que se construye en conjunto con la familia y miembros de la comunidad (MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA, 2009).

Para los wayuu, el sentido de bienestar debe ser no sólo material sino cultural y ambientalmente viable, donde se destaca el equilibrio entre lo que la naturaleza tiene para ofrecer al hombre para satisfacer sus necesidades; este conocimiento se construye en relación al territorio, la familia y la interacción social (GUERRA-CURVELO, 2017; MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA, 2009). Esto coincide con el planteamiento de relaciones de interacción discutidas previamente y plantea un reto sobre como el diálogo intercultural permite el alcanzar el bienestar del pueblo wayuu sin perder su cultura.

DIALOGO INTERCULTURAL COMO PROSPECTIVA PARA LA EDUCACIÓN EN EL CASO DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

La perspectiva intercultural planteada en este artículo permite desarrollar un diálogo recíproco donde el conocimiento del ser wayuu sea no solo reconocido y respetado considerando sus principios y valores sino que permita a este pueblo milenario construir conjuntamente con la sociedad occidental escenarios de futuro como forma de prospección. Como plantea Guerra-Curvelo (2017), la tarea inmediata es superar la brecha existente entre conocimiento y poder con

educación, información y conocimiento para que a partir del reconocimiento de la propia identidad, se pueda elaborar un proyecto conjunto en la sociedad actual.

Este diálogo intercultural debe ser visto como un escenario de oportunidades que favorecen la interrelación del ciudadano wayuu con la lógica de occidente, desarrollando competencias interculturales que le permitan el comprender, establecer relaciones y ser capaz de tomar decisiones para una adecuada articulación con el país; siempre teniendo en mente el bienestar de la comunidad wayuu.

El diálogo desde lo intercultural no riñe ni va en contravía de los valores universalmente construidos. Adicionalmente, sobre las relaciones dialógicas interculturales es posible decir lo siguiente:

El diálogo en términos generales se entiende como una conversación o charla entre dos o más personas, en ocasiones para la búsqueda de acuerdos. Hace referencia entonces al habla entre los interlocutores quienes no necesariamente se detienen a pensar en las significaciones de sus palabras. Dialogar significa exponer a través de las palabras con especial atención a sus significados que se expresan a través de ellas y en el aprendizaje reflejan la apropiación de nueva información (BAPTISTA, 2014; RODRIGUES, DE MATTOS, 2007).

Retornando al tema de la investigación doctoral “Puentes entre conocimientos científicos y conocimientos ecológicos tradicionales: un estudio de aula en la comunidad wayuu”, en observaciones preliminares realizadas en aulas de etnociencias de sexto grado con niños y niñas cuyas edades oscilan entre 12 a 15 años, al hacer referencia a las medicinas empleadas para dolores abdominales, los estudiantes muestran relaciones entre el conocimiento científico -al reconocer los jarabes y pastillas- y el conocimiento tradicional – infusión de matarratón – para disminuir los síntomas de la enfermedad. Esto se convierte en un potencial para explorar el posicionamiento al mismo nivel de los conocimientos científicos y de los conocimientos ecológicos tradicionales como se expresa desde el diálogo intercultural.

De acuerdo a la revisión y el análisis efectuado la perspectiva multicultural en la cual cada cultura se reconoce a sí misma y a las otras, lo que favorece la diferencia pero mantiene sus características y no realiza interacción con las otras culturas no es la más adecuada para la enseñanza de las ciencias en la diversidad cultural porque no fomenta la interacción, por el contrario, promueve el mantener los límites definidos y aumenta el etnocentrismo. Es posible afirmar que la interculturalidad ofrece una mejor opción para desarrollar la enseñanza en la heterogeneidad que existe actualmente.

PROSPECTIVA DE LAS RELACIONES DIALÓGICAS EMPLEANDO LA ARGUMENTACIÓN EN LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Si el diálogo consiste en la exposición de palabras y de sus significados fluyendo entre las personas, ello implica la argumentación y se centra en la exposición de razones que llevan a unas conclusiones; es posible que al final del diálogo las partes no necesariamente hayan logrado un acuerdo (LOPES, 2002).

En la enseñanza de ciencias, el diálogo intercultural que se propone involucra una relación de comunicación simétrica en la cual las dos posiciones se presentan en forma armónica con oportunidad para cada uno de los participantes de exponer sus argumentos y sus razones.

No se debe temer a las diferencias, por el contrario, se puede dialogar con las diferencias ya que en el proceso de argumentación cada individuo puede pensar autonomamente y exponer su pensamiento con posibilidad de convencer y negociar los argumentos sin imponer las ideas predominantes bien sea del profesor o de la ciencia occidental.

El diálogo intercultural también permite superar la exclusión, ya que en la enseñanza de las ciencias es necesario hablar de igualdad de oportunidades, pasando por reconocer al otro para superar el etnocentrismo y considerar las diferencias mas como un potencial para la educación. Tanto profesores como estudiantes deben ser capaces de mirar más allá de su propia visión de mundo y superar así el etnocentrismo existente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUDA, R. et al. **Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil**. São Paulo: [s.n.].
- BAPTISTA, G. Do cientificismo ao diálogo intercultural na formação do professor e ensino de ciências . **Interacções**, n. 31, p. 28–53, 2014.
- BUSTOS, E. La importancia de la relación cultura, territorio y enseñanza de las ciencias (pp.83-101). In: MOLINA, A. (Ed.). . **Enseñanza de las ciencias y Cultura: Múltiples aproximaciones**. Bogotá-Colombia: Fondo Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014.
- CABO-HERNÁNDEZ, J. M.; ENRIQUE, C. Hacia un concepto de ciencia intercultural. **Enseñanza de las Ciencias**, v. 22, n. 1, p. 137–146, 2004.
- CAILLON, S.; DEGEORGES, P. Biodiversity: negotiating the border between nature and culture. **Biodiversity and Conservation**, v. 16, p. 2919–2931, 2007.
- CHANDRA, A.; IDRISOVA, A. Convention on Biological Diversity: a review of national challenges and opportunities for implementation. **Biodiversity and Conservation**, v. 20, 2011.
- COLOMBIA. **Constitución Política de Colombia**. Bogotá: Leyer, 1991.
- COLOMBIA, C. DE. **Ley 70 de 1993**, 1993. Disponível em: <[http://www.convergenciagnoa.org/images/Documentospdf/legislacion/LEY 70 1993.pdf](http://www.convergenciagnoa.org/images/Documentospdf/legislacion/LEY_70_1993.pdf)>
- CORPOGUAJIRA. **Atlas Ambiental del Departamento de La Guajira**. Riohacha: [s.n.].
- CORSIGLIA, J.; SNIVELY, G. *Discovery Indigenous Science: Implications for Science Education*. 2000.
- FAO. **Indigenous peoples**. Disponível em: <<http://www.fao.org/indigenous-peoples/faqs/en/>>.
- GEERTZ, C. **Descripción Densa: Hacia una teoría interpretación de las culturas**. [s.l.] Gedisa Editorial, 1986.
- GEORGE, J. *Culture and Science Education: A Look from the Developing World*. . **Action Bioscience**, 2001.
- GONZÁLEZ-GARCÍA, F.; CONTRERAS-FERNANDEZ, D. *Diversidad vegetal: de*

los mapuches a la enseñanza formal chilena. **Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 6, n. 12, p. 153–167, 2013.

GUERRA-CURVELO, W. ¿Qué es La Guajira? **Causa Guajira**, p. 12, abr. 2017.

JEGEDE, O. J. Collateral learning and the Eco-cultural Paradigm in Science and Mathematics Education in Africa. **Studies in Science Education**, v. 25, n. 1, p. 97–137, 1995.

LOPES, A. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: O caso do conceito de contextualização. **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**, v. 23, n. 80, p. 386–400, 2002.

MEJÍA-MILLIAN, M. E. **La educación de la infancia wayuu a través de los relatos míticos de su cultura**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. Anna Akua'ipaa. 2009.

MOLINA, A. **Contribuciones metodológicas para el estudio de las relaciones entre contexto cultural e ideas sobre naturaleza de niños y niñas**. . Bogota: [s.n.].

MOLINA, A.; UTGES, G. Diversidad cultural, concepciones de los profesores y los ámbitos de sus prácticas. Dos estudios de caso. **Revista de Enseñanza de la Física**, v. 24, n. 2, p. 7–26, 2011.

PÉREZ-MESA, M. R. Concepciones de biodiversidad: una mirada desde la diversidad cultural. **magis, Revista Internacional de Investigación en Educación. Edición especial Enseñanza de las ciencias y diversidad cultural**, v. 6, n. 12, p. 133–151, 2013.

REPÚBLICA, C. DE LA. **Ley 165 de 1994**. [s.l: s.n.].

RODRIGUES, A.; DE_MATTOS, C. Reflexões sobre a noção de significado em contexto. **Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación**, v. VIII, p. 323–331, 2007.

RODRÍGUEZ, G. A. **Breve Reseña de los derechos y de la legislación sobre comunidades étnicas en Colombia**. Disponible em:
<http://www.urosario.edu.co/urosario_files/3a/3a3ccef9-bcde-4c21-bfcf-35cae97d5c48.pdf>.

TOBIN, K. Sociocultural Perspectives on Science Education. **Second International Handbook of Science Education**, p. 9–15, 2012.

UNESCO. Informe Mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. **Ediciones UNESCO**, 2010.

Recebido em: 25/05/2017
Aprovado em: 08/07/2017

