






**MODELO DE ESCUELA ETNOEDUCATIVA EN EL  
CONTEXTO FRONTERIZO COLOMBO-VENEZOLANO**

Model of ethno-educational school in the Colombian-Venezuelan border context

**Noris Navarro-Yepes**Universidad de la Costa  
Barranquilla, Colombia.  
nnavarro5@cuc.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-3660-5883>**Aldair Morales-Cuadro**Universidad de la Costa.  
Barranquilla, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-7555-6148>**Saray Fernanda Figueroa Gómez**

Universidad de la Costa Barranquilla, Colombia.

 <https://orcid.org/00009-0008-5976-6154>**Liliana Canquiz-Rincón**Universidad de la Costa  
Barranquilla, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-3065-9434>**Olga Martínez-Palmera**Universidad de la Costa  
Barranquilla, Colombia. <https://orcid.org/0000-0002-7930-7624>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

**DOI:** <https://doi.org/10.5281/zenodo.17172391>**RESUMEN**

Las escuelas etnoeducativas promueven la preservación de la diversidad cultural y los usos y costumbres de las comunidades étnicas presentes en las escuelas. En virtud de lo anterior, el artículo tuvo como objetivo identificar los elementos fundamentales para la construcción de un modelo de escuela etnoeducativa en el contexto fronterizo Colombo-Venezolano. A nivel metodológico, se realizó una investigación cualitativa, de revisión documental y sistemática en la base de datos referencial Scopus y en la página del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Entre los principales resultados se destaca la presencia de las siguientes categorías principales para el análisis: contenidos curriculares en etnoeducación; estrategias pedagógicas en etnoeducación; empatía en las escuelas etnoculturales; elección de la escuela, permanencia y rendimiento académico en población etnocultural; estrategias tecnológicas en los estudiantes etnoculturales e influencia del inmigrante en el currículo dentro de las escuelas etnoculturales. Finalmente, se concluyó que existen diversas estrategias para ser empleadas por el docente en escuelas etnoeducativas, resaltando la importancia de la etnoeducación para favorecer la empatía entre la comunidad educativa, proponiendo hacer una reestructuración en áreas fundamentales bajo la Ley General de Educación de 1994.

**Palabras claves:** Diversidad cultural; Etnoeducación; Interculturalidad; Etnopedagogía; Escuela.

**ABSTRACT**

Ethno-educational schools promote the preservation of cultural diversity and the uses and customs of the ethnic communities present in the schools. By virtue of the above, the objective of this paper was to identify the fundamental elements for the construction of an ethno-educational school model in the Colombian-Venezuelan border context. At the methodological level, qualitative research was carried out, with a documentary and systematic review in the reference database Scopus and in the web page of the Colombian Ministry of National Education. Among the main results, the presence of the following main categories for analysis stands out: curricular contents in ethno-education; pedagogical strategies in ethno-education; empathy in ethnocultural schools; school choice, permanence and academic performance in ethnocultural population; technological strategies in ethnocultural students and influence of the immigrant in the curriculum within ethnocultural schools. Finally, it was concluded that there are several strategies to be used by teachers in ethno-educational schools, highlighting the importance of ethnoeducation to favor empathy among the educational community, proposing a restructuring in fundamental areas under the General Education Law of 1994.

**Keywords:** Cultural Diversity; Ethnoeducation; Interculturality; Ethnopedagogy; School.

## INTRODUCCIÓN

El paradigma de etnoeducación ha logrado adquirir, para el caso concreto de Colombia, la categoría de derecho fundamental con enfoque diferencial, como lo evidencia la Corte Constitucional de Colombia mediante la sentencia T- 049 (2013), al garantizar el acceso a una educación de calidad, basada en el reconocimiento y respeto de la diversidad e identidad étnica y cultural, se esté permitiendo de esta forma el reconocimiento de las Comunidades Étnicas en su cultura, idioma, tradiciones y conocimientos. Derecho que encuentra su fundamento supralegal e internacional en los postulados Constitucionales y en el Convenio 169 de 1989 de la OIT "Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes," reconoce desde su preámbulo las aspiraciones de los pueblos indígenas para "asumir el control de sus propias instituciones y formas de vida y de su desarrollo económico y a mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y religiones, dentro del marco de los Estados en los que viven" En el numeral 2 del artículo 1 establece que "la conciencia de su identidad tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio" (Organización Internacional del Trabajo, 1969).

Por ende, la apuesta de operacionalizar un modelo escuela etnoeducativa en el contexto fronterizo Colombo-venezolano, desde las aproximaciones teóricas, configura un espacio determinante de confluencia entre las ciencias y la academia, para materializar una perspectiva transdisciplinar y de pluralismo epistemológico, reconociendo a la etnoeducación en su esencia,, resaltando los espectros de autonomía, identidad étnica y cultural, aceptándose como el adecuado mecanismo para la preservación de usos y costumbres de las dis-

tintas comunidades Indígenas, bajo el postulado de garantizar y ofrecer modelos de educación a las nuevas generaciones del territorio nacional, especialmente en las circunstancias sociales, culturales y políticas de frontera, estaría respetándose desde la interculturalidad un proceso bidireccional hacia el otro en función de sus tradiciones, creencias, lenguas y los conocimientos fundados en la historia de sus antepasados (Arenas-Peñaloza, et al., 2024; Turizo-Palencia et al., 2023).

Los antecedentes y el escenario descrito configuran los principales motivos y objetivos del presente artículo, bajo el eje central de ofrecer no solo garantía, sino funcionalidad al derecho de una educación especial desde una doble perspectiva, Por una parte, (i) se trata de un derecho conatural a todo ser humano, y por otra, (ii) es un derecho que, desde la perspectiva de las comunidades Indígenas y étnicas, hace parte del derecho fundamental a la identidad cultural.

En el contexto anterior, la escuela intercultural, al propiciar mejores condiciones de vida, conlleva al desarrollo de humano, para el caso de la reflexión planteada, dada las características regionales de las zonas de frontera entre Colombia y Venezuela tenemos que la inmigración es uno de los asuntos políticos y sociales más controvertidos, dado que la creciente interdependencia entre sociedades ha estimulado el interés en las ideas relacionadas con *la ciudadanía global* y, además, ha despertado una renovada atención por una *educación ciudadana global activa* (Linero-Racines et al., 2023; Linero-Racines et al., 2024; Canquiz-Rincón, et al., 2023; Turizo-Palencia et al., 2023).

Desde la perspectiva del pensamiento intercultural de Fernet-Betancourt (1994) y el de la complejidad de Morin (2009), es factible abordar el estudio científico de las culturas originarias, de *cara a los retos que*

*impone la globalización* toda vez que ésta genera las pautas universales de integración social, por medio de la tecnología y la economía de mercado, aunque estas pautas no necesariamente representan el interés de formas comunales que históricamente perviven en la actualidad.

De acuerdo con los aportes de Fernet Betancourt (2001), corroborando la vertiginosa transformación intercultural de la filosofía, pasma una crítica ideológica del término globalización, se encuentra que expresando, actuando de acuerdo a éste término, se responde actualmente a las exigencias de una ofensiva del sistema capitalista con el interés de ocultar, irónicamente, la hegemonía imperial de los países capitalistas, grandes empresas y centros financieros, diseñando el uso de una palabra que sugiere integración y crecimiento mundial, cuando resulta en todo lo contrario. No se puede negar, el mundo se está fracturando cada vez más, con culturas y civilizaciones que se rechazan entre sí con el propósito de retener su distinción ante la globalización despersonalizadora. En adición, la literatura prosigue explicando que el intercambio económico pone a los individuos en contacto, pero esto no implica acuerdos entre ellos; más bien, a lo largo del tiempo, ha concientizado más profundamente a los pueblos acerca de sus diferencias y ha propiciado sus temores.

Así, para contrarrestar el avance de la globalización, los Estados han optado por alternativas de unión en diversos campos consolidándose procesos de integración regional. Países que comparten un nivel de desarrollo económico similar ahora buscan agruparse para poder aprovechar el mercado de otros países y tener mayor poder de negociación frente a terceros países o grupos de países para lograr un crecimiento sostenido, siendo precisamente este espacio donde la interculturalidad cobra especial importancia.

En consideración, el pensamiento filosófico de Fernet-Betancourt procura superar la hegemonía discursiva occidental, tendiendo puentes hacia un diálogo genuino entre Norte y Sur, siendo una premisa necesaria a la hora de abordar el entorno colombo-venezolano, caracterizado por la diversidad cultural, principalmente en territorios fronterizos, abundante en poblaciones indígenas, afrodescendientes, cuyas dinámicas y formas de vida se ven entorpecidas por la exclusión, la violencia, la migración y demás elementos externos que atentan contra estos, lo que genera tensiones, pero también oportunidades para promover el diálogo intercultural como herramienta efectiva para la convivencia entre ambas naciones, materializado en programas educativos, en trabajos comunitarios, en interrelación e intercambios de educadores, en la creación de espacios de encuentros culturales, entre otros aspectos.

Esta parte del análisis configura lo que consideramos el punto de quiebre de las teorías etnoeducativas, empezando por Boaventura y Meneses (2016) quienes enfáticamente advierten la necesidad de cuestionarnos sobre la epistemología y *si puede admitir la existencia de la pluralidad*, o si se trata de una sola y exclusiva. Es decir, el concepto mismo de epistemología necesita ser revisado. En palabras de los autores, *toda experiencia social produce y reproduce conocimiento y ese proceso supone la intervención de una o varias epistemologías*.

Llegando a establecer, para nuestros intereses que la epistemología es toda noción o idea, reflexionada o no, sobre las condiciones de lo que cuenta como conocimiento válido. De tal manera, que por medio del conocimiento válido una determinada experiencia social se vuelve intencional e inteligible. No existe en consecuencia, *conocimiento sin prácticas y actores sociales*. Y como unas y otros

no existen si no es en el interior de relaciones sociales, los diferentes tipos de relaciones sociales pueden dar lugar a diferentes epistemologías.

El fundamento de la existencia de un pluralismo epistemológico puede sintetizarse en la siguiente premisa "las relaciones sociales son siempre culturales – intraculturales o interculturales- y políticas- representan distribuciones desiguales de poder. Por lo tanto, se considera así todo conocimiento válido que siempre es contextual, tanto en términos de diferencia cultural como de diferencia política. Adicionalmente más allá de ciertos niveles de diferencia cultural y política, las experiencias sociales están constituidas por varios conocimientos, cada uno con sus propios criterios de validez, es decir, están constituidas por conocimientos rivales (Boaventura y Meneses, 2016).

Respecto del paradigma del pluralismo epistemológico como basamento de la propuesta, es pertinente indicar, valiéndonos de los argumentos expuestos por Saavedra y Quilaqueo (2021), quienes a su vez hacen su construcción teórica en función de otros predecesores de la temática, que: la propuesta de educación intercultural, desde el pluralismo epistemológico, permite la interacción y negociación entre distintos actores sociales para conseguir una formación de personas conscientes de las diferencias y capaces de trabajar en conjunto para co-construir una sociedad plural y más justa (Walsh, 2010). Asimismo, se aceptan las distintas perspectivas que cambian las definiciones tradicionales de la realidad social en la construcción de conocimiento que implica incorporar el contexto social y convivencia de personas con distintas culturas y formas de vivir (Berger y Luckmann, 1991; Canquiz-Rincón, et al., 2023, Romero Caballero et al., 2024).

Al respecto, se observa cómo la interculturalidad y la educación inter-

cultural permiten la construcción de conocimiento entre saberes indígenas en conjunto con lo que se considera conocimiento universal basado en la deducción y la totalidad (Alcoreza, 2014 y Alvarado, 2023). El pluralismo epistemológico otorga criterios de validez que posibilitan la legitimación de los conocimientos tradicionales, en relación los conocimientos científicos (Olivé, 2009). Por ejemplo, es lo que se observa en el Método Inductivo Intercultural (MII) propuesto por Gasché (2013), que promueve una educación intercultural basada en las conceptualizaciones de interculturalidad superando las relaciones de tolerancia de la multiculturalidad.

El pluralismo epistemológico no puede ser entendido sólo como una propuesta teórica, sino como un proceso de lucha y de reconocimiento de saberes alternativos, de formas distintas de producir conocimientos, alineados a especificidades culturales, a contextos históricos, políticos y sociales que tienen en miras la preservación de la diversidad. Como tal, los conocimientos tradicionales, la relación ancestral del hombre con la tierra, las formas de entender la biología, el funcionamiento corporal, la medicina, entre otros aspectos, invita a la validación del saber ancestral, como un proceso de co-construcción de conocimientos, que es extensible hacia otras formas de trabajo, como la agricultura sostenible, así como a otras áreas del saber, como la justicia distributiva, el análisis matemático, gramático e histórico, como formas de preservar y compartir el conocimiento, logrando espacios de aprendizaje efectivos, atendiendo a las necesidades de las comunidades indígenas.

El pluralismo epistemológico se centra en la urgencia de brindar reconocimiento a los saberes producidos desde el Sur. Se trata de un proceso de resistencia contra la hegemonía epistemológica de Occidente, contra el saber totalizador e instrumental de

la modernidad. En efecto, en el contexto colombo-venezolano, esta realidad debe abordarse desde el rescate de los saberes tradicionales, desde la conexión del hombre con la tierra, desde las luchas contra la desigualdad y la exclusión, contra políticas neoliberales que atentan contra las formas de ser y de vivir de los pueblos, lo que denota una relevancia social y práctica, al auspiciar políticas educativas que garanticen el respeto a los saberes locales. Por tanto, Fornet-Betancourt, al igual que Boaventura, instan a la integración, reconocimiento y aproximación a la justicia social y epistemológica, resaltando la relevancia del empoderamiento de las comunidades indígenas, mediante el diálogo de saberes, la legitimación del conocimiento local y la búsqueda de soluciones próximas a problemas comunes.

## MATERIALES Y MÉTODOS

Se realizó una revisión sistemática, basado en las cuatro fases propuestas por Arenas-Peñalosa y Rodríguez-Vásquez (2021). En la primera, *búsqueda de la información*; dos revisores indagaron las fuentes necesarias para el estudio; en la segunda, *organización de la información*; se diseñó una tabla para recolectar los datos de: nombre del documento, año de publicación, autores, resumen, palabras claves, fuente de consulta. En la tercera, se *seleccionaron y caracterizaron los documentos* relevantes del problema atendiendo a los criterios de inclusión y exclusión propuestos. Por último, se *analizó la información* de los documentos y se articuló con la postura de los investigadores.

La revisión bibliográfica se llevó a cabo en la base de datos referencial Scopus y en la página del Ministerio de educación nacional (MEN), debido que estas incluyen revistas de alto impacto con información nacional del País en materia de educación, respectivamente. Los términos de búsqueda empleados fueron: “school” AND

“ethnocultural” y “ethnopedagogy” y en español correspondientemente. La indagación estuvo orientada a considerar como primer filtro: título, resumen y palabras claves. Luego se seleccionaron documentos según los criterios de inclusión, los cuales contemplan que incluya información acerca de los modelos de escuela, los contenidos curriculares, las estrategias pedagógicas y las estrategias evaluativas en escuelas etnoculturales, con acceso abierto. Se excluyeron estudios que no contengan información desde el modelo de escuela etnocultural o trataran la etnoculturalidad desde otros contextos distintos al educativo.

Una vez realizado la búsqueda en las bases de datos, se encontraron inicialmente 128 documentos, tras limitarse la búsqueda a artículos con acceso abierto, se identificaron 43, tras leerse el resumen de los documentos se obtuvieron 21 artículos y se excluyeron aquellos que trataban de etnoculturalidad o ethnopedagogía en contextos no educativos, finalmente al leerse todo el documento se encontró información escasa acerca de las categorías previamente establecidas: Modelos pedagógicos etnoculturales, contenidos curriculares etnoculturales, estrategias pedagógicas y evaluativas a nivel etnocultural. Respecto a la revisión documental realizada en la página del MEN, se encontró poca información relacionada con las políticas o lineamientos para la educación intercultural en los niveles básica primaria de los últimos años, la información encontrada data de los años 1900 en materia de educación intercultural.

Por otro lado, esta revisión sistemática de la literatura se ha organizado en seis apartados, donde se presentan los enfoques de las diferentes investigaciones, señalando lo qué se ha investigado, cómo lo abordaron y qué resultados relevantes han reportado, con el propósito de sintetizar el aporte de cada documento. Esas ca-

tegorías centrales en esta investigación son: contenidos curriculares en Etnoeducación; Estrategias pedagógicas en Etnoeducación; Empatía en las escuelas etnoculturales; Elección de la escuela, permanencia y rendimiento académico en población etnocultural; Estrategias tecnológicas en los estudiantes etnoculturales e; Influencia del inmigrante en el currículo dentro de las escuelas etnoculturales. En virtud de lo anterior, el artículo tuvo como objetivo identificar los elementos fundamentales para la construcción de un modelo de escuela etnoeducativa en el contexto fronterizo Colombo-Venezolano

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### Contenidos curriculares en Etnoeducación

Es de resaltar que el Ministerio de Educación Nacional (1996) mediante la Ley General de Educación (1994), establece en su artículo 23 las áreas fundamentales y obligatorias que una escuela del territorio nacional debe orientar en su sistema (ver tabla 1). Estas serán ofertadas basándose al currículo y PEI de cada institución. Por tanto, una escuela etnoeducativa reflejará en su currículo la relación de cada una de ellas con la identidad cultural e histórica de la comunidad.

**TABLA 1.**

### Áreas obligatorias y fundamentales en la educación

1. Ciencias naturales y educación ambiental.
2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.
3. Educación artística.
4. Educación física, recreación y deportes.
5. Educación ética y en valores humanos.
6. Educación religiosa.
7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas.

### 9. Tecnología e informática.

**Fuente:** Elaboración propia a partir de La ley General de Educación de 1994, Art 23 (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

Por su parte, Toleubekova et al., (2022) señalan la importancia de la educación etnocultural en las escuelas, donde se generen contenidos didácticos que enseñen a través de cursos, los elementos propios de la cultura local, nacional, también que se incorpore la enseñanza de la cultura a la cual pertenecen los otros estudiantes. Debido a que esto permite un amplio conocimiento cultural, y también se asocia con el aumento de la empatía etnocultural. En el marco de una propuesta educativa etnocultural fronteriza, sería pertinente agregar dentro del PEI: cursos para la formación de la cultura del extranjero fronterizo.

Ahora, en cuanto al territorio colombiano se encontró, la Cátedra Estudios Afrocolombianos creado por el MEN la cual muestra una gestión y propuesta curricular que propende por la formación de la cultura de los grupos afrocolombianos en las escuelas, de esta manera se puede dar a conocer los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas en el país, a nivel curricular señalan incluir temas como: asentamiento en el territorio, lecturas básicas sobre áfrica, afroamérica, los afrocolombianos: cultura ancestral y actual. El documento Lineamientos Generales para la Educación en las Comunidades Afrocolombianas (MEN, 1996), describe a través de talleres, encuentros, cursos una propuesta para el proceso integral de fomentar brindando un acceso al conocimiento de las comunidades afrocolombianas en Colombia de las diferentes regiones del País. Entonces se comprende que la Etnoeducación: abarca una realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos, que compila un conjunto de estrategias implementa-

das por varias escuelas a nivel nacional que están colocando en práctica la educación de los pueblos indígenas y afrocolombianos (MEN, 1996).

Se observa el interés que tiene el MEN en la adaptación de un currículo Etnoeducativo en las escuelas del territorio. Para ello, se establece un vínculo con los contenidos curriculares a plantear, los cuales se encuentran soportados en los derechos básicos de aprendizaje (DBA) por cada una de las áreas de conocimiento. Además, que estarán orientados según la diversidad cultural del contexto de cada escuela y partir de los intereses culturales y sociales de la comunidad (Arenas-Peñaloza, 2021). Es por ello, que se realiza una propuesta curricular, pertinente para ser considerada frente a procesos como la creación y seguimiento un proyecto de escuela etnoeducativa, con relación a las áreas obligatorias y fundamentales que establece la Ley General de Educación (ver tabla 2). En donde, se evidencie las relaciones y similitudes de estas con el interés actual de país y de una escuela etnoeducativa. Por ejemplo, en el área de educación artística y educación física, recreación y deportes; se propone integrar ambas en una llamada habilidades y destrezas, en donde, según los intereses y necesidades de la comunidad, el estudiante sea capaz de identificar su habilidad para así afianzarla.

**TABLA 2**

Propuesta de áreas obligatorias y fundamentales.

1. Ciencias ambientales y estructurales.
2. Ciencias del entorno (histórico, geográfico, político y democrático).
3. Habilidades y destrezas.
4. Autorregulación ética y moral.
5. Identidad Cultural e Intercultural.
6. Lenguaje y comunicación asertiva.
7. Ciencias del pensamiento lógico y crítico.

8. Tecnologías modernas.
--------------------------

9. Lenguas Extranjeras.
-------------------------

Fuente: Elaboración propia.

## Estrategias pedagógicas en Etnoeducación

A nivel de las estrategias pedagógicas y de formación intercultural; se evidencian algunas estrategias aplicadas en algunas escuelas mixtas de Colombia, como el caso del colegio de San Francisco sede en Bogotá, quienes en su currículo presentan actividades de limpieza de territorios indígenas, enseñanza en la talla de madera, medicina ancestral, cestería, talleres de etnobotánica, para que los estudiantes conozcan la importancia de la cultura y utilidad de los pueblos indígenas. Así mismo, el Instituto Metropolitano María Occidente de Popayán, desarrolla cátedras sobre la cultura afrocolombiana, resaltando la importancia de esta en el progreso social y económico del país (MEN, 1993).

Por su parte, el Centro Etnoeducativo Antonio Maceo, de la ciudad de Cali (Colombia), orienta cursos gratuitos para los padres de familia perteneciente a la comunidad Minga, encaminados en electricidad, electrónica, sistemas, modistería, elaboración de productos de aseo y de belleza, reciclaje, arborización, entre otros. Algunas otras escuelas del país han adaptados sus currículos y alternan la cultura y tradiciones de los pueblos indígenas y afrocolombianos en la enseñanza de las ciencias, por ejemplo, en el área de las matemáticas se orientan las medidas no convencionales como la cuarta, la braza, el tomín, la ración, entre otras. En el caso de las ciencias naturales, reconocen la importancia de la biodiversidad de plantas que tiene el país y cómo podrían ser utilizadas desde la medicina para el tratamiento de algunas enfermedades (Arenas-Peñaloza, 2021).

En el caso de la literatura, muchas escuelas han rescatado los mitos, leyendas y cuentos populares propios de la cultura indígena y afrocolombiana, para el aprendizaje de la historia y tradiciones propias del país. También, en las actividades extracurriculares, se destaca el teatro y la danza de los bailes ancestrales y regionales del país, lo que permite el aprendizaje de las culturas indígenas y afrocolombianas. En ese sentido damos cuenta que existen diferentes estrategias y contenidos para la enseñanza etnocultural en el país con la evidencia de varias propuestas que apuntan a la articulación de una escuela Etnocultural (MEN, 1993).

Es por ello, que el currículo de una escuela Etnocultural tiene como propósito generar en los estudiantes la capacidad de conocer e interpretar su entorno, desde su contexto social. Para ello, se recomienda que todas las actividades académicas sean documentadas en las experiencias de sus ancestros, para que los estudiantes afiancen su aprendizaje basándose en las necesidades y demanda de su contexto. Por tanto, se recomienda realizar salidas de campo, estudios exploratorios, proyectos investigativos, estudio de casos, entre otras actividades, que promuevan la exploración de preguntas problemáticas que conlleven a generar un plan de acción para las necesidades de la comunidad, lo que permite desarrollar en los estudiantes, el interés hacia la sociedad y cultura.

### **Empatía en las escuelas Etnoculturales**

Es importante analizar la empatía entre los estudiantes locales, los inmigrantes y el docente en el contexto escolar. Toleubekova et al., (2022) realizaron un estudio experimental con grupo control, en el que evaluaron inicialmente la actitud de un grupo de estudiantes hacia una minoría inmigrante, posteriormente a una parte de los participantes (grupo ex-

perimental) se les brindó un curso de etnopedagogía, encontrando que en la aplicación del pretest de actitudes hacia la minoría étnica, no existían diferencias significativas, pero en la segunda evaluación posterior al curso, hallaron cambios positivos en las actitudes hacia los valores tradicionales de la minoría por parte del grupo experimental, mientras que los resultados en el grupo control se mantuvieron parecidos al inicial. En ese sentido este estudio permite ver cómo a través de la educación etnocultural y de las tradiciones de los grupos, se favorece la empatía entre los estudiantes locales e inmigrantes.

Por su parte, Taufik (2019) realiza un estudio para conocer la empatía etnocultural entre estudiantes de diferentes nacionalidades, encontrando que los estudiantes que tuvieron interacción con personas de diferente nacionalidad mostraban mayor nivel de empatía etnocultural. En ese sentido sería importante para una escuela etnocultural de contexto fronterizo, fomentar entre los estudiantes la empatía, a través de la formación del valor del respeto hacia el otro, asimismo, a través de la generación de actividades curriculares de trabajo en equipo, que favorezcan las relaciones entre los estudiantes de diferente nacionalidad.

Del mismo modo, Vasileva y Okhlopov (2021), realiza en su estudio una medición acerca del nivel de empatía etnocultural de los maestros de aula en formación, encontrando que dicho nivel difiere según el género, el nivel de grado, el origen étnico, los ingresos familiares y el lugar de crecimiento. Entonces, pensar en el perfil del docente etnoeducativo de una escuela fronteriza, incluye formación o experiencia en etnopedagogía, así como la capacitación de los docentes en cursos de etnopedagogía y formación cultural de las minorías educativas que se hallen en la institución.

Teniendo en análisis lo anterior tenemos que los actores principales del

proceso de enseñanza y aprendizaje (docente-estudiante) en una escuela Etnocultural, deben tener presente su rol para cumplir con los objetivos de la formación integral del ser social. En este sentido, un docente reconoce, acepta y valora que, su aula de clase se encuentra conformada por una diversidad cultural. Esto le permite mejorar su práctica pedagógica, atendiendo que es un guía activo, crítico y facilitador del proceso de enseñanza. En lo tocante a los contenidos curriculares, han de ser transversalizados desde una perspectiva intercultural. Por su parte, un estudiante tiene que indagar, explorar y proponer soluciones a los problemas de su contexto, cultura y sociedad, adquiriendo conocimiento desde su propia experiencia, formándose como un ser social y facilitador colectivo de la equidad.

### **Elección de la escuela, permanencia y rendimiento académico en población etnocultural**

En esta categoría, se presentan aquellas investigaciones referentes al interés propio que manifiesta una persona al momento de formarse en un ambiente Etnocultural, además cómo es y será su interacción en la comunidad en la que se encuentra inmersa. Grenier (2022), en su estudio analiza los factores que influyen en la toma de decisión de la elección de la escuela de padres inmigrantes, principalmente encuentra que está relacionada con la clase social y cómo estas clases sociales y sus instituciones los acogen. Por su parte Hamm et al. (2021) encuentra en su estudio como las estrategias de inmigración para la estabilización económica de las personas influye en la permanencia de los estudiantes etnoculturales, asimismo, existe una actitud positiva de parte de los estudiantes en adaptarse a la nueva cultura y en aprender en la nueva escuela.

Berkowitz (2022), analiza cómo influye el clima escolar positivo en las escuelas sobre el rendimiento aca-

démico de un grupo de minorías a nivel nacional en Israel, los resultados encuentran que el ambiente positivo en la escuela impacta positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes del grupo minoritario. Así mismo, Brais-Dussault y Villatte (2022) analizaron el nivel de adaptación y de éxito académico de una población doblemente minoritaria (inmigrantes) y (LGB: lesbianas, gays y bisexuales), los resultados del estudio encontraron los estudiantes con doble minoría tienen menos probabilidades de rendimiento académico positivo que aquellos estudiantes que no pertenecen a la minoría.

En ese sentido, la escuela etnocultural toma en cuenta estos elementos en sus programas transversales, en la medida que los padres de familia nacionales sean educados en materia de respeto hacia el otro y en la cultura nacional del otro, asimismo, articularse con las políticas nacionales en la medida que puedan apoyarse a los padres de familia inmigrantes en factores que se relacionen con sus recursos económicos, asimismo, fomentar en la escuela etnocultural un clima escolar positivo que permita la adaptación de toda la población, para asegurar la permanencia y favorecer el rendimiento académico de los estudiantes. Un elemento importante radica en que las escuelas etnoculturales son la población doblemente minoritaria en la medida que se fomente su adaptación y rendimiento escolar.

### **Estrategias tecnológicas en los estudiantes etnoculturales.**

El desarrollo de competencias digitales en los tiempos actuales es imprescindible en un proceso de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes se enfrentan a diario a situaciones donde se aplican sus destrezas en el manejo de estas. Por ello, los docentes no se encuentran desligados de la apropiación y aplicación de estas. Algunas investigaciones, han manifestado la importancia de implementar

las tecnologías al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así, como Vasileva y Okhlopov (2021) en su estudio educativo en Moscú, han dado cuenta de varios elementos asociados a las debilidades de la población etnocultural vinculada también con la pobreza, dado que muchos de ellos no cuentan con plataformas tecnológicas o cobertura de internet en su lugar de asentamiento para la realización de actividades curriculares (principalmente durante la pandemia), señalan que estos elementos son un problema para las escuelas y una desventaja para estos estudiantes, los cuales también presentan una disminución en el interés hacia la educación superior.

Ahora, dentro de este elemento emergente se obtiene como factor principal el económico el cual no favorece en la adquisición de equipos y servicios de internet en la población inmigrante, aspecto a considerarse en la escuela etnocultural debido a que garantiza la equidad en el acceso del aprendizaje para todos los estudiantes, así como generar estrategias que apunten al superar estas limitaciones.

### **Influencia del inmigrante en el currículo dentro de las escuelas etnoculturales.**

En esta última categoría de análisis sistemático, se da a conocer la influencia que ejercen los inmigrantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en contexto donde se involucran, desde la adaptación curricular hasta el proceso de seguimiento y evaluación de los procesos educativos. Karatsareas (2021) quien señala cómo la población griega que emigró al Reino Unido entre los años 2010-2016 entre estos estudiantes, padres de familia y docentes griegos calificados, influyó en las escuelas, en sus currículos y en el rol crítico del lenguaje. A partir de entrevistas los inmigrantes señalaron elementos asociados a la no grata bienvenida en algunos casos.

Por su parte, Salahshour (2021) analiza las iniciativas, programas y documentos de estrategia interculturales en la educación de Nueva Zelanda, dentro de los resultados encuentran un interés estatal en las comunidades maorí y pasifika dentro de las escuelas de Nueva Zelanda, señalan que las políticas e iniciativas son muy limitadas y concluye que estas políticas e iniciativas deben ser integrales e inclusivas. En este sentido, la población local recibe orientación acerca de otras culturas a través de la formación e interacción, también el inmigrante se enriquece de la cultura local y genera la necesidad de su inclusión como aspecto que va a influir en su adaptación y experiencia académica a nivel positivo. Por tanto, la escuela etnocultural rescata toda la riqueza cultural de ambas naciones y las aplica al contexto.

## **CONCLUSIONES**

El análisis de la revisión sistemática de la literatura sobre el contexto educativo Etnocultural condujo a su clasificación en seis apartados, relacionados entre ellos: el primero alude a los contenidos curriculares de una escuela Etnoeducativa, para ello se propone para una escuela etnoeducativa una modificación en las áreas fundamentales que establece La Ley General de Educación de 1994, fortaleciendo lo dicho por Fornet-Betancourt (1994) y Morin (2009) las pautas de la globalidad no necesariamente responden a las necesidades de las comunidades etnoculturales.

El segundo apartado refleja las estrategias pedagógicas que se implementan en una escuela etnoeducativa, basándose en las necesidades de la comunidad y el interés de educar a un ser social, se logró establecer algunas estrategias pedagógicas y actividades que los docentes pueden adaptar, resaltando el modelo intercultural de Gasché (2013) quién de manera favorable permitió que se dieran relaciones de toleran-

cia multiculturales en su propuesta de escuela etnocultural.

En el tercer apartado, se indagó sobre la empatía de las escuelas etnoculturales, lo que permitió identificar la importancia de la educación Etnocultural en la apropiación social y cultural entre los grupos de estudiantes locales e inmigrantes, Gasché (2013) enfatiza relaciones de tolerancia en modelos de escuela multiculturales.

El cuarto apartado del análisis, se evidencia el impacto social y cultural que manifiestan las personas al momento de elegir una escuela Etnocultural para desarrollarse como ciudadanos íntegros, Walsh (2010) enfatiza que en conjunto se pueden co-construir sociedades plurales, justas y equitativas. En el quinto apartado, se manifiestan las estrategias tecnológicas que desarrollan los estudiantes en una escuela Etnocultural, al respecto, se recomienda incentivar el uso y aplicación de las TICS en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido que uno de los factores principales de la baja aplicabilidad de la competencia, se deba a la falta de acceso de los recursos tecnológicos en las culturas, si bien algunos autores enfatizan que es más preponderante la incorporación de las distintas culturas, construir conocimiento a partir de sus saberes y no generar influencias de la globalización (Fornet-Betancourt, 1994), en estas comunidades se pretende aplicar la tendencia tecnológica propuesta por Vasileva y Okhlopkov (2021). En el último apartado de la revisión sistemática, se presenta la influencia del inmigrante en el currículo dentro de las escuelas Etnoculturales, debido a que se vuelve un factor de cambio, crecimiento cultural e impacto social de la sociedad donde se involucra. Alcoreza (2014) señala que los saberes indígenas pueden expresar conocimiento universal basado en la deducción y la totalidad.

Con esta investigación se resalta la operacionalización de un modelo

de escuela educativa en el contexto fronterizo colombo-venezolano, el cual, de ser implementado junto a las sugerencias de aplicación mencionadas en los resultados de esta investigación sumado a la discusión, resultará de gran herramienta transformadora para mejorar la oferta educativa integral hacia la identidad cultural sólida de la región fronteriza desde un abordaje equitativo e inclusivo. Se recomienda elaborar estudios adicionales que permitan evaluar cómo se desarrolla esta propuesta en los entornos, monitoreando el impacto y los resultados a largo plazo, en segundo lugar, fortalecer las políticas públicas actualizando los lineamientos asociados a la educación etnoeducativa, verificando que se aborden las necesidades actuales de las comunidades fronterizas.

Por otra parte, el modelo considera la capacitación junto a la actualización del cuerpo docente, garantizando una formación actual en etnopedagogía y en la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación en contextos diversos, contando con una integración de la cultura en la metodología pedagógica, en cuarto lugar, el brindar un plan de acceso a recursos tecnológicos de manera gratuita a las comunidades rurales y fronterizas posibilita un mejor proceso educativo, en quinto lugar, el implementar actividades curriculares y extracurriculares que permitan la interacción, comunicación, aprendizaje de tradiciones, conceptos, tradiciones respecto a varias culturas cercanas y lejanas, permite fortalecer el respeto, la colaboración entre todos los miembros del sector educativo.

Como propuesta adicional, la implementación del modelo etnoeducativo de escuela incluye una evaluación y monitoreo permanente, puesto que es esencial establecer el nivel de impacto de las estrategias pedagógicas empleadas y cómo estas afectan la integración cultural dentro de las

escuelas. Dichas mediciones podrían considerar la permanencia y deserción estudiantil, el rendimiento académico, el racismo, la discriminación y los grados de satisfacción o insatisfacción por parte de los estudiantes. Dicho enfoque es flexible, adaptado a las necesidades de los estudiantes, asegurando que tanto estos como las comunidades sean beneficiados con el modelo de escuela etnoeducativa.

Asimismo, se recalca la necesidad de forjar y fomentar alianzas estratégicas con organismos regionales, nacionales e internacionales, de modo que la actividad educativa y los proyectos de impacto a las comunidades sean factibles. Del mismo modo, se puede ampliar la participación de las Organizaciones no Gubernamentales, así como de a empresa privada, de modo que se dé apertura hacia nuevas formas y miradas dentro de la educación, haciendo uso de recursos diversos, aportando no sólo recursos financieros, sino modelos a seguir que pueden ser replicados en Colombia, Venezuela y en naciones con alto índice de población indígena.

Finalmente, se destaca en la necesidad de articular los debates teóricos de la interculturalidad, la educación intercultural y la escuela etnoeducativa con la praxis social, con enfoques y actividades sociales, extracurriculares, que promuevan la democracia, el respeto a los derechos humanos, la cohesión social, el empoderamiento ciudadano, el desarrollo sostenible, entre otros aspectos. Se trata de una forma de revalorizar los saberes alternativos, mediante la empatía, la solidaridad y el respeto.

## REFERENCIAS

Alcoreza, R. P. (2014). Epistemología pluralista. *Pluralismo epistemológico: reflexiones sobre la educación superior en el Estado Plurinacional de Bolivia*. Cochabamba: Funproeib, 13-54.

Alvarado, J. (2023). Las resisten-

cias interculturales como cuestionamiento a los supuestos coloniales de la modernidad. *El Banquete de los Dioses. Revista de Filosofía y Teoría Política Contemporánea*. Núm. 13. <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/ebdld/article/view/9165>

Arenas-Peñaloza, J., Silvera-Sarmiento, A., Rodríguez-Nieto, C. A., Rodríguez-Vásquez, F. M., Navarro-Yepes, N. & Iguarán Jiménez, A. M. (2024). Analysis of primary school students' process of understanding about the concept of ratio: A view from the Pirie-Kieren theory. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 20(12), em2542. <https://doi.org/10.29333/ejmste/15656>

Arenas-Peñaloza, J. y Rodríguez-Vásquez, F. (2021). Enseñanza y aprendizaje del concepto fracción en la educación primaria: estado del arte. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(2), 49-64. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/culteducsoc.12.2.2021.03>.

Berger, P. & Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality*. London: Penguin Books.

Berkowitz R. (2022). School Matters: The Contribution of Positive School Climate to Equal Educational Opportunities among Ethnocultural Minority Students. *Youth and Society*, 54, 3, 372-396.

Boaventura De Sousa, S y Menezes, MP (2016). *Epistemologías del sur(perspectivas)*, Madrid: Ediciones AKAL.

Brais-Dussault E., Villatte A., (2022). The school adaptation of LGB students from immigration to Quebec: what links with the process of coming out? [L'adaptation scolaire des étudiants LGB issus de l'immigration au Québec: quels liens avec le processus de coming out?]. *Canadian Journal of Higher Education*, 52, 2, 52-66.

Canquiz-Rincón, L., Inciarte-Ro-

mero, N., & Hurtado-Petit, C. (2023). Competencias en mediación cognitiva para la formación de investigadores. *Revista de Ciencias Sociales*, 29 (8), 77-92. <https://doi.org/10.31876/rcs.v29i.40939>

Corte Constitucional de Colombia. Sentencia T- 049 de 2013, M.P. Luis Ernesto Vargas Silva. [https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/T-300-18.htm#\\_ftn46](https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2018/T-300-18.htm#_ftn46)

Fornet-Betancourt, R. (1994). *Filosofía intercultural*. México, Universidad Pontificia de México.

Fornet-Betancourt, R. (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Editorial Desclée de Brouwer, Bilbao.

Gasché, J. (2013). Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el "Método Inductivo Intercultural" en implementada en el Perú, México y el Brasil. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (13), 17-34.

Grenier V. (2022). Logiques au coeur des choix de l'école secondaire par des parents immigrants résidant à Montréal. *Canadian Journal of Education*, 45, 2, 454-480. [www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85134542288&doi=10.53967%2fcje-rce.v45i2.5091&partnerID=40&md5=ea5f96614fc3f1721c1f2e116ad43741](http://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85134542288&doi=10.53967%2fcje-rce.v45i2.5091&partnerID=40&md5=ea5f96614fc3f1721c1f2e116ad43741)

Hamm L.D., Bragdon M., McLoughlin J., Massfeller H., Hamm L.A., (2021). Diversity, growth, and understanding: School responses to immigration in rural New Brunswick. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 197, 2-27.

Karatsareas P. (2021). The UK's shifting diasporic landscape: negotiating ethnolinguistic heterogeneity in Greek complementary schools post-2010. *International Journal of the Sociology of Language*. 269, 99-121.

Ley General de Educación (1994).

Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.

Liner-Racines, R. M., Gelves-Ospino, M., Benitez-Agudelo, J. C., Morales-Cuadro, A., & Navarro-Yepes, N. (2024). La disfunción familiar promueve desajustes en la conducta en adolescentes en situación de bullying. *Gaceta Médica de Caracas*, 132(4), 885-896. DOI: 10.47307/GMC.2024.132.4.3

Liner-Racines, R. M., Morales-Cuadro, A., Navarro-Yepes, Mercado-Porras, C. & Buelvas-Salas, R. (2023). Management strategies for teacher performance evaluation in Colombian schools. *BPA Applied Psychology Bulletin*, 297, 1-12. DOI: 10.26387/bpa.2023.00003

Ministerio de Educación Nacional MEN (1993). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Disponible en: [www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-339975\\_recurso\\_2.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-339975_recurso_2.pdf)

Ministerio de Educación Nacional MEN (1996). *La Etnoeducación: realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*. Disponible en: [www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-85375\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articulos-85375_archivo_pdf.pdf)

Morin, E. (2009). *Introducción al Pensamiento Complejo*. España, Gedisa.

Olivé, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. *Pluralismo epistemológico*, 19-30.

Organización Internacional del Trabajo (1989). Convenio 169. "Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. <https://consulta-previa.cultura.gob.pe/sites/default/files/pi/archivos/Convenio%20169%20de%20la%20OIT.pdf>

Romero Caballero, S., Canquiz Rincón, L., Rodríguez Toscano, A., Valencia Pérez, A., y Moreno Gómez, G. (2024). Challenge-based Learn-

ing and Design Think-ing in Higher Education: Institutional Strategies for Linking Experiential Learning, Innovation, and Academic Performance. *Innovations in Education and Teaching International*. 1-18. <https://doi.org/10.1080/14703297.2024.2326191>.

Saavedra, E. & Quilaqueo, D. (2021). Desafío epistemológico de los conocimientos educativos indígena y escolar para una educación intercultural. *Educação e Pesquisa*, 47, e231832.

Salahshour N. (2021). A Critique of New Zealand's Exclusive Approach to Intercultural Education. *New Zealand Journal of Educational Studies*. 56, 1, 111-128, [www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85095119453&doi=10.1007%2fs40841-020-00179-9&partnerID=40&md5=74fe9e4fe-c175e657bc55173d913301e](http://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85095119453&doi=10.1007%2fs40841-020-00179-9&partnerID=40&md5=74fe9e4fe-c175e657bc55173d913301e)

Taufik T. (2019). Ethnocultural empathy in a pluralistic society: Inter-ethnic relationships of javanese and Chinese children in Surakarta. *Open Psychology Journal*. 12, 1, 95-101. [www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85065876792&doi=10.2174%2f1874350101912010095&partnerID=40&md5=bc6a623f-72245b1cb05a573be7756ba5](http://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85065876792&doi=10.2174%2f1874350101912010095&partnerID=40&md5=bc6a623f-72245b1cb05a573be7756ba5)

Toleubekova R.K., Zhumataeva E., Sarzhanova G.B. (2022). The Role of Ethnopedagogy in Shaping Positive Attitudes towards Traditional Values of Kazakh People among Future Teachers in Kazakhstan. *Koers*, 87, 1, [www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85130396985&doi=10.19108%2fKOERS.87.1.2430&partnerID=40&md5=88606259b5f2667393088e0c-6d414ef6](http://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85130396985&doi=10.19108%2fKOERS.87.1.2430&partnerID=40&md5=88606259b5f2667393088e0c-6d414ef6)

Turizo-Palencia, Y., Pineda-Marin, C., Arévalo Hoyos, C., Flórez-Rojas, C. A., Alfonso Murcia, D. A., Muñoz Sastre, M. T., & Etienne, M. (2023). The willingness to forgive among the Wayuu and among people from other indigenous communities in Colombia. *Revista Latinoamericana de*

*Psicología*, 55, 194-201. <https://doi.org/10.14349/rfp.2023.v55.21>

Vasileva O.V., Okhlopkov V.E. (2021). School Education for the Indigenous Small-Numbered Peoples of the North: Between Cultural Preservation and Educational Quality. *Voprosy Obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. 4, 285-310. [www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85123065331&doi=10.17323%2f1814-9545-2021-4-285-310&partnerID=40&md5=6233caf72695b-2983cc9400b08308f37](http://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85123065331&doi=10.17323%2f1814-9545-2021-4-285-310&partnerID=40&md5=6233caf72695b-2983cc9400b08308f37)

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.