

**NARRATIVA, ORALIDAD Y SABERES OTROS: UNA PROPUESTA CURRICULAR
DESDE LA ETNIA WAYUU AL MODELO ETNOEDUCATIVO.**

ROGELIO JIMENEZ ZAPATA



**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA – VUAD
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C.**

2020

**NARRATIVA, ORALIDAD Y SABERES OTROS: UNA PROPUESTA CURRICULAR
DESDE LA ETNIA WAYUU AL MODELO ETNOEDUCATIVO.**

ROGELIO JIMENEZ ZAPATA

**DIRECTORA DE TESIS:
MARICEL MENA LÓPEZ
(Doctora en Ciencias Religiosas)**

**Trabajo de Grado para obtener el título de
Doctor en Educación**



**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA – VUAD
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C.**

2020

Nota de aceptación

Jurado Nacional

Jurado Nacional

Jurado Internacional

Dedicatoria

A DIOS, autor de la vida y promotor de las ideas

A LA UNIVERSIDAD, mis recuerdos

A LOS PROFESORES, mis agradecimientos

**A LOS QUE SON MOTOR DE MI VIDA, Patricia, Jerónimo y Matías el título que hoy se
obtiene**

Agradecimientos

El autor expresa sus agradecimientos a:

Maricel Mena López, por sus valiosas orientaciones en el campo teórico, pedagógico y metodológico que contiene el presente trabajo y su constante motivación hacia el mismo.

Claudia Vélez de la Calle, por su testimonio, por sus orientaciones y por sus valiosas sugerencias y aportes hechos a esta investigación.

A todos los maestros del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás, porque a través de sus clases y aportes me brindaron las orientaciones que de una u otra forma están plasmadas en el presente trabajo.

A los entornos educativos de la ranchería de Campamento, de la Universidad de la Guajira y de las comunidades educativas El Perpetuo Socorro y El Carmen del Municipio de Maicao por permitirme desarrollar junto con ellos esta investigación y poder demostrar mi liderazgo en la gestión de un proyecto etnoeducativo a partir de los saberes otros.

Y a todas las personas y entidades, que participaron en la realización de la presente investigación.

CONTENIDO

NARRATIVA, ORALIDAD Y SABERES OTROS: UNA PROPUESTA CURRICULAR DESDE LA ETNIA WAYUU AL MODELO ETNOEDUCATIVO.

Resumen	12
Introducción	15
Capítulo 1: Marco Conceptual	19
1.1. Planteamiento del problema.	19
1.1.1. Problema de investigación.	20
1.1.2. Pregunta de Investigación	36
1.2. Objetivos.....	37
1.2.1. Objetivo General.....	37
1.2.2. Objetivos Específicos.....	37
1.3. Hipótesis	38
1.4. Justificación	40
Capítulo II: Marcos de Referencia de la Investigación	45
2.1. Estado de la Cuestión	46
2.1.1. Antecedentes históricos.	48
2.1.1 Textos etnográficos.	64
2.1.2 Cosmogonía, narrativas y rituales wayuu.	66
2.1.3. Educación propia Wayuu.	69
2.1.4. Reflexiones teórico-epistemológicas.....	72
2.1.5. De la etnoeducación al Sistema de Educación Indígena Propio – SEIP.	73
2.1.6. El problema del Conocimiento.....	77
2.1.7. Trascender la mirada funcionalista de la cultura.....	79
2.1.8. Estudios en América Latina y el Caribe.....	80
2.1.9. Estudios en los doctorados en educación y ciencias sociales.....	85
2.1.9.1. México.	87
2.1.9.2. Perú.....	89
2.1.9.3. Chile.....	90

2.1.9.4. Ecuador	91
2.1.9.5. Venezuela	93
2.1.9.6. Brasil.....	93
2.1.9.7. Bolivia	94
2.1.9.8. Colombia.	94
2.2. Marco Teórico.	99
2.3. Marco conceptual y categorial.....	104
2.3.1. Referentes teóricos.....	109
2.3.1.1. Catherine Walsh.	109
2.3.1.2. Michel Perrin.....	110
2.3.1.3. Beatriz Eliza Sánchez Pirela.	111
2.3.1.4. Paulo Freire.	111
2.3.1.5. Pineda Giraldo.....	112
2.3.1.6. Medina Melgarejo.	113
2.3.1.7. Tuhiwai Smith.	114
2.3.1.8. Enrique Dussel.	114
2.3.2. Autores propios.	115
2.3.2.1. Ramon Paz Ipuana.....	116
2.3.2.2. Miguel Ángel Jusayú.....	116
2.3.2.3. Rafael Mercado Epiayú.....	116
2.3.2.4. Vito Apüshana.....	117
2.3.2.5. Wilder Guerra Curvelo.....	117
2.3.2.6. Mildred Del Carmen Nájera Nájera.	118
2.3.3. La Oralidad.	118
2.3.4. El Mito.	122
2.3.5. De la Etnoeducación a los Saberes Otros.	124
2.3.6. Saberes Otros e identidad.....	125
2.3.7. Análisis comparativo entre Saberes Otros y Etnoeducación.	127
2.4. Marco Legal.....	130
2.4.1 Normatividad Internacional.	130
2.4.2 Normatividad nacional.....	133

2.5. Conclusiones.....	142
Capítulo III. Metodología de la Investigación	149
3.1. Enfoque epistémico	151
3.1.1. Epistemologías del sur.	152
3.1.2. Etnodidácticas.	156
3.2. Tipo de investigación.....	169
3.3. Método de investigación.....	170
3.4. Proceso de Categorización.....	177
3.4.1. Categorías	180
3.4.1.1. Interpretación.	180
3.4.1.2. Expresión.....	181
3.4.1.3. Interacción.	181
3.4.2. Subcategorías	181
3.4.2.1. Entendimiento.	181
3.4.2.2. Comprensión.	181
3.4.2.3. Representación.	182
3.4.2.4. Corporal.....	182
3.4.2.5. Escrita.....	182
3.4.2.6. Oral.....	182
3.4.2.7. Lenguaje.	182
3.4.2.8. Participación.....	182
3.5. Etapas de la Investigación	183
3.6. Aspecto ético de la investigación	188
3.7. Técnica de Recolección de la Información.....	189
3.7.1 Técnica de Observación.....	190
3.7.2 Técnicas Proyectivas expresivas o gráficas.	191
3.7.3 Técnica entrevista Semiestructurada.....	193
3.7.4 Modelo de análisis.	194
3.7.4.1. Fortalezas.	194
3.7.4.2. Debilidades.....	195
3.7.4.3. Observación general.....	195

3.7.4 Análisis de los talleres mitológicos.....	195
3.7.5 Método photovoice.	197
3.7.6. Cuestionarios.....	199
3.7.6.1. Yo quiero mi escolita como.....	200
Capítulo IV. Análisis de Resultados	200
4.1. Aproximaciones al conocimiento, la educación y las metodologías propias wayuu: un telar lleno de posibilidades para la pedagogización:	207
4.1.1. El conocimiento wayuu.....	207
4.1.2 Educación propia wayuu.....	220
4.1.3 Algunas metodologías propias.	227
4.1.3.1. Espacios de socialización y aprendizaje.....	229
4.1.3.2. Experiencias práctico – vivenciales.	233
4.1.3.2. Espiritualidad.	235
Capítulo V: Propuesta Educativa	238
5.1 Cuadro comparativo entre las categorías etnoeducación y saberes otros	238
5.2. Análisis General de Resultados.	242
5.3. Desde el SEIP Hacia un Currículo Propio.....	243
5.3.1 Fundamentación	243
5.3.1.1. Territorio.	243
5.3.1.2. Cosmovisión.....	243
5.3.1.3. Memoria colectiva.....	244
5.3.1.4. Identidad.....	244
5.3.1.5. Ley de Origen.....	244
5.3.1.6. Autoridad. Espiritual y colectiva.....	244
5.3.1.8. Investigación Comunitaria y Permanente.	244
5.3.2 estructura del SEIP, componente político organizativo.	245
5.3.3 Componente pedagógico.....	245
5.3.5 Proyecto educativo comunitario (PEC).	245
5.3.6 Currículo propio.....	246
5.4. El sistema educativo indígena propio SEIP en la guajira	247
5.5. La apuesta por un currículo propio en la Guajira y específicamente en la ranhería de campamento.....	251

5.6. Armonización intercultural, educativa y lingüística departamental.	253
5.7. Apropiación de la etnoeducación por el sistema educativo departamental.	253
5.9. Pedagogía crítica Vs Pedagogía inclusiva	255
5.9.1. Pedagogía crítica.	255
5.9.1.1. Diálogo.	255
5.9.1.2. Dialéctica.	255
5.9.1.3. Práctica.	256
5.9.1.4. Trabajo de concientización.	256
5.9.2. Pedagogía inclusiva	256
5.9.2.1. Todos significa.	256
5.9.2.2. Lenguaje enriquecedor.	257
5.9.2.3. Autodeterminación.	257
5.9.2.4. Apoyo en el campo propio.	257
5.9.2.5. Reconocimiento y aprecio del valor de la diversidad.	257
5.10. Matetica Vs Didáctica	257
5.10.1. Matética.	258
5.10.2. Didáctica	259
Capítulo VI. Conclusiones	267
Capítulo VII. Recomendaciones.	269
Bibliografía	271

Tablas

Tabla 1. Marco normativo de las políticas de etnoeducación	31
Tabla 2. Programas de educación superior con enfoque etnoeducativo en américa latina. .	83
Tabla 3. Caracterización de la población objeto de estudio.	176
Tabla 4. Formato de unidad de análisis y valores asignados	183
Tabla 5. Taller mitológico escuela campamento.....	195
Tabla 6. definición y categorización de los Saberes Otros y la Etnoeducación.....	239
Tabla 7. estructura curricular etnoeducativa para primaria.....	263
Tabla 8. estructura curricular etnoeducativa para secundaria.	263

Figuras

Figura 1. Política Educativa para Grupos Étnicos, Procesos Históricos.....	22
Figura 2. línea histórica de las leyes de protección indígena.	135
Figura 3. línea histórica de los programas y proyectos indígenas.....	138
Figura 4. estructura y caracterización de las autodidacticas.	158
Figura 5. competencias, artes y juegos Wayuu	161
Figura 6. multimetódica del estudio.....	166
Figura 7. enfoque metodológico de la investigación pedagógica.	188
Figura 8. Escuela campamento.....	190
Figura 9. Aulas escuela campamento.....	191
Figura 10. Taller "yo quiero mi escuelita como"	193
Figura 11. unificación de la cosmogonía, cultura y educación Wayuu.....	209
Figura 12. Espacios de socialización y aprendizaje.	247
Figura 13. Sistema de Educación Indígena Propio – SEIP	249
Figura 14. bases antropológicas para los contenidos temáticos	261
Figura 15. Ejes centrales de propuesta ednoeducativa.....	266

Apéndices

Apéndice 1. entrevista a estudiantes.....	283
Apéndice 2, entrevista rectora y docentes ranchería campamento.	284
Apéndice 3. Evidencia fotográfica del taller de dibujo mitológico en primaria.....	290
Apéndice 4. evidencia fotográfica taller de dibujo mitológico socialización.....	291
Apéndice 5. evidencia fotográfica del taller de dibujo mitológico en secundaria.....	292

Resumen

Esta investigación se adelantó con la intención de caracterizar los saberes ancestrales relativos a la oralidad, a la narrativa, a la mítica, en otras palabras, a permitir emerger las epistemologías otras. Describir las metodologías propias y los espacios de socialización y aprendizajes tradicionales y generar un espacio de concertación, reflexión y diálogo de saberes para la construcción colectiva de los lineamientos metodológicos para la pedagogización de contenidos relativos a un currículo propio Wayuu.

La reflexión teórica partió de la construcción conceptual de la educación propia y su distanciamiento con la etnoeducación. Así mismo, se problematiza sobre el conocimiento y la hegemonía del saber científico occidental, la polisemia del concepto de cultura se aclara desde qué orilla epistemológica se asume la pedagogización y se plantea la necesidad de pensar en un modelo educativo nuevo que parta desde lo propio, desde lo otro.

El abordaje metodológico se hizo desde el enfoque cualitativo que orientó la ejecución de la investigación desde el método etnográfico y desde la etnometodología. Una mirada profunda a las características del conocimiento Wayuu y sus formas propias de socialización y aprendizaje permite trazar los caminos posibles para la construcción de un currículo propio desde los contextos de la educación autóctona y originaria Wayuu.

Es preciso tomar como referente esa historicidad propia y el anclaje a la espiritualidad que tiene estas prácticas para no caer en la folklorización de las mismas. Para esto, se presentan unos lineamientos metodológicos que se constituyen en una propuesta de acción para el reposicionamiento de las prácticas educativas en el contexto de la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) en el territorio Wayuu.

Tras el desarrollo de la investigación se concluye en la existencia de una serie de conocimientos básicos para la etnia que son difundidos a través de espacios de enseñanza como círculos de la palabra, prácticas productivas, eventos rituales y trabajos comunitarios, metodología que se pierde en las practicas pedagógicas occidentales y que desvirtúan el conocimiento ancestral minimizándolo a contenidos temáticos opcionales y temporales dentro de la formación académica, por lo que una propuesta etnoeducativa acorde a los saberes wayuu debe coincidir con el modelo ancestral de enseñanza y los saberes otros que representan la transferencia cultural.

Palabras claves: Oralidad, Narrativa, Mitología, Cultura Corporal, Expresiones Motrices, Nación Wayuu, Pedagogización, Educación Propia, Etnoeducación, Saberes Otros.

Abstract

This research was carried out with the intention of characterizing the ancestral knowledge related to orality, narrative, mythical, in other words, to allow the emergence of other epistemologies. Describe their own methodologies and spaces for socialization and traditional learning and generate a space for consultation, reflection and dialogue of knowledge for the collective construction of methodological guidelines for pedagogizing content related to a Wayuu own curriculum.

The theoretical reflection started from the conceptual construction of self-education and its distance from ethnoeducation. Likewise, the knowledge and hegemony of western scientific knowledge is problematized, the polysemy of the concept of culture, clarification from which epistemological shore pedagogization is assumed, and the need to think of a new educational model that starts from its own, from the other.

The methodological approach was made from the qualitative approach that guided the execution of the investigation from the ethnographic method and from the ethnomethodology. A deep look at the characteristics of Wayuu knowledge and its own forms of socialization and learning allows us to trace the possible paths for the construction of an own curriculum from the contexts of indigenous and native Wayuu education.

It is necessary to take as reference that own historicity and the anchorage to the spirituality that these practices have so as not to fall into the folklorization of them. For this, some methodological guidelines are presented that constitute a proposal for action for the repositioning of educational practices in the context of the implementation of the Own Indigenous Educational System (SEIP) in Wayuu territory.

After the development of the research, it is concluded that there is a series of basic knowledge for the ethnic group that is disseminated through teaching spaces such as word circles, productive practices, ritual events and community work, a methodology that is lost in the Western pedagogical practices that distort ancient knowledge by minimizing it to optional and temporary thematic contents within academic training, so an ethno-educational proposal according to Wayuu knowledge must coincide with the ancestral teaching model and other knowledge that represent cultural transfer .

Key words: Orality, Narrative, Mythology, Body Culture, Motor Expressions, Wayuu Nation, Pedagogization, Self-Education, Ethnoeducation, Knowledge Others.

Línea de investigación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomás:

Educación, derechos humanos, política y ciudadanía.

Introducción

“No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión (...).

Decir la palabra verdadera es transformar el mundo”

Paulo Freire

Pedagogía del oprimido

Con humildad, pero con conciencia del camino recorrido durante cinco años de convivencia entre mis hermanos Wayuu ubicados en el Municipio de Maicao y concretamente entre las comunidades de Cochorretamana, Casalima, Caukene, Pueblito Wayuu, Ocoche, Ocamana, Ruala, Unaka, Mechemana y la Loma y San José; las cuales todas juntas hacen parte de la comunidad educativa congregada en la Institución Educativa de la Canchería Campamento; más los tres años de aventura investigativa acerca de su modelo educativo, nos dimos a la tarea de recoger aquí algunos de los frutos de este actuar pedagógico a partir de un análisis riguroso de sus mitos, de su narrativa, de su oralidad y de sus saberes otros.

Los indígenas de la etnia wayuu, conservan sus mitos, hacen uso de la narrativa y la oralidad, y los consideran como su función social más importante, ya que a través de cada uno de ellos hacen la transferencia de saberes y conocimientos a sus generaciones y les permite mantener vivas sus costumbres pese al inminente paso de los años y a las llegadas de las nuevas culturas y tecnologías, son estas narrativas junto con la interpretación metafórica que cada individuo realiza, una manera simple y eficaz de divulgar información ancestral que mezcla fantasía, experiencias y conocimientos.

El mito, la narrativa y la oralidad, forman parte de la creación humana que se ha venido transformado con el paso de los años, estos elementos dentro de la sociedad indígena permanecen intrínsecos dentro de las sociedades que los crearon y a través de cada uno de ellos se deja ver la historia de la etnia, la cual se preserva, se transmite, se lleva dentro de sí ya q conserva toda una historia y toda una sabiduría ancestral. Por ello, la comunidad de la etnia wayuu conserva cada uno de estos elementos. Es así como garantiza conservar sus lazos de identidad cultural.

A través de esta investigación, se pretende ayudar a fortalecer los conocimientos básicos de su cultura dentro del proceso formativo en los niños y niñas de la etnia wayuu, asentados en la ranchería campamento del Municipio de Maicao, teniendo en cuenta que la narrativa y la oralidad, son su forma de comunicación más directa e inmediata y a través de ellos podemos llegar a los relatos míticos para aprovecharlos dentro de su proceso educativo.

En el desarrollo de esta investigación en un primer lugar nos fijaremos en el planteamiento del problema que lleva consigo la problemática de la investigación y la pregunta de esta, y por ende, haremos una lógica precisión de su respectivo objetivo general y objetivos específicos y de éstos nos extenderemos hasta nuestra hipótesis de trabajo y su respectiva justificación.

En un segundo momento, se observará el estado actual de la cuestión investigativa que nos ocupa tanto en nuestro país como en América Latina y el Caribe; de igual manera, ahondaremos en los diferentes estudios ya realizados a nivel de doctorados en educación y ciencias sociales respecto al tema investigativo que nos ocupa y de esta manera poder plantear un sucinto y riguroso marco teórico y por ende conceptual y categorial dentro de un respectivo marco legal.

En tercer lugar, plantearemos la metodología de nuestra investigación desde un enfoque epistémico y metodológico, a partir, del método etnográfico que nos permita ir hasta el campo, estudiar lo particular y presentar un conocimiento nuevo y emergente.

En cuarto momento, esta investigación nos permitirá profundizar en las interior de la etnia wayuu y encontrarnos con lo bello, con lo estético y novedoso de su mitología y de la forma que ellos tienen de contarla, de narrarla, de sentirla y de vivirla y desde estas profundidades encontrarnos con esa pedagogía otra, con ese conocimiento emergente que va de lo particular hasta llegar a lo universal y romper de esta manera con las cadenas opresoras que hasta hoy siguen colonizando; y por consiguiente, excluyendo a los agentes propios, hasta llegar a plantear un modelo propio con base a la categoría saberes otros y de esta forma dejar por sentado la superación de la categoría etnoeducación y dar paso a la pedagogía otra y plantear una malla curricular desde lo propio y lo originario.

En quinto lugar, plantear una propuesta educativa nueva que consiste en la construcción de una propuesta pedagógica; y por ende, educativa interseccional en la que se le de valor a la perspectiva local y no se acepten, sin más, fórmulas universales. Eso quiere decir, trabajar con categorías de la identidad wayuu construidas con personas del propio territorio y no en la reproducción global de preconceptos hegemónicos. Una propuesta en la que se relaciona permanentemente lo local con lo global en clave etnodiferencial. Una pedagogía en la que lo étnico, el género y la clase, términos paradigmáticos en educación, pasen por el cedazo de consideraciones socio críticas y posconvencionales sustentándose en la propia experiencia hasta llegar a incidir en la malla curricular actual y permitir que emerja una nueva que se fundamente en lo propio, en lo originario, en lo otro.

La investigación se enfoca en resolver las limitaciones del modelo etnoeducativo actual, arrojando contenidos temáticos alineados a la categoría saberes otros como una propuesta mas acople al modelo de enseñanza ancestral, lo que plantea las interrogantes de ¿Qué enseñar? Y

¿Cómo enseñar?, estableciendo una propuesta curricular que pretende resolver estas dudas investigativas y dar solución a la problemática.

Así pues, se invita al lector(a) a saborear los frutos de este aporte que sin duda alguna contribuye no sólo a la crítica epistémica de paradigmas educativos unívocos y universalistas, sino también al reconocimiento de saberes otros que emergen desde los cerrejones, cinturones de miseria olvidados de nuestro país, como apuestas curriculares innovadoras, válidas e inspiradoras a otros contextos sociales que viven en situaciones semejantes.

Capítulo 1: Problema de Investigación

La actualización curricular a la que apuntan las instituciones educativas se enfoca en la comprobación y reajuste de los saberes, se parte de una globalización de información apoyada en nuevas tecnologías aportando a la universalidad del conocimiento, este proceso ha representado un reto para los modelos educativos que buscan preservar los conocimientos ancestrales de los que hoy día son considerados como los herederos de las etnias precolombinas. Es así como esta investigación dimensiona, estructura y profundiza en las problemáticas que afectan e intervienen en el modelo etnoeducativo implementado en la etnia Wayuu.

1.1. Planteamiento del problema.

A través de diferentes estudios en el campo educativo, se han conformado conceptos teóricos y prácticos que han dado lugar al desarrollo de metodologías, estrategias, mecanismos y políticas educativas que buscan la inclusión y desarrollo económico, social y político de las minorías caracterizadas por sus memorias étnicas. Dos grandes comunidades que han dado pasos agigantados en materia de inclusión y participación son la afrodescendiente y las comunidades que representan etnias indígenas.

No obstante, la política etnoeducativa parece no ser suficiente, esto se debe a que sólo se profundiza en actos administrativos y directivos, dejando a un lado la formulación de una pedagogía otra por lo que no establece una serie de apoyos que incentiven y fomenten la exploración de alternativas de enseñanza propia de los etnias, es decir, aportan plazas docentes y capacitación pedagógica general y básica, obteniendo como resultado, que los saberes y

conocimientos propios de los Wayuu sean temas transicionales vistos superficialmente dentro de materias como artes, ciencias sociales y lengua castellana (mitos y leyendas), además de manejar el bilingüismo de manera básica sin tener en cuenta referencias literarias propias de la región, restándole valor e importancia a los saberes y prácticas de los nativos y es justamente esta realidad que se ve plasmada en el currículo del modelo etnoeducativo, descartando de tajo las epistemologías emergente y el análisis riguroso de las categorías oralidad, narrativa, mitología y saberes ancestrales.

Desembocando lamentablemente en la negación de lo otro, de lo originario, de lo emergente y es esta situación lo que hace que caiga en el vacío las pretensiones legales y doctrinales de la enseñanza; y por ende, educativas de la política etnoeducativa dentro de los sujetos y actores participantes de los procesos educativos. Es por esta razón que la investigación pretende ahondar en los saberes otros y en sus métodos de enseñanza para afirmar de una vez por todas que desde los pequeños relatos de la etnia wayuu se puede llegar al planteamiento de grandes meta relatos desde donde surge un conocimiento valido, comprobable y universal.

1.1.1. Problema de investigación. La realidad que presenta la implantación de las políticas de etnoeducación en la etnia Wayuu difiere mucho de su planteamiento técnico, la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) hace referencia en sus informes de una actualidad que demuestra una des financiación y estandarización de los contenidos curriculares y temáticos, ignorando las necesidades de los niños y niñas en función de la crisis social, económica y cultural que presenta la región.

Cuando estos temas (mitos, leyendas y tradiciones) son tratados se hace de manera general sin profundizar en los antecedentes históricos y sin desarrollar los espacios necesarios para la apropiación del conocimiento (CONTCEPI, 2012)

Lo anterior lleva a la desarticulación de los esfuerzos individuales de docentes, estudiantes y directivos, esto debido a la falta de un empalme con los lineamientos institucionales, esta situación no sólo desmotiva a la comunidad académica, sino también a los movimientos sociales que han luchado por la inclusión de su cultura e identidad como comunidad en los planes estatales, ya que la respuesta estatal se ve únicamente plasmadas en el “papel” y no trasciende a hechos reales, acrecentando problemas como la deserción escolar que a su vez expone a los jóvenes a riesgos tales como la drogadicción y la delincuencia.

Es justamente por ello que es importante partir de la historia que ha enmarcado el proceso educativo de las comunidades étnicas, afrocolombianas y raizales, desde la Constitución de 1991 tal y como se mostrará en la ilustración 1:

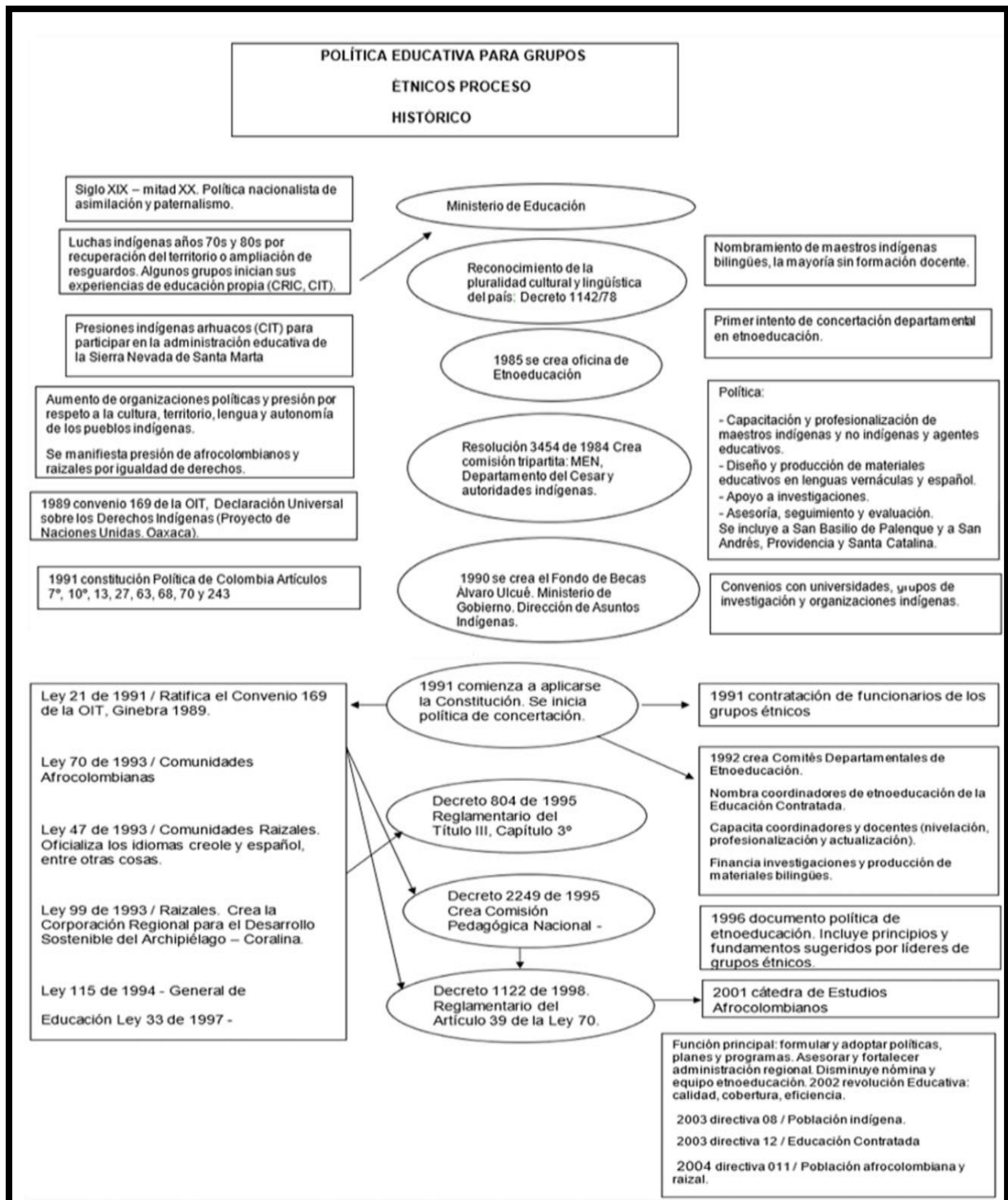


Figura 1. Política Educativa para Grupos Étnicos, Procesos Históricos.

Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política, Patricia Enciso Patiño, Ministerio de Educación Nacional, Dirección de Poblaciones y Proyectos intersectoriales Subdirección de Población, 2004.

Un primer elemento por destacar en la anterior figura es que hasta los siglos XIX y XX el trato del Estado con referencia a estos pueblos era de carácter paternalista y solamente a partir del levantamiento de estos sujetos como actores sociales que reclaman sus derechos años 60-70, especialmente en lo concerniente a la reivindicación de modelos educativos propios, es que este cuadro empieza a cambiar.

A partir de 1985, fecha en la que se crea la oficina de etnoeducación, se introduce el modelo educativo especial para la población indígena, enmarcado dentro de la política etnoeducativa; la cual cuando se tiene la posibilidad de ahondar en ella ya dentro de la vida real, se puede observar que se ha quedado como política de papel ya que su implementación es poca o nula, en algunos casos porque sigue prevaleciendo en las instituciones educativas los modelos educativos tradicionales que se convierten en un tropiezo para la conservación de las tradiciones orales, mitológicas y ancestrales de los pueblos indígenas.

Una vez iniciado el proceso etnoeducativo, más adelante, la Confederación Indígena Tayrona (CIT) logró que se emitiera la Resolución 3454 de 1984 oficializando una comisión tripartita para administrar la educación indígena en la Sierra Nevada de Santa Marta. En ella participaban el Ministerio de Educación Nacional/MEN, el Departamento del César y las autoridades indígenas. Fue el primer ejemplo de concertación regional entre un grupo étnico y el Estado para la administración del servicio educativo y aunque no funcionó adecuadamente, el intento dio pie a la apertura de negociaciones entre otros pueblos indígenas y el Gobierno. En esta misma Resolución se socializaron los lineamientos generales de educación indígena.

En 1985, el Ministerio de Educación Nacional creó el Programa de Etnoeducación. Su política en ese momento fue clara en materia de capacitación de maestros indígenas y no indígenas, diseño y producción de materiales educativos bilingües, apoyo a investigaciones en lingüística,

antropología y pedagogía, y asesoría, seguimiento y evaluación a proyectos regionales. También era evidente una política de difusión: se editaron, fotocopiaron y repartieron por todo el país las memorias de cada uno de los seminarios y talleres realizados, así como varias versiones de lineamientos generales de etnoeducación.

También por aquellos días comenzó el respaldo a los proyectos de etnoeducación afrocolombiana y educación bilingüe que se habían iniciado en San Basilio de Palenque y en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, mediante la contratación de lingüistas que investigaban las lenguas criollas; Carol O'Flynn y Oakly Forbes, el creole sanandresano (Ardila, 2012) y Carlos Patiño Roselli, el palenquero (Rosselli, 1998).

De acuerdo con la estructura organizativa del Ministerio de Educación Nacional, entre 1985 y 1995 fueron los Centros Experimentales Piloto/CEP, las instancias encargadas de la etnoeducación en las regiones. Allí se organizaron los seminarios de capacitación (nivelación, profesionalización y actualización de docentes), se coordinó con las organizaciones la asistencia de los docentes y se contrató a los capacitadores. En la mayoría de los casos se buscó a personas o grupos de investigación vinculados a universidades, fundaciones y organizaciones indígenas que realizaban investigaciones en campos afines o habían comenzado experiencias de etnoeducación. Entre ellos, el Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes/CCELA adscrito a la Universidad de los Andes, la Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle, la Universidad del Cauca, la Universidad de la Amazonia, la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), la Organización Indígena de Antioquia (OIA), la Asociación OREWA (ASOOREWA) y el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), el Instituto Caro y Cuervo, las fundaciones Gaia, Colombia Nuestra, Etnollano y Puerto Rastrojo (Ruíz, Enciso Patiño y Nieto Gómez, 1996).

Al publicarse la Constitución de 1991 el MEN reorientó su política etnoeducativa, bajo los siguientes aspectos:

- Contrató profesionales de grupos étnicos como funcionarios. Los primeros fueron Rosalba Jiménez, sikuani y Simón Valencia, cubeo. Ambos tenían varios años de experiencia en el trabajo etnoeducativo y eran egresados del postgrado en etnolingüística del Centro Colombiano de Estudios en Lenguas Aborígenes (CCELA). Contrató también a una representante de los afrocolombianos, Dorina Hernández; licenciada en Administración Educativa, magíster en Educación Comunitaria y estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación. Más adelante llegarían otros indígenas y afrocolombianos, algunos de ellos en comisión docente.
- Promovió la creación de Comités Departamentales de Etnoeducación, con lo cual empezó a consolidarse la idea de la concertación regional con los líderes de los grupos étnicos para el tema educativo. Ya se vislumbraba el problema que se iba a definir más claramente después: que muchos de los líderes no representaban en la práctica a las comunidades, que algunos desconocían a las autoridades tradicionales y éstas, a su vez, no entendían bien de qué se trataba todo ese asunto de la concertación ni de la interculturalidad. Por su parte, los docentes empezaban a enfrentarse al manejo pedagógico de lo “propio y lo ajeno” en la escuela sin haber recibido suficiente formación para ello y trataban de cumplir de la mejor manera, pero terminaban repitiendo los esquemas de su propia experiencia educativa que había sido orientada en todo sentido desde una óptica occidental.
- Se comenzó a insistir en la concertación también con los obispos, que administraban la Educación Contratada/EC y atendían a un gran número de estudiantes indígenas en todo el territorio nacional, cuando en los años anteriores la actitud hacía ellos había sido de confrontación y negación al diálogo. Se nombró a coordinadores de etnoeducación por parte de la EC en todos

los departamentos, con la idea de que incluyeran la etnoeducación en los establecimientos educativos que administraban, limitando en su momento las prácticas de evangelización forzada, acción que no se estableció de forma permanente, hecho que por lo menos se había intentado. Simultáneamente, las secretarías de educación departamentales nombraron coordinadores de etnoeducación. La mayoría eran de los grupos étnicos y maestros.

Continuó con los siguientes procesos; formación docente añadiendo convenios con universidades que tenían programas de licenciatura en etnoeducación, diseño y elaboración de materiales educativos, investigación lingüística, pedagógica y antropológica, construcción y dotación de escuelas, educación de adultos en comunidades indígenas, apoyo a evaluación de experiencias educativas y asesoría directa a grupos étnicos en todo el territorio nacional.

- Prácticamente todos los egresados de la Maestría en Etnolingüística del CCELA fueron contratados por el MEN y/o los Centros Experimentales Piloto para capacitar e investigar sobre las lenguas indígenas durante los procesos de profesionalización de docentes indígenas en todo el territorio nacional. Algunos lingüistas que trabajaron en estos procesos fueron: Rubiel Zalabata, lengua Ikꞑn; Daniel Aguirre, lengua Emberá; Rosalba Jiménez, lengua Sikuni; Marcos Yule y Luis Carlos Ulcué, lengua Nasayuwe; Lilia Triviño, Manuel Molina y Bárbara Muelas, lengua Guambiana y Mario Hoyos, Wayuunaiki. Desde hacía un tiempo se trabajaba en descripciones lingüísticas de lenguas indígenas (Queixalós, Reinoso, Meléndez 1988, Merchán 1990, Landaburu 2004, Manipiniktikinya 1996, entre otros) y se habían propuesto alfabetos que, bien o mal, comenzaban a utilizarse en materiales escolares. Estos avances fueron validados por el MEN a través de los contratos de asesoría y la confianza en la calidad de las investigaciones.
- La ONIC propuso unos fundamentos y principios desde sus reflexiones sobre la educación territorial que guían a la etnoeducación como un “proceso en constante construcción hunde sus

raíces en nuestra cosmovisión, nuestros conocimientos y saberes, transmitidos de generación en generación, en la sabiduría que nos ha dejado la relación armónica y equilibrada con la naturaleza” (ONIC, 1977, p. 36). Según el criterio de varias organizaciones, habrían de guiar la etnoeducación. Estos fueron aceptados por el MEN y discutidos con los representantes afrocolombianos, quienes estuvieron de acuerdo, convirtiéndose una vez más los requerimientos de los grupos étnicos en política pública. Sin embargo, líderes afrocolombianos dejaron en claro que además de estos fundamentos y principios elaborarían su propio proyecto étnico porque, entre otras razones, las políticas etnoeducativas habían sido elaboradas desde el exterior de sus comunidades y debían sustentarse en: los procesos organizativos comunitarios, la solución de sus problemas y la reivindicación de la identidad cultural. La Comisión Pedagógica de Comunidades Negras fue creada con el Decreto 2249 de 1995.

La evolución normativa de la nación colombiana que se llevó a cabo en la Constitución de 1991 establece que el país es pluriétnico y multicultural, reconociendo la presencia de grupos étnicos distintos y diferentes, esta base constitucional dio viabilidad a la construcción de las “minorías étnicas” presente en la ley 70 de 1993. Todo esto dio lugar a que en el año de 1994 se promulgara la Ley 115 - General de Educación, que contempla en el Título III, Capítulo 3, los artículos referentes a la educación para grupos étnicos. El MEN organizó varias reuniones de discusión con diferentes sectores cuando se estaba preparando el texto final de esta ley. Los líderes indígenas y de otros grupos asistieron a esta convocatoria mientras que, simultáneamente, organizaban asambleas en las comunidades para hablar del tema. Luego, escribieron propuestas para presentar al equipo del MEN que estaba a cargo del asunto.

Hubo amplias discusiones. Al emitirse la ley, algunos representantes de los grupos étnicos manifestaron estar inconformes con los artículos aprobados al considerar que les faltaba

especificidad y podrían ser malinterpretados en las regiones, lo que efectivamente ocurrió. Los puntos álgidos fueron los siguientes:

- La etnoeducación venía impulsando el diseño de currículos integrados y los artículos que ordenaban trabajar con áreas obligatorias fueron entendidos como una contradicción; en muchos departamentos se pensó que los indígenas y afrocolombianos debían replantear sus propuestas curriculares. Algo similar ocurrió con los temas de proyectos transversales, nombramiento de maestros y selección de contratos.
- La mayoría de los grupos habían avanzado en procesos de formación de bachilleres pedagógicos a través de la profesionalización de maestros indígenas y no indígenas. La Ley fue interpretada como una manera de acabar con las aspiraciones de muchos de estos docentes en ejercicio que esperaban ser nombrados y de otros que soñaban con posesionarse luego de su grado, porque al emitirse la Ley se comenzó a exigir que todos los docentes fueran licenciados.
- Se había avanzado en la posibilidad de contratar a los sabedores de las comunidades como maestros tradicionales. La Ley 115 cerró esa posibilidad porque a pesar del Art. 62 lo que se hizo en las regiones fue seguir las pautas para nombramiento de docentes ordinarios, que aparecen especificadas en otro capítulo de la Ley.

Durante el resto de 1994, tanto el MEN como las organizaciones continuaron trabajando en la legislación, esta vez para definir el decreto que reglamentaría el Título III del Capítulo 3°. Así nació el Decreto 804 de 1995, con el cual se aclararon las dudas y se definió con mayor precisión todos los aspectos relacionados con el servicio educativo para grupos étnicos.

Los convenios con universidades, fundaciones y organizaciones continuaron con énfasis en la diferenciación étnica, lo mismo que el manejo administrativo: por un lado, etnoeducación afrocolombiana, incluyendo a los raizales y, por otro, etnoeducación indígena. Los textos “Autodiagnóstico de Etnoeducación Indígena” (ONIC 1997/documento sin editar y sin publicar), “Evaluación de la Calidad de la Educación Indígena en Colombia” (Enciso, Serrano, Nieto 1996) y “Lineamientos Curriculares para la Cátedra de Estudios Afrocolombianos” (MEN, 2001), dan cuenta de esta especificidad.

Una reestructuración del MEN en 2001 obligó a cambiar la política del Programa de Etnoeducación, inscrito en ese momento en la Dirección de Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media. A partir de enero de 2002 enfocó sus acciones al diseño de políticas, lineamientos y orientaciones pedagógicas y suspendió la financiación de proyectos puntuales (Robinson, 2003). En cambio, se incluyó por primera vez a otros grupos étnicos, legitimando de este modo la etnoeducación del pueblo Rrom, solicitada por ellos en diversas ocasiones (Artículo 1º del Decreto 165 de 2002).

Bajo esta nueva perspectiva se contrató la investigación y redacción de los textos “Política de Etnoeducación Afrocolombiana” (documento MEN, 2002), “Atlas Etnográfico Afrocolombiano” (Maya, 2003), “Bases para la implementación de un autodiagnóstico educativo del pueblo *Rom* de Colombia” (PROROM, 2003), “Orientaciones de política para diseño y producción de materiales pedagógicos y lúdicos para pueblos indígenas” (ONIC, 2003), “Documento preliminar de propuesta de evaluación integral de la educación de Pueblos Indígenas” (documento MEN, 2002), “Sistematización de Proyectos Educativos Institucionales Sobresalientes en Etnoeducación Afrocolombiana” (Enciso, 2004), y “Memorias del I Foro Nacional de Etnoeducación Afrocolombiana”, realizado en agosto de 2002 (MEN, 2004).

Afianzar los procesos y su legalización ha tomado varias décadas. Los efectos benéficos o no de la etnoeducación han sido mediados por las políticas y normas de los mismos grupos étnicos en una dinámica de tensión– distensión que ha sido constante desde la creación del movimiento indígena y las primeras luchas por la tierra. Es una responsabilidad compartida. Lo realizado por asesores, profesores e investigadores universitarios ha formado parte de la misma dinámica.

Todos los grupos étnicos del país, cada uno de acuerdo con el ritmo que ha marcado su propio proceso histórico, se han visto involucrados en este juego de reciprocidad con el Estado. Los cambios han traído ventajas y desventajas, progreso y estancamiento, conocimiento e ignorancia, fortalecimiento y debilidad, alegrías y tristezas, contratos y convenios, expectativas no imaginadas, satisfacción y desilusión, mudanzas a las ciudades, matrimonios y divorcios, unos que se van, unos que se quedan... el mundo transformado. Quizás algunos estén satisfechos.

Quizás otros, probablemente mayores y autoridades tradicionales, sientan algo similar a lo que me dijo el taita Lorenzo Muelas un día, algunos años después de publicada la Constitución de 1991: “Si yo hubiera sabido que todos estos cambios nos iban a traer tanta división y tanta descomposición, no hubiera participado como lo hice en la Asamblea Nacional Constituyente” (Enciso, 1996. Archivo personal).

Una mirada sutilmente diferente, apareció en un documento de la ONIC por aquellos tiempos:

La escuela, por su acción misma ha significado para nuestras comunidades la pérdida de nuestra identidad, y la forma más concreta de desintegración cultural. Sin embargo, por esa misma

razón, las comunidades la asumen como un espacio de apropiación del medio exterior, ente de conocimiento y acceso al prestigio y poder dominantes (1995:5).

El proceso continúa. En la tabla 1 se incluyen los rasgos más sobresalientes de las políticas educativas para grupos étnicos entre 1985 y 2004. El período se ha dividido teniendo en cuenta hitos históricos representativos de cambios importantes en la política: en 1985 se crea la oficina de etnoeducación, en 1991 se emite la constitución política, en 2001 hay una reestructuración del MEN y se transforma la política educativa, en 2003 hay otra reestructuración y DNP publica el plan de desarrollo Hacia un Estado Comunitario.

Tabla 1. Marco normativo de las políticas de etnoeducación

Período	Política – Líneas de acción
1985 - 1990	1985: Se crea la oficina de Etnoeducación. - Capacitación y profesionalización de maestros indígenas y no indígenas y agentes educativos. - Diseño y producción de materiales educativos en lenguas vernáculas y español. - Apoyo a investigaciones. - Asesoría, seguimiento y evaluación. - Difusión de lineamientos y memorias de seminarios. - Convenios y contratos con universidades, grupos de investigación y organizaciones indígenas.
1991 - 2000	1991: Comienza a aplicarse la Constitución política. - Se Inicia política de concertación. - Contratación de funcionarios de los grupos étnicos. - Creación Comités Departamentales de Etnoeducación.

	- Nombramiento coordinadores de etnoeducación de la Educación Contratada. - Capacitación coordinadores y docentes (nivelación, profesionalización y actualización). - Financiación investigaciones y producción de materiales bilingües. - Apoyo financiero a primeras licenciaturas en etnoeducación. 1994: Ley 115 – General de Educación. Incluye capítulo de grupos étnicos. 1995: Se legaliza la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras. Se emite el Decreto 804, reglamentario del Título III, Capítulo 3º de la Ley 115. 1996: La política de etnoeducación publicada por el MEN incluye principios y fundamentos sugeridos por líderes de grupos étnicos, planes de vida, PEI/PEC, y diferencia etnoeducación afrocolombiana de indígena. 1998: Decreto 1122. Reglamentario del Artículo 39 de la Ley 70. Crea la Cátedra de Estudios Afrocolombianos.
2001- 2002	- Fortalecimiento de la etnoeducación afrocolombiana: difusión Cátedra de Estudios, seguimiento y sistematización de experiencias sobresalientes, I foro de etnoeducación afrocolombiana. - Formulación y adopción de políticas, planes y programas. - Apoyo a la administración educativa regional - Reuniones nacionales de concertación con grupos étnicos - Disminución de la asesoría a comunidades y de financiación a proyectos puntuales. - Se incluye al pueblo Rom. - Por reestructuración estatal disminuye nómina y equipo etnoeducación.
2003 – 2004	Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006, hacia un Estado Comunitario (Ley 812 de 2003): Revolución educativa: Calidad, cobertura, eficiencia. - Formulación de políticas, planes y programas. - Asesoría y fortalecimiento territorial. - Reuniones departamentales de concertación con grupos étnicos y autoridades de los entes territoriales. Oficina de etnoeducación del MEN vuelve a las regiones.

- Identificación, promoción y seguimiento a experiencias exitosas y pertinentes.
- Fomento de redes pedagógicas.

2003: Directiva ministerial 08. Orientaciones para el proceso de reorganización de entidades territoriales que atienden población indígena.

2003: Directiva 12. Orientaciones relacionadas con la Educación Nacional Contratada

2004: Directiva 011. Orientaciones para la prestación del servicio educativo en entidades territoriales que atienden población afrocolombiana y raizal.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional, 1985, 2003, 2004; Constitución Política, 1991; Congreso de la Republica, 1994, 1995, 1998; Departamento Nacional de Planeación, 2003;

Desde 2003, el Ministerio de Educación Nacional ha enmarcado su política para grupos étnicos en la política general diseñada para atender a poblacionales vulnerables. Incluye, además de las etnias, a la población rural, desplazados, desvinculados del conflicto armado, niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, adultos iletrados y habitantes de las zonas de frontera. En esta medida, la atención se ubica en la Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales, y directamente en la Subdirección de Poblaciones.

Al finalizar este recorrido histórico es necesario reconocer los avances, logros y limitaciones de las políticas etnoeducativas en nuestro país. En cuanto a los avances se percibe que se empezó a escuchar la voz de aquellos que no eran escuchados. A esto también contribuyó la ley de la consulta previa de los pueblos originarios que consiste justamente en que cuando el Estado o particulares pretendan intervenir en sus territorios, deben ser escuchados mediante una participación popular y su voluntad expresada y debe ser respetada.

Los principales logros en esta materia se obtuvieron a partir del decreto 804 de 1995 por medio

del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos y se puede leer en su artículo primero que la educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos. Y éste mismo decreto precisa cuáles son los principios de la etnoeducación, a saber:

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

grupos sociales. (Decreto N° 804, 1995, art., 1, 2).

Como se logra percibir en el espíritu de este Decreto, está la apuesta por dejar surgir esas epistemologías otras que fundamenten y consoliden la pedagogía otra desde la oralidad, la narrativa, la mitología y los saberes otros, no obstante, lo que percibimos hoy es que todas estas leyes siguen siendo reguladas desde el centro y por ende la política no siempre llega a los territorios y a esto hay que sumarle los múltiples escándalos de corrupción de la clase dirigente, como ejemplo, basta echar un vistazo y descubrir cómo los últimos gobernadores que ha tenido el Departamento de la Guajira por elección popular, o están en la cárcel o están huyendo de la justicia como el caso del gobernador Juan Francisco Gómez Cerchar conocido como el “Kiko Gómez” capturado durante su mandato por “homicidio” y presuntos nexos con el paramilitarismo (RCN, 2013), José María Ballesteros condenado a 15 años por corrupción (ELTIEMPO, 2019) y Oneida Rayeth Pinto Pérez a quien la Fiscalía General de la Nación le dictó medida de aseguramiento el 5 de julio de 2019 y actualmente se encuentra prófuga de la justicia (La Razón, 2019). A pesar de todo este devenir tanto en el tiempo como en el marco legal de la política etnoeducativa seguimos siendo testigos desde los territorios de las siguientes carencias y vacíos en lo curricular, que se convierten a la vez en tensiones, en exclusión y desconocimiento de lo otro, de lo originario, de la pedagogía y epistemología críticas y de inclusión. Estas son las siguientes:

- La carencia de maestros capacitados y formados en lo propio y en lo originario de la etnia. Nos encontramos aún con docentes que desconocen por completo la lengua propia, la historia, la espiritualidad, la cosmovisión, la mitología; y por ende, las costumbres más profundas del wayuu y como resultado de ello surge el modelo tradicional de aprendizaje-enseñanza con los estándares

tradicionales.

- Los diferentes modelos propuestos desde el gobierno central y elaborados desde la capital del país desconociendo por completo lo que se vive en cada territorio y, por consiguiente, la pedagogía otra, las epistemologías emergentes y los saberes otros y originarios, desembocando toda esta realidad en la negación y exclusión de los más débiles.
- Las condiciones de extrema pobreza en la que viven estas comunidades a investigar, como el hambre, la falta de docentes, la ausencia por completo del Estado, infraestructura totalmente en estado deplorable, la carencia de programas estatales como el PAE, el transporte escolar y entre muchas otras.
- La falta de oportunidades laborales; y, por ende, el gran índice de deserción escolar y poca accesibilidad que tiene ellos de acceder a la educación superior.
- El poco compromiso en algunos casos de las familias wayuu en transmitir a los más pequeños las costumbres propias de la etnia desde las categorías de la oralidad, la narrativa, la mitología y los saberes otros y originarios.
- El desconocimiento casi total de las instituciones educativas convencionales en proporcionar los espacios adecuados para impartir la enseñanza a miembros de la etnia que por razones varias han entrado a formar parte de ellas, sobre todo, en el casco urbano. “De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional tan solo el 14.2% de la población, que pertenece a un grupo étnico, está matriculada en un programa etnoeducativo, es decir, que el 86.8% no asiste a un colegio con formación diferencial” (PANDI, 2014, p. 38).

1.1.2. Pregunta de Investigación. ¿En qué medida, la narrativa, la oralidad, los relatos míticos y los saberes ancestrales propios de la etnia wayuu conforman una epistemología emergente, una

pedagogía otra y por ende un modelo educativo originario, partiendo desde lo particular hasta llegar a generar un conocimiento válido y universal que como consecuencia influya total y enteramente en la formulación de un currículo aplicable al modelo etnoeducativo en la ranchería campamento del municipio de Maicao?

1.2. Objetivos.

1.2.1. Objetivo General. Categorizar la narrativa, la oralidad, los relatos míticos y los saberes ancestrales propios de la etnia wayuu para la formulación de un currículo capaz de ser aplicado con pertinencia en el marco del modelo etnoeducativo en la ranchería campamento del municipio de Maicao, con el fin de reconocer y valorar estos saberes otros y por ende la pedagogía otra emergente, como fundamentales para la formación integral de los niños y niñas de esta comunidad y por consiguiente generar meta relatos validos a nivel global.

1.2.2. Objetivos Específicos.

- Identificar y especificar las problemáticas actuales en torno a la formulación e implementación de los estudios etnoeducativos existentes en el campo educativo contemporáneo y desde allí plantear la pertinencia de este trabajo investigativo.
- Comparar y examinar en qué estado está hoy la cuestión investigativa que nos ocupa en este trabajo, a partir de los estudios realizados en América Latina y el Caribe y a nivel de investigaciones doctorales, dentro de un marco conceptual, teórico y categorial, teniendo como marco referencial todo el ordenamiento legal referente a la política etnoeducativa.

- Estimar la inferencia del método etnográfico y el enfoque histórico-cultural (comportamiento y evolución social) en el trabajo de campo realizado a partir de entrevistas, de talleres, de diálogos y de la observación de los diferentes sujetos que concurren en este proceso investigativo a partir de la narrativa, la oralidad, la mitología y los saberes otros de la etnia wayuu y la repercusión de éstos en el currículo del modelo etnoeducativo.
- Compilar mediante un completo y riguroso análisis, las experiencias pedagógicas, partiendo de los saberes otros propios de la cultura Wayuu reflejados los diferentes hallazgos encontrados en el trabajo de campo y elaborar la debida triangulación de la información para de esta manera, reforzar la pertinencia del trabajo investigativo en desarrollo.
- Generar un nuevo conocimiento válido y universal para el pueblo Wayuu a partir del planteamiento de una novedosa propuesta educativa con énfasis en la pedagogía otra, en las epistemologías emergentes y en los saberes originarios y de esta manera contribuir a la elaboración de un currículo más pertinente y completo que va desde los pequeños relatos hasta llegar a los mega-relatos.

1.3. Hipótesis.

Al pretender formular e implementar una pedagogía que promueva y proponga narrativas de dignidad, ética y estética de la diversidad, especialmente de aquellos grupos históricamente excluidos como es el caso de la comunidad Wayuu, se está buscando una oportunidad para que las instituciones educativas se planteen un currículo que ayude a eliminar las jerarquías que hemos construido los seres humanos hacia el desarraigo cultural y que marcan nuestra manera de

relacionarnos hacia lo global y lo actual, a la vez, que nos brinde herramientas para hacer frente a los desafíos de la interculturalidad.

Se trata pues, de crear otra pedagogía desde las epistemologías emergentes de la oralidad, la narrativa, la mitología y los saberes ancestrales propios de los wayuu en la que la inclusión de la historia de la etnia se haga desde una perspectiva local, aquella que permite pensarse globalmente y actuar localmente. El sueño es poder contar con una pedagogía y, por consiguiente, con un modelo educativo que nos reconcilie con la historia, que identifique los mitos de origen para reencontrarnos con *Maleiwa* y caminar juntos agarrados de la mano hacia *Jepirra*; para que las niñas en la etapa de la pubertad vuelvan a vivir el encierro; para que demos un paso por la piedra del destino y volvamos a confiar y a creer en la palabra del Palabrero. Y sólo de esta manera podamos dar el gran salto cualitativo de pasar de nuestros pequeños relatos a la posición y pertinencia de los grandes meta relatos y, solo así, poder generar un conocimiento totalmente válido y pertinaz para el hombre de hoy.

A partir del estudio, análisis y reflexión crítica de los diversos hitos históricos de la emergencia de la etnoeducación en Colombia, esta investigación se plantea como hipótesis la posibilidad de la elaboración de un modelo educativo a ser implementado en la cátedra etnoeducativa. Dicho modelo partiría de la inclusión de la narrativa, la oralidad y la mítica inherente a las prácticas de socialización de las comunidades, a la que los autores de los estudios culturales denominan saberes otros... En otras palabras, esta hipótesis indaga sobre la posibilidad de reconocer e integrar el método inductivo de las etnias Wayuu, este método sostiene el razonamiento colectivo que surge a partir de las interrogantes universales que aplican a la humanidad resueltas desde su cultura y cosmogonía.

1.4. Justificación.

Si bien el nuevo entorno internacional sitúa la interculturalidad como un imperativo y un signo de este siglo, y vivimos en un mundo interconectado que propicia la movilidad, el intercambio y el reconocimiento, al mismo tiempo se profundizan las brechas, se exacerban los prejuicios y se visibilizan aún más las desigualdades. Es apremiante que los Gobiernos, los organismos multilaterales y la sociedad en su conjunto propicien acciones que combatan el racismo, la xenofobia y toda forma de discriminación y de exclusión por razones de etnia, género, clase social o condición física, entre otras y en este sentido favorezcan la cultura de la paz y el diálogo intercultural territorial y sostenible. Las bases parecieran estar sentadas, pero aún falta mucho trecho por recorrer en nuestro país. La Constitución política de 1991 que nos rige reconoció el carácter multicultural y pluriétnico de la nación, fundamentada en la protección a la diversidad y al respeto por la dignidad humana. A su vez, en este período de cambio constitucional nace la política etnoeducativa y sus disposiciones normativas específicas para la población indígena; se introduce plenamente el componente participativo a través de la generación de espacios como la consulta previa, la Comisión Pedagógica Nacional, las consultivas de alto nivel (local, regional y nacional), los consejos comunitarios de las comunidades indígenas y la Secretaría de Asuntos Étnicos, los cuales deberían ejercer como órganos vinculantes y de control ciudadano. En Colombia, la etnoeducación ha sido consagrada en la Constitución Política de 1991, en la ley 70 de 1993, en la Ley 115 de 1994 y en los decretos reglamentarios 804 de 1995 y 1122 de 1998. Así el Estado reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país superando el viejo esquema educativo integracionista, homogeneizador en relación con los grupos étnicos y la diversidad cultural. No obstante, a pesar de los avances en materia de reconocimiento a la diversidad étnica y

cultural, en la esfera de la educación cabe resaltar que los planteamientos de política etnoeducativa han constatado un vacío en el reconocimiento de la presencia de la pedagogía otra, de las epistemologías emergentes, de los saberes otros y originarios capaces de generar un conocimiento global válido y pertinente. Por tal razón, es que urge impulsar un modelo pedagógico que rompa con los estereotipos, estigmas y prejuicios etnicorraciales que llevan a ver la población wayuu en seres meramente exóticos, incluso en elementos del folclor y de las artesanías, unseudodiscurso de reconocimiento que termina por negar la historicidad, espiritualidad, cosmovisión, contribución, valores, prácticas y narrativas de todo un pueblo.

A partir de esta investigación se propone exponer e interpretar el asunto o cuestión referente a la oralidad, la narrativa y la mitología como método alternativo de acceso al conocimiento, basado en las experiencias pedagógicas y partiendo de lo particular que no es otra cosa que los saberes otros propios de la cultura Wayuu, para llegar a plantear un conocimiento general totalmente válido, y por ende, comprobable y de esta manera cuestionar profundamente la política de la etnoeducación, que como categoría occidental parte de lo general sin tener en cuenta en su discurso lo particular de cada minoría, cayendo de esta manera en la imposición de un modelo educativo tradicional el cual desconoce los modelos propios de cada cultura. Lo anterior con el fin de combatir el analfabetismo y proponer una nueva estructura curricular que tenga como principio rescatar y fomentar la tradición Wayuu de los niños y niñas de la Ranchería Campamento. Todo esto, a partir del estudio riguroso de la categoría epistemológica saberes otros, teniendo como base la oralidad, la narrativa y la mitología dentro del discurso educativo, delineando los aportes que se pueden hacer al proceso educativo y por ende metodológico, pedagógico y didáctico en la formación de miembros activos de la comunidad.

La investigación parte desde el análisis por medio de los relatos mitológicos, la oralidad y la narrativa propia de esta cultura, la visión que se tiene sobre formación y educación en los niños Wayuu de la zona rural pertenecientes a la ranchería de campamento en el municipio de Maicao en la Guajira, y además conocer el contenido de las costumbres y tradiciones culturales.

Por otra parte, darle importancia a la incidencia que tiene el analfabetismo de la Guajira en la niñez de la etnia Wayuu, ya que en la actualidad son muchas las propuestas que desde las diferentes entidades del Estado se tienen para esta población, pero nunca se tiene en cuenta cuál es su visión cultural interna frente a la educación. Es en estos puntos donde la investigación se centra en analizar e interpretar algunos de sus relatos míticos, la oralidad de su cultura, y la visión que tienen los niños y los maestros sobre su educación a modo de antecedentes/experiencias, para así tener, un conocimiento aproximado de la forma en que conciben la educación que imparten y reciben, y para que ellos conozcan y tengan un análisis de su cultura y su educación, elaborado a partir de categorías académicas.

Otros aspectos son; la familia, el trabajo comunitario, la transmisión de los saberes a partir de los mitos, la oralidad, la narrativa, el juego y la recreación, son los ámbitos de aprendizaje en las comunidades indígenas. Al interior de ellas es primordial la influencia que tiene la oralidad primaria, ya que los procesos de formación de los individuos inician a través de procedimientos de carácter no formal. Un trabajo de investigación que se interese por los procesos educativos de un grupo étnico, debe indagar por los aprendizajes, el contexto y la comprensión del mundo en que los individuos se encuentran inmersos, teniendo como eje central la actualidad que viven las comunidades y su reflejo en contenidos temáticos durante la etapa escolar priorizando a los autores e investigadores propios de la etnia como referentes académicos y literarios, puesto que su socialización se efectúa a través de la imitación y la repetición oral de los patrones de su cultura,

dando una especial importancia a los acianos y entornos familiares, ya que estos cuenta con la autoridad para la transmisión de conocimientos; de igual forma, este proyecto pretende integrar los métodos de enseñanza nativos de la etnia Wayuu, resaltando procesos formativos ancestrales en la producción agrícola, artesanal y literaria como trasmisor de su cultura mitológica, evidenciado otros saberes que resultan útiles en los roles sociales que desempeña cada individuo dentro de su comunidad, extendiendo esta investigación no sólo en temas educativos sino también en temas socioculturales, históricos, filosóficos y espirituales de las cultura Wayuu y la necesidad de su implementación dentro del modelo etnoeducativo actual.

Por último, el Estado colombiano, a través de la Ley General de Educación, acepta y define la pertinencia de la Etnoeducación, pero aún falta integrar los contenidos culturales de las comunidades indígenas al proceso de formación de las niñas y niños a su escuela, entendida ésta como aquel proceso mediante el cual los niños reciben una formación en las áreas: cognitiva, afectiva, ética, estética comunicativa, sociopolítica, espiritual y corporal, de su totalidad humana, teniendo en cuenta todo lo anterior se fundamenta en la necesidad de producir un nuevo currículo que integre las necesidades sociales, culturales y económicas de los Wayuu, dejando a un lado la estructura académica y priorizando el conocimiento nativo acompañado de los avances que ha aportado autores regionales en representación de las nuevas generaciones teniendo claro la actualidad en que viven las comunidades de la región.

Esta investigación contribuye al plan decenal de educación en aspectos puntuales de la ampliación, fortalecimiento y profundización de la oferta curricular en el modelo etnoeducativo implementado, permitiendo un mayor acceso y cobertura educativo a poblaciones categorizadas como indígenas, en cuanto a la línea de investigación del Doctorado en Educación de la Universidad Santo Tomas el ejercicio investigativo fortalece los procesos académicos añadiendo

antecedentes teórico-prácticos que permiten la externalización de la institución abarcando temas, culturales, sociales y políticos que contextualizan el entorno etnoeducativo a nivel local, nacional e internacional.

Capítulo II: Marcos de Referencia de la Investigación

La investigación se sustenta en cuatro marcos de referencia, los cuales le dan fundamentación a la misma. Estos cuatro marcos son:

- Estado de la cuestión, el cual describe los antecedentes investigativos que subyacen al objeto de la investigación, desde las investigaciones realizadas en América Latina sobre la política etnoeducativa y la categoría epistemológica saberes otros; los trabajos elaborados en los diferentes programas etnoeducativos existentes en las universidades del Cauca, de la Guajira; en la Universidad Tecnológica de Pereira; en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia; en la Pontificia Universidad Bolivariana y en la Pontificia Universidad Javeriana y las producciones académicas e investigativas que se han adelantado dentro del marco de los estudios etnoeducativos y los entornos escolares wayuu.
- Marco teórico, que sustenten los postulados epistemológicos y teóricos que argumenta el proyecto desde los planteamientos del giro decolonial del ser, del saber y del poder y, de esta manera, reconocer la necesidad imperativa del surgimiento de una epistemología otra con base en los saberes otros y originarios y, por ende, en el planteamiento de una pedagogía que parta desde lo propio y lo originario, capaz de generar un conocimiento nuevo y universal y verificable.
- Marco conceptual, donde se explican las diferentes categorías de saberes otros, oralidad, narrativa, mitología y pedagogía experiencial desde la crítica y lo interseccional. Todo esto teniendo como referentes teóricos a Catherine Walsh con investigaciones como; “Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político epistémicas de refundar el Estado” (2008) y “Pedagogías Decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir”

(2012), Michel Perrin con “Los guajiros, la palabra y el vivir” (1979), Beatriz Eliza Sánchez Pirela con su obre “El pensamiento filosófico wayuu” (2008); “Aproximación a la cosmogonía wayuu: la tierra y la mujer” (2011); “Aproximación al pensamiento wayuu: ética amerindia” (2012), Paulo Freire con su libro “Pedagogia del Oprimido” (1970), Pineda Giraldo con sus obras “El indio guajiro”(1963); “El caso de la escuela normal suerior” (1994) y “Inicios de la Antropología en Colombia” (1999), Medina Melgarejo con su libro “Pedagogías Insumisas; movimientos politco-pedagogicos y memorias colectivas de educaciones otras en América latina” (2015), Tuhiwai Smith con su obre “A descoloniza las metodologías” (2016), Enrique Dussel con su aportes filosóficos como; “”Filosofía de la liberación” (1996); “Hacia una Filosofía Política Crítica.” (2001) y “Transmodernidad e Interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación” (2005) y desde la orilla de los pensadores e investigadores Wayuu están, Ramon Paz Ipuana, Miguel Ángel Jusayú, Rafael Mercado Epiayú, Victor Apushaina, Wilder Guerra Curvelo, Mildre del Carmen Nájera y María Margarita Pimienta Prieto.

- Marco legal, el cual señala el conjunto de normas que históricamente en nuestro país ha configurado el funcionamiento y, por ende, la implementación de la política etnoeducativa en el marco del modelo curricular implementado en los procesos educativos a los niños y niñas de la etnia wayuu.

2.1. Estado de la Cuestión

En el marco de esta investigación surge la necesidad de hacer un recorrido a profundidad y poder tener claridad en qué momento académico se encuentra el tema que nos ocupa acerca de la política etnoeducativa como una respuesta a la educación de los grupos étnicos, afro, raizales, rroms,

palenqueros y entre otros, en las diferentes universidades de nuestro Continente y por ende de nuestro país, deteniéndonos justo en aquellos territorios donde su población mayoritaria son las comunidades anteriormente mencionadas. Y sólo de esta manera poder señalar con total claridad donde se encuentran los vacíos, las fortalezas y las tensiones y, también en qué lugar preciso se convierte en un modelo hegemónico que desconoce lo otro, lo originario, en otras palabras, la epistemología propia y la pedagogía autóctona capaz de generar conocimiento verificable y universal y, justo a partir de aquí, plantear definitivamente la aprehensión de la categoría saberes otros en lugar de lo etnoeducativo, puesto que lo primero parte de la observación del territorio, de lo otro que en últimas es lo que permite la sobrevivencia en el tiempo de la cultura y la generación de un conocimiento nuevo, innovador, pertinente y verificable y, desde allí, plantear un modelo curricular basado en la pedagogía y en las epistemologías propias.

En este momento del desarrollo de esta investigación es necesario relacionar autores y agrupar trabajos alrededor de las categorías de análisis que orienta esta investigación, sobre el entramado conceptual de los saberes otros, de las epistemologías emergentes y de la pedagogía originaria y teniendo como referentes la cosmogonía, las narrativas, los rituales, la educación y metodologías propias; como tejiendo los hilos que diseñan el *Antajirasuyaa*, imagen wayuu que representa en las mochilas la forma de algo que se encuentra, llega y se cruza.

En este caso, la *Antajirasuyaa* representa el encuentro y análisis intertextual de los planteamientos de los antecedentes que han aportado a la fundamentación de este trabajo, sin la pretensión de abarcar todo el corpus de investigaciones hechas sobre los wayuu. En primera instancia, se presenta una síntesis de los principales antecedentes revisados iniciando con los textos etnográficos más importantes que han descrito las generalidades de los wayuu. Luego, se reseñan los aportes de diversas investigaciones con respecto a cada de las dimensiones que integran esa

pedagogía y epistemología otras, con fundamento en los saberes otros. Así mismo se citan los trabajos que se han aproximado al tema de la cosmogonía wayuu de manera más relevante, especialmente en lo que tiene que ver con las narrativas, los rituales, la política etnoeducativa, los saberes ancestrales y el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Para terminar, se reseñan brevemente las experiencias y propuestas adelantadas por diversos investigadores que han estudiado la pedagogía y las metodologías desde una orilla epistemológica otra, tanto en la cultura wayuu, como en diversos contextos indígenas nacionales e internacionales.

2.1.1. Antecedentes históricos. El desarrollo de la educación institucionalizada en el contexto de los pueblos indígenas en Colombia, no se ha desarrollado como proceso evolutivo lineal ni ordenado, pues incluso hoy en día coexisten modelos y se sobreponen unos a otros. Su historia está estrechamente ligada a los aparatos de poder estatal instaurados desde la colonia, ya que "la escuela fue (y sigue siendo) usada como un dispositivo para la asimilación cultural" (Calvo y García, 2013, p. 349). Por eso, es necesario comprender los antecedentes de la *educación indígena propia* que actualmente proponen el SEIP y el *Decreto Autónomo* (1953 de 2014) dentro del marco de los procesos de lucha y resistencia de los movimientos sociales indígenas en Colombia desde una perspectiva crítica que permite identificar los principales logros alcanzados y los retos que aún se deben enfrentar.

En sus inicios, la educación para los grupos étnicos fue orientada por la intención "civilizadora" de la evangelización durante los siglos XVI al XVIII, fundamentada en la idea de que evangelizar era necesario para "hacer persona al otro" (Castillo y Rojas, 2005, p. 16). Es decir, que las poblaciones indígenas y afrodescendientes no fueron escolarizadas durante la primera etapa de la colonia, pero sí fueron objeto de un dispositivo educador por parte de la Iglesia Católica, ya que su

formación cristiana implicaba desarraigar algunos hábitos sus saberes y prácticas ancestrales para sustituirlas por otras.

Después de la independencia, la Iglesia Católica mantuvo esta "misión", y aunque el proyecto republicano fundó la educación pública, esta fue una de las estrategias del Estado para legitimar el orden de las relaciones sociales arraigando las ideas racistas y promoviendo el integracionismo de las poblaciones diversas. Este proyecto político-educativo correspondía a un imaginario que "se originó en las apuestas de los criollos ilustrados", cuyo proyecto de nación era monocultural basado en el ideal de lo "andino-céntrico-criollo" (Villa y Villa, 2014, p. 22). Los programas de eugenicización e higienización de la nación fueron una iniciativa de la elite política, cuyo fin era la modernización. Entonces, la educación fue vista como una herramienta fundamental en ese proceso, por lo que la intervención pedagógica de esas elites consistió en fijar contenidos culturales afines a ese proyecto de nación.

La Constitución de 1886 no contemplaba la existencia de poblaciones con particularidades históricas y lingüísticas en la república de Colombia y los indígenas eran considerados como menores de edad. En 1888, el Estado colombiano firma el Concordato con la Iglesia Católica para que la educación pública fuera organizada según los preceptos del catolicismo, sellando una alianza "conveniente" para el Estado ante su incapacidad de ejercer control en los territorios geográficamente apartados; esta institución asumió las misiones cuyo objetivo seguía siendo la evangelización y la "civilización" de la población indígena del país, como lo estableció la Ley 89 de 1890 (Rojas, 1999; Castillo y Rojas, 2005). Así, las comunidades religiosas fueron las encargadas de la educación en los llamados "territorios nacionales", como La Guajira, que fue asignada a la congregación de los Hermanos Menores Capuchinos.

Con la autonomía que otorgó el Estado a las comunidades religiosas, se impuso la modalidad de los internados en la educación dirigida a la población indígena. Esta consistía en la separación de los niños indígenas de sus familias para imponerles la doctrina cristiana mediante la escolarización, castigos y penalidades (Castillo y Rojas, 2005). En 1910, los Hermanos Menores Capuchinos establecieron orfelinatos indígenas en San Antonio (Pancho) Guajira y, en 1914, fundaron el internado de Nazareth en la Alta Guajira (Yanama, 2014) y posteriormente los de Aremasain y Uribia; ahí inició su acción "educadora" entre los wayuu. Comenzaron a prohibir el uso de su lengua materna (el *wayuunaiki*) y del vestido tradicional del hombre (Rivera, 1990; Yanama, 2014). Los relatos de los investigadores wayuu Rafael Mercado (2007) y Remedios Fajardo (2014) dan cuenta de eso.

El objetivo de los orfelinatos era encerrar a los niños y jóvenes que fueron sacados de su contexto natural con el discurso que eran hijos de unos indios salvajes, idólatras y bárbaros, siendo esta la última estrategia para dominar y someter a los wayuu. Porque en los primeros años de conquista, la fuerza del caballo y el frío cuerpo del acero de la espada, habían fracasado con estos grupos de indios. Siendo entonces arrebatados los niños de los senos de las madres y los jóvenes del lado de sus abuelos, allí adquirieron un nuevo conocimiento y unas nuevas creencias, pero debían aprender y dominar muy bien la lengua de los misioneros sin importar si llegaran a olvidar a la lengua materna. Fue entonces como el castellano se volvió una herramienta contundente para la construcción de una nueva visión de la realidad, el vehículo destructor que alcanzó a herir y a matar una parte del conocimiento milenario de la cultura. (...) Fue así cuando cambió y se moldeó la vida de las nuevas generaciones que salieron de los orfelinatos, se silenció por mucho tiempo la lengua madre de estos jóvenes, pero siguió viva en aquellos que no fueron alcanzados o no llegaron

a ser "capturados" (Rafael Mercado, 2016, p. 156). De esta manera, la escuela desplazó los espacios indígenas de construcción de saberes, y sus transmisores fueron deslegitimados (Prada, 2013).

La escuela *alijuna* se reducía a un espacio físico, ya no era la enramada, ni *el jagüey*; al niño y la niña no le inculcaban valores propios, no le enseñaban mitos, no los hacían conocedores de los símbolos de sus clanes, en estas cuatro paredes no escuchaban a los mayores ni jugaban con flechas. No les trasmitían los secretos de las plantas ni el significado de los sueños (Gómez, 2014, p.7).

Por su parte, en la descripción histórica hecha por el sacerdote capuchino José Agustín de Barranquilla (1963), se ven reflejados algunos de los argumentos que "justificaban" la intervención de esta comunidad religiosa, como abanderada de un proyecto de nación "civilizador" en La Guajira.

Las luchas fraticidas de castas contra castas teñían en sangre el territorio guajiro; la insolencia del civilizado: embaucador, raptor, seductor y traficante; las riquezas del mar en perlas y sal; lo indefinido de las fronteras con la nación hermana; el analfabetismo rayano en baldón nacional, en estas tierras guajiras y, en fin, el deber de incorporar definitivamente algún día, civilizada La Guajira, al resto de Colombia, indujeron al gobierno nacional allí por los años de 1886, a buscarles una solución satisfactoria a tales problemas candentes, algún día, civilizada La Guajira, al resto de Colombia, indujeron al gobierno nacional allí por los años de 1886, a buscarles una solución satisfactoria a tales problemas entonces candentes (p.156).

En ese orden de ideas, este proyecto "civilizador" de los misioneros estaba legitimado en la intención de "hacer patria" y "llevar la luz del evangelio" sustituyendo el universo simbólico wayuu por el de la cultura occidental (Rivera, 1990, p. 126). Más adelante, en los años 30s y posteriormente en los 60s del siglo XX, hubo reformas educativas como resultado de los cuestionamientos a la labor misionera de la Iglesia Católica, pero estas no afectaron el modelo

impuesto en los llamados "territorios nacionales" (Castillo y Rojas, 2005). Los internados fueron (y siguen siendo), los espacios más efectivos para la aculturación de las nuevas generaciones wayuu, pues allí los niños y jóvenes viven, comen, duermen y por lo tanto se desarraigan (Yanama, 1990).

Alrededor de 1945, en los internados donde se educaban los niños wayuu, estaba dentro del currículo castigar todo aquel que esté hablando su lengua madre, en este caso *Wayuunaiki*, a los indígenas les pegaban y después los arrodillaban y debajo de las rodillas les colocaban piedras, dentro de la boca les insertaban un pedazo de madera llamado "carreto", que tenía unos hilos; aparte de esto, obligaban a los estudiantes a memorizar las lecciones y las recitaban tal como aparecía en el libro, era un proceso memorístico; mientras tanto la lengua materna y los conocimientos ancestrales se volvían nulos, eran cero (Rafael Mercado, 2016, p. 156).

Fue así como en los internados de La Guajira sólo se incluye a una docente wayuu en los primeros grados de escolaridad para que hiciera aclaraciones y traducciones, aunque todas las clases eran orientadas en castellano. En consecuencia, los contenidos eran propios de la cultura occidental y el *wayuunaiki* era usado para que los wayuu aprendieran el castellano más rápidamente (Rivera, 1990, p. 126).

Aparece la escuela en las rancherías, nuestra familia tenía la curiosidad de conocer la cultura, pero lo enseñado y aprendido era muy distinto de lo que esperábamos, solamente eran ellos, hablaban otro idioma, rezábamos para ser buenos cristianos, leíamos y escribíamos en otra lengua, nuestro territorio se fue quedando solo sin algunos de sus hijos quienes fueron estimulados a vivir y pensar de otra manera, pero siempre en términos de inferioridad (Gómez, 2014, p.8).

En los años 70s surgió lo que hoy se mantiene bajo la modalidad de "educación contratada", en la que el Estado suscribe un contrato con la Iglesia Católica para que esta administre los centros educativos que han estado a su cargo (Castillo y Rojas, 2005), y desde ese entonces, la misma comunidad religiosa de los Hermanos Menores Capuchinos administra la educación en gran parte del territorio guajiro, donde no parecen haber trascurrido los años ni haber impactado las reformas a las políticas educativas, como lo relata el docente wayuu Gabriel Iguarán:

En lo que compete a la educación escolarizada para los wayuu, iniciada desde la misión capuchina española a partir de 1900, continuada con la misión italiana (...) y entregada desde entonces a la Diócesis colombiana hasta la actualidad, (...) se impartió una formación escolarizada a los indígenas bajo concepciones de disímiles latitudes, incorporando conceptos distintos a su cosmovisión, contrariando sus creencias y su forma de ver el mundo (Montiel ,2016, p.168).

Por otra parte, las rebeliones campesinas permitieron el surgimiento de movimientos sociales indígenas, en esa misma década de los 70s, cuya intención era reivindicar su propio proyecto político educativo (Calvo y García, 2013). En ese contexto, se fueron fortaleciendo las organizaciones indígenas y dieron pasos importantes para la recuperación y titulación de tierras de resguardos en las que fueron creando las primeras escuelas bilingües con la finalidad de iniciar un proceso de recuperación de sus lenguas (Castillo y Rojas, 2005).

Fue así como estos movimientos pusieron sobre la mesa una serie de demandas educativas basadas en su autonomía y una creciente preocupación por la formación de docentes indígenas. Desde aquel momento, organizaciones indígenas como el CRIC plantearon dentro de su plataforma

política la formación de maestros bilingües y se pensó la escuela para el fortalecimiento político, como espacio de lucha, "se buscaba generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas" (Bolaños y Tattay, 2012, p. 47). Desde entonces, se inició un proceso de lucha y negociaciones con el Estado que poco a poco ha ido consolidando la conquista de derechos y una mayor autonomía de los pueblos indígenas en materia de educación (Castillo y Rojas, 2005).

En 1975, un grupo de estudiantes wayuu de la Universidad Pedagógica Nacional inicia un proceso de reflexión profunda sobre sus propias experiencias educativas y hacen un análisis de los contenidos del sistema educativo oficial, concluyendo que este no era pertinente para el contexto wayuu. Motivados por esta inquietud, deciden crear la Organización Indígena Yanama (Rivera 1990; Yanama, 1990). Durante el gobierno de Virgilio Barco, en la década de los 80s, se empezó a hablar de *etnoeducación* en Colombia a partir de la propuesta conceptual del *etnodesarrollo* planteada por el mexicano Guillermo Bolfil Batalla como alternativa al desarrollismo (Calvo y García, 2013; Rojas 2011; Rojas ,1999 y Rivera ,1990). Aunque en el fondo, se hizo el reconocimiento de un derecho "a medias", lo novedoso en su momento, fue el planteamiento del problema en términos políticos (Rojas, 2011), ya que "la agenda ideológica del etnodesarrollo (...) le dio soporte a este enfoque como modelo institucional, político y social. De esta manera, la *etnoeducación* fue adoptada por el Estado colombiano al convertirla en una política estatal" (Calvo y García, 2013, p. 245). La resolución 3454 de 1984 definió la Etnoeducación como un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente del control cultural del grupo étnico (Artunduaga, 1996, p. 26 en Castillo y Rojas, 2005, p. 81)

Entre tanto, la organización Yanama fortaleció su lucha promoviendo grupos de estudio para analizar el currículo y diseñar uno nuevo; lideró el desarrollo de encuentros binacionales, y seminarios de educación intercultural bilingüe (Yanama, 1990).

En la década de los años ochenta Yanama hacía asambleas con gran poder de convocatoria;

Hicimos una binacional en Nazareth con el propósito de cuestionar la educación que se impartía en los internados indígenas. Los encolerizados curas nos dijeron revolucionarios, nos mandaron a los soldados diciéndonos que nos detuvieran porque estábamos incitando al pueblo contra ellos... y no era así, lo que pedíamos era una transformación en el sistema educativo (Gómez, 2014, p.14).

En 1985, el MEN creó el programa de *etnoeducación*. En aquel tiempo, las entidades encargadas de la Etnoeducación en las regiones fueron los Centros Experimentales Piloto, desde los cuales se inició un proceso de formación docente (Enciso, 2004) y también un trabajo de acompañamiento para la elaboración de un programa curricular (Yanama, 1990). Este proceso estuvo lleno de contradicciones y el rol del Ministerio en el territorio guajiro fue cuestionado desde entonces:

No lo comparto y se lo he hecho saber muchas veces al ministerio, hay una contradicción evidente, como que no nos tienen confianza. Pareciera que el gobierno quisiera entretenernos haciendo nuestros propios proyectos etnoeducativos mientras ellos están pensando en montar otras situaciones que afectan nuestras condiciones de vida. Como pueblos indígenas queremos administrar nuestra propia educación (Gómez, 2014, p.18).

Mientras se fue avanzando en la configuración de la *etnoeducación*, en la Constitución Política de 1991, Colombia se asumió como país multiétnico y pluricultural, y ese mismo año la Ley 21 acogió el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo —OIT- reconociendo las aspiraciones de los pueblos indígenas. Así, se pasó del "desconocimiento constitucional al reconocimiento de los indígenas como sujetos de derecho" y a asumir que como Estado se tenían obligaciones con respecto a la educación indígena (Rojas, 1999, p. 48).

La etnoeducación nunca logró ser un modelo bien establecido en Colombia ni en América Latina (Calvo y García, 2013), pues con su implementación se evidenciaron las limitaciones de estar regida por la educación como institución (Castillo y Rojas, 2005). Fue así como la imposición de nociones tales como "eficiencia", "competencia", "calidad", "seguimiento", "evaluación", "estándares", afines a una lógica mercantilista de la educación, fueron una forma de extender el control del Estado mediante acciones empresariales como parte de los procesos neocoloniales contemporáneos (Medina Melgarejo, et. al 2015; Rojas y Castillo, 2005).

Con respecto a lo curricular, la etnoeducación propuso modelos flexibles como el de Escuela Nueva, Aceleración del Aprendizaje y Post-primaria, entre otros (Enciso, 2004); pero no se trabajó en la construcción de modelos pedagógicos propios (Guido y Bonilla, 2013). Por ello, bajo la etiqueta de "*etnoeducación*" siguieron (y aún siguen) vigentes ciertas estructuras de asimilación e incluso de evangelización sin que todavía se haya asumido una verdadera educación de y para los indígenas (Castillo y Rojas, 2005).

En 2003, la Ministra de Educación Nacional de aquel entonces, Cecilia María Vélez White, presentó ante el Comité Departamental de Apoyo a la Etnoeducación para la Nación Wayuu las bases para la construcción de una propuesta de educación propia denominada "Ekirajaa". Más adelante, se conformó una instancia para la concertación de políticas públicas en materia educativa

para la nación wayuu denominada *Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu — MTDEW*; integrada por representantes de cada uno de los municipios de La Guajira (MEN-MTDEW, 2009). La gestión de este organismo se articuló a las experiencias y procesos etnoeducativos que la Organización Yanama venía liderando en las dos décadas anteriores y permitió la construcción colectiva del proyecto etnoeducativo *Anna Akua 'ipa* que se concibió como una herramienta para orientar la sistematización, unificación y desarrollo del Plan de Vida Wayuu, en los aspectos de formación integral de la persona y de las comunidades, contribuyendo a su evaluación y ajuste permanente. Contiene herramientas técnicas, administrativas y pedagógicas para atender las necesidades y expectativas de la etnoeducación, articulando los saberes propios y universales encaminados a buscar el desarrollo y la formación integral de la persona (MTDEW, 2009, p. 14).

A pesar de que estos proyectos etnoeducativos (en Colombia el MEN inició este mismo trabajo con otros 25 grupos étnicos) otorgaron un lugar importante a "principios como la autonomía, las condiciones concretas de implementación de los proyectos educativos hacen difícil pensar que ella se alcance" (Castillo y Rojas, 2005, p. 84), pues aunque el marco legal de la *etnoeducación* señaló la importancia de la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de vida de cada pueblo, su historia e identidad, etc.; paradójicamente el Estado continuó asumiendo el servicio etnoeducativo desde un modelo multiculturalista neoliberal, alejado de las verdaderas intenciones de los pueblos indígenas (Guido y Bonilla, 2013).

Ante este panorama, la *etnoeducación* dejó de ser la bandera de los movimientos sociales indígenas en Colombia, pues su sentido "fue cooptado por las lógicas de poder estatal" (Guido y Bonilla, 2013, p. 21). En ese contexto surgió la educación propia como una nueva propuesta que poco a poco ha pretendido recuperar el terreno cedido al Estado y dar lugar a nuevos actores para

que puedan decidir sobre su educación; en consecuencia, el Estado se ve forzado a aceptar para mantener de forma relativa su legitimidad en un marco de luchas dispersas. Es decir, que de manera paralela al desarrollo de la *etnoeducación* inició un proceso de movilización que fue potenciando el concepto de *educación propia*, reconociendo que su complejidad e integralidad debían trascender del ámbito escolar (Castillo y Rojas, 2005).

Como resultado de las luchas de los movimientos sociales indígenas, en 1996 se creó la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas, adscrita al Ministerio del Interior y se definió la creación de comisiones de trabajo y concertación para tratar temas específicos (Decreto 1397 de 1996). Pero pasaron diez años para que la Mesa Permanente de Concertación acordara la creación de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas —CONTCEPI. Esta intención se concretó con la firma del Decreto 2406 de 2007, en el que definió que su objeto sería "la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articulada a la construcción de la política pública integral de Estado para los Pueblos Indígenas" (Decreto 2406 de 2007, Artículo 2).

Entonces, la CONTCEPI inició con la participación de 21 líderes regionales, entre ellos, una delegada del pueblo wayuu, la profesora Remedios Fajardo. Esta se fue consolidando como espacio permanente de discusión, reflexión, trabajo y concertación para la formulación del perfil del Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP-. La profesora Fajardo describe este proceso de la siguiente manera:

La Etnoeducación se configuró como una política del gobierno nacional hacia los pueblos indígenas de Colombia, la cual fue construida desde el gobierno hacia los pueblos indígenas. Hoy, la realidad es otra, a partir del Decreto 2500 de 2010, y el Decreto 1953 de 2014 desaparece la

palabra “Etnoeducación”, se plasma una nueva concepción educativa construida desde los pueblos indígenas y para los pueblos indígenas; hoy la Educación Propia, es una política que se concierta con el Ministerio de Educación Nacional a través de la CONTCEPI, que avanza en los territorios indígenas en su reconocimiento e implementación. Es hoy una realidad que ha estado latente y presente en el trascurso de la vida de nuestros pueblos, enseñada desde la gestación por nuestras abuelas, familia en general y la misma comunidad, pero no había sido tomada en cuenta, y es nuestra cultura y lengua convertida en contenidos de enseñanza en los currículos y planes de estudio en los establecimientos educativos donde día a día se forman nuestros niños y niñas wayuu, cada vez es más visible y necesaria. Salinas (2018). Considera que este refuerzo normativo a la educación se debe desarrollar sin desconocer que existen procesos de interculturalidad que igualmente moldean la formación integral que se promueva en las escuelas.

En un proceso de construcción colectiva adelantado por la CONTCEPI a lo largo de varios años, el Sistema Educativo Indígena Propio -SEIP-, fue definido como un conjunto de procesos que recogen el pasado, antepasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos originarios. El SEIP es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que queremos, necesitamos y podemos desarrollar (CONTCEP, 2013, p. 21).

Aunque no ha sido fácil avanzar en el proceso de implementación de sus componentes: pedagógico, administrativo y político-organizativo, pues su aprobación desbordó el ámbito de las competencias del Ministerio de Educación. Ante la presión de las organizaciones indígenas y los movimientos sociales, en 2009 se definió una ruta jurídica para iniciar el proceso de entrega de la administración de la educación a los pueblos indígenas. Esto trajo como resultado la firma del Decreto 2500 de 2010, mediante el cual se reglamentó (de manera transitoria) la contratación de la

administración de la atención educativa por parte de entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociaciones y organizaciones en el marco del proceso de construcción e implementación del SEIP (Decreto 2500 de 2010). Esto fue considerado un logro importante para las organizaciones indígenas (Guido y Bonilla, 2013) tras años de lucha y movilizaciones:

Lo enunciado en el Decreto 2500 del año 2010, es parte de la lucha organizada de los pueblos indígenas en la ON1C, en este proceso de lucha de derechos nunca estuvieron los senadores, ni representantes a la cámara, ni los diputados, tampoco los alcaldes o gobernadores, tampoco los concejales (...) Esto es la lucha de los derechos en las carreteras y toma de edificios públicos y comisiones técnicas y políticas para concertar políticas públicas en el marco de la autonomía de los pueblos ancestrales.

De esta manera, el SEIP (CONTECEP1, 2013) propuso una educación que debe enseñar a niños y jóvenes a respetar a sus autoridades y a la madre tierra; que fortalezca los principios de territorio, autonomía y cultura; que reemplace la educación oficial por una que enseñe a "ser indígena" de manera integral; que no parcele el conocimiento, que fortalezca lo organizativo como mecanismo de resistencia y lucha por la autonomía; que prepare a los individuos para enfrentar el mundo de hoy.

En 2014 sucedió un hecho importante: la firma de los Decretos 1952 y 1953. El primero, modificó el carácter de transitoriedad del Decreto 2500 de 2010 y el segundo, conocido como el *Decreto Autónomo*, estableció la creación de un régimen especial para el funcionamiento de los territorios indígenas y su administración. Este decreto dispuso las funciones públicas que ejercerían las autoridades indígenas en sus territorios, reconoció las facultades de los gobiernos propios, no sólo para definir sus políticas, sino para percibir y administrar recursos. En este decreto quedó claro

que estas autoridades son las responsables de liderar y orientar la construcción e implementación de los Proyectos Educativos Comunitarios —PEC- de acuerdo con sus formas de investigación y comunicación.

El SEIP contiene unos lineamientos generales y debe ser operativizado mediante el Plan Educativo Indígena, Cultural, Comunitario y Territorial, que a su vez debe orientar los Proyectos Educativos Comunitarios — PEC. Pero aún hay resguardos y comunidades que no han definido sus Planes de Vida y mucho menos sus PEC, por lo que apenas se está iniciando el tejido de esta historia. Este no ha sido ni será un camino fácil de recorrer para los pueblos indígenas en Colombia y en La Guajira.

En el territorio wayuu se ha avanzado en la construcción de propuestas curriculares como el Proyecto Educativo Comunitario —PEC- (Yanama, 2014) y la Propuesta Educativa para el Ciclo Semillas de Vida: Ranchería Infantil (Yanama, UNICEF Y Uniguajira, 2014) diseñados para los centros educativos e instituciones administradas por la Organización *Yanama*. Asimismo, la Asociación de jefes familiares wayuu de la Zona Norte de la Alta Guajira — *Wayuu Araurayu* ha venido trabajando en la investigación y edición de textos de autores wayuu que recopilan saberes propios y que hoy se constituyen como referentes epistemológicos que fundamentan teóricamente los procesos de construcción colectiva de los PEC y los Currículos Comunitarios Propios (Asociación Wayuu Araurayu, 2014-, Paz Ipuana, 2016a, Paz Ipuana, 2016b), así como en la elaboración de documentales y otros recursos multimedia para este fin. También es significativo señalar que de manera reciente el MEN realizó el nombramiento en propiedad de docentes indígenas con el aval de las autoridades tradicionales en algunos municipios del departamento de La Guajira, como lo dispuso el Decreto 2500 de 2010. Este es un hecho importante, porque los

docentes nombrados, en este caso, representan los intereses de la comunidad y autoridades que les dieron aval; sin embargo, eso no garantiza que los currículos sean pertinentes aún.

Aunque la educación propia se constituye en una oportunidad histórica de hacer resistencia y generar un pensamiento endógeno, aún permanecen las estructuras de poder que han sometido a los indígenas por mucho tiempo (Molina y Tabares, 2014). Si bien, la educación propia se ha convertido en un pilar de la plataforma política de los pueblos indígenas, la autonomía no es absoluta, está marcada por la relatividad que le genera un proceso histórico de relaciones violentas (simbólicas y materiales) con la sociedad mayoritaria y de resistencia de los pueblos originarios a las condiciones derivadas de estas relaciones, como la explotación, la opresión, la marginación y el desconocimiento del carácter colectivo de su pensamiento y modos particulares de vida (Guido y Bonilla, 2013, p. 43).

Tras cuatro décadas de logros y dificultades en la aún denominada *etnoeducación*, hay que reconocer que es necesario superar algunos obstáculos tales como: las tensiones entre el pensamiento y la acción del movimiento indígena colombiano y las prácticas del Estado; las inconsistencias entre normatividad y las prácticas educativas, los grandes debates que aún existen alrededor de la definición e implementación del SEIP y la necesidad de instrumentalizar la normatividad vigente (Ibid.).

Asimismo, es importante avanzar para alcanzar mayores logros en lo pedagógico (Calvo y García, 2013), y ser conscientes de que la materialización del SEIP es muy compleja, pues esta historia de exclusión y dominación ha dejado huellas profundas y temores en las familias wayuu. En algunos sectores, no quieren que se enseñe a los niños en *wayuunaiki*, ni que se trabajen los contenidos propios, pues existe la creencia de que su lengua y su cultura, han sido las principales culpables de la discriminación que aún sufren como lo reflejan los siguientes relatos:

Alejandra, una mujer joven wayuu, estudiante del programa de Licenciatura en Etnoeducación declaran: Soy wayuu pero no sé hablar el wayuunaiki, cuando mis familiares de la Alta llegaban a la casa en Manaure mi mamá y mi abuela nos encerraban en el cuarto a mí y a mis hermanos para que no los escucháramos hablar. ¿Cuándo le pregunté a mi mamá que por qué hacía eso?, que ¿por qué no nos dejaba relacionarnos con ellos? ella me dijo no quiero que se burlen de ustedes porque no hablan bien el idioma de los alijuna. (A. Chasoi, comunicación personal, 5 de enero del 2020)

David, docente en zona rural de Uribia, Licenciado en Educación Física declaro que cuando los padres de familia van a matricular a los niños a la institución en la que yo trabajo, allá en el Cerro de la Teta me dicen que lo que más les importa es que sus hijos aprendan el español para que puedan defenderse y defenderlos también a ellos. (D. Apüshana, comunicación personal, 16 de diciembre del 2019)

Aún hoy en día, cuando se habla de "educación" en el contexto de los sabedores o adultos mayores wayuu, este concepto se asocia al colegio occidental:

Allá donde quieren que vayan sus hijos, para que aprendan a leer, escribir, hacer cuentas numéricas y que de esa manera se conviertan en seres “civilizados”. La mayoría de los ancianos cuenta que envían a sus hijos y nietos para que no sean burros como ellos. (Mercado, 2014, p.31).

A lo largo de esta historia de la educación indígena en Colombia y su contextualización en el ámbito de los wayuu se pueden reconocer algunos logros importantes que definen el panorama actual de la implementación del SEIP en La Guajira colombiana:

- El posicionamiento del movimiento indígena y de las Organizaciones indígenas como interlocutoras del Estado.
- El reconocimiento de las autoridades tradicionales como autoridades públicas de carácter especial.
- Asuntos del tejido ancestral que fueron olvidados, negados o soterrados en nombre de la regulación hegemónica del Estado, hoy están en la agenda pública.
- Se cuenta con el SEIP como apuesta político-pedagógica que exalta el potencial histórico y heurístico de los procesos de formación que otorgan sentido y significado a la experiencia y que abren las miradas para generar saberes fundamentados en otras lógicas de pensamiento, otras escrituras, lenguajes y sentires.
- El MEN ha nombrado en propiedad docentes wayuus avalados por las autoridades tradicionales. Este proceso, aunque ha generado conflictos y divisiones internas, ha permitido consolidar una mesa de trabajo capacitada y preparada para el desarrollo e implementación de las actividades pedagógicas.

2.1.1 Textos etnográficos. Para Guber (2011), los textos etnográficos son descripciones, generalmente monográficas, sobre el comportamiento de una cultura particular; resultante del trabajo de campo (p.21). Los principales textos etnográficos que presenta estas descripciones sobre la localización geográfica, historia, lengua, ecología, organización social, universo mágico-

religioso y cambios culturales; permiten un abordaje general a la cultura wayuu (Saler 1988; Vergara 1990; Rivera 1991; Correa y Vásquez 1993, Paz Ipuana 2016a, 2016b).

Es importante señalar que algunos investigadores europeos como Perrin (1980), Goulet (1981) y Saler (1988), publicaron trabajos etnográficos sobre la cultura wayuu que son de gran valor por el detalle y rigurosidad con el que describen sus tradiciones. Estos autores a diferencia de Bolinder (1957), otro europeo que se refirió a los wayuu de manera despectiva y ridiculizó sus costumbres, aprendieron el *wayunaiki* y convivieron por largas temporadas con los wayuu. Esto ha hecho que sus obras, han sido referentes importantes para posteriores investigaciones sobre este grupo étnico como las de Guerra (1990, 2002), Vergara (1990), Rivera (1991), Correa y Vásquez (1993), Balza-García (2011), Rincón (2006), Carrasquero (2010), Carrasquero y Finol (2010), Sánchez Pirela (2011, 2012), Segovia (2000, 2011), entre otros.

Por su parte, Goulet (1981), estudió el parentesco y la organización social wayuu. Al describir la situación de vecindad, la concepción de Patria y las relaciones sociales, va dando pautas sobre la educación, la crianza, las prácticas culturales y los roles de género. Su aporte más relevante para esta investigación y otras, como las de Rivera (1991) y Guerra (2002), es la teoría sobre la procreación humana y la manera cómo esta fundamenta las relaciones de parentesco, rituales y su sistema normativo. Es importante este reconocimiento del parentesco y de la teoría y de la procreación descrita por Goulet (1981), porque a partir de la manera como se conciben los procesos fisiológicos, es que se fundamenta el sistema de cobros por las ofensas, como los factores asociados a las disputas, de los procedimientos para resolverlas y del rol de los palabreros (Guerra, 2002).

Algunos de los aportes más representativos de los textos etnográficos a esta investigación tienen que ver con las descripciones sobre el ciclo de vida y el proceso de inculturación en cada una de las etapas como el nacimiento, el desarrollo infantil, la crianza y la manera como en la medida en

que los niños y niñas van creciendo asumen responsabilidades en los quehaceres cotidianos según su género (Saler 1988; Guerra 1990; Corraera y Vásquez 1993; Amodio y Pérez 2006, Paz Ipuana 2016b).

Aunque el texto editado y publicado por la asociación Wayuu Arauraayu, escrito por Ramon Paz Ipuana (2016a y 2016b) en los años 80, no encaja plenamente dentro de lo que se considera un etnografía clásica; presenta descripciones detalladas de temas tan diversos como la mitología, el parentesco, la cosmogonía, el vestido, el canto, la alimentación, los rituales, la medicina tradicional y la danza; por lo que se constituye en un trabajo muy relevante para la fundamentación del SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio), sobre todo, por la calidad y profundidad de lo allí expuesto, y porque su autor era wayuu y reflejó su epistemología propia en esta valiosa obra.

2.1.2 Cosmogonía, narrativas y rituales wayuu. Las narrativas wayuu se constituyen en su modelo del mundo, pues compartir historias crea comunidad de interpretación, cuestión muy importante para la cohesión cultural. Además de la satisfacción estética que experimentan los wayuu al relatar o escuchar sus narrativas (Saler, 1988, p.120), es preciso señalar que estas reflejan el ordenamiento del mundo real y el de las mentes que le dan sentido, crean y moldean experiencias, dan cuenta de la manera como se concibe la realidad, elaborando mundos posibles que alimentan su identidad (Bruner, 2003). Es por ello, que narrar se convierte en un verdadero diálogo entre lo normativo y lo posible, mediante el lenguaje metafórico que les permite expresar su conocimiento del mundo y construir nuevos conceptos asociados a su propio referente cultural (Fajardo, 2006) para de esta manera recrear y explicar sus prácticas rituales.

Uno de los investigadores más representativos de la cosmogonía, las narrativas y rituales wayuu fue el antropólogo francés Michel Perrin (1979, 1980, 1995), quien convivió por largas temporadas

en su territorio, aprendió el *wayunaiki* y recopiló muchas narraciones que tradujo e interpretó siguiendo el estructuralismo de Claude Lévi-Strauss. Este autor, presenta la relación de oposición y complementariedad de Juyá y Pulowi, aborda la muerte y las formas como se manipulan los cuerpos de los difuntos, el origen de los wayuu, de los astros y describe otras prácticas curativas y rituales relevantes para esta investigación (Perrin, 1980). Así mismo, analiza los sueños y su relación con la muerte y la vida, los considera como espacios de comunicación con el mundo otro: con el mundo de los *yoluja* (Espíritu de los muertos que se comunica con los vivos a través de los sueños). En su obra los practicantes del sueño, va evidenciando el vínculo entre los sueños y el chamanismo, destacando la prevalencia de la espiritualidad en todas las dimensiones de la vida del wayuu. Es muy detallado su análisis del chamanismo como expresión de las relaciones entre la sociedad y el hombre cuyo cuerpo es sometido a diversas vicisitudes biológicas como la muerte, la vejez o el hambre (Perrin, 1995).

Es importante destacar que Perrin, aun siendo europeo, demuestra la clara intención de trascender la mirada colonizadora y racista que había caracterizado algunos trabajos etnográficos de su época. De manera general, puede decirse que este autor hace una completa recopilación y traducción de narraciones que permiten una aproximación a la lógica simbólica del pensamiento wayuu y a su cosmogonía (1979, 1980, 1995).

Es preciso señalar que la obra del intelectual wayuu Ramón Paz Ipuana (1973, 2016a y 2016b) no es menos importante que la de Perrin y de gran aporte a la fundamentación de los currículos propios. Este autor es considerado por otros intelectuales wayuu como quien mejor ha interpretado su propia realidad sociocultural y es reconocido porque sus narraciones coinciden con la oralidad (Mercado, 2014; Mercado en Utadeo 2016, Iguarán 2014). En sus relatos también reseña a *Juyá* (lluvia), *Maá* (naturaleza), *Pulowi* (esposa oficial de juyá, a la cual abandona por su esterilidad),

Palaa (mar), Kai (sol), Kashi (luna) y otros personajes que representan lo que él llama la teogonía wayuu (1973) o principios formadores (2016). Además de la riqueza de sus relatos sobre la cosmogonía wayuu, Paz Ipuana (2016b) describió la medicina tradicional y su relación con la espiritualidad en los procedimientos de la Ouutsu (médico espiritual de género femenino) y el Ouutshi (médico espiritual de género masculino).

Otro escritor wayuu relevante es Miguel Ángel Jusayú (1986, 1989), quien recopiló narrativas que reflejan la cotidianidad wayuu de temas tan diversos como el hambre, el cultivo, la cacería, las enfermedades, los viajes y travesías emprendidas en la búsqueda de alimentos; en las que constantemente también hace referencias a personajes como *Juyá*, *Wanulu*, *Epeyui* y los conflictos en el mundo wayuu y el alijuna.

Sánchez Pirela (2011, 2012), afirma que el pensamiento mítico wayuu configura sus modelos de conducta ya que los hechos que ocurren en esta dimensión son una forma de mostrar la conciencia ante la realidad de los fenómenos de la vida. Pirela presenta el pensamiento mítico wayuu como fundamento de una ética ecológica que rompe con el paradigma de la racionalidad occidental y señala la existencia de una matriz ecológica originaria. Esto se ejemplifica con el relato de un cazador de tortugas (Jusayú, 1986, p. 43-53) que es la típica narración en la que Pulowi se aparece a un wayuu que abusa de la pesca de tortugas marinas. En él se evidencia esa ética ecológica a través de la figura de regulación de Pulowi como dueña de los animales y guardiana. En las narraciones de Jusayú (1989), se aprecia que los personajes enfrentan un mal destino cuando realizan caza indiscriminada, sobreexplotan un recurso, toman los cultivos ajenos, o se dejan seducir por los encantos de personajes extraños.

El análisis que Pineda Giraldo (1963), hizo sobre las nociones del bien y del mal, merece ser retomado para señalar que el cristianismo tergiversó estos conceptos asimilándolos a personajes

tan importantes en la cosmogonía wayuu como los son *Maleiwa* y *Wanulu*. Para los representantes de la Iglesia Católica y actualmente para los líderes de las Iglesias cristianas, que abundan en la Guajira, ha sido estratégico asimilar el personaje Maleiwa con Dios y los Wanulu con el demonio. Esta cuestión no ha permitido una aproximación adecuada a la comprensión de estos seres por parte de las nuevas generaciones, desde los referentes propios wayuu, promoviendo una visión cargada de prejuicios, desconocimiento y creencias erradas sobre el poder de estos personajes y su importancia para la espiritualidad wayuu.

En la relación entre cosmogonía y rituales, es preciso destacar los trabajos que han hecho las descripciones más detalladas del ritual más importante en la vida de un wayuu. (Goulet 1981; Perrin 1995, Najera y Lozano 2009)

Paz Ipuana (2016b) explica detalladamente la ceremonia del funeral, el manejo de la sangre cuando se trata de una muerte violenta, la preparación y arreglo del cadáver, el manto fúnebre y las restricciones que tienen las personas encargadas de manipular a un muerto. Describe el llanto de las mujeres y presenta la diferencia entre el funeral de un adulto y el de un niño.

2.1.3. Educación propia Wayuu. La educación propia wayuu se diferencia de la educación institucionalizada, pues no es una labor férrea de repetición de contenidos, es una actividad fundamentalmente metodológica (Prada, 2013, p.56). En este orden de ideas, este apartado hace referencia a las formas como aprenden y como enseñan los wayuu mediante sus estrategias didácticas complejas y holísticas en las que además de la educación en tecnologías, saberes y procesos simbólicos propios de su cultura, se preocupan también de la educación de los sentidos y sentimientos de los niños y niñas.

Uno de los trabajos más conocidos, pero también que más polémica ha generado en el contexto de la educación wayuu es el Anna Akua'ipa, proyecto etnoeducativo de la nación wayuu (MTDWA, 2009), que en su momento fue concebido como la carta de navegación para los etnoeducadores, como un modelo que parte de las concepciones filosóficas wayuu para fundamentar la educación propia. Sus planteamientos curriculares fueron retomados más adelante en los trabajos de la Organización Yanama (2014), pero conservaron la misma estructura. Algunos sectores han criticado ampliamente este trabajo, pues consideran que no se hizo de la mano de los adultos mayores como poseedores de los saberes ancestrales. Aunque caracteriza la educación propia wayuu, se queda corto en el planteamiento curricular y metodológico; pues no refleja el sustrato epistemológico que configuran las narrativas wayuu, es más un ejercicio que intenta armonizar con los lineamientos curriculares del MEN, pues se habla de ejes temáticos, contenidos, competencias y recursos. Esto es comprensible teniendo en cuenta la intervención del MEN en el proceso y en el afán de los docentes etnoeducadores por cumplir ante las expectativas del MEN que continúa evaluando con pruebas estandarizadas y descontextualizadas a los niños wayuu.

Para Fajardo (2006), la socialización es el mecanismo de transmisión de la cultura wayuu y de educación propia en la que intervienen la familia y la comunidad. Para ella, la interculturalidad y el bilingüismo que se promueven en la escuela interfieren en el proceso de socialización, generando conflictos de identidad y por ello es necesario fortalecer la identidad en cuatro dimensiones: recuperación, revaloración, apropiación y generación (p.21). Así mismo, se enfoca en los tres grandes elementos de la socialización y describe cada uno de ellos: la lengua materna, la oralidad y la convivencia colectiva. Hace énfasis en que la colectividad es autora de obras y conocimiento que se van narrando, modificando y transmitiendo a través de la oralidad, en la que no sólo es

importante el discurso del individuo que narra sino su uso de la simbología, la entonación, la gestualidad y disposición corporal (p.25-27).

La obra de Fajardo (2006), es muy importante para la comprensión de la educación propia wayuu, pues describe que la enseñanza no está restringida a tiempos, espacios ni contenidos específicos, pues se fundamenta en la vivencia directa del niño y su participación en las actividades cotidianas de los mayores (p.27). Señala que además de los conocimientos técnicos, en los procesos de socialización, los niños interiorizan normas, valores, costumbres y rituales, entre otras cosas (p.28); como parte de un proceso muy dinámico, operativo y funcional. También destaca la importancia de la imitación que los niños hacen generalmente en sus momentos de juego (p.29).

En diferentes trabajos como en los de Amodio y Pérez, 2006; MTDEW 2009, Durán 2010 y Paz Ipuana 2016b, se describe que los procesos educativos propios en la cultura wayuu son orientados por los padres y abuelos, mediante ejercicios diferenciados por género; y se destaca que los aprendizajes en el contexto wayuu están asociados a las actividades cotidianas. De esta manera, su educación se da en la vivencia de las actividades productivas, incluyendo el comercio para el caso de los niños y las actividades domésticas para el caso de las niñas. Este asunto es muy relevante, si se tiene en cuenta que los tiempos de la escuela riñen con las actividades productivas, los rituales y los ciclos de la naturaleza. (Amodio y Pérez, 2006, p. 48).

Paz Ipuana (2016b), destaca el rol de las abuelas como depositarias de saberes, como las encargadas de aconsejar, y ser las principales formadoras de los infantes (p. 39). Este autor también describe el rol del abuelo materno como autoridad y el rol del padre, que es quien debe inculcar la obediencia, el respeto por lo ajeno, la rectitud, la moderación y la honestidad (p. 44), debe enseñar a sus hijos varones los oficios manuales, el pastoreo y en general el manejo de los animales y de los bienes (p. 45). Según Amodio y Pérez (2006), el rol de los abuelos en la crianza y educación

de los niños wayuu es fundamental, pues son ellos quienes presentan al niño a toda su familia y les van explicando cuál es su parentesco. Además, después de que los niños son llevados a algún evento social a acompañar a sus mayores, se les invita a hacer una reflexión sobre la actividad en la que han participado para que se interesen en las danzas, velorios y arreglos de conflicto (p. 40). Para Paz Ipuana (2016b), en la cultura wayuu rara vez se recurre al castigo corporal, pues enseñar se concibe como un arte (p. 40, 45).

Diversos autores (Amodio y Pérez, 2006; Vásquez y Correa, 1993; Watson y Watson Franke, 1977; Bolinder, 1957, Paz Ipuana, 2016b) han reseñado detalladamente los procedimientos que se utilizan en el encierro, etapa fundamental en la vida de las jóvenes que ocurre con la monarquía y marca su paso de niñas a mujeres. Esta etapa ha sido descrita como un momento muy importante para la educación física, moral, espiritual y estética de las mujeres (Paz Ipuana, 2016b, p. 69).

2.1.4. Reflexiones teórico-epistemológicas. Pensar la pedagogización de la oralidad, la narrativa y la simbología mítica wayuu requiere de una profunda reflexión que oriente el abordaje teórico, conceptual y metodológico, pero sobre todo que se sitúe en el ejercicio político de las comunidades indígenas en Colombia, que hoy están transitando de la etnoeducación a la implementación del Sistema de Educación Indígena Propio – SEIP.

Un paradigma otro de pensamiento crítico, analítico y utopístico que contribuya a construir espacios de esperanzas en un mundo en el que prima la pérdida del sentido común, el egoísmo ciego, los fundamentalismos religiosos y seculares, el pensamiento crítico que piensan los conceptos y olvida la razón por la cual los conceptos fueron inventados, llegando a (...) olvidar

la mera cuestión de la generación y reproducción de la vida en el planeta; no sólo de la vida humana, sino de la vida simplemente (Walter Mignolo, 2003, p. 19).

El ejercicio de pedagogización se ubica en la orilla epistemológica de las pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo. Pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter y, de esta manera, se convierten en horizontes e intentos decoloniales (Walsh, 2013, p. 28) y que emergen en un paradigma otro como el que plantea Mignolo (2003), que será el que conduzca a la formulación y el diseño de una estrategia otra que oriente y dinamice la pedagogización (Villa y Villa, 2014).

Entre otros asuntos, el ejercicio de pedagogizar los saberes otros wayuu implica: comprender la diferencia entre lo que en Colombia se ha venido llamando etnoeducación y lo que hoy se está tratando de implementar como Sistema de Educación Indígena Propio – SEIP; problematizar sobre la racionalidad del conocimiento científico y la necesidad de considerar lógicas otras; trascender una mirada funcionalista de la cultura; entender la pedagogización como un proceso de movilización de contenidos culturales fundamental para la construcción de los currículos propios. Partir del hecho de que la educación ha sido un dispositivo de poder que ha ejercido violencia física y simbólica sobre los cuerpos y las mentes, lo que implica que se debe repensar y reconstruir una nueva relación cultura-cuerpo-mente-educación que fundamenta la educación propia wayuu.

2.1.5. De la etnoeducación al Sistema de Educación Indígena Propio – SEIP. La reflexión epistemológica que fundamenta la pedagogización de los saberes otros y las diferentes expresiones educativas wayuu surge en medio del proceso de transición de la Etnoeducación al Sistema de Educación Indígena Propio – SEIP – en Colombia. Esto como consecuencia de las luchas de los

movimientos sociales y las reivindicaciones de los pueblos originarios de América Latina en materia de educación, que hoy ya no son las mismas de hace treinta años, y que cada vez reclaman mayor autonomía y sobre todo el derecho de descolonizar su educación.

La Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas CONTCEPI definió al sistema educativo indígena propio SEIP como:

Un conjunto de procesos que recogen el pasado, antepasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la pervivencia como pueblos originarios. El SEIP es la forma de concretar y hacer eficaz la educación que queremos, necesitamos y podemos desarrollar. (CONTCEPI, 2012, p. 25).

En este sentido, la educación propia se fundamenta en principios como la territorialidad, la espiritualidad indígena, las lenguas, otras formas de comunicación, la familia y la comunidad.

Es preciso aclarar que la educación propia no es una educación etnicista que hace apología solamente a lo indígena desconociendo el conocimiento universal (González Terreros, 2012). Hay que entender el concepto de educación propia considerando lo propio como una postura política, no lo literalmente propio desde una concepción purista de la cultura. En consecuencia, lo propio como apuesta política nada tiene que ver con el esencialismo (Villa, 2014), pues como lo señala Sierra (2003), la defensa de lo local no implica una apología al pasado, ni caer en el relativismo cultural extremo o en fundamentalismos. Esto es coherente con lo que plantea el horizonte decolonial que permite descentrar la pedagogía de la educación, ir más allá de la pedagogía crítica y contemplar lo pedagógico desde una postura mucho más política, arraigada a las luchas de la

existencia y del vivir (Walsh, 2013, p. 19) y define un nuevo enfoque de la educación propia en Colombia.

Walsh (2013), señala que es necesario partir de propuestas arraigadas en la memoria colectiva para desarrollar una praxis político-pedagógica que busque la justicia, dignidad, libertad y humanización (p. 27). Para esta autora, lo pedagógico y la pedagogía son prácticas y estrategias que emergen en la resistencia, la oposición, la insurgencia, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización (p. 29). Estas pedagogías implican pensar desde y con, abrir grietas, provocar aprendizajes, desaprendizajes, reaprendizajes, desprendimientos y nuevas relaciones; pues son pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas (p. 66).

La educación propia, además de ser decolonial es insumisa, es una pedagogía otra, emergente y que convoca a la reflexión crítica para la construcción de una nueva sociedad, como lo plantea Medina Melgarejo (2015). Esto es coherente con la agenda política de los pueblos indígenas hoy en Colombia, pues el SEIP ha sido posible gracias a la resistencia y a la rebeldía. Para Medina Melgarejo (2015), la insumisión es la forma de producir algo propio para configurar un horizonte y hacer posible la formación en el contexto de la escuela que además de ser un lugar de disputa y resistencia se pueda consolidar como espacio de articulaciones, diferencias y transformaciones.

En este orden de ideas, el objetivo de la educación propia es contextualizar la educación en la cotidianidad y pensarla desde las realidades comunitarias. Esto implica que en la escuela se reflexione y se investigue acerca de los problemas políticos, sociales, económicos, ambientales y culturales del territorio; con una amplia participación de la comunidad que debe establecer sus propias pautas para: la selección de contenidos, la definición criterios para el uso de las lenguas, los perfiles de los maestros, el ideal de ser humano a formar, la relación escuela-comunidad, las estrategias para la orientación de las actividades las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Si bien, los proyectos de educación propia se desprenden de los planes de vida, los cuales son herramientas de planificación que definen los recursos, necesidades, anhelos y la visión política de una comunidad indígena y éstos se construyen desde los espacios comunitarios, escolarizados, sagrados, cotidianos, familiares y tradicionales (CONTCEPI, 2012); deben trabajar con diseños curriculares que incluyen áreas integradas y que consideran los parámetros culturales de socialización, el desarrollo cognoscitivo de niños y niñas ligado a su entorno cultural, las formas propias de relacionarse con la naturaleza y entre otros asuntos particulares.

Pero la educación propia aún tiene que superar algunas barreras tales como la herencia de la institucionalización de la educación dirigida a los grupos étnicos que surgió en Colombia desde el siglo XVI hasta el XVIII, y cuya misión era la de civilizar y evangelizar para hacer persona al otro (Rojas y Castillo, 2005). En las escuelas tradicionales y las etnoeducativas, aún hoy día, se sigue contribuyendo no sólo al menosprecio por parte del otro mestizo sino al de los mismos indígenas porque la escuela ha mostrado a ese mestizo como ideal, su conocimiento como verdadero, su religión como superior y su idioma como civilizado. Esto ha traído como consecuencia que bajo el modelo de educación indígena comprendido por la etnoeducación los docentes al enfrentarse al manejo pedagógico de lo propio y lo ajeno en la escuela sin haber recibido suficiente formación para ello, tratan de cumplir de la mejor manera, pero terminan repitiendo los esquemas de su propia experiencia educativa que ha sido orientada en todo sentido desde una óptica occidental (Enciso, 2004, p. 12).

De esta manera, la autonomía que se otorga a los indígenas en Colombia mediante un decreto no garantiza que los sistemas propios realmente lo sean por el eurocentrismo de las propias élites de la misma cultura periférica, colonial, fundamentalista (Dussel, 2005, p. 23) que aún permanecen y que se deben superar partiendo de su misma condición de exterioridad.

2.1.6. El problema del Conocimiento. La ciencia como sistema de conocimiento ha sido una estrategia de dominación impuesta desde la escuela, considerada como única y universal y que excluye lo demás, lo no científico. Matto señala la existencia de dos tipos de saber: uno al que se le atribuye validez universal, y otro (diverso en su interior) al que se le niega (2008); esta concepción hegemónica sobre el saber científico, tiene efectos prácticos sobre el trabajo académico y sobre la educación propia wayuu, por lo que es necesaria una transición del conocimiento científico hacia un paradigma otro, que parta de la valoración de los saberes culturales como producto de la interacción social, las creencias, suposiciones, lo natural y sobre natural, las miradas al otro, sus sueños, sus interpretaciones, sus realidades, su espiritualidad, es decir, que se fundamente en su multidimensionalidad.

Con respecto a este tema el giro decolonial, el grupo modernidad/colonialidad ha debatido ampliamente sobre el problema de la “colonialidad del saber”, y ha planteado la necesidad de ubicarse en otro lugar epistemológico para reivindicar los conocimientos otros insistiendo siempre en que dicha misión no es un rescate fundamentalista o esencialista por la autenticidad cultural. La otredad epistémica de la que hablamos no debe ser entendida como una exterioridad absoluta que irrumpe, sino como aquella que se ubica en la intersección de lo tradicional y lo moderno (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007, p. 20).

Para Mignolo (2003), es necesario asumir el conocimiento como geopolítica en vez de pensarlo como un lugar universal al que todos tienen acceso, pero del que, desafortunadamente, sólo algunos tienen las llaves (p. 20). Para este autor, hay que trascender a un paradigma otro, complementario a la transición paradigmática que emerge en la diversidad.

En y desde las perspectivas de las historias coloniales; en el conflicto entre las lenguas, los saberes y los sentires (...), esto es en y desde las historicidades locales a las que le fueron negados el potencial epistémico y, en el mejor de los casos, fueron reconocidas como conocimiento local o localizado. (Mignolo, 2003, p. 22).

Es precisamente en ese paradigma otro en el que se encuentran los saberes originarios, la epistemología otra y la pedagogía emergente que deberían ser transversales en todo currículo aplicable a la etnia wayuu. Para autores como Gavilan (2012), Arevalo (2013) y Tuhiwai Smith (2016), el pensamiento indígena tiene sus propias formas de construir conocimiento que han dado lugar a lo que se conoce como el paradigma indígena de la investigación, que emerge como una forma de lucha, de resistencia y de hacer investigación de manera comprometida con el bienestar social, reivindicando el derecho que tienen los pueblos indígenas a crear nuevos conocimientos a partir de sus culturas y enmarcados en sus propios códigos éticos.

Si bien es cierto que el conocimiento indígena no tiene pretensión de objetividad ni de universalidad, y por lo tanto se debe plantear desde la ausencia de paradigma, sin modelo, en constante construcción y transformación (Prada, 2013); es preciso señalar que lo que aquí se denomina paradigma indígena de la investigación es el movimiento de intelectuales nativos que denuncian y enfrentan la estructura colonial saber-poder-ser. En este paradigma el saber ancestral es la base para desarrollar proyectos de investigación desde y por investigadores indígenas para la emancipación, como lo plantea Arevalo (2013).

Pero además de cuestionar la estructura colonial saber-poder-ser, este paradigma surge en el momento histórico actual de crisis de los paradigmas científicos basados en la lógica racionalista que sustentaba una verdadera metodología para hacer “ciencia”; y las fuertes críticas a una

concepción lineal de la historia y la idea de progreso, al dualismo cartesiano, a la explotación comercial de la cultura, de lo material y de lo espiritual (Gavilan, 2012; Arevalo, 2013, Tuhiwai, 2016). Como una manera de oponerse a esta lógica, Gavilan (2012) presenta el conocimiento ancestral de las naciones indígenas como un pensamiento científico, como un conocimiento holístico, comunitario y que no es de uso exclusivo de especialistas (p. 15).

En síntesis, la construcción de un currículo para los wayuu debe ser para, por y con los wayuu, considerando la importancia de su visión de futuro, sus aspiraciones, objetivos, su lucha por la autodeterminación y su concepción de la oralidad, la narrativa, la simbología mítica y del buen vivir como lo plantea Tuhiwai Smith (2016).

2.1.7. Trascender la mirada funcionalista de la cultura. Otra consideración epistemológica importante para la pedagogización de la cultura corporal y las expresiones motrices wayuu tiene que ver con la forma en la cual se concibe la cultura. Sobre esto Sierra (2003), reconoce en la polisemia del concepto de cultura, un asunto central para la reflexión y el quehacer pedagógico en contextos de diversidad cultural. Es importante tener en cuenta que una misma cultura incluye una combinación de significaciones contrapuestas.

Aunque individuos puedan identificarse con su cultura, también se dan internamente críticas a prácticas que puedan considerarse no justas (...) al interior de cada sociedad (...) coexisten intereses encontrados, conflictos sociales y desarmonías (...) tan importantes de considerar como el sistema compartido de significaciones y relaciones armónicas (Sierra, 2003. Pág. 48).

Rivera Cusicanqui (1987), llama la atención sobre el dilema ético de la etnografía, que en su abordaje del estudio de la cultura ha generado un corpus de conocimientos fetichizado y convertido en instrumento de poder y prestigio de ciertos académicos mediante la instrumentalización de los indígenas y su cultura por parte de los investigadores. Su crítica es una clara invitación al cuidadoso intercambio de saberes, de estéticas y de éticas (p. 72).

En este contexto, es preciso considerar que la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera intangible, es decir, densa (Geertz, 2003. Pág. 27).

Para Geertz (2003), la cultura es una urdimbre para hacer análisis semiótico, no en busca de leyes, sino como ejercicio hermenéutico que busca conjeturar significaciones en virtud de las cuales la gente desarrolla sus prácticas para comprender el mundo conceptual en el que viven y poder conversar con ellos (p. 20, 26, 32, 35).

2.1.8. Estudios en América Latina y el Caribe. Perú, Ecuador, Chile, Venezuela, Brasil y Bolivia cuentan con normativas al respecto de la política Etnoeducativa, aunque más enfocadas hacia la educación bilingüe e intercultural. Colombia en este sentido ha desarrollado su política con una perspectiva integral, mediante la expedición de una legislación más novedosa y avanzada frente a la de los demás países.

El término “etnoeducación” no es propio de los pueblos afrodescendientes. Gana uso y reconocimiento primeramente en Colombia a partir de 1986 cuando el Ministerio de Educación

crea el Programa Nacional de Etnoeducación, con el fin de impulsar programas etnoeducativos en comunidades indígenas (a lo que en otros países de la región se denominaba educación intercultural bilingüe). En este contexto la etnoeducación fue entendida como:

Un proceso social permanente, inmersa en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores, y en el desarrollo de habilidades y destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacitan para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico (Ministerio de Educación citado en Castillo y Caicedo, 2008, p. 23).

En Ecuador, y a la diferencia de Colombia, la etnoeducación no ha tenido, hasta ahora, concreción como política de Estado, aunque está nombrada desde 2002 en la Ley de Derechos Colectivos Afroecuatorianos. Su sentido y práctica se han construidos en la esfera de las comunidades, como respuesta desde lo propio, a lo que ha sido negado. En este contexto, hablar de la etnoeducación es referirse a:

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 (García en Walsh, 2004, p. 342).

Algo similar está ocurriendo en Brasil con la Ley de la enseñanza de la historia de África y Afro Brasil. En Ecuador, existe una propuesta desde las organizaciones, siguiendo estos ejemplos, para

una Cátedra de Estudios Afroecuatorianos que propone incidir tanto en la llamada educación intercultural nacional como en los espacios aún más cerrados que son los de la universidad.

De manera adicional, se puede mencionar la iniciativa del Dialogo Inter-americano, un “think-tank” de la derecha basado en Estados Unidos que tiene como objetivo influenciar la política en y sobre América Latina. En el año 2000 esta institución forma la Inter-Agencia Consultativa sobre Raza en América Latina (IAC por sus siglas en ingles), con representantes del BID, Banco Mundial, Fundación Inter-Americana, Fundación Ford, Organización Panamericana de Salud, Comisión de OEA de Derechos Humanos, y el Departamento Británico de Desarrollo Internacional, dirigida a los asuntos de raza, discriminación y exclusión social con el objetivo de influenciar las políticas de desarrollo para afrodescendientes en América Latina (Ribando, 2005).

Desde 2007, la inclusión y su discurso acompañante de la «cohesión social» son objetivos centrales también de la cooperación europea en América Latina. La gobernabilidad, estabilidad y lucha en contra de la pobreza son sus metas principales; desigualdad y exclusión son consideradas como problemas técnicos, no estructurales, que pueden ser remediados con la erradicación de la pobreza y la integración al mercado global.

Como es el caso de la etnoeducación, la interculturalidad emerge con fuerza en América Latina a finales de los años 80 y a principios de los 90, primeramente, en el contexto de la educación bilingüe intercultural como política de Estado apoyada por organismos como el alemán GTZ y, a la vez, como eje de los proyectos políticas indígenas, siendo la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE y el Consejo Regional Indígena de Cauca-CRIC, los ejemplos mayores. En palabras del CRIC, la interculturalidad «es un proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...] en otro ordenamiento social» (2004).

En la tabla 2 haremos un esbozo general acerca de algunas Universidades en América Latina, incluido Colombia donde se encuentra un programa enfocado específicamente al modelo etnoeducativo:

Tabla 2. Programas de educación superior con enfoque etnoeducativo en américa latina.

País	Universidad	Programa
Bolivia	Universidad Mayor de San Simón	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en países Andinos.
Colombia	Universidad del Cauca.	Licenciatura en etnoeducación
	Universidad de la Guajira	Licenciatura en etnoeducación
	Universidad Tecnológica de Pereira	Licenciatura en etnoeducación
	Universidad Nacional Abierta y a Distancia	Licenciatura en etnoeducación
	Pontificia Universidad Bolivariana	Licenciatura en etnoeducación
	Universidad Mariana	Licenciatura en etnoeducación
Chile	Universidad de la Frontera.	Instituto de Estudios Indígenas.
Ecuador	Universidad de Cuenca	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en países Andinos.
México	Universidad Autónoma Indígena de México	Programa de educación intercultural (REDUI)
	Universidad Intercultural de Chiapas	
	Universidad Intercultural del Estado de Guerrero	
	Universidad Intercultural del Estado de México	
	Universidad Intercultural del Estado de Puebla	

	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	
	Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo	
	Universidad Veracruzana Intercultural	
Perú	Universidad Nacional Mayor de San Marcos	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en países Andinos.
		Centro de Investigaciones de Lingüística Aplicada.
Paraguay	Universidad Católica Nuestra señora de la Asunción.	Diplomado en Educación Intercultural para Docentes Indígenas
Venezuela	Universidad del Zulia.	Programa API (Admitidos por la Institución)
		Facultad de humanidades y educación: programa de educación integral.

Fuente: elaboración propia del autor.

A la luz de este cuadro podemos concluir como existe en nuestro continente una puesta en escena de lo otro, de lo originario, de la epistemología otra que sea capaz de parir una pedagogía propia, aunque con el parto se genere una permanente tensión con lo hegemónico, con lo universal que quiere imponerse y, por tanto, arrasar con lo nuestro, es decir con nuestra oralidad, narrativa, simbología mítica, con los saberes otros. A continuación, Echemos ahora un vistazo por algunos estudios doctorales concretos que se ocupan al igual que nosotros en esta tesis de hacer emerger lo nuestro, lo propio y lo originario.

2.1.9. Estudios en los doctorados en educación y ciencias sociales. Los estudios e investigaciones de los últimos años están marcados por una clara tendencia a la especificidad en cuanto a temas, etnias, disciplinas y áreas de profundización. El balance bibliográfico da cuenta de mayor especialización temática a partir de 1998 que en los años previos, lo mismo que tratamientos más desmenuzados sobre el trabajo pedagógico y, definitivamente, apuestas más políticas en cuanto a reivindicaciones de tipo particular.

La búsqueda se realizó desde una mirada general, a no ser para los casos de raizales y roms, y se restringió a los temas relacionados con los siguientes descriptores: educación bilingüe, educación intercultural, educación multicultural, educación bilingüe intercultural, etnoeducación, política educativa, educación indígena y afrocolombiana, raizales, rroms, creole, lineamientos educativos, formación de docentes, investigación, legislación educativa, derechos étnicos, lenguas indígenas, currículo etnoeducación, evaluación etnoeducación, diagnóstico etnoeducativo, planes de vida, proyectos etnoeducativos comunitarios (PEC) y proyectos etnoeducativos institucionales (PEI).

Luego de analizar los documentos consultados, éstos se agruparon en las categorías que se resaltan con negrillas a continuación.

Algunos trabajos se refieren a las **políticas públicas** para atención de los grupos étnicos. En ellos sobresale la definición de los derechos legales, los procesos de actualización y replanteamiento normativo y la explicación de algunos casos concretos sobre aplicación de las leyes que son ejemplarizantes para el resto de las poblaciones. Esther Sánchez profundiza en la investigación sobre los derechos jurisdiccionales de pueblos indígenas, incluyendo ejemplos de tutelas y las correspondientes sentencias proferidas por magistrados de la Corte Constitucional (Sánchez Botero 2004, 2003 y 2002; Enrique Sánchez, 1996; Arango y Sánchez, 2004 y 1997; Serrano y Enciso,

1998).

Existe cierta tendencia a retomar la etapa inicial de etnoeducación, asociada a las tesis de etnodesarrollo de Bonfil Batalla, quien en la Declaración de San José (1991) da a entender que:

La etnoeducación se entiende como un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto. (San José, 1991)

De la misma manera, y asociado a lo anterior, hay una tendencia y la necesidad de recuperar las virtualidades de la Investigación Acción Participativa/IAP planteada por Orlando Fals Borda. El resultado de algunas investigaciones confirma la importancia de fortalecer la organización comunitaria, producir resultados y generar preguntas a partir de procesos concretos en los que la misma comunidad ha participado desde el comienzo y para beneficio de todos y no solo de algunos sectores (Delgado, 2004; Londoño, 2002; Larrahondo, 2002).

La mayoría de los autores que escriben sobre el **tema de educación indígena**, al definir el sentido de la etnoeducación incluyen referencias a los conceptos de educación propia y educación oficial escolarizada o educación propia y educación intercultural bilingüe, asunto sobre el cual volvemos más adelante (Rojas, 1999; vasco, 2000; OIA, 2003; CRIC, 2004; ONIC, 2004; Jiménez, 2004).

La consulta arrojó documentos sobre **licenciaturas en etnoeducación** que permiten conocer, al menos en parte, los enfoques, tendencias en la formación de docentes, datos sobre producción académica, administración de los programas y algunos módulos para alumnos inscritos en los diferentes programas (U. Cauca, U. de la Guajira, U. de la Amazonia, U. Pedagógica y Tecnológica de Pereira, UNAD e Instituto Departamental para la Educación Indígena/INDEI –convenio entre la Pontificia Universidad Bolivariana y la OIA-).

A continuación, se presentan los estudios encontrados de mayor relevancia a nivel de Doctorado y Maestría en algunos países de América Latina y en especial en Colombia, relacionados con el tema objeto de esta investigación:

2.1.9.1. México.

- Tesis Doctoral: El Proceso Cultural en Educación Escolarizada: Educación Bilingüe Intercultural en los Zapotecos de Oxaca, México (2006). El objetivo de esta investigación es analizar las razones por las cuales la aplicación del enfoque intercultural en comparación con lo bilingüe es tan escasa y, en particular, por qué evidencia en su práctica un concepto cultural esencializado y esencializador de la diversidad cultural.

- Tesis Doctoral: Autonomía y Educación Indígena: Las Escuelas Zapatistas de las Cañadas de la Selva la Candona de Chiapas, México (2012). Esta tesis es el resultado de un trabajo de investigación social realizado en asociación directa con las autoridades y las familias zapatistas. Se aborda la constitución de prácticas de política educativa de las comunidades de campesinos indígenas. Éstas son productoras de estrategias sociales de resistencia frente a las prácticas indigenistas del Estado nacional y neoliberal en materia de gestión administrativa y curricular de

las escuelas. Las escuelas zapatistas se han abierto a una investigación participativa que coincide con el afán de dar a conocer y entender mejor el proceso de transformación social que implica su proyecto de autonomía en la educación formal. En este trabajo sociológico se abordan una serie de prácticas educativas indígenas que desafían, de diversas maneras, la política derivada del (neo) indigenismo.

- Tesis Doctoral: Las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca resignificaciones de la Educación Escolarizada desde una Propuesta Alternativa para la Formación de los Jóvenes (2017). Universidad veracruzana, doctorado en investigación educativa. Esta investigación busca conocer cómo se articulan los procesos de la práctica educativa de un modelo diferencial de educación secundaria comunitaria con trasfondo etnopolítico, en un contexto marcado históricamente por los procesos de integración y asimilación de los pueblos originarios a una cultura nacional, para los cuales la misma escolarización ha sido una vía relevante. Busca conocer cuáles son las aproximaciones, aprendizajes y tensiones que se generan en la práctica de esta propuesta de “educación comunitaria”, y cómo se producen estos procesos en la apropiación del modelo por los actores educativos y comunitarios, en la articulación de la práctica pedagógica, en la construcción de conocimiento a partir de saberes diversos y en las interrelaciones replanteadas y negociadas entre escuela y comunidad. Para ello, recurre a las significaciones construidas por los actores implicados —escolares, comunitarios, pero también institucionales—, profundizando en los replanteamientos de la educación escolar a través de la experiencia.

2.1.9.2. Perú

- Tesis Doctoral: Educación Indígena en Iberoamérica: Poder, Dominación y Colonialidad. Miradas desde la Educación Intercultural. (Caso Perú: 2000-2010). Universidad Autónoma de Madrid Doctorado en Pensamiento Español e Iberoamericano. Esta investigación, quiere demostrar objetivamente la situación actual del sistema educativo en las zonas rurales del país: los avances de la Educación Intercultural Bilingüe, como el único proyecto de educación a favor de los indígenas; su impacto como propuesta política y su recepción filosófica y pedagógica en la comunidad rural. Tiene como objetivos generales Explicar el fracaso educativo indígena como resultado de un modelo educativo tradicional/colonial, aplicado en las zonas rurales del país, bajo los mecanismos de, asimilación, y reducción cultural. Conocer y reflexionar sobre el impacto de las nuevas propuestas pedagógicas como la educación bilingüe intercultural, en la construcción de la identidad personal, social y cultural de los educandos quechua. Diseñar propuestas políticas acordes a la realidad sociocultural de los pueblos indígenas; medidas que serán tomadas desde un enfoque del interculturalismo crítico y de pedagogías intercomunitarias.

- Universidad Nacional Mayor de San Marcos Facultad de Ciencias Sociales. Posibilidades y limitaciones de la educación Intercultural Bilingüe en Bolivia y Perú. El estudio fue abordado desde el enfoque de la investigación cuantitativa y cualitativa. De tal manera que todas las estrategias metodológicas seguidas son caracterizadas por estos enfoques investigativos con el propósito de conocer las nociones de los padres y madres de familia, niños y niñas y docentes de tres pueblos indígenas sobre la EIB. Así como, inferir las percepciones de los padres y madres de familia, niños y niñas y docentes respecto a la implementación de la EIB, conocer las expectativas de los padres de familia, niños y niñas y docentes y determinar las tendencias sobre nociones,

percepciones y expectativas sobre la EIB considerando los grupos sociolingüísticos por género, pueblo, departamento y país. Esta investigación se realizó en las comunidades de Ipatimiri e Ivamirapinta en Santa Cruz de la Sierra en Bolivia y en la comunidad nativa de San Francisco en Yarinacocha, Pucallpa. Se ha utilizado una metodología cuantitativa con la aplicación de una encuesta y el manejo de encuestas semi estructuradas a líderes, personalidades y personajes claves que han sido las principales fuentes de información. Complementariamente se hizo un trabajo de campo en la zona del bajo y alto Urubamba (Cuzco) con el pueblo matsigenka, con poblaciones awajun, wampis, achuar y kichua de Datem del Marañón en San Lorenzo de la región Loreto.

- Tesis Doctoral: La Educación Indígena en Sudamérica: Interculturalidad Y Bilingüismo en Madre de Dios, Perú. Instituto de Estudios Peruanos. Este estudio está centrado en la educación indígena en Sudamérica y examina cómo los cambios teóricos y metodológicos afectan la práctica formal. En él se analizan las bases conceptuales de varios modelos de educación intercultural, con particular referencia al uso de los términos "cultura", "educación bilingüe" y "currículo". También indaga sobre los usos y significados que tiene la alfabetización en la lengua materna para diferentes pueblos indígenas, y estudia las posibilidades de impulsar métodos de alfabetización que soporten las prácticas orales tradicionales.

2.1.9.3. Chile

- Tesis Doctoral: La Educación Intercultural Bilingüe en Chile desde la mirada mapuche. Tiene como objetivo general Comprender el modo en que se vive la relación educativa, la lengua – mapuzugun- y el saber educativo en la educación intercultural bilingüe de escuelas situadas en

comunidades mapuche del sur de Chile, así como también repensar el quehacer educativo intercultural bilingüe para un diálogo intercultural.

- Tesis Doctoral: Educación intercultural y representaciones de lo étnico en Chile. etnografía de un establecimiento secundario en contexto urbano. En objeto de estudio, se sintetiza en la búsqueda de “analizar las representaciones que se construyen sobre lo étnico y sus articulaciones con la práctica de la educación intercultural en un establecimiento de educación secundaria en contexto urbano” se plantea un abordaje teórico que contempla tres corpus teóricos complementarios a la temática de interés. Aborda el análisis del proyecto intercultural de un Liceo, establecimiento secundario, ubicado en una comuna de escasos recursos económicos en Santiago de Chile vinculado a un juego de fuerzas que se inscriben en la construcción que el Estado chileno ha realizado históricamente con los pueblos originarios y las nociones de etnicidad y cultura.

2.1.9.4. Ecuador

- Tesis Doctoral: La institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en las iniciativas de educación propia: reflexionando a partir de la experiencia del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi. Este estudio analiza el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador y su impacto en aquellas iniciativas de educación gestadas y sostenidas por las comunidades indígenas. La pregunta que orientó la investigación fue la siguiente: ¿cuáles fueron los cambios que las iniciativas de educación indígena vivieron el momento en que pasaron a formar parte del Estado y a sujetarse a sus políticas, regulaciones y tiempos? En términos teóricos, la investigación se fundamentó en los aportes de la Pedagogía Crítica y la Antropología Latinoamericana: de la primera tomó el concepto de educación

como campo de disputa, de la segunda recuperó la perspectiva analítica de la teoría de control cultural.

- Tesis Doctoral: Estado, educación y pueblos indígenas en los Andes ecuatorianos. La investigación analiza el impacto que el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador tuvo en las iniciativas de educación indígena de carácter comunitario. El trabajo de investigación se fundamentó en los aportes de la Pedagogía Crítica y de la Antropología Latinoamericana: de la primera tomó el concepto de educación como práctica cultural y política, y de la segunda recuperó la perspectiva analítica de la teoría de control cultural. En términos metodológicos, la investigación optó por realizar el estudio de caso de una experiencia de educación indígena emblemática del país: el Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC), y para la recolección de información se trabajó a partir de la historia oral y la revisión de fuentes primarias. La hipótesis que se busca argumentar es que el proceso de institucionalización de la educación intercultural bilingüe terminó minando el carácter comunitario del SEIC y estandarizando su propuesta formativa.

- Tesis Doctoral: La Educación Intercultural Bilingüe con Proyecto Epistémico de Los Movimientos Indígenas En El Ecuador. El texto analiza la manera cómo la educación intercultural bilingüe se ha constituido en el proyecto epistémico y una bandera de lucha de los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador; pero antes, contextualiza la tesis de las organizaciones indígenas en dos fases: la primera hace referencia a las organizaciones de corte clasista y la segunda al movimiento indígena con tesis étnica, y cómo estos discursos y prácticas étnicas se enfrentan, resisten, negocian a la colonidad de poder y saber.

2.1.9.5. Venezuela

- Tesis Doctoral: Formación del Docente Indígena Wayuu para la Alfabetización en Contextos Bilingües. Universidad de Córdoba Facultad de Ciencias de La Educación. La presente investigación tuvo como objetivo analizar la formación del docente intercultural bilingüe en su tarea de alfabetizador en los Centros de Educación Inicial (CEI) wayuu pertenecientes a la Parroquia Idelfonso Vásquez, Maracaibo, estado Zulia, en Venezuela. Los referentes teóricos consideraron el marco histórico y legal de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Venezuela como una modalidad del sistema escolar, así como las últimas tendencias de las investigaciones en materia de didáctica de la lectura y la escritura en lengua materna en contextos bilingües. Se trató de una investigación descriptiva, de campo y transeccional que utilizó la observación directa y no participativa de clases, el análisis de las planificaciones didácticas, la entrevista y el cuestionario semiestructurado.

2.1.9.6. Brasil

- Tesis Doctoral: Las complejas tramas de la educación escolar indígena en Brasil: discursos de interculturalidad y apropiaciones indígenas de la escuela. Universidad Federal Fluminense, Brasil. La investigación presenta una discusión acerca de la interculturalidad en la educación escolar indígena en Brasil y analiza, a partir de tres ejemplos etnográficos, la complejidad de las representaciones y prácticas de los pueblos indígenas en relación con la institución escolar. Cuestionando los discursos oficiales y las políticas indigenistas que aún se rigen por una visión esencializada de estos pueblos, sin respetar y atender sus demandas y realidades diferenciadas.

2.1.9.7. Bolivia

- Tesis Doctoral: Políticas de Educación Intercultural en las Autonomías Indígena Originaria Campesinas en Bolivia Estudio de caso del Municipio de Charagua de la Nación Guaraní. Tiene como objetivo general analizar la pertinencia sociocultural de la política de educación intercultural en el territorio IOC de Charagua así como también Identificar las percepciones y acciones de los actores en la elaboración de la política de educación intercultural en el territorio IOC de Charagua. Se pretende entender las reflexiones y nociones que se generaron respecto a las políticas educativas interculturales en la autonomía indígena. También se busca razonar sobre: las tensiones y condiciones tanto políticas, como socioculturales que se generaron en la definición de una educación intercultural pertinente para el pueblo guaraní; cómo estas tensiones se convirtieron en acciones movilizadoras orientadas a continuar con el proceso autonómico; la importancia que adquiere para la calidad de la educación en el territorio como posibilidad de liberación guaraní y las implicaciones que ello conlleva para los PIOC del país.

2.1.9.8. Colombia.

- Pedagogización de la cultura corporal y las expresiones motrices Wayuu en el contexto de la educación propia. Universidad de la Guajira Maestría en educación (Polanco, 2018). Esta investigación se adelantó con la intención de caracterizar los saberes ancestrales relativos al cuerpo y las expresiones motrices Wayuu, describir las metodologías propias y los espacios de socialización y aprendizajes tradicionales y generar un espacio de concertación, reflexión y diálogo de saberes para la construcción colectiva de los lineamientos metodológicos para la pedagogización

de contenidos relativos a la cultura conceptual de la educación propia y su distanciamiento con la etnoeducación.

- Políticas Educativas para la Población Indígena en Colombia: El Caso de los Awá en el Resguardo Indígena de Mallama. Tesis Doctoral Realizada por Francisco Hernando Clavijo Vélez elaborada como resultado del curso de Doctorado “Análisis de la Formación e Investigación Educativa en el Ámbito Formal y No formal”, de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad de Valencia, España, cuyo objetivo general es Caracterizar y analizar las Políticas Educativas para la población indígena en Colombia: el caso de los Awá en el Resguardo Indígena de Mallama.

- Estado del Arte. Un análisis de la educación indígena y su relación con las Políticas Públicas realizado por Aleyda Cecilia Gómez Pinilla Lina Marcela Tobón Yagarí estudiante de la Universidad Externado de Colombia. Facultad de Finanzas, Gobierno y Relaciones Internacionales Maestría en Gobierno y Políticas Públicas, en cuyo estudio se propone abrir un escenario de discusión desde las propuestas investigativas a nivel nacional en materia de políticas públicas y educación indígena, los diálogos que se tejen desde posiciones epistémicas distintas, sin embargo, como posibilidades de construcción mancomunado en función del reconocimiento de las poblaciones indígenas. Tiene como objetivo general Analizar y sistematizar las tendencias en investigación que fundamentan las políticas públicas en educación indígena durante el periodo 2000-2016. (A través del análisis de las investigaciones a nivel nacional universidades)

- Educación en Contextos Multiculturales: Sistematización de la Experiencia Etnoeducativa e Intercultural con Población Indígena del Resguardo Embera Chamí – Mistrató, Risaralda – Colombia Universidad Tecnológica de Pereira Facultad de Ciencias de la Educación Doctorado En Ciencias De La Educación Esta investigación educativa responde a la necesidad de estudiar el

fenómeno de la educación intercultural desde la pluriethnicidad y multiculturalidad de los diversos territorios y pueblos de Colombia a partir de un marco de referencia de tres grandes categorías: Educación indígena, Etnoeducación y Educación Intercultural. Como sistematización de experiencias pedagógicas, busca describir, analizar críticamente y comprender las dinámicas comunicativas y socioculturales que tienen lugar durante los procesos educativos y sociopedagógicos con las comunidades indígenas Embera Chamí del Departamento de Risaralda, así como las transformaciones y construcciones interculturales, a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Licenciatura en Etnoeducación y Desarrollo Comunitario con veintinueve (29) estudiantes indígenas y mestizos. Tiene como objetivo general Comprender las dinámicas comunicativas y socioculturales que tienen lugar durante los procesos educativos con las comunidades indígenas Embera Chamí, produciendo interpretaciones críticas sobre su impacto y construcciones interculturales, las cuales se consideran necesarias para tener en cuenta en políticas y desarrollos de educación formal y comunitaria.

- Tesis Doctoral denominada “Estudiantes indígenas colombianos en la educación superior: entre la multiculturalidad y la exclusión” de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología Departamento de Antropología Social presentada por Betty Martínez Ojeda. Esta investigación aborda desde una perspectiva antropológica el proceso de inclusión en el sistema educativo colombiano. El análisis se ha centrado en las evocaciones de corto y largo plazo que muestran las diferentes percepciones, creencias y representaciones de sus experiencias educativas y que permanecen en su memoria.

- La educación del pueblo indígena Kogui: una mirada intercultural y dialógica presentada por Nubia Esperanza Castro Reina para la universidad de La Salle, Doctorado de Educación y Sociedad. Esta investigación evidencia la integración, el conocimiento, el diálogo y el respeto por

las formas de ver y asumir el mundo del pueblo Kogui, que no siempre coinciden con en el consumismo, el desarrollo, el modernismo, entre otros, tan arraigados en las culturas mayoritarias. Por ello, en escenarios de reconocimiento a un Sistema Educativo Indígena Propio pero también con un sistema educativo estatal inmerso en la política nacional centrada en la cobertura, la calidad y la eficiencia, se originan tensiones que bien valen la pena indagarse y para ello el enfoque intercultural se hace pertinente al entablar un diálogo de saberes: “que no subordinen unos conocimientos y otorguen validez a otros” (Rojas, Castillo, 2007, p. 21), y además donde: “los implicados son potenciados hacia la toma de conciencia de su interdependencia”. Tiene como objetivo general Visibilizar desde la perspectiva intercultural y una metodología dialógica, los elementos pedagógicos, culturales y étnicos que resignifican la educación del pueblo Kogui en el marco de un sistema de educación indígena propio en el Palmor, Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia, a fin de mejorar el diálogo intercultural y el conocimiento de las especificidades educativas de esta etnia.

- Significados y Sentidos que Atribuyen a la Educación para la Salud, Las Comunidades Indígenas, de la Sierra Nevada de Santa Marta, desde sus Realidades Socioculturales y Su Cosmovisión. Luis Armando Villa Sierra, Universidad del Magdalena, Doctorado en Ciencias de la Educación de Colombia. se concentra el interés en la profundización de los significados de Educación para la Salud, resaltando los aspectos pertenecientes al tema en las comunidades indígenas, desde la perspectiva de su cosmovisión e interculturalidad, por lo cual se ha hecho una aproximación metodológica de cara a desarrollar los objetivos. Así entonces podríamos decir que se han dado pasos gigantes para dar respuesta al entendimiento y propuesta de solución al problema planteado en la presente investigación. Tiene como objetivo general Describir los significados y

sentidos que se atribuyen a las prácticas de educación para la salud en la realidad sociocultural de las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, considerando su cosmovisión.

- Tesis Universidad Educación Superior e Interculturalidad: crianza y siembra de sabidurías y conocimientos (CRISSAC). Estudia desde el término CRISSAC la siembra de la vida, la educación y los saberes a los pueblos indígenas, teniendo en cuenta su cosmovisión y su idioma que da un colorido a las concepciones, los cuales son compartidos por sus mismas voces.

De acuerdo con lo evidenciado durante el rastreo realizado por los diferentes países de América Latina que tienen políticas etnoeducativas, se pudo observar que las investigaciones realizadas en torno a la educación de los pueblos indígenas han sido pocas y que a su vez han tenido bajo impacto en los procesos educativos de las etnias asentadas en cada uno de los países en donde se ha investigado. Se logró denotar de igual manera que los resultados de la mayoría de las investigaciones presentadas anteriormente dejan ver la poca aplicabilidad de las políticas educativas especiales para la población indígena y que esto es un factor de gran incidencia para la alfabetización de estos pueblos y para la baja cobertura educativa de los mismos.

De igual manera se puede evidenciar que las tradiciones y costumbres propias de cada una de las culturas estudiadas son poco tenidas en cuenta al momento de los proyectos educativos y de igual manera en los modelos educativos; razón por la cual los procesos educativos no son tendientes a conservar las tradiciones culturales ni mucho menos a apropiarlas en los espacios educativos. Todo esto denota una falta de apropiación por parte de las políticas educativas y de la implementación de las mismas acorde a las necesidades de los pueblos indígenas.

Para el caso de Colombia se puede observar que pese al esfuerzo que se ha venido realizando por parte del Gobierno Nacional para la implementación de la política etnoeducativa en todos los

Departamentos en donde sea pertinente, y pese al esfuerzo realizado por muchos de los investigadores que han desarrollado proyectos investigativos en las diferentes etnias asentadas en nuestro País, hace falta entender que para la mejor aplicabilidad de la política pública hay que tener inmersa dentro de ella los Saberes Otros a los que se hace referencia en esta investigación, ya que a través de ellos se lograría una mejor educación para los pueblos indígenas y a su vez la conservación de sus raíces ancestrales.

2.2. Marco Teórico.

En un primer momento se sustenta en una serie de autores insertados en el grupo/red de investigación denominado por Arturo Escobar “Proyecto latino/latinoamericano modernidad/colonialidad “utilizada en el sentido de giro de colonial, desarrollada originalmente por el filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres” (Grosfoguel R. y G., pag. 9), y que es complementaria a la categoría descolonización, utilizada a finales del siglo XX por las ciencias sociales. Este Grupo/red está integrado por académicos de diferentes disciplinas como la historia, la sociología, la antropología y la filosofía entre otras, que desde 1999 se han venido reuniendo periódicamente para discutir temas relacionados con las temáticas de las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder, del ser y del saber. (Sánchez, 2016).

Entre estos representantes tenemos a Santiago Castro Gómez (2007), Ramón Grosfoguel (2007, 2011), Aníbal Quijano (2014), Immanuel Wallerstein (2006), Agustín Lao Montes (2007), Walter D. Mignolo (2007) Catherine Walsh (2002), Nelson Maldonado-Torres (2007), Edgardo Lander (2000), Adolfo Albán (2010), entre otros.

El pensamiento decolonial es una postura epistemológica de las ciencias sociales, desde una perspectiva de pensamiento crítico Latinoamericano, que intenta analizar la manera con que el mundo se desempeña en la actualidad, es decir, la política global y las relaciones sociales desde modelos y teorías del conocimiento que sirvan para interpretar las diferentes temporalidades y localidades del poder, del ser y del saber en América Latina. (Mignolo, 2003, p. 19).

El pensamiento decolonial realiza una crítica a la racionalidad occidental, desde la alteridad, a partir del método analítico, es decir, pensar desde la diferencia, desde la crítica de los sujetos que están fuera del sistema como los indígenas wayuu, los afrodescendientes, los rroms, comunidades con diversidad sexual, etc., los cuales históricamente han sido soslayados, discriminados e invisibilizados. (Walsh, 2013)

El Dr. Edison Díaz Sánchez (2016), afirma que la colonialidad opera a través del control sobre el trabajo, el control sobre el sexo, el control sobre la identidad, las formas de conocimiento (epistemología), el control sobre las formas de autoridad (configuración del Estado-nación). Después nace la colonialidad sobre la naturaleza (Quijano, 2014), igualmente plantea que para el Grupo/red decolonial, es importante hacer una diferencia entre el colonialismo y la colonialidad. El primero se visualiza como un período de la historia del mundo moderno, mientras que lo segundo son los efectos en las estructuras de poder globales del colonialismo (Quijano, 2014)

Con la descolonización no se acabaron las relaciones coloniales de poder; la descolonización del siglo XIX y XX no descolonizó el mundo, porque eso fue una descolonización jurídico-política,

no fue una descolonización que transformara las relaciones de poder, porque no se descolonizó la epistemología, las formas de autoridad Estado-nación, la división internacional del trabajo, las formas pedagógicas hegemónicas.

Ha continuado el occidentalismo, el eurocentrismo y el racismo. Estas independencias se hicieron sin descolonización o independencias coloniales. Hasta nuestros días la colonialidad se ha camuflado en las relaciones de poder.

En el ámbito de la educación y de los estudios etnoeducativos, es necesaria y urgente una descolonización del saber y específicamente de la cultura, de la oralidad, de la narrativa y de la simbología mítica. De igual forma es imperante y totalmente pertinente desvirtualizar los universalismos, es decir, aquellos conocimientos, prácticas y metodologías que se aplican a todos los ámbitos y contextos de la ciencia y del saber.

Algunos de estos saberes prácticas son las tradiciones orales, el sistema económico comunitario y familiar, la visión religiosa ligada a la vida, el aprovechamiento de los recursos naturales, la conformación de instituciones sociales, económicas y políticas, la relación de política y parentesco amplio, el pensamiento propio, la solidaridad, formas de vestir, la alimentación, la concepción del tiempo, la concepción frente a la muerte, la lengua y código de comunicación, la relación hombre y ecosistemas propios, música y danza e instrumentos propios.

En segundo lugar, el presente proyecto cuenta como base teórica las diferentes tendencias filosóficas que han guiado la formulación y desarrollo epistemológico de los modelos educativos como lo es la categoría saberes otros y sus procesos pedagógicos como lo es la etnoeducación.

Carlos Vladimir Zambrano expresa “lo multicultural es un hecho social y cultural, el multiculturalismo una intención política y la multiculturalidad una identidad que conduce a la redefinición de las relaciones sociales de la sociedad” (Zambrano, 2005, p. 65) con lo que se

establece a la educación como un eje de reflexión e inclusión, planteando a la etnoeducación como un acto evolutivo de las sociedades.

Nuestra hipótesis es que el cambio de percepción sobre la diversidad cultural aumenta las presiones para diversificar las prácticas educativas y orienta al sistema educativo hacia la construcción social de una educación para la diversidad, que por sus características incluyentes coadyuva a la integración de colectividades plurales, a una mayor igualdad educativa, y a una reducción de los riesgos identitarios. (Zambrano, 2000)

Zambrano reconoce a la educación intercultural como la principal vía para la construcción y fortalecimiento de la identidad de los individuos y sus comunidades, haciendo de la educación una cuestión de formación social y participación colectiva y no como su contraparte occidental que antepone contenidos académicos que son evaluados periódicamente.

En términos educativos Catherine Walsh (2012), plantea como base pedagógica de aprendizaje la “decolonización” enfocándose en los métodos educativos previos a la colonización, es decir, ubicando la educación como un sentido más en la sociedad previa a la invasión europea, esta plantea un modelo pedagógico

Desde luego, fue con la invasión colonial-imperial de estas tierras de Abya Yala —las que fueron renombradas “América” por los invasores como acto político, epistémico, colonial— que este enlace empezó tomar forma y sentido. Se podía observar claramente en las estrategias, prácticas y metodologías —las pedagogías— de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios primero, y luego los africanos y las africanas secuestrados, emplearon para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo,

sintiendo, haciendo, pensando y viviendo —decolonialmente— a pesar del poder colonial.

(Walsh, 2012, p. 25)

Walsh hace referencia al capitalismo cognitivo como una tendencia global por la geopolítica dominante del conocimiento, dictando un conocimiento universal donde quienes sustentan el poder son quienes dictan estos conocimientos, ignorando que no existe un conocimiento sino muchos conocimientos (en plural), dando a entender que existen conocimientos alternativos nacidos desde diferentes geopolíticas, haciendo referencia también a las reformas emergentes de la educación superior, enmarcando la necesidad de trazar una nueva tendencia en los modelos pedagógicos y las fuentes de información, ampliando con esto el horizonte epistemológico de los métodos educativos, entre ellos los saberes otros y la etnoeducación.

Podemos decir frente a la problemática de la colonización del saber, la constitución de Montecristo hace muchas rupturas, tal vez es la primera constitución en el mundo que introduce la noción de conocimientos en plural, que habla de conocimientos, de ciencias, de tecnologías incluyendo conocimientos, ciencias y tecnologías ancestrales. (Walsh, 2015)

Es con esta teoría que se fundamenta las acciones de los saberes otros como un modelo pedagógico alternativo que no busca calificar o evaluar los conocimientos de la etnia como si este fueran un contenido temático del currículo escolar, Walsh define a esta serie de saberes otros como saberes ancestrales que son heredados a través de lecciones practicadas en sus realidades analizando sus escritos encontramos que sus teóricos educativos exponen que los saberes otros “se encuentran en franca desobediencia epistémica, es decir, anti hegemónicos y anti sistémicos y en permanente lucha contra el saber occidental” (Alvarado, Matos, Machado y Ojeda, 2017, p. 4) lo que correlaciona con la transformación del modelo etnoeducativo que se imparte actualmente y

que se pretende lleva a un estado más nativo, propio de las nociones ancestrales de cada comunidad indígena.

Si analizamos las teorías de estos dos autores encontramos diferencias como la percepción evolutiva de la etnoeducación y los saberes otros, Zambrano lo presenta como una evolución social del aprendizaje siendo este resultado de la diversidad e inclusión, para Catherine Walsh el proceso de la educación multicultural (saberes otros, etnoeducación) debe ser un acto de subversión ante la colonización, planteado que esta debe ser nativa, original, considerando que su pureza radica en su estado natural, incapaz de ser estructurado o evaluado por los sistemas educativos occidentales, permitiéndole al proyecto contar con dos visiones que aunque diferentes presentan las dos realidades actuales de la etnoeducación y la implementación de los saberes otros.

2.3. Marco conceptual y categorial.

La categoría saberes otros y su metodología de etnoeducación son el resultado de diferentes líneas filosóficas y científicas que sentaron las bases para la comprensión, desarrollo y mejoramiento de las condiciones sociales, eliminando problemáticas universales como los bajos niveles de educación y capacitación laboral, dando lugar a la construcción de los perfiles sociales, es decir, el rol de cada individuo dentro de una comunidad/sociedad, considerando que su formación lo hará un individuo activo, participativo y útil dentro de los procesos productivos en otras palabras la felicidad o utilidad derivada de las acciones.

En este punto es necesario hacer referencia al Utilitarismo, este pensamiento filosófico, ético y moral que enmarca todo lo anteriormente mencionado nace como una teoría fundada por Jeremy Bentham y que tuvo continuidad, difusión y profundización por John Stuart Mill, un concepto

desarrollado a partir de sus escritos pueden considerar al utilitarismo como un “fundamento de la moral, la utilidad o la felicidad derivada de las acciones, y no constituye una teoría ética ni excesivamente austera ni voluptuosa, que distingue entre diferentes tipos de placeres y da preferencia a los mentales sobre los corporales” (Mill, 1984, p. 83) haciendo referencia a un aspecto que va más allá de la academia, centrándose en un actuar social, una nueva cultura, en donde el principal objetivo es lograr una vida satisfactoria, Stuart Mill ejemplifica el utilitarismo a través de la creencia, espiritualidad y adoctrinamiento en Jesús de Nazaret. En la regla de oro de Jesús de Nazaret encontramos todo el espíritu de la ética utilidad:

Compórtate con los demás como quieras que los demás se comporten contigo” y “amar al prójimo como a ti mismo” constituyen la perfección del ideal de la moral utilitarista, como medio para alcanzar más aproximadamente este ideal la utilidad recomendara, en primer término, que las leyes y organizaciones sociales armonicen en lo posible la felicidad o los intereses de cada individuo con los intereses del conjunto. (Mill, 1991, p. 8)

Mill, constantemente realiza un paralelismo entre las creencias nativas de los diferentes grupos indígenas definiéndolos como hombres primitivos y las creencias religiosas del hombre actual, considerando que en ambos casos son necesarias para la construcción social de la moral del individuo, considerando un marco ético que desarrollan las comunidades para la convivencia y el bienestar de cada miembro.

Entra en juego aquí la premisa religiosa de que los hombres primitivos con comportamientos salvajes basaban su supervivencia y su cumplimiento del bien en estrictos preceptos surgidos de creencias sobrenaturales y no de una moral procedente de seres humanos comedidos y buenos sin influencia religiosa de ningún tipo. Es en este punto cuando apunta Mill que las creencias podrían

ser necesarias para perfeccionar el carácter humano si no existieran otras fuentes que ayudasen al hombre a conocer la vía correcta para su mejor futuro. (Tojeiro, 2011)

Es común encontrar en el planteamiento filosófico de Mill la constante mezcla de la ética y la religión para llegar al análisis conductual del individuo y de las sociedades que habita, lo que lo lleva al punto de interpretar a la educación como más que una formación académica, es una formación personal que el individuo forja en sus primeras etapas de convivencia y de adquirir los elementos básicos para su encaje social y personal.

Mill, hace un planteamiento sociocultural entendiendo que los roles sociales no nacen de una académica sino del propio individuo que debe estar en armonía con la sociedad, dando como resultado antropológico los lineamientos ancestrales y las tradiciones familiares y culturales, en donde la principal academia es la familia (de padres a hijos) lo que hoy veríamos como una transmisión de experiencia que en cuestión de realidades es más importante si se compara con los conocimientos teóricos, este planteamiento está presente dentro de los saberes otros en donde la formación del individuo no radica en una serie de conocimientos obligatorios sino en una línea de saberes que le servirán en el desarrollo de su función.

A nivel moral, Mill hace referencia a que debemos ser conscientes en que así como deseamos ser tratados por la sociedad debemos tratar a la sociedad en función de ese mismo deseo, básicamente poniéndonos en el lugar de los demás, estableciendo diferentes perspectivas, cuando se habla de ponernos en el lugar de otros estamos haciendo referencia a la Otredad o más conocida en la ciencia como la Alteridad considerado como un principio filosófico anterior a Kant y definido y profundizado por Edmund Husserl, una aproximación al concepto que Edmund desea expresar es la “transferencia perceptiva a partir de mi cuerpo orgánico a otro cuerpo de ser otro yo, sujeto y

conciencia, que es la que consiste en que la noción de yo” (López, 2016, p. 34) este acto de autor reconocimiento y reconocimiento de yo en uno mismo y en los demás son parte de la identidad, dándole al individuo el poder identificarse y a los miembros de su comunidad, exteriorizándolo en la importancia de sus acciones y las de los demás.

Estas dos líneas filosóficas son bases fundamentales en la construcción social de las políticas públicas, participan en la conformación de derecho humano actual, dentro de estas políticas nacen las acciones educativas y esta constante evolución social y cultural que ha hecho de las personas objetoras de conciencia, evidenciando la importancia de culturas y razas que habían sido segregadas, e ignoradas por la sociedad y el estado en general.

Esta tendencia aunque universal ha tenido mayor impacto en el continente americano, ya que tras la colonización europea la reducción y desaparición de los diferentes pueblos indígenas han sido desde hace más de 600 años, en Estados Unidos el libro “*Collected Wisdom: American Indian Education*” publicado en 1998 desarrolla un trabajo recopilatorio de más de 60 docentes indios ubicados en todo el estado norteamericano, este trabajo evidencia la continuidad de las corrientes etnoeducativas de los saberes otros a través de todos sus capítulos como:

Diferencia cultural; reconocer la brecha en la que caen los estudiantes y los maestros, Lo que ha salido mal; los restos de la opresión, Crear un puente de dos vías: ser indio en un mundo no indio, Cuestiones de la lengua materna, Formas de aprendizaje, Alfabetización, pensamiento y empoderamiento y lo que funciona (Cleary y Peacock, 1998, p.26).

Este antecedente presenta el proceso que el país anglosajón ha vivido para lograr la sistematización, implementación y mejora de los mecanismos educativos indígenas del país,

entendiendo que deben proteger la identidad cultural y las tradiciones en el desarrollo de la alfabetización e integración a los campos laborales y económicos de estas comunidades, protegiendo sus derechos a la par que su cultura.

Otro antecedente estadounidense sobre su trabajo en materia de política etnoeducativa es el “The Role of Tradition in Education: Economic Development and American Indian Higher Education, 2016”, el cual expresa las problemáticas que presentan las instituciones de educación superior ya que no cuentan con toda la capacidad para los estudiantes indígenas ya que el modelo norteamericano establece como objetivo garantizar todos los niveles educativos en materia étnica, una alternativa son los cursos en línea y esta presenta una metodología innovadora aunque cumpliendo con los parámetros de conservación, “ya sea en clase o en línea en la entrega de contenido, se apuesta por los métodos de enseñanza que se correlacionan con la metodología constructivista de los indios americanos/nativos de Alaska, estos métodos son formas nativas de conocimiento” (Fann, Warner y Briscoe, 2016, p. 45) el perfeccionamiento del contenido temático de los estudios con enfoques nativos son precisamente lo que se pretende implementar dentro de las metodologías etnoeducativas en las instituciones educativas Wayuu.

La civilización como toda fuerza que influye, desintegra y suplanta, en complicidad con el tiempo que origina cambios, ha transformado enteramente la vida del wayuu y con ella su modo de pensar y de vestir, para presentarnos hoy una visión falsa y simplista de lo que es en sí el valor y la calidad de sus pensamientos sagrados y, por ende, de su propia indumentaria. Por ello, lo que se pretende con esta investigación es rescatar del olvido y admirar en toda su plenitud esos tesoros que se van perdiendo por falta de empeño en conservarlos.

Otro aspecto a destacar es que si la Guajira ha cambiado en muchos de sus aspectos culturales; si todo se ha trastocado en una desconcertante mutilación de tradiciones, aún le queda a la etnia

wayuu la filosofía de la vida en la oralidad de los ancianos y ancianas que todavía se resisten a la mutilación cultural, la cual podemos ver, por ejemplo, en los trajes autóctonos como símbolo de un pasado que se resiste a morir ahogado en los cambios del tiempo y la civilización.

Queremos a partir de esta investigación, brindar al público y al conjunto de generaciones de jóvenes actuales wayuu un concepto auténtico de lo que hasta hoy se desconoce de la sabiduría wayuu en todas sus expresiones, para que tengan una idea completa de la profundidad de cada una de ellas y de las palabras que se articulan en la oralidad, así como de su atractivo, valor estético, originalidad, profusión y majestuosidad. No por mero prurito de exhibición ante la curiosidad de un público exigente acostumbrado a que se le digan bellas mentiras en desmedro de la realidad, sino para poner de manifiesto la rica variedad de creaciones materiales y espirituales que aún palpitan en el wayuu, tales como sus tradiciones, sus leyendas y el esplendor de su mitología y también la indumentaria, las diversiones típicas, los adornos, la música, el idioma y otras creaciones artísticas de tan hermosa cultura.

2.3.1. Referentes teóricos. A continuación, se presenta el pensamiento de los principales teóricos de la etnoeducación y los saberes otros en el marco epistemológico:

2.3.1.1. Catherine Walsh. En cuanto a la epistemología, la autora propone la conducción hacia una interculturalidad epistémica y crítica en franca desobediencia contra el logos occidental, planteando como eje el desaprender los conocimientos ajenos que fueron impuestos por los invasores. Ya en lo relacionado con los saberes otros, continuando con su pensamiento descolonial, la autora considera los saberes otros como saberes ancestrales que siguiendo con la tendencia epistemológica van contra todo conocimiento occidental invasivo, considerando necesario

mantener la naturaleza y originalidad de sus conocimientos. La etnoeducación interpretada por la autora se entiende como una apuesta Política y cultural que apunta y encuentra su razón de lucha en un problema no tanto étnico sino colonial-racial. El caso ecuatoriano la propuesta decolonial “asume la educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo” (Walsh, 2008, p. 146) Es decir, que su uso se orienta a partir de la raza, como mecanismo de clasificación por lo que lo considera una herramienta o una estrategia para transmitir los saberes otros/ancestrales.

2.3.1.2. Michel Perrin. A través de las experiencias de convivir con las comunidades Perrin más que proponer o deducir interpreta por lo vivido, que el sentido epistemológico de las formas de educación es una cuestión de generaciones que no busca avanzar o evolucionar sino conservarse y permanecer perpetua, aceptando cambios o modificaciones, pero siendo conscientes de que estos son conocimientos externos.

Perrin en su libro “El camino de los indios muertos” publicado en 1980 dedica una parte a “lo que cuentan los viejos” la realidad que plasma el autor y su posterior conclusión evidencia la oralidad como mecanismo de transmisión que está por encima de las metodologías occidentales de enseñanza y cualquier método de evaluación.

La experiencia de Perrin con la comunidad Wayuu no desarrolla como tal un concepto o teoría sobre la etnoeducación, sin embargo, establece que la educación que imparten los Wayuu tienen un alto contenido de espiritualidad y significado metafórico, elementos que no se encuentra en las instituciones educativas gubernamentales, generando un vacío en lo que considera el verdadero conocimiento de la tribu.

2.3.1.3. Beatriz Eliza Sánchez Pirela. La autora al igual que los anteriores considera que desde la perspectiva racional de la tendencia filosófica occidental, se le resta estatuto epistemológico a toda expresión metafórica, sea escrita o narrada, por lo que considera esta un acto de segregación del conocimiento ya que logra identificar la filosofía Wayuu en sus mitos, identificando la conexión del hombre con la naturaleza y el espacio que ocupa en esta, hallando con esto el rumbo que debe tomar su existencia entre el saber que se pretende transmitir es el mito la herramienta base del desarrollo de la educación nativa.

El mito, envuelto en metáforas, expresa verdades que se ocultan al entendimiento del no iniciado en sus claves interpretativas o simplemente al extraño a esa cultura que lo genera (Pirela, 2008) con lo que se entiende que los conocimientos de los Wayuu no están a disposición de otras culturas ya que su interpretación debe darse con la espiritualidad que se enseña a temprana edad y es para toda la vida la autora concluye en su artículo la ilusión perdida desde la infancia que son los niños y niñas las principales víctimas de la exposición a la ciencia-técnica que disminuye su capacidad de imaginar, y evita que desarrolle un pensamiento autónomo con lo que considera adecuado el estado natural de los procesos de aprendizaje, como el nadar, el correr cuestiones más propias del instinto de supervivencia.

2.3.1.4. Paulo Freire. El autor considera a la pedagogía como la práctica de la libertad, ya que considerando sus teorías sobre la dominación de las conciencias a partir de la pedagogía se puede interpretar como el modelo pedagógico euro central dominó a las comunidades nativas, presentando una epistemología radical donde solo se aprende lo que la clase dominante permita, esta funciona como opresor y liberador, dependiendo de su implementación, entendiendo el pensamiento de Freire como una liberación del oprimido a partir de una pedagogía no para el sino

de él, es decir, los caminos de la liberación son los del mismo oprimido que se libera. (Freire, 1970)

Visto desde la perspectiva de los pueblos indígenas, se puede interpretar como la creación y transmisión de saberes a partir de conceptos, creencias y experiencias propias, rechazando todo conocimiento que dependiese a la comunidad de esas nuevas fuentes de información (pedagogía dominante), Freire no hace una referencia directa al concepto de etnoeducación, pero si interpreta a los métodos o mecanismos pedagógicos ideales para la liberación coloca al alfabetizando en condiciones de poder replantearse críticamente las palabras de su mundo, pero, en la oportunidad debida, saber y poder decir su palabra y no ser víctima de la repetición colectiva de conceptos ajenos, formula una pregunta “¿cómo alfabetizar sin conocimientos precisos sobre la adquisición del lenguaje, sobre el lenguaje e ideología, sobre técnicas y métodos de la enseñanza de la lectura y de la escritura?”(Freire, 1997, p. 37)

2.3.1.5. Pineda Giraldo. Pineda (1999) establece que “estudiar nuestra propia cultura, para conocernos a nosotros mismos, para sustentar recomendaciones y derivar soluciones, sin que ello significara abandonar las investigaciones en los grupos indios.”(p. 42), también maneja el concepto de la epistemología desde la antropología haciendo una recolección histórica más que un análisis de la educación de los grupos indígenas plantea como uno de los principales motivos de la pelotica etnoeducativa la manifestación y protesta de los pueblos/comunidades/resguardos indígenas, realzando que el interés parte de ellos y no de intereses externos a la cultura, ejerciendo presión a partir de elementos como la identidad, la cultura y la libertad.

El recuento histórico de Pineda permite observar el cambio frente a la existencia de programas que fomentan los modelos educativos alternativos, dichos programas abordan problemáticas que no distan mucho del modelo del indigenismo de Estado anterior a la creación de las organizaciones,

pero tiene ahora la característica de que son promovidos por los propios indígenas y que no buscan la integración, sino el reconocimiento de la diversidad de saberes y prácticas (Restrepo, Saade, & Rojas, 2017), Pineda hace referencia de la Etnoeducación como una política pública que resulta de años de lucha y presión de las sociedades, sin embargo, no profundiza ya que no la percibe como un modelo pedagógico, este lo plantea como “procesos de cambio cultural (y el concepto de cultura incluye desde luego la política, la educación y las formas económicas) logran su momento y se enraízan más firmemente en las generaciones jóvenes que en las de edades superiores” (Pineda Giraldo, 1994).

2.3.1.6. Medina Melgarejo. Medina (2015) considera a la epistemología como una filosofía social y cultural, refiriéndose a que esta es construida a partir del estilo de comunidad, la autora hace énfasis en reconocer que toda sociedad construye su referencial teórico y simbólico estructurado desde una posición filosófica, dado que la filosofía posee conceptos estructurantes de una epistemología presente en el interior de estos espacios donde se construyen las subjetividades (p. 38).

La autora muestra como la necesidad de la conservación del conocimiento nativo debe fundamentar cualquier programa o propuesta pedagógica asimismo, apuestas político-pedagógicas que muestran el potencial heurístico e histórico que todo proceso de formación implica cuando dota de sentido y significación a la experiencia y abre la posibilidad para generar saberes que pueden ser la base para la construcción de otras miradas, otros lenguajes, otras lógicas de pensamiento, otras escrituras, en síntesis, otras formas de construir nuestro lazo con la vida, con la sociedad y con la naturaleza. Medina considera a la etnoeducación un resultado de las políticas pedagógicas donde la base de su desarrollo e implementación son las pedagogías propias de cada

etnia y autónomas que se permitan tomar decisiones basadas en las jurisdicciones y libertades de cada grupo étnico.

2.3.1.7. Tuhiwai Smith. Smith considera fundamental dentro de la epistemología de los grupos indígenas la necesidad de descolonizar las metodologías, es uno de los esfuerzos más serios de articulación de uno de los problemas más complejos para los pueblos indígenas de todo el mundo (Smith, 2016), es decir, desaprender toda esa información que no genera productividad o utilidad en los individuos ya que es un conocimiento ajeno que busca colonizar las conciencias, desarrollando sus propias metodologías e instrumentalizando a los mitos, leyendas y demás características antropológicas de las culturas y los individuos para formar sus propios métodos.

Smith también considera realzar el rol de la sociedad en la construcción y conformación de los saberes, ya que considera correcto realzar que no existe una sola fuente de información, todas los, rituales, tradiciones, técnicas (caza, pesca, cultivo) son desarrollado ancestralmente en comunidad y es la misma a quien se le debe reconocer.

Smith no hace referencia directamente a la etnoeducación, aunque si sugiere que en la búsqueda de metodologías indígenas de investigación/enseñanza que involucre a estos pueblos indígenas debe ser hecho exclusivamente por personas indígenas (MAJIRIKE, 2008-2011).

2.3.1.8. Enrique Dussel. El pensamiento epistemológico de Dussel, (1996), considera necesario la segregación de la educación con la política, este considera necesario no usar a la educación como método de adoctrinamiento, reflejándolo en la metodología educativa que llevo a la alfabetización colonial que trajeron conceptos europeos, basándose en la repetición y no en la aportación de

herramientas necesarias para la construcción de ideas, y un pensamiento autónomo, básicamente considera necesario la transformación del modelo pedagógico de imitar a inventar.

Partiendo de la libertad del pensamiento. Lo que concuerda con la libertad de los métodos de enseñanza precoloniales, eliminado la segregación de lenguajes nativos, resaltando la importancia de los conocimientos de pueblos milenarios.

Dussel considera necesario la valoración de los conocimientos alternativos a los académicos, dándole la importancia dentro de las sociedades como su función dentro de los diferentes estilos de vida, es decir, herramientas que permiten la sobrevivencia del individuo.

Dussel añade que este conocimiento no tiene el espectro de un autor, por lo que no se encasilla en quien tiene el la razón, dando lugar a que cualquier avance tecnológico/cultural es de la sociedad, dando la base para el conocimiento libre.

Dussel considera necesaria la pedagogía como una acción no exclusiva de los docentes, es decir, los actos pedagógicos son acciones sociales donde la transmisión de información no radica en una relación docente-alumno “La pedagógica es la proximidad padre-hijos, maestro- discípulo donde convergen la política y la erótica. El niño que nace en el hogar es educado para formar parte de una comunidad política; y el niño que nace en una cultura crece para formar un hogar.” (Dussel, 1996)

2.3.2. Autores propios. Es también de suma pertinencia abordar a algunos autores propios de la etnia y ponerlos a conversar con los anteriores autores acerca del tema que nos ocupa en esta investigación: de esa epistemología y pedagogía otra que emergen desde lo propio y lo original y tiene la fuerza necesaria de generar y crear un conocimiento nuevo verificable y transformador que sirva de faro para la construcción de nuevos currículos educativos. Estos son:

2.3.2.1. Ramon Paz Ipuana. Vivió en Paraguaipoa, en la Península Guajira, trabajando como profesor en la Escuela Normal, donde se dedicó a la formación de maestros bilingües para niños guajiros. Su apellido guajiro fue heredado del grupo familiar de su madre, como se acostumbra a hacer en las familias de esta etnia. Ha fortalecido y renovado la literatura Wayuu a partir de textos infantiles transmitiendo un conocimiento nativo, todo esto con un nuevo modelo de aprendizaje en fabulas y cuentos, rindiendo homenaje a la mitología ancestral. Dentro de su producción literaria se encuentran *El Conejo y el Mapurite* (1979), *Burrito y la Luna* (2014) y *Ale'ella* (2016).

2.3.2.2. Miguel Ángel Jusayú. Escritor y profesor venezolano, docente de la cátedra Lenguas Indígenas de la Escuela de Letras de la Universidad del Zulia y de origen wayúu. Estructuró el lenguaje guajiro alejándolo de la interpretación literaria de sus términos, asemejándolo a un sentido dialectico occidental (traducción compuesta) dándole una función a la narrativa más allá su función en la comunicación verbal planteando un origen y un significado. Su producción literaria se encuentra representada por libros tan importantes como *Morfología Guajira*, *Jüküjaláirrua wayúu*, *El Idioma Guajiro*. Su *Fonética*, su *Ortografía* y su *Morfología*, *Diccionario de la lengua guajira: Castellano-guajiro*, *Diccionario Sistemático de la Lengua Guajira*, *Morfología de la Lengua Guajira*, *Kanewa*, el árbol que daba sed, *Ni era vaca ni era caballo* y *Gramática de la lengua guajira*.

2.3.2.3. Rafael Mercado Epiayú. Escritor y poeta Investigador en las ciencias humanas Conferencista Experto en wayuunaiki Lingüista de la Universidad Nacional de Colombia, Magister Educación. Ha resaltado la evolución de la educación del pueblo wayuu incluyendo los modelos de educación nativos y externos, se añade como productor literario a la nueva generación de autores. Su producción literaria se destaca por obras como *Narraciones indígenas del desierto*

(2018), La educación conquistada y propia, en el enfrentamiento con el blanco o alijuna, La semiótica narrativa (2010) y Sentimientos Tejido (2013).

2.3.2.4. Vito Apüshana. Gestor cultural y activista de Derechos Humanos a lo largo y ancho de la región Guajira. Es miembro activo de la Comisión Coordinadora de la Junta Mayor de Palabreros Wayuú. Ha dejado plasmado la evolución de la cultura wayuu en temas de gestión y activismo social, avanzando en la estructuración de la “nueva sociedad wayuu” teniendo lineamientos tradicionales y la influencia del modelo político/económico de la región. Dentro de su producción literaria se cuenta con libros Contrabando sueños con alijunas cercanos y Encuentros en los senderos de Abya Yala (1992).

2.3.2.5. Wilder Guerra Curvelo. Actual Gerente del Centro Cultural de San Andrés cuenta con una destacada experiencia en Estudios del Caribe, Antropología Marítima e Historia Cultural del mar. Trayectoria en docencia sobre Cultura y Desarrollo, resolución de conflictos y elaboración de manuales de convivencia intercultural. Investigación en Antropología de la naturaleza. Sus artículos y libros establecen un contexto social en donde la estructura jerárquica establece funciones en la gestión de conflictos y desarrollo, todo esto a partir de los orígenes de la ley wayuu. Ha escrito diferentes libros y artículos como Los Conflictos Intrafamiliares Wayuu (2006), Los palabreros Wayuu: Especialistas indígenas en la solución de disputas (2001), La Cultura no puede ser el ama de llaves del Desarrollo (2008) y La disputa y la palabra: la ley en la sociedad wayuu (2001).

2.3.2.6. Mildred Del Carmen Nájera Nájera. Antropóloga colombiana, Recolecta un número de tradiciones sociales, culturales aportando una nueva visión como la gastronomía en un sentido histórico y social donde los alimentos representan el diario a vivir de las comunidades wayuu en su esfuerzo por sobrevivir. Tiene una producción literaria destacada por escritos como Curar la carne para conjurar la muerte. Exhumación, segundo velorio y segundo entierro entre los wayuu: rituales y prácticas sociales y Ekale, el corazón de la minshi. Una etnografía de la cocina wayuu en la Media Guajira colombiana.

2.3.2.7. María Margarita Pimienta Pimienta Prieto. Licenciada en Etnoeducación con magister en formación para la educación superior y doctorado en ciencias de la educación, con un enfoque etnoeducativo en sus estudios e investigaciones culturales, educativos y de lenguaje wayuu. Su trabajo etnoeducativo establece una propuesta pedagógica que pretende formar a educadores exaltando la docencia tradicional de los wayuu como una base educativa asiendo participe la educación nativa no como una alternativa sino como una parte del modelo pedagógico que plantea desde la educación universitaria o educación superior. Ha escrito libros como Etnoeducación, interculturalidad y diversidad: Documento maestro del año 2010 para la actualización del registro calificado (Modalidad presencial) del Programa de licenciatura en etnoeducación para la básica primaria, Errar es humano. Interferencia lingüística del wayuunaiki sobre el español y Educación en la vida: una perspectiva teórica. Educación y pedagogía ¿Manera wayuu de enseñar y aprender?

2.3.3. La Oralidad. La oralidad como uno de los primeros mecanismos de socialización y transmisión de conocimientos, pensamientos, sentimientos y vivencias o experiencias funge como

principal herramienta de comunicación, esta misma es concebida en la actualidad como un acto cultural propio de la etnia ya que a partir de la lengua y la mitología que caracterizan su identidad, esta forma de expresión se desarrolla en un inicio en un contexto familiar y se exterioriza como uno de los pilares para la construcción de su reconocimiento y autorreconocimiento frente a otras culturas y grupos indígenas.

El pueblo wayuu utiliza la lengua materna para comunicarse entre sí, básicamente de manera oral. El *Wayuunaiki* siempre ha sido reconocido como lengua de tradición oral dentro del ámbito social y cultural de la etnia. La oralidad es un elemento fundamental, el individuo wayuu expresa sus sentimientos, creencias, aspiraciones y percepciones desde su propia concepción del mundo.

Es sabido que los wayuu son muy ricos en capital de memoria, pero paradójicamente son muy pobres en capital histórico escrito, debido a que no es mucho lo que se ha escrito de primera mano, su historia se ha basado en los testimonios de la oralidad. La historia oral es una oportunidad para aquellas personas o grupos sociales que se han excluido de la historia tradicional, en ese sentido los wayuu se han caracterizado por hacer uso de la palabra y no de la escritura, tienen en la tradición oral una herramienta que les permite poder expresar su manera de ver y entender el mundo, desde la cosmovisión wayuu.

La narrativa wayuu utiliza a la oralidad como principal mecanismo de comunicación, si bien la escritura también está presente en el desarrollo narrativo de la comunidad es el método verbal quien prevalece, aspectos como el lenguaje le brinda a este método una identidad cultural propia, la utilización de la oralidad como principal modo de transmisión radica en la necesidad de la etnia por la socialización y formación educativa se da a través de su mitología fantástica, donde el límite

entre la ficción y la realidad se pierde dado el alto grado de respeto e importancia con el que los wayuu cumplen con cada ritual o enseñanza mitológica.

En la cultura Wayuu la palabra tiene un mayor valor que la escritura, aunque parezca un tanto impreciso el usar la oralidad como herramienta de transmisión en la cultura wayuu desde la temprana edad, la oralidad agiliza el proceso de memorización, lo que nos lleva a decir que dentro de su costumbre no se dan casos de distorsión de la mitología o como expresa el dicho popular “teléfono roto”, dentro de la cultura wayuu es sagrado el narrar a través de la oralidad con exactitud y detalle cada mito, leyenda o ritual.

Es el primer sistema comunicativo que adquiere el individuo dentro de esa actividad semiótica compleja que es la producción textual y discursiva. Es la primera experiencia interactiva porque surge con la vida y se repite cada vez que nace un niño o una niña (Mostacero, 2011, p. 110).

Se entiende el valor de la palabra dentro de la comunidad que se dispersa más allá de la comunicación, se entrelaza con la expresión y entendimiento cuando se es apenas un infante en un proceso que se ve representados por ciclos repetitivos.

la oralidad es una práctica, una experiencia que se realiza y un evento del que se participa. Situada siempre en contextos sociales específicos, la oralidad produce un circuito comunicativo donde múltiples determinantes se disponen para constituirla. Es necesario afirmar que todos los discursos tienen significado no solo por las imágenes que contiene sino, además por el modo en que se producen, por la circunstancia en la que se inscriben y por el público al que se dirigen (Vich y Zavala, 2004, p. 11).

La oralidad en un plano literario en una base sólida para el desarrollo de la comunicación, pero este ha evolucionado y representando más que un mensaje, es una construcción del individuo sobre la situación, sensaciones y percepciones de estas, teniendo en cuenta al receptor, en este sentido se plantea el “circuito” en el que son dirigidos los mensajes.

lo oral no debe circunscribirse a la narrativa de corte literario o a los espacios de la cultura tradicional, la oralidad es mucho más que eso, ella nos afianzó y afianza en nuestra condición humana al resultar la comunicación por excelencia, ya que comprende todos los espacios de la vida del hombre en colectividad (Ramos, 2004, p. 23)

Esta nueva relación de la oralidad como la influencia del individuo dentro de la colectividad y viceversa, esto le da una visión más amplia del concepto de lo oral, no precisamente místico, pero si más humano en el sentido cultural y social.

la oralidad viene siendo el conjunto de usos culturalmente relevantes del lenguaje hablado, en tanto que diferente u opuesto al lenguaje escrito, gestual, corporal o representado en imágenes u otras percepciones, además de relacionarlo con valores, actitudes y conductas que sólo se dan ante manifestaciones del lenguaje articulado y de viva voz, con exclusión parcial o total de cualquier otro sucedáneo que pretenda complementarlo o reemplazarlo. (Oficina Regional de Cultura de la Unesco para América Latina y el Caribe, ORCALC, 1989, p. 6)

La oralidad se sostiene en una idealización más compleja que su propio significado, más allá de una herramienta de comunicación, base cultural o práctica social, es en sí todas y más que eso, su línea parte de una necesidad humana por la relación y conexión entre los individuos, en el ámbito educativo se entiende en su función de trasmisión junto con el lenguaje, ocupando en su totalidad los medios de educación.

2.3.4. El Mito. Uno de los conceptos básicos dentro de la construcción cultural de cualquier sociedad, ya sea históricamente antigua o moderna es la transmisión de conocimiento en sus diferentes interpretaciones, una de las más conocidas es el mito, entendiendo que la mitología

Ha permitido al hombre explicar una realidad que se le presenta de manera irracional; razón por la cual el mito en su fase primigenia se refiere a la concepción del universo, a la creación no sólo del mundo y de las criaturas humanas sino también de la vegetación y de las plantas (Sevilla, de Tovar y Arráez Belly, 2006, p. 123)

A partir del concepto anterior se le considera al mito como una herramienta no sólo para la construcción y transmisión de un conocimiento de tipo colectivo sino también en un elemento social para la comunicación, lo que con el pasar de las épocas se ha convertido en una base de identidad y cultura.

El mito como fuente primaria de conocimiento puede considerarse dentro de la educación como una herramienta pedagógica, una versión inicial dentro de la cadena evolutiva de las cátedras impartidas hoy día en los diferentes centros educativos, es en este punto donde cabe mencionar que

el origen del mito no radica en un solo lugar, evidencias de tipo arqueológicas demuestran que diferentes civilizaciones al rededor del mundo basaron sus estilos de vida, cultura, identidad y religión en fantásticos relatos donde diferentes acontecimientos dan origen al universo, el hombre y la relación entre ambos, centrando en todos relatos tanto escritos como orales a un ser superior, una fuerza que supera todo lo visto, como un dios o dioses cuyo poder y conocimiento son la fuente de la existencia de todo, dentro de los muchos relatos encontramos que algunos resultan ser los percutores de la política, la religión y la educación. Ejemplos de algunos de estos son los famosos relatos que transcurrían en las ágoras de la antigua Grecia, paralelamente a estos hechos se originó el concepto griego de la academia.

Con lo anterior podemos entender que el mito es en la comunidad wayuu mucho más que una composición oral, es parte de su sociedad, su cultura y de su identidad, es la base para la transmisión de conocimiento básico como su origen, sus valores y su estilo de vida. Tras la colonización europea a toda América, algunos grupos indígenas desaparición junto con sus mitos, otras culturas que contaron con una historia diferente lograron heredar esta narrativa a todas las generaciones venideras.

El mito es una racionalización y una validación del rito y que metamorfosea las esperanzas y los miedos humanos, en especial el miedo a la muerte, respecto de la literatura, Frye, Campbell y otros toman el mito de manera seria, como una simbolización de arquetipos universales e imágenes primordiales que emergen del inconsciente colectivo. (Chayo, 2002, p. 56).

Teniendo en cuenta lo dicho por Chayo se puede llegar a concluir que el mito surge como un recurso humano en la constante búsqueda por la verdad, por la definición del entorno que lo rodeo,

en sí puede verse desde un prisma científico como una explicación “razonable” a lo desconocido, desde una base literaria puede verse como una distorsión filosófica y realista de los hechos naturales e históricos, se puede hallar un punto medio en donde se adhiere a la función cultural en cuanto a su sentido de entretenimiento, fortalecimiento religioso y conciencia colectiva.

2.3.5. De la Etnoeducación a los Saberes Otros. Los saberes otros forman parte de una línea de conocimientos que se encuentran alejados de la epistemología actual y positivista, no está concebida en el sistema educativo establecido como un eje sino como una serie de temáticas dentro de materias como ciencias sociales e historia, restando su importancia y relevancia, “La importancia de la cosmogonía para definir lo bueno, lo malo, los tabúes, lo que es pertinente llevar a la escuela y lo que debe dejarse reservado para la enseñanza en otros contextos” (Polanco, 2018, p 420) lo que desvía los saberes conocidos como ancestrales.

Un concepto más exacto es el propuesto por Catherine Walsh en el Seminario Internacional Capitalismo Cognitivo y Economía Social del conocimiento/Saberes Ancestrales y Economía del Conocimiento. Expresa a esta categoría como “los conocimientos propios de las comunidades incluyendo una serie de conocimientos sobre la naturaleza, la vida social, la territorialidad, la ciencia y la matemática, conforman el sentido común, pertenencia e identidad de una comunidad o un grupo social”. los saberes ancestrales tienen el estatus de “conocimiento”. Su relevancia e importancia no son sólo para los pueblos indígenas o afroecuatorianos sino para todos, parte de una nueva construcción articuladora e interculturalizadora de conocimientos en plural, que da concreción y sentido al plurinacionalizar. (Walsh, 2008).

Los saberes de una comunidad fortalecen esa visión de identidad que va desde el reconocimiento de sí mismo y el de su comunidad, esto a diferencia de la etnoeducación va más allá de las

costumbres sociales y culturales, se enfoca en una serie de áreas de conocimiento como el conocimiento en la agricultura, la medicina, la construcción, la matemática básica con la que una comunidad ha desarrollado para sobrevivir y desarrollar su comunidad.

Son posibles otros modos de cognición entre sujeto y objeto más allá de sus fronteras disciplinares por lo que la transgresión al objeto de conocimiento desde otras esferas de su constitución y representación hace viable cada vez más la recuperación de la experiencia de conocimiento entendida como una experiencia ontológica de la cual devienen diversos horizontes de comprensión de la realidad. (Castellón, 2018).

Si tomamos como base el pensamiento de Beatriz S. Castellón encontraremos que la etnoeducación es “un campo de estudio e investigación de las Ciencias sociales que atraviesa la frontera de la educación como coto cerrado en curso transversal con las diversas formaciones culturales que sirven de registro a experiencias educativas análogas, en razón, de contrastarlos” (Beuchot, 2009; Salas Astráin y Álvarez, 2006).

2.3.6. Saberes Otros e identidad. La categoría de saberes otros crean en la comunidad una identidad compartida y en construcción, (Pardo & Marrero , 2017); es decir, los miembros de una comunidad pueden identificar en entornos externos costumbres y acciones similares a las realizadas por su comunidad, siendo consciente de las diferencias y similitudes de su comunidad con otras, los saberes otros no se limitan a una raza, esta se enmarca a una época y a un entorno ambiental, es por esto que encontramos una notoria segmentación entre quienes habitan las ciudades y los campos, en donde la adaptación de la población urbana al campo se ve limitada por su poco conocimiento entre las actividades rurales y viceversa, entendiendo con esto que la educación como se entiende por la epistemología normativa (Sistema de Educación Nacional), es sólo una de las

formas más comunes de formación, los saberes otros también se dividen en áreas concentrándose en actividades más comunes en sus entornos y sirviendo de forma útil a una comunidad (rol productivo y social), lo que fortalece su identidad desde aspectos culturales y tradicionales, en el caso de los Wayuu estos derivan y transmiten su conocimiento a través de su mitología y sus rituales, en donde se fortalecen sus roles en comunidad y su identidad.

La identidad es un discurso o narrativa sobre sí mismo construido en la interacción con otros mediante ese patrón de significados culturales. Mientras estudiar la cultura es estudiar las formas simbólicas, estudiar las formas simbólicas, estudiar la identidad es estudiar la manera en que las formas simbólicas son movilizadas en la interacción para la construcción de una autoimagen, de una narrativa personal (Larrin, 2003, p. 32).

El rol-identidad es la visión imaginada de sí mismo, tal y como gusta de pensar de sí mismo, siendo y actuando como ocupante de tal posición de este modo, estructura de la personalidad puede ser contemplada como un conjunto ordenado y jerarquizado de los distintos roles-identidades que la persona desempeña (Torregrosa, 1983, p. 235).

La identidad es una categoría general que posibilita que tengamos un lugar de adscripción (histórico-temporal) frente a los demás a distinguirnos de los otros (sujetos, instituciones, grupos, familias, comunidades, movimientos sociales, naciones), y decir qué es lo que somos y lo que no somos (Cazales, 2015).

La identidad puede definirse como la construcción individual o colectiva de la autoimagen y proyección de la misma a partir de características físicas, gustos, acciones y creencias, estas pueden

redefinirse y cambiar periódicamente, sin embargo en el sentido histórico de las poblaciones que forman parte de las minorías el objetivo es conservar esas características en cuanto sea posible, sin embargo es necesario aclarar que estas se ven obligadas a evolucionar por lo que se mantienen una obligación en conocer y promover el conocimiento y reconocimiento de estas identidades.

2.3.7. Análisis comparativo entre Saberes Otros y Etnoeducación. Si bien la etnoeducación y los saberes otros cuentan con grandes similitudes como el que ambos son modelos educativos alternativos que pretende conservar series de conocimientos propios de culturas, razas y grupos sociales propios de la región, que de manera ancestral e histórica han sobrevivido a los procesos coloniales, sus diferencias emergen en cuanto se conoce los ejes temáticos y metodológicos de ambos.

La etnoeducación cuenta con una estructura curricular igual al modelo Nacional de Educación, en donde el estudiante es evaluado de forma cuantitativa sobre el nivel de conocimiento que demuestre durante su formación, limitando el proceso a un proceso constante de evaluaciones que se combina con actividades lúdicas donde si bien no se evalúa sobre una serie de conocimientos, el comportamiento y la participación reemplazan a los exámenes en ciertas áreas y actividades.

En cuanto a los saberes otros, este se enfoca más en un conocimiento propio, que no se ejecute por la transición de conocimiento externo (libros, videos, documentales, etc.), su enfoque es más experimental con un sistema de evaluación cualitativo, centrándose en el proceso y no en los resultados, esto dado a que los saberes van a niveles productivos como el estilo de vida (agricultura, tradiciones, cultura, caza, pesca, construcción, artesanías, mitología) planteado un línea de

conocimientos que conserve la identidad de la comunidad más allá de su cultura en cuestiones folclóricas (mitos, vestimenta, comida y danza).

La educación con un enfoque de prioridad a los saberes otros se ven reflejada en la comunidad Wayuu de la siguiente forma:

La educación se realiza en torno a las relaciones y la confianza de padres-hijos, a través de la cual se preparan a los hijos y estos asimilan la enseñanza y aprenden a desarrollar conocimientos, que son transmitidos como un compromiso de herencia cultural a través de la tradición oral. Las madres tienen el compromiso de preparar a las hijas en las labores eminentemente femeninas, se imparte de manera muy personalizada, los padres asumen el compromiso con los barones, como conductores y motivadores, para que enfrenten toda la fenomenología de la naturaleza. (Escobar, 2006, p. 135).

Con esto se pretende que el modelo educativo se enfoque en una serie de conocimientos que aporten al desarrollo cultural en vez de verlo como un tema más de la historia en donde la continua comparación con el modelo educativo clásico lleva a una distorsión de la educación impartida por la propia comunidad, en este caso la comunidad Wayuu ha establecido desde un inicio una organización de la educación, si bien es necesario darles a estos jóvenes las competencias para el desarrollo de una comunidad más estable en temas actuales, se debe dejar en claro los límites entre la formación académica y la educación nativa de los Wayuu.

Un segundo elemento indispensable y de vital importancia para la educación nativa (saberes otros) de las comunidades étnicas, en este caso la Wayuu son los ancianos “es muy importante y

fundamental la presión que ejercen los ansianos sobre los jóvenes, porque en ellos está la sabiduría, la experiencia para impartir todos los conocimientos a través de la oralidad tradicional sirven como un excelente modelo pedagógico” (Escobar, 2006, pág. 121), con lo que se refuerza la teoría de plantear en este proyecto como categoría principal los **Saberes Otros** y a la etnoeducación como el modelo pedagógicos central en esta.

Dentro de la pedagogía etnoeducativa es necesario dejar en claro dos elementos básicos como el Multiculturalismo y la interculturalidad ya que estos dos “representan opciones filosóficas y políticas distintas que han dado lugar a modelos de educación diferenciados en sus fines y estrategias de intervención; es decir, mientras que en el multiculturalismo la palabra clave es tolerancia, en la interculturalidad es el diálogo” (Sánchez Fontalvo, 2011, pág. 32), el respeto hacia otras culturas es un proceso que va más allá de las instituciones, es un desarrollo social hacia el respeto como principal mecanismo de convivencia, en la categoría de saberes otro una clave es brindarle al individuo la capacidad de identificarse a sí mismo y a su comunidad, si esta se suma con la necesidad etnoeducativa de conectar el proceso de formación con modelos pedagógicos fuera del nativo podemos lograr que el individuo (estudiante) logre identificase a él y su comunidad al tiempo que a otras comunidades, siendo consiente en sus diferencias y similitudes sin que estas recaigan en una influencia la una para la otra, delimitando los procesos educativos institucionales a una dualidad de procesos que deberán nacer en entornos básicos como la escuela.

La escuela es el lugar propicio puesto que no solamente se formarán personas con conocimientos de las distintas áreas del conocimiento que le servirá para su futuro, sino que ofrece una formación integral que incluye conocer, aprender, y adoptar como forma de vida la cultura propia. (Sánchez Fontalvo, Aguirre Domínguez y Ochoa Triana, 2015, p. 22).

2.4. Marco Legal.

Esta investigación se encuentra enmarcada en referentes jurídico-políticos del orden internacional, nacional y regional que han reconocido el derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas, para quienes la educación es concebida como mecanismo de supervivencia y resistencia; siendo este uno de los ejes centrales de su plataforma política a lo largo de las últimas décadas. A continuación, se presenta una breve reseña de la normatividad y las políticas a las cuales se aporta desde esta investigación, a partir de una mirada cronológica representada gráficamente en unas líneas del tiempo centradas en el marco jurídico que ha permitido el fortalecimiento del gobierno propio, la educación de los pueblos indígenas y el fomento de sus prácticas ancestrales para la armonía y el equilibrio.

2.4.1 Normatividad Internacional. Aunque desde 1966 la Asamblea General de la ONU emitió una resolución mediante la cual reconoció los derechos económicos, sociales y culturales de la población, sólo 10 años después entró en vigor lo allí dispuesto mediante la firma del Pacto Internacional de los derechos económicos, sociales y culturales (ONU, 1976), que como tratado multilateral estableció los mecanismos para la protección y garantía de derechos civiles y políticos. Fue así como se declaró la libre determinación de los pueblos (artículo 1) y se asumió la educación como un derecho de toda persona (artículo 13) por parte de los Estados firmantes. Pero tal vez el hito más importante en materia de reconocimiento de derechos para los pueblos indígenas a nivel internacional ha sido la firma del Convenio 169 de la OIT en 1989, pues allí se reconoció a los

pueblos indígenas como sujetos de derecho colectivo. Este convenio fue ratificado por Colombia mediante la Ley 21 de 1991.

Un año más tarde, la ONU aprobó en su Asamblea General la Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992), en la que se consagró su derecho a la participación efectiva en todas las esferas de la vida social y al ejercicio pleno de la ciudadanía. En esta declaración, se exhorta a los Estados a proteger a los grupos étnicos y minoritarios dentro de sus territorios y a promover el fortalecimiento de su identidad (Artículo 1). También se determinó que debía tomar medidas para promover el “conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura” de las minorías étnicas desde la espera de la educación (artículo 4). Fue así como, en los años 90s comenzaron a implementarse políticas focalizadas y surgió la educación intercultural bilingüe en América Latina.

En 2006 la UNESCO elaboró un documento de Directrices sobre educación intercultural y en él plantearon la importancia de la interacción entre la escuela y la comunidad, los estudiantes fueron asumidos como portadores de una cultura y la escuela como el escenario privilegiado para el desarrollo de actividades sociales y culturales. Este documento también señala la importancia de vincular a sabios y artistas de los pueblos indígenas a los procesos escolares.

Así mismo la Declaración de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), en el artículo 14 estableció que además tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes (...) en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje y que el Estado debe garantizar el acceso de la niñez indígena a la educación fundamentada en su propia lengua y cultura.

Algunas de las principales orientaciones propuestas por la UNESCO, en su Declaración universal sobre la diversidad cultural (2011) señalan la importancia del diálogo de saberes y

prácticas para facilitar la participación de personas con culturas diversas, la necesidad de avanzar en la comprensión plena de los derechos culturales, el fortalecimiento de las lenguas en todos los niveles de la educación, la importancia de la formación docente y de incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.

Por su parte, el documento *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?*, la UNESCO (2015), propone oír las voces de las culturas y cosmovisiones indígenas para enriquecer la educación y considerar su concepción del buen vivir como alternativa a la visión dominante del desarrollo impuesta desde el mundo Occidental (p. 31). Así mismo, plantea asumir la interculturalidad como principio en la educación para favorecer el diálogo entre las diversas culturas y como el camino para responder a la historia y política actual de los pueblos indígenas. (p. 49).

De manera más reciente en las *Recomendaciones de políticas educativas en América Latina* publicada por la UNESCO (2016), se expresa la preocupación por la persistente debilidad en los logros educativos de los pueblos indígenas y la situación de marginalidad que aún prevalece a pesar de tantos años de desarrollo normativo y político en su favor (p. 19, 73). Una mirada crítica a la cuestión evidencia la necesidad de transformar la educación indígena para que llene las expectativas de los pueblos originarios, como lo plantea este documento; pero también la urgencia de desmontar el paradigma de la evaluación estandarizada y bajo el enfoque de competencias con la que se ha pretendido medir la calidad de su educación. Finalmente, la UNESCO recomienda a los Estados orientar sus políticas para cerrar estas brechas fortaleciendo la formación de los docentes indígenas, el desarrollo de los diseños curriculares y recursos educativos para que la

educación en América Latina pueda responder a los desafíos que le plantea la diversidad cultural (p. 76).

2.4.2 Normatividad nacional. En Colombia, la Ley 89 de 1890 había institucionalizado la figura del “salvaje” como categoría para clasificar a poblaciones marginadas como indígenas y afrodescendientes con la intención de que fueran reduciéndose a la vida civilizada (Rojas y Castillo, 2005), esto evidenciaba la intención de homogeneizar a la población por parte del Estado. Tras décadas de la implementación de un proyecto político que buscaba su asimilación a través del aparato educativo, surgió el Decreto 1142 de 1978 en el que se vislumbraron los principios de lo que más adelante se consolidaría en Colombia bajo el rótulo de Etnoeducación, pues allí se estableció la gratuidad, priorizar el acceso, la asignación de recursos del Estado y otras disposiciones; que garantizaran la descentralización efectiva de la educación para los pueblos indígenas (Artículo 3). Hay que destacar que este Decreto en su momento (1978), señaló la importancia de construir los planes de estudio ligados al medio ambiente, los procesos productivos, la vida social y cultural de las comunidades (Artículo 6). Así mismo, estableció como criterios para la selección de docentes el conocimiento de la lengua indígena y el castellano, además de su residencia en el contexto (Artículo 11). De igual forma, planteó la posibilidad de flexibilizar los horarios y calendarios escolares para adaptarlos a las dinámicas económicas y socioculturales propias (Artículo 13). Aunque este Decreto marcó un hito en la historia de la educación indígena en Colombia, su cumplimiento en aquel momento fue limitado y algunos de sus artículos aún planeaban que todas las acciones debían ser orientadas, supervisadas y evaluadas por el Ministerio de Educación Nacional (Artículo 1), como la construcción de los currículos y recursos educativos.

La atención educativa a los grupos étnicos en Colombia se ha fundamentado en el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural. Muestra de ello fue la Ley 22 de 1981 que, aunque 20 años después, acogió la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial de la ONU (1966) en la que se establecen la educación y la formación profesional como parte del ejercicio de los derechos civiles de la población sin distinción alguna (Artículo 5). De esta manera el Estado colombiano asume el compromiso de tomar medidas eficaces en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, en la figura 2 se establece la línea histórica de las leyes de protección indígena la cual es necesaria para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos (Ley 22 de 1981, Artículo 7).

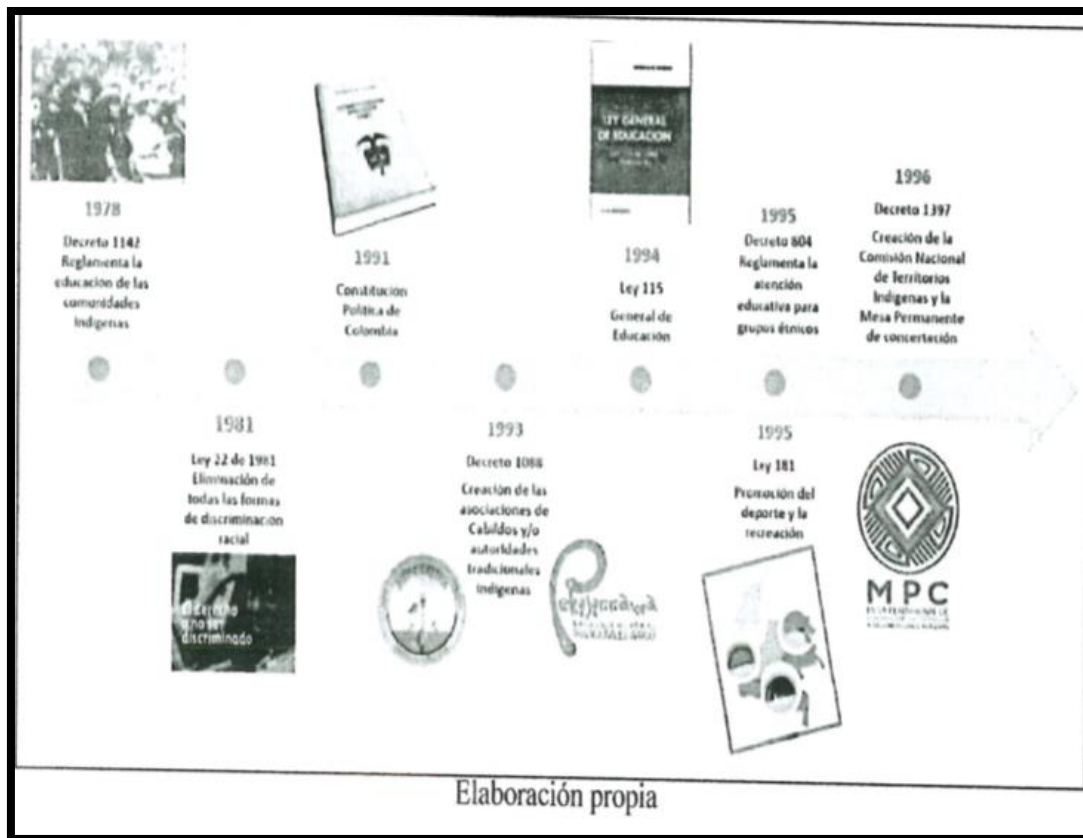


Figura 2. línea histórica de las leyes de protección indígena.

Pero fue sólo hasta la Constitución Política de 1991, que en Colombia se reconoció como un país pluriétnico y multicultural y se le otorgó a la población indígena el derecho a una educación propia y bilingüe, además de declarar la oficialidad de las lenguas nativas en sus territorios, la promoción y fomento de las culturas a través de la educación y la protección del patrimonio cultural. Uno de los logros más significativos de la carta magna fue el reconocimiento de las entidades territoriales indígenas y de sus autoridades para el ejercicio de funciones jurisdiccionales al interior de estos (Artículos 246 y 329). Este asunto se consolidó con el Decreto 1088 de 1993 que creó las asociaciones de cabildos y/o autoridades tradicionales indígenas, estableció sus características, formas organizativas y formalización ante el Ministerio del Interior.

En 1994 la Ley 115 General de Educación, institucionalizó la atención educativa a los grupos étnicos a través de la Etnoeducación fundamentada en los principios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad y cuya finalidad es afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (Artículo 56). En síntesis, en esta ley se retoma y actualiza lo que ya se había propuesto en el Decreto 1142 de 1978. Bajo este mismo horizonte conceptual definido como etnoeducación, un año más tarde, surge el Decreto 804 de 1995 en el que se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos definiendo con más detalle lo ya planteado desde la Ley 115 y se dictan disposiciones relativas a la formación de los educadores indígenas.

En ese mismo año (1995), Coldeportes lidera la formulación de la Ley 181 con la que se crea el Sistema Nacional de Deporte y se establecieron los fundamentos para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la educación física. En el marco de esta Ley, se estableció la necesidad de promocionar de estas actividades en las comunidades indígenas a nivel local, regional y nacional (Artículo 3, inciso 18).

El decreto 1397 de 1996 enmarca un hecho muy importante para el fortalecimiento político de los pueblos indígenas en Colombia y sus gobiernos propios, pues crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación – MPC- con los pueblos y organizaciones indígenas. Esta última fue concebida como una instancia para la concertación entre las Organizaciones Indígenas y el Estado sobre todas las decisiones administrativas y legislativas susceptibles de afectarlos, pero también para evaluar la ejecución de las políticas de Estado en materia indígena y hacer seguimiento al cumplimiento de acuerdos (Artículo 11 y 20). Con la

creación de este espacio de concertación se va consolidando una forma de diálogo e interacción más horizontal entre las Organizaciones Indígenas (ONIC, Organización Nacional Indígena de Colombia; OPIAC, Organización de Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana; CIT, Confederación Indígena Tairona; Gobierno Mayor y AICO, Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia) y el gobierno nacional, en el ejercicio de su autodeterminación.

En 2005, se da un paso importante para la configuración de la llamada Etnoeducación en Colombia por el Decreto 3323 que reglamentó el proceso de selección de docentes etnoeducadores mediante concurso de méritos. Allí se estableció como requisito previo el aval por parte de las autoridades tradicionales en el caso de los territorios colectivos (Artículo 1).

Dos años más tarde, el gobierno nacional emite el Decreto 2406 (2007), mediante el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los pueblos Indígenas – CONTCEPI, integrada por delegados del gobierno nacional y representantes de las diferentes organizaciones indígenas de Colombia (Artículo 3), y con el objetivo de formular, evaluar y hacer seguimiento a las políticas públicas en materia de educación indígena (Artículo 2). Desde entonces, en el marco de esta Comisión se inició la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP, definido como un conjunto de procesos que recogen el pasado, antepasado y presente de los pueblos, las cosmogonías y los principios que los orientan, proyectando un futuro que garantice la permanencia cultural y la supervivencia como pueblos originarios. En la figura 3 se establece la línea histórica de los programas y proyectos indígenas, apoyadas por el SEIP que actúa como una forma de concretar y hacer eficaz la educación que queremos, necesitamos y podemos desarrollar (2013. Pág. 25).

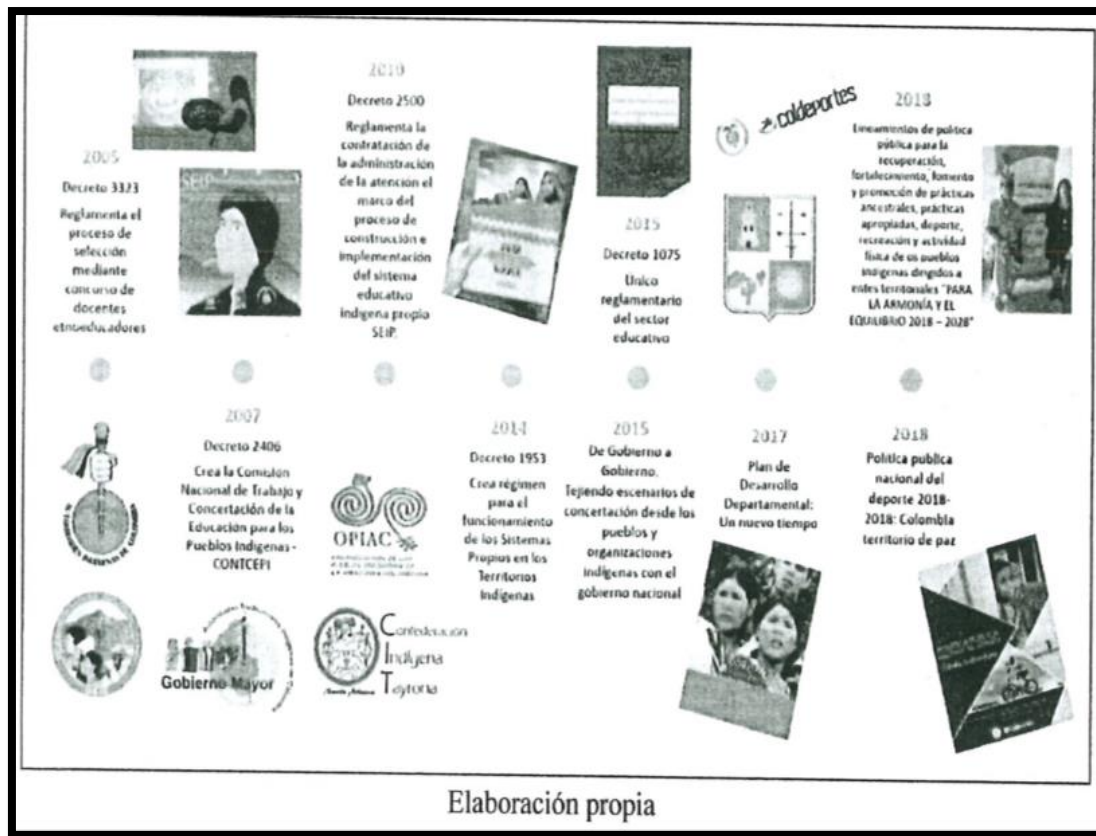


Figura 3. Línea histórica de los programas y proyectos indígenas.

Por su parte el Decreto 2500 de 2010, reglamentó de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP. Más adelante, con el Decreto 1952 de 2014, también conocido como el Decreto Autónomo, que estableció la creación de un régimen especial para poner en funcionamiento los sistemas propios de los pueblos indígenas en sus territorios, entre ellos el Sistema Educativo Indígena Propio – SEIP (título 3); pues con este hecho, se consolida el

ordenamiento jurídico que permite el ejercicio de la autonomía y autodeterminación a los gobiernos indígenas en sus territorios.

Avanzando en la consolidación del SEIP, el Decreto 1075 de 2015, Único reglamentario del sector educativo, estableció los criterios administrativos para su implementación (parte 3, título 1, capítulo 4). Así mismo, se retoman algunos de los artículos ya aprobados en el Decreto 804 de 2005 con respecto a la atención educativa dirigida a los grupos étnicos (título 3, Capítulo 5, Sección 4). En este documento, se asume la etnoeducación como el intercambio de saberes y vivencias de una comunidad para mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos. También se puntualizó que los planes de desarrollo educativo que se adelantan en los territorios deberán consultar las particularidades de las culturas de los grupos étnicos.

En este orden de ideas, la presente investigación es coherente con lo señalado en el Decreto 1075 de 2015, en la medida en que aporta a la identificación y diseño de herramientas que contribuyen a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos, como también a profundizar en la identificación de herramientas pedagógicas propias y desarrollarlas a través de la práctica educativa cotidiana. También, es fundamental la contribución de este proyecto a la educación propia wayuu, teniendo en cuenta que las orientaciones del Decreto 1075 establecen que es necesario fundamentar el currículo en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de la vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres. Su diseño será el producto de la investigación en donde participen la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales.

Además del ordenamiento jurídico colombiano, cualquier iniciativa de investigación que involucre los pueblos indígenas debe considerar sus apuestas políticas. Por lo tanto, es importante

priorizar lo señalado por la Mesa Permanente de Concertación – MPC- en el documento titulado De Gobierno a Gobierno. Tejiendo escenarios de concertación desde los pueblos y organizaciones indígenas con el gobierno nacional (2015) en el que definió una agenda temática para la negociación de políticas con el Estado, así como de instrumentos jurídicos que permitan la implementación o reglamentación de lo ya existente. En dicha agenda, asuntos como la educación propia e intercultural (p. 40) y la preocupación por la pérdida del arte, la lúdica y las prácticas deportivas propias como parte del componente de identidad y cultura (p. 42), fueron priorizados.

El Plan de Desarrollo Departamento de la Guajira 2017-2019 no contempló la ejecución de programas y proyectos específicos en materia de educación propia, ni para el fomento de las prácticas ancestrales para la armonía y el equilibrio. Sin embargo, establece como metas el diseño de planes y proyectos que promuevan los derechos de la población indígena y el acompañamiento a la formulación de los planes integrales de vida, asunto importante para el desarrollo de los currículos comunitarios propios.

De manera reciente Coldeportes (2018) y las Organizaciones Indígenas que integran la MPC protocolizaron los Lineamientos de política pública para la recuperación, fortalecimiento, fomento y promoción de prácticas ancestrales, prácticas apropiadas, deporte, recreación y actividad física de los pueblos indígenas dirigidos a entes territoriales para la armonía y el equilibrio, en los que se plantea que los entes territoriales en los que se encuentre la población indígena deben concertar la formulación de planes, programas y proyectos para la recuperación y fortalecimiento de las prácticas ancestrales, prácticas apropiadas, teniendo en cuenta su cosmogonía y cosmovisión y la promoción del deporte y la recreación y la actividad física de los pueblos indígenas. Además, estos lineamientos hacen énfasis en la necesidad de adelantar procesos de investigación a partir de metodologías y dinámicas propias.

Dentro del marco del proceso de concertación de dichos lineamientos, Coldeportes socializó a la MPC y sus delegados el documento preliminar de la nueva Política pública nacional del deporte: Colombia territorio de paz (2018) en la ciudad de Cali y en ese contexto, se logró hacer visible el tema de las prácticas corporales autóctonas, propias y ancestrales dentro de unas líneas de acción estratégicas para fortalecer la capacidad y asistencia técnica de esta entidad a la población general con enfoque diferencial.

Este marco jurídico implica la obligatoriedad de su aplicación, sumado al compromiso que tiene la academia de hacer investigaciones que contribuyen al fortalecimiento de los gobiernos propios y de la actual agenda política de los pueblos indígenas en Colombia, que hoy está iniciando los procesos de implementación del sistema de Educación Indígena Propia – SEIP. En ese orden de ideas, con este proyecto se aporta de manera puntual a ese proceso en el contexto wayuu, partiendo de la importancia que tiene para ello la construcción colectiva de Proyectos Educativos Comunitarios – PEC- que desarrollen los procesos curriculares orientados desde los fundamentos y principios culturales de cada pueblo y a partir de la identificación y selección de saberes, conocimientos, valores, actitudes, sentimientos y potencialidades de la vida y para la vida, procedentes de la realidad propia y del entorno (SEIP, 2012, p. 50) y se materialicen en los Currículos Comunitarios Propios. Este proyecto político educativo requiere la revisión y selección de los contenidos y la formulación de principios didácticos más pertinentes a un desarrollo integral que pueda abarcar lo cognitivo, pero también lo afectivo, ético, espiritual, comunicativo y social.

2.5. Conclusiones.

A la luz del estudio investigativo realizado en este capítulo se puede concluir que la etnia wayuu requiere de un modelo pedagógico que rompa con los estereotipos, estigmas y prejuicios etnicorraciales que lleven a ver a la población Wayuu como seres exóticos cuyo conocimiento no obtiene validez al no contener una base científica, encasillando sus saberes en elementos del folclor, un seudodiscurso de reconocimiento que termina por limitar la historicidad, espiritualidad, cosmovisión, contribución, valores, práctica y narrativas de todo un pueblo a contenidos temáticos transitorios durante la etapa escolar. En este contexto y dentro de esta investigación nos surgen las siguientes preguntas:

- ¿Cómo podemos aportar en el escenario educativo a la transformación de ese dolor de la exclusión que con seguridad no solo vive el pueblo wayuu, sino tantas otras etnias, en especial las niñas, los niños y las mujeres wayuu?
- ¿Cuál es el enfoque que nos proporciona elementos para leer, analizar y comprender las distintas realidades en las que los wayuu forman su propia identidad?
- ¿Cómo develar y estudiar las múltiples discriminaciones que enfrenta el pueblo wayuu?
- ¿podrían estos referentes de identidad constituirse en baluartes para reforzar el proceso educativo en la diversidad?
- ¿puede la escuela devolverles la dignidad a todas aquellas personas que han sido ubicadas en un lugar de inferioridad y tratadas como subalternas por pertenecer a una etnia indígena?
- ¿cómo hacer justicia frente a los derechos negados?

El camino emprendido en esta investigación es la construcción de una propuesta pedagógica interseccional basada en los saberes otros, de esta forma se pretende reforzar el Sistema Educativo Indígena Propio haciendo un énfasis en el “propio” en la que se le de valor a la perspectiva local y no se acepten, sin más fórmulas universales. Eso quiere decir trabajar con categorías de la identidad wayuu construidas con personas del propio territorio y no en la reproducción global de preconceptos hegemónicos. Una propuesta en la que se relacione permanentemente lo local con lo global en clave etnodiferencial. Una pedagogía que rescate la “memoria histórica” en la que lo étnico, el género y la clase, términos paradigmáticos en educación, pasen por el cedazo de consideraciones socio críticas y posconvencionales sustentándose en la propia experiencia. Solo así, valorando a cada quien, y con ello la diversidad es posible, en nuestro entender, caminar hacia la equidad, teniendo en cuenta los fundamentos culturales que establecen el SEIP como; identidad cultural, diversidad intercultural, participación comunitaria, cosmovisión, diversidad lingüística, espacios sagrados, rituales, sueños, usos y costumbres, etc. (CONTCEPI, 2013)

Qué tal si pensamos en otra pedagogía, que promueva y proponga narrativas de dignidad, ética y estética de la diversidad, especialmente de aquellos grupos históricamente excluidos como es el caso de la gran nación wayuu. Acaso no es esta una oportunidad para que la escuela se plantee un currículo que ayude a eliminar las jerarquías que hemos construido los seres humanos y que marcan nuestra manera de relacionarnos y, a la vez, que nos brinde herramientas para hacer frente a los desafíos de la interculturalidad. Se trata, pues de crear otra pedagogía en la que la inclusión de la historia indígena en las Américas se haga desde una perspectiva glocal, aquella que permite pensarse globalmente y actuar localmente, tal como lo han planteado los autores wayuu arriba mencionados.

El sueño es contar con una pedagogía que nos reconcilie con la historia, que identifique los mitos de origen, para reencontrarnos con lo originario del pueblo wayuu. Como fruto de esta investigación llama grandemente la atención que los maestros y maestras muestren en su mayoría poco interés o incluso desconozcan los debates, experiencias y desafíos que plantea la etnoeducación y la interculturalidad como motor transversal y fundante de cualquier modelo pedagógico, y cuyo eje debe ser la relación respetuosa de la particularidad del otro u otra, en el marco de la diversidad.

La propuesta de etnoeducación experiencial desde la perspectiva indígena y de sus saberes otros ponen en el centro de la discusión la etnicidad asumida como una oportunidad de aprendizaje, de cambio y de desarrollo social para una ciudadanía global, que comprende la vivencia individual en la medida en que se dé una relación fraterna enmarcada en la pluralidad, el nosotros y el diálogo polifónico; ello va más allá de una condición fenotípica que determine si una persona es o no indígena, sino que esta etnoeducación se aproxima al reconocimiento de una historia atravesada por el mestizaje que sustenta la herencia africana, indígena y europea.

En esa misma línea, resurgen expresiones diversas como el encierro, el casamiento, *jepirra*, *maleiwa*, el baile de la *yonda* (por mencionar sólo algunas) como formas alternativas de reivindicación, resistencia y nuevas existencias en los territorios étnicos, lo que ratifica que hay una riqueza simbólica subvalorada y desconocida, con la cual maestros y maestras etnoeducadoras y personas mayores de las comunidades incentivan en los niños, niñas y jóvenes el fortalecimiento de su identidad y el conjunto de valores etnoculturales. A estas la doctora Marcia Alexandra Santacruz Palacios las ha denominado tecnologías ancestrales, entendidas como el conjunto de conocimientos, prácticas, técnicas, herramientas y saberes propios de las poblaciones afrodescendientes e indígenas, orientadas a resolver problemas. En la actualidad nuestro gran

desafío es entonces, hacer que estas tecnologías ancestrales estén en consonancia con las tecnologías de la información y la comunicación, posibilitando de esta manera impulsar una propuesta etnoeducativa que se corresponda con hombres y mujeres de este tiempo.

Esta investigación busca proponer algunos aspectos básicos desde los saberes otros y asociados a los principios de la teoría freiriana, cuando habla de una pedagogía de la liberación que interpela a la educación tradicional y bancaria, y propone una educación que promueve una relación armoniosa entre los seres humanos, y entre ellos y la naturaleza. En el mismo sentido, Freire (1970) no postula modelos de adaptación, sino que promueve el acceso a una educación digna y con igualdad de derechos. Para el autor antes mencionado, compartir experiencias es un acto de franca amistad entre el educador y el educando y el diálogo es el método que permite la comunicación horizontal entre las partes. Así entonces, nuestro objetivo es proporcionar una oportunidad extraordinaria de crear espacios para construir aprendizajes significativos a partir de la autoexploración y la experimentación, conectados en este caso con la identidad etnocultural, la ancestralidad e historia de quien aprende.

Queda entonces bastante claro que mientras no se construya una narrativa común que favorezca la interculturalidad, el pluralismo y se le dé el valor a la diversidad, consideramos que persistirá la mirada normativa situada en una posición de privilegio, observando con extrañeza enjuiciadora el siempre presente estado de exclusión y sumisión de nuestra etnia wayuu, que por no corresponder a los estereotipos eurocéntricos es convertida crudamente en el verdugo que cercena su todo. Si bien el nuevo entorno internacional sitúa la interculturalidad como un imperativo y un signo de este siglo, y vivimos en un mundo interconectado que propicia la movilidad, el intercambio y el reconocimiento, al mismo tiempo se profundizan las brechas, se exacerban los prejuicios y se visibilizan aún más las desigualdades. Es apremiante que los Gobiernos, los organismos

multilaterales y la sociedad en su conjunto propicien acciones que combatan el racismo, la xenofobia y toda forma de discriminación por razones de etnia, género, clase social o condición física, y en este sentido favorezcan la cultura de paz y el diálogo intercultural territorial y sostenible.

Las bases parecieran estar sentadas, pero aún falta mucho por recorrer en nuestro país. Veamos. La Constitución Política de 1991 que nos rige reconoció el carácter multicultural y pluriétnico de la nación, fundamentada en la protección a la diversidad y al respeto por la dignidad humana. A su vez, en este período de cambio constitucional nace la política etnoeducativa y sus disposiciones normativas específicas para la población indígena; se introduce plenamente el componente participativo a través de la generación de espacios como la Comisión Pedagógica Nacional, las consultivas de alto nivel (local, regional y nacional), los consejos comunitarios de las comunidades indígenas y la Secretaría de Asuntos Étnicos, los cuales deberán ejercer como órganos vinculantes y de control ciudadano. Además de la Constitución Política de 1991, también existe en nuestro ordenamiento jurídico la Ley 70 de 1993 y en la Ley 115 de 1994. Así el Estado reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país superando el viejo esquema educativo integracionista, homogeneizador en relación con los grupos étnicos y la diversidad cultural.

Al seguir el análisis riguroso de la matriz de los autores wayuu y sus respectivas publicaciones podemos deducir como la niñez, la adolescencia y juventud de los miembros de la etnia han estado marcadas por el silencio, el miedo y la timidez desarrollando éstas en un ambiente de invisibilización.

Podemos también constatar a la luz de estos autores y del análisis del trabajo de campo realizado que la educación que se imparte en la etnia es mayoritariamente tradicional: en ocasiones el maestro o la maestra es autoritario y por ende el único protagonista; se hacen dictados y todavía en algunos

casos se piden copias literales de textos. Es decir, la educación impartida es vertical, como la que menciona Paulo Freire y es por ello, que éste plantea un cambio.

Sin embargo, existen en el pueblo wayuu grandes mentores que luchan por marcar un camino positivo y propositivo y, plantean un empoderamiento de los diferentes sujetos del proceso educativo. Como lo son en algunos casos las madres que no quieren que sus hijos repitan sus experiencias vividas siempre difíciles, marcadas por el trabajo duro del campo y del desierto y la crianza de animales y la elaboración de artesanías para poder llevar el sustento de sus hermanos y ayudar a los mayores; a muchas de ellas se les negó la posibilidad de educarse.

También vale la pena señalar el papel preponderante de algunos padres de familia que proyectan en sus hijos la enseñanza a través de sus mitos, leyendas y tradiciones y les inculcan en palabras muy suyas: *“Tú debes cruzar el río, pero sin olvidarte de los demás...debes tenderles la mano”*. Todo esto sirve de ayuda primordial para que muchos estudiantes wayuu elaboren sus propias estrategias y logren de esta manera la disciplina necesaria para estudiar con responsabilidad desde sus saberes otros. Dicho lo anterior, es necesario sostener que solo cuando los maestros y maestras se empoderen de su rol de formadores podrán robustecer los conocimientos teóricos y científicos con el enfoque pedagógico holístico y constructivo y en la visión de educación para la vida con libertad, confianza y sin importar el sexo, partiendo de las mismas necesidades, intereses y sobre todo tomando en cuenta los conocimientos de sus propios estudiantes, tal como lo recomienda el gran pedagogo latinoamericano Paulo Freire en su libro *Pedagogía de la Autonomía*; “Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos” (Freire, 1997, p. 31).

Por ello se puede decir con firmeza dentro de esta investigación que es imprescindible analizar los contenidos que presenta el currículo nacional base en el caso de Colombia y recomendar que antes de plasmarlos en un plan anual, de bloque o de unidad, es necesario adaptar los contenidos al

contexto, sólo así se podrán potenciar las capacidades naturales y el desarrollo de la conciencia cósmica, histórica, social, económica, comunitaria, política y liberadora de cada uno de ellos para que cumplan con su misión para una vida plena.

Queda claro también que el rescate de la palabra de los estudiantes en el aula de clase es de suma importancia para sus vidas, porque les trae felicidad, puesto que cuando son escuchados con interés y con profesionalismo les genera confianza, seguridad y deseos de ser alguien en la vida. Consideramos firmemente que la educación es la única puerta para que los wayuu logren su libertad interior, puedan llegar a ser profesionales extraordinarios, capaces de centrar su mirada en sus coetáneos como seres creativos y con un gran potencial para transformar su realidad.

También hay que precisar en este análisis que, por la historia de opresión y las secuelas del conflicto armado, los corazones wayuu con sensibilidad y ternura han sido bloqueados, por ello, convencidos remarcamos que la educación con la mirada puesta en el corazón puede lograr transformaciones para una nueva generación que viva con respeto para sí misma, para la humanidad, para la etnia y para la pacha mama. Continuando con el reforzamiento de los saberes desde la óptica del sistema educativo propio que dignifique sus saberes más allá de conceptos históricos y antropológicos, estableciéndolos en la actualidad. Dentro de este contexto investigativo tampoco nos podemos llamar a engaños y, por ende, es una obligación precisar también que se identificaron algunas prácticas culturales que los indígenas wayuu deben revisar y superar, porque la cultura también tiene elementos represivos que es necesario transformar.

Capítulo III. Metodología de la Investigación

Este tercer capítulo, plantea el proceso metodológico desarrollado en la investigación desde la epistemología del sur, el enfoque es cualitativo, el tipo es de carácter descriptivo/interpretativo y el método utilizado es la etnografía. Donde la recolección, procesamiento y análisis de la información de este trabajo se sitúa desde la investigación social, a partir de las técnicas e instrumentos utilizados como son la observación participativa, la entrevista semi - estructurada, la revisión de fuentes documentales, los círculos de la palabra, la elaboración de talleres mediante la pintura, el diario de campo, las grabaciones de audio y video y el registro fotográfico; cuya población está enmarcada en tres entornos educativos: a) la Universidad de la Guajira, específicamente la facultad de educación y el programa de etnoeducación en la sede Maicao; b) las Instituciones educativas del Perpetuo Socorro y Nuestra Señora del Carmen del Municipio de Maicao; y c) la Institución Educativa de Campamento.

Para el desarrollo investigativo se plantea en cuatro etapas, las cuales son:

- La recolección de datos
- La validación
- La interpretación
- La acción

Todo esto a partir de la triangulación de la información, donde se expone un cuadro comparativo entre las categorías y subcategorías emergentes de la investigación desde los entornos educativos visitados en el trabajo de campo, para su posterior análisis y registro de saberes y prácticas en los estudios escolares wayuu.

La investigación cualitativa es una intrincada fabrica compuesta por delgados hilos de muchos colores, de diferentes texturas, grosores y materiales. Esta tela no es fácil de explicar. Al igual que el telar, la investigación cualitativa es un marco general para describir con el corazón como lo dirían los positivistas. (Creswell, 1997, p. 13).

Pero es precisamente esa descripción con el corazón la que hizo pertinente este enfoque epistémico para asumir la pedagogización de los saberes ancestrales desde la oralidad y la narrativa y teniendo como base la epistemología otra para llegar hasta el planteamiento de la elaboración de un currículo otro y de esta manera poder encontrar la ruta para romper de una vez por todas con esa educación hegemónica fundamentada en la lógica de una enseñanza racional de conocimientos científicos, para reemplazarla por una enseñanza cuyo sentido algunas veces es utilitario (pragmático, material, práctico, funcional) y otras veces tiene un sentido trascendental porque está en el plano de lo espiritual y obedece más a un contexto axiológico particular como lo plantea Apala (2013). En este orden de ideas, la aproximación a saberes que se enseñan y aprenden con el corazón, requería de un abordaje metodológico también sustentado en lo que se puede describir, vivenciar, compartir, reflexionar, construir, entregar, recibir, soñar, sentir y tejer, así como los wayuu tejen sus vidas e interpretan sus sueños; y esto sólo era posible dentro del marco de la investigación cualitativa.

Este enfoque permite al investigador construir una compleja visión holística mediante el análisis de textos y contextos, desde el punto de vista de sus protagonistas porque enfatiza en el estudio de los procesos y sus significados (Creswell, 1997). Esta cuestión era fundamental para pensar la pedagogización de los saberes wayuu y para ello fue necesario partir de las experiencias localizadas, de las voces y disposiciones de quienes las vivencian, sus maneras de nombrar, pensar,

buscar, justificar, construir, proyectar su educación y la problematización de contenidos, metodologías, estrategias, dispositivos y resultados.

3.1. Enfoque epistémico

La presente investigación cualitativa tiene un enfoque desde el planteamiento de Boaventura de Sousa Santos denominada: epistemologías del sur y desde las etnodidácticas. Respecto al primero se debe partir por precisar que el autor define la epistemología del sur como:

La búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales (Díaz Sánchez, 2016, p. 12).

Respecto al segundo en vez de buscar verdades irrefutables, el nuevo paradigma se orienta por la construcción argumentativa del conocimiento; es decir, por causas e intenciones situadas y orientadas en relación con audiencias específicas; por lo tanto, la legitimación de un conocimiento nunca implica aceptar verdades intemporales e incuestionables. Santos) señala que: “El conocimiento del nuevo paradigma no es validable por principios demostrativos de verdades intemporales. Es, por el contrario, un conocimiento retórico cuya validez depende del poder de convicción de los argumentos en que se traduce” (Santos, 1998, p. 433).

3.1.1. Epistemologías del sur. El desarrollo epistémico desde diferentes conceptos sobre el conocimiento y los saberes puede ubicarse en una contraposición con los territorios, en el caso del sur es pertinente hacer una aclaración que el Dr. Edison Díaz Sánchez (2016) plantea acerca de que:

El sur no es un espacio bio-geográfico específico del planeta; aunque histórica, social y económicamente los pueblos con bajo desarrollo socio-económico pertenecen a los que están por debajo de la línea del Ecuador (Sur América, África, por ejemplo); el documento hace referencia a los espacios socio-culturales donde las minorías sociales, étnicas, poblacionales y culturales han sido invisibilizadas e ignoradas en torno a su producción intelectual,

Desde esta perspectiva, la epistemología del sur busca visibilizar los conocimientos, saberes, prácticas y tradiciones de los pueblos originarios y ancestrales que históricamente han habitado los territorios que proverbialmente han estado bajo el dominio del capitalismo global y el colonialismo, además de los grupos sociales que han estado oprimidos e invisibilizados como es el caso de los indígenas, roms, afrodescendientes, raizales, entre otros. Es un intento de pensar otra historia desde la perspectiva de los que han sufrido sistemáticamente las injusticias del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado. Además, son descritas como un reclamo de la validez de otras condiciones más allá del conocimiento científico-eurocéntrico y desde aquellos que han sufrido las consecuencias de estas injusticias.

También se trata de hacer visibles y convalidar esos saberes que la ciencia y las comunidades científicas a través de sus producciones no han validado, o han tratado de denominarlos como pseudos o falsos, o carentes de las categorías que el positivismo y el neopositivismo han

querido dar como de menor *status*. Es imperante problematizar la noción de pensamiento y conocimiento totalitario, unívoco y universal.

La epistemología del sur establece “que no hay justicia social global sin justicia cognitiva global” (Aguiló Bonet, 2010, p. 123); es decir, en el fondo de la injusticia social en su sentido más amplio, hay un problema de injusticia cognitiva (destrucción de conocimientos alternativos); sin lo cual el conocimiento dominante no llega a ser hegemónico, entonces la creación científica actual está basada en el epistemicidio (la muerte de otros conocimientos), que han de ser desatacados para poder mirar el mundo con otros ojos, para no acostumbrarse a concebir que estos conocimientos no merecen una valoración adecuada por parte de la sociedad actual.

Desde este aspecto luchar políticamente requiere proponer epistemológicamente por otras formas de conocimiento, lo cual no es fácil. Frente a esta lucha epistemológica hay que distinguir dos formas de conocimientos: los conocimientos generados después de la lucha y el que nace en la lucha; un ejemplo, para constatar lo anterior es la Universidad, que se concentra en el conocimiento disciplinar, conocimiento separado que se aprende en las facultades, este es el conocimiento del vencedor de la lucha y no el de los vencidos. (Díaz Sánchez, 2016, p. 94).

El conocimiento nacido en la lucha es un conocimiento abierto de disputa en el campo y entre los que luchan, está vinculado a las prácticas y es muy difícil traerlo al interior de las organizaciones escolares, pero es necesario iniciar por reconocer que hace falta este conocimiento.

Para la ciencia su conocimiento es un conocimiento no válido porque es descontextualizado, esto debido a que el saber no depende del contexto en el cual se desarrolla sino de la dinámica de

la sociedad en la que se encuentra. Al contrario, todos los otros saberes son locales y contextuales, por lo cual son menos válidos. La ciencia se rehúsa a reconocer su propio contexto, que es la afirmación hegemónica que no tiene contexto, porque tiene a su servicio una idea que, los que están fuera del paradigma eurocéntrico, no existen, de que el universalismo es la gran marca del conocimiento europeo.

Lo anterior, lleva a la necesidad de analizar los límites externos de la ciencia, que dieron origen a las epistemologías del sur por dos razones importantes: la primera es un sentimiento de agotamiento del pensamiento europeo, incluso no sólo a nivel de las ciencias. La crisis europea es también una manifestación de este agotamiento. La segunda razón es la imposibilidad del radicalismo, pues hay que mirar que el conocimiento tiene límite externo y debe ser autocrítico, “nosotros producimos ideas revolucionarias en instituciones reaccionarias” (Sousa Santos, 2010, p. 54).

Por eso, es necesario tener otro entendimiento epistemológico, que hace preciso ver más allá de la universalidad de las ideas, ver más allá de la línea que divide las ideas válidas en las realidades metropolitanas de las realidades coloniales, idea desarrollada por Sousa bajo el concepto de pensamiento abismal. Por su parte la epistemología del sur busca traer esas ideas que están del otro lado de la línea, porque si no se hace no se podrán ver las formas de exclusión radical en las que viven todas las teorías, como la teoría de ciudadanía, derechos humanos, democracia en tanto los sociólogos y pensadores deben reflexionar, ubicados en esta línea abismal para ver más allá de las realidades metropolitanas.

Este tipo de construcciones nos permiten ver que la modernidad occidental falló, el colonialismo y los colonizados empobrecen, lo cual es algo que se intenta rescatar con la idea de la epistemología del sur. Para Sousa Santos, existen dos ideas fundamentales en la epistemología del sur: la ecología

de los saberes y la traducción intercultural. La gran proposición que lleva la epistemología del Sur es la noción de que la comprensión de este es mucho más amplia que la comprensión occidental. Por eso, hay que mirar la infinita experiencia del mundo y no hay ninguna teoría general que la puede cubrir y contabilizar a todas, en tanto se requiere una teoría general de la imposibilidad, por la cual se debe vivir y celebrar la diversidad y no sufrirla.

Por eso es por lo que urge validar otros conocimientos que van a dar una idea de la llamada ecología de saberes, es la noción de que no se puede determinar la validez de los saberes en términos generales abstractos, sino que éstos se valoran de acuerdo con lo pragmático en la vida.

Para llegar a la ecología de saberes se requiere de los procedimientos de la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias, en tanto el esfuerzo es rescatar realidades que no existen porque fueron declaradas como no existentes, como lo es el caso de las formas de conocimiento ancestral como el movimiento de la madre tierra. La sociología de las ausencias quiere reconocer que la ciencia de la modernidad desconoce muchos saberes y los declara ausentes y cuando se rescatan esas realidades y se amplifica su sentido y se da su emergencia como construcciones alternativas al desarrollo, lo que se denomina sociología de la emergencia.

El segundo fundamento importante en la epistemología del sur es la tradición intercultural, que se puede entender cómo:

El procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles. Se trata de un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el de parte homogénea. Las experiencias del mundo son tratadas en momentos diferentes del trabajo de traducción como

totalidades o partes y como realidades que ni se agotan en esas totalidades o partes” (Sousa Santos, 2010, p. 52).

La epistemología del sur propone mirar la interculturalidad como una oportunidad para llevar a otras formas de acción política y transformación social más amplia, que en últimas amplíen el presente, que tienen consigo todas las otras experiencias declaradas como ausentes desde el otro lado de la línea. Lo anterior se puede llevar a cabo a través de la hermenéutica diatópica, que según Santos (2010) consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan” (p. 53). De este modo, las diversas culturas presentes en el mundo poseen un conjunto de saberes y prácticas que están en proceso de construcción y retroalimentación permanente; lo cual permite, por un lado, que exista un intercambio de conocimientos con otras culturas y por el otro, que se enriquezcan a través del diálogo y la confrontación con otras manifestaciones sociopolíticas.

La epistemología del sur no pretende sustituir un monolitismo por otro monolitismo, sino que es plural, permite la diversidad, la necesidad de traducción intercultural e interétnica, de mirar los límites externos entre diferentes concepciones y ver que todos los conocimientos son incompletos y que conocerlos todos aumenta la complejidad, en tanto nunca hay nada completo. En conclusión, se podría afirmar que el propósito con los postulados de la epistemología del sur, es acabar con el racismo epistémico o colonialidad del saber.

3.1.2. Etnodidácticas. En un segundo momento, dentro del enfoque investigativo, es pertinente echar un vistazo al modelo etnoeducativo en el que se desarrollan estrategias que facilitan la implementación de nuevas metodologías, estas propuestas saldrían a partir de un proceso que el

especialista en evaluación escolar Gonzalo Rafael Solano (2008), propone en su artículo titulado “Etnodidácticas: contexto fértil para la investigación etnoeducativa” en donde plasma el concepto de las **etnodidácticas** como “procesos reconstructivos de contextualización pedagógica que hacen posible la enseñanza y el aprendizaje de un saber del que se puede hacer una reappropriación intercultural” (Solano Goenaga, 2008, p. 35), estableciendo con esto una estructura que refuerza el planteamiento de una reestructuración de la metodología pedagógica de la etnoeducación dentro de la categoría Saberes Otros, realzando dos aspectos el primero, es el mejoramiento continuo y el segundo es la incursión de elementos propios de la educación nativa, en esta encajan mitos, saberes, costumbres y jerga como se establecen en la figura 4.

Destacando dentro de la estructura, los elementos que esta investigación pretenden incluir e impulsar como; narrativa, oralidad y relatos míticos, acompañados de elementos propios de las realidades que se viven dentro de su comunidad.

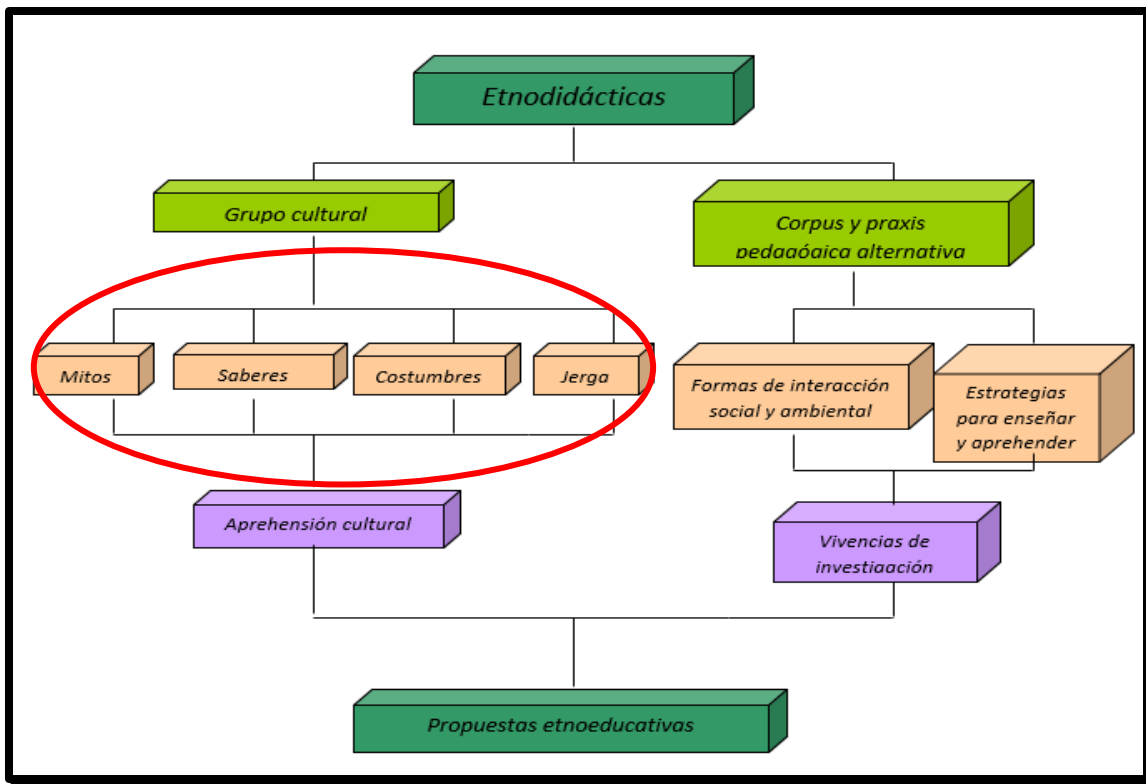


Figura 4. estructura y caracterización de las etnodidácticas.
Tomado de Goenaga, 2008.

El anterior diagrama es interpretado por Gonzalo Rafael Solano (2008), como “La develación del tejido pedagógico presente en las etnodidácticas, ‘abona’ el terreno para la investigación etnoeducativa y permite el fortalecimiento del saber docente con preguntas y problemas” (p. 37). Con este proyecto no sólo se pretende identificar las realidades de esos elementos dentro de la institución etnoeducativa de la Ranchería Campamento, ya que estrategias como el juego y el dibujo permiten observar ese conocimiento cultural y social.

Un aspecto que la etnoeducación debe reevaluar constantemente, para garantizar su función dentro de la categoría Saberes Otros respetando la identidad y comunicación propia de las etnias, sin que impida la externalidad y contacto con otras culturas es el lenguaje. El bilingüismo ya es una obligación del sistema educativo clásico manejando el idioma nativo (español) y el “universal”

entendiéndose por inglés, en esta etapa las instituciones etnoeducativas deben enfrentarse al reto de la lengua nativa (wayuunaiki) y el español, ya que, si bien se pretende conservar la lengua, la mayoría del modelo está planteado en español, haciendo de la comunidad (ancianos y padres) quienes cultiven en los jóvenes el lenguaje.

El bilingüismo guajiro se caracteriza por la coexistencia de códigos y repertorios lingüísticos en relación de divergencia y diferenciación, con distanciamientos y segmentaciones sociales pertenecientes a tipos de comunidades de habla. El uso de dichos códigos se enmarca en un fenómeno diglósico de desplazamiento funcional según las interacciones interpersonales (Prieto, 2008).

El lenguaje en el sentido educativo va más allá de ser la base del modelo pedagógico, es la herramienta que se le brinda al estudiante para su desarrollo psicosocial, ya sea dentro de su comunidad o en otras y son las instituciones las que deben impartirla por igual, sin que sean combinadas o confusas, delimitando su uso en lo académico y en lo cultural.

El bilingüismo de los y las jóvenes de la comunidad Wayuu es ya una realidad, considerado una estandarización del modelo educativo, en la península de la Guajira esta se da por comunidades, entendiendo que existen otras etnias que conviven con los Wayuu desde épocas ancestrales, confirmando que el modelo se expresa en un bilingüismo conformado por el español y el lenguaje nativo de la comunidad.

El manejo de la interculturalidad y el bilingüismo son estrategias pedagógicas para el enriquecimiento de la cultura propia, que, con los aportes de otras culturas y civilizaciones, se conforma en una nueva tendencia de la educación indígena, que debe expresarse en políticas educativas para garantizar el reconocimiento y respeto hacia esas diversas formas de vida étnica del país. (Yanama, UNICEF, Uniguajira, 2014).

A partir de lo anterior se establece el reconocimiento de otras culturas y lenguajes con los cuales el *Wayuunaiki* debe convivir, de la misma forma como sus tradiciones deben ser enseñadas.

Las vivencias y experiencias pedagógicas han permitido determinar que el “ayudar a aprender o aprender haciendo” son principios rectores de la educación Wayuu propiciadores de un ambiente para el desarrollo integral de la persona, que se realizan participando en las diversas actividades, especialmente mediados por el uso de la lengua materna, siguiendo el propio ritmo del niño y empleando los propios caminos y medios de aprendizaje; se trata de una educación en la vida, para la vida y con la vida. (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2013)

Retomando nuevamente el eje central de la categoría Saberes Otros que se enfoca en la educación propio del estilo de vida, de la realidad económica, política, social y cultural de la comunidad y no en una académica/científica que se basa en conocimientos externos que dificultan el proceso de conservación cultural, con lo que fácilmente se demarca una diferencia entre los contenidos temáticos del modelo educativo clásico y el etnoeducativo que teniendo en cuenta lo que se propone en este proyecto debe reestructurar su método pedagógico y evaluativo, con el fin de priorizar las necesidades de los jóvenes y sus comunidades.

Mediante el desarrollo de prácticas culturales y de actividades productivas, competencias, juegos y artes como se muestran en la figura 5 y otras tales como: el pastoreo y la artesanía, se da un proceso formativo que sensibiliza y concientiza al Ser Social Wayuu acerca de la importancia de aprender y enseñar para un bien individual y colectivo, debido a que la esencia de la concepción de la vida y el mundo se adquiere a través de estos procesos. En consecuencia, la educación se concibe como un proceso formativo en la vida, que se desarrolla básicamente en la etapa de la niñez y la adolescencia donde se aprende la laboriosidad, el apoyo mutuo y se fortalece el trabajo en equipo (Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2013).

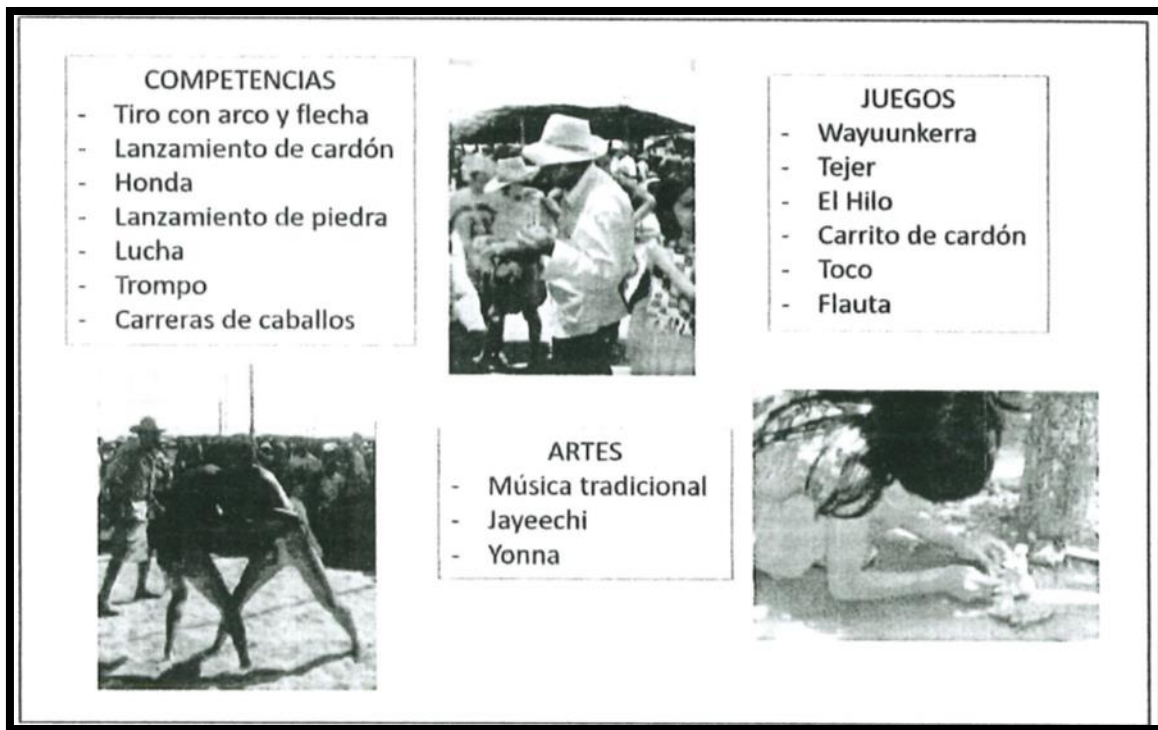


Figura 5. competencias, artes y juegos Wayuu.

Fotografía de María Fernanda Giraldo Polanco. (2019).

Con lo anterior logramos entender las diferentes prácticas educativas que utilizan los Wayuu, la importancia de sus métodos radica en el beneficio que pueda obtener el individuo y la comunidad acerca de los conocimientos, enfocándose en la utilidad de los saberes.

3.2 Enfoque metodológico

La investigación parte de la línea educativa bajo un marco sociocultural. Es así como el método más adaptable es el etnográfico, Atkinson y Hammersley (1994) conceptualizan la etnografía como una forma de investigación social, planteando características como; exploración de la naturaleza

de un fenómeno social, trabajar con datos no estructurados, se investigan pocos casos, pero en profundidad, analizar a través de la interpretación de los significados y actuaciones humanas.

Esta metodología esta se basa en la antropología como fuente científica de esta forma la etnografía se arraiga al tema específico de la investigación, para este caso es en términos generales la educación y pedagogía, la metodología seleccionada señala que la investigación es de tipo cualitativa lo que despliega una serie de enfoques que pueden integrarse durante el trabajo de campo.

Enfoques de la Investigación Cualitativa

Fenomenológico. Heidegger (1993) afirma que se desarrolla generalmente en un nivel descriptivo, en ese sentido describe en que consiste la esencia del fenómeno observado, kant (2003) afirma que el fenómeno es todo lo que puede ser objeto de una experiencia. Es así como se sostiene a las leyes a priori; espacio y tiempo, como condiciones de posibilidad estricta de toda experiencia, la contextualización de estos sujetos de estudio se presentan según Schutz (1993) en una realidad como un mundo donde los fenómenos están dados, sin importar si son reales, ideales o imaginarios, este enfoque se adapta en el sentido espiritual de la etnoeducación Wayuu, ya que los saberes ancestrales no parten de un método científico sino de un conglomerado de experiencias que generan un aprendizaje individual y colectivo que se ve reflejado en la idealización de los rituales que plantean tradiciones culturales y sociales que al ser estudiados en esta investigación son descritos como parte de su conocimiento.

Hermenéutico. Este se define como el análisis interpretativo. Es así como bajo este enfoque no se pregunta el porqué de las cosas, sino por el sentido y el significado que tienen para sus autores, de esta forma cuanta con otros significados como; expresar, explicar y traducir. La hermenéutica ofrece en un sentido más profundo la comprensión e interpretación de toda realidad social y humana, Dilthey (1978) lo define como el acto de comprensión de las ciencias de espíritu, refiriéndose a ellos fenómenos que pueden ser explicados desde las ciencias puras.

En relación con la investigación se entiende que desde la contextualización de la etnoeducación y los saberes otros propios de la comunidad Wayuu se deben conocer esa realidad que llevan a los modos de enseñanza y la priorización de los conocimientos espirituales desde su aplicabilidad y utilidad.

Histórico-Cultural. Concibe la realidad social y humana como un continuo devenir que esta siempre por hacerse, haciendo que los fenómenos se vean, comprendan y expliques como una realidad histórica, es de esta forma que para la investigación Dilthey (1978) considera que esta designada a investigar la naturaleza y la condición de la conciencia historia desde un sentido crítico, planteando la comprensión de la sociedad a través de sus acontecimientos históricos más relevantes, estos en el contexto étnico puede reflejarse en los constructos culturales por lo que integra a la cultura como “un tejido de nexos finales. Cada uno de ellos, lenguaje, derecho, mito y religiosidad, poesía, filosofía, posee una legalidad interna que condiciona su estructura y esta determina su desarrollo” (Dilthey, El mundo histórico, 1944, p. 12) es así como se implementa en la construcción de un análisis socio-cultural que permite dimensionar las diferentes realidades del pueblo Wayuu, en donde se profundiza en su sentido espiritual y mitológica, todo esto enfocándolo en el conocimiento y la transferencia generacional de los saberes, por lo que este enfoque es la

fuentes para el diseño, desarrollo y ejecución del taller mitológico como técnica de recolección de información, el sentido filosófico y poético también se fundamenta en la idealización de la mitología como un concepto artístico que se expresa narrativamente poniendo en práctica su cosmogonía.

Socio-crítico. José Marín (2018) afirma que se desarrolla bajo la teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt, se caracteriza por su compromiso con las transformaciones de la sociedad a partir del desarrollo crítico de las ciencias sociales, bajo este enfoque la educación y la pedagogía asumen una posición de transformadoras haciéndolas instituciones responsables de habilitar al individuo con los conocimientos, competencias y destrezas para desarrollar una comprensión crítica de sí mismos, en esta investigación este enfoque se plantea como método de análisis del actual modelo etnoeducativo, evaluando objetivamente la pertenencia de los saberes y los métodos pedagógicos.

Teniendo en cuenta que la participación de la comunidad y de quienes toman las decisiones se establecen el método de observación como una de las principales técnicas de investigación, es de esta forma como el investigador obtiene un mayor acercamiento a la comunidad Wayuu permitiéndoles un libre desarrollo de sus actividades con el objetivo de establecer esa realidad pura lejos de sesgos que permitan una verdadera aproximación al concepto social y cultural, es a partir de esto que se entablan los siguiente sistema.

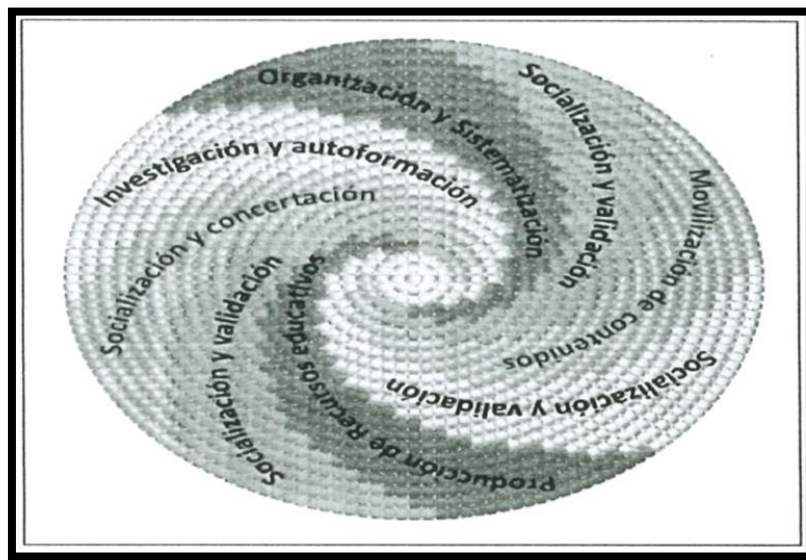
Sistemas narrativos. Se puede obtener información acerca de una práctica determinada o un tipo en concreto de conducta, recogiendo de la forma más detallada posible el flujo del

comportamiento, para el caso específico de los wayuu, el observar el desarrollo de las clases (modelo etnoeducativo) permiten conocer el grado de inclusión y pureza de los saberes nativos.

La observación participante. Esta se despliega como un aporte más en el método de observación que le permite al investigador desarrollar un doble rol, orientando y asociando a los demás sujetos del estudio hacia lo que la investigación pretende conocer, esta técnica se establece dentro del taller mitológico en donde la orientación del investigador permite a los participantes aportar a la construcción de análisis con sus aportaciones.

La presente investigación social tiene un enfoque cualitativo, que generalmente se utiliza primero para descubrir y reafirma las preguntas de investigación. A veces, pero no necesariamente, se prueba la hipótesis (Grinnell, 1997). Con frecuencia este enfoque se basa en métodos de recolección de datos, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación, éste es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. Este enfoque investigativo pretende no buscar generalizaciones, sino profundizar en casos específicos y se caracteriza según Valles (1999), por asumir la realidad como una construcción e interacción cultural, donde se privilegia la dimensión subjetiva de la realidad, donde la relación entre el investigador y el objeto es horizontal, cuya comprensión se da al interior de sí misma y su abordaje es holístico. Para el desarrollo de la investigación se utilizan fuentes de información y técnicas descriptivas, que pretenden responder a las preguntas de la indagación y comprender e

Es así como se plantea diferentes métodos dentro de la investigación tal y como se observa en la figura 6, la revisión documental es acompañada por un continuo contraste con la realidad, movilizandoo contenidos teóricos y prácticos que serán socializados y validados.



Denzon y Luncoln 1994

Con Rodríguez y otros (1996) estamos de acuerdo en que la investigación cualitativa tiene significados diferentes en cada momento (p. 32) y citando a Denzin y Lincoln (1994), destacan que es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio (p. 2). Por su parte, Taylor y Bogdan (1998) enfatizan que la metodología cualitativa a semejanza de la metodología cuantitativa, más que ser un conjunto de técnicas para recoger datos,

es un modo de encarar el mundo empírico (p. 20), pero sobre todo el mundo de la experiencia social y humana.

Los autores citados caracterizan la investigación cualitativa especialmente por:

- Seguir un proceso inductivo-deductivo.
- Los escenarios o los grupos en investigación cualitativa no se reducen a variables, sino que se consideran un todo unitario bajo una perspectiva sistémica y compleja, y no solamente bajo una visión holística, porque las visiones holísticas por sí mismas no son suficientes.
- Los investigadores cualitativos interactúan de un modo natural y normal, sin violentar la realidad.
- Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, pues su propósito no es el de buscar la verdad explicativa, sino la comprensión detallada de las perspectivas de otras personas.
- Los métodos cualitativos son de tipo humanista, en los que se siguen distintos enfoques metodológicos: el fenomenológico, el hermenéutico, el histórico, el crítico-social, de los sistemas complejos, el constructivista, entre los más comunes.
- El investigador cualitativo al observar a las personas en su vida cotidiana obtiene un conocimiento directo de la vida social, no filtrado por conceptos, definiciones operacionales y escalas clasificatorias.
- En la investigación cualitativa todos los escenarios y las personas son dignos de estudio. La razón está en que ningún aspecto de la vida social carece de importancia para ser estudiado científicamente.

- La investigación cualitativa es mucho más flexible que la cuantitativa, aunque no menos profunda y rigurosa, por lo tanto, el uso de los métodos depende en gran parte del ingenio y la creatividad del investigador.

Los enfoques de investigación cualitativa son los supuestos teóricos y filosóficos *a priori* desde los que se estructura el diseño metodológico de la investigación y son los siguientes:

- Enfoque metodológico.
- Enfoque hermenéutico.
- Enfoque histórico-cultural.
- Enfoque socio-crítico
- Enfoque de los sistemas complejos.
- Enfoque constructivista

Estos enfoques aportan un valor epistémico a partir de la naturaleza de cada hallazgo, es decir, sostienen la complejidad social, cultural, económica, política, religiosa, psicológica y ambiental de cada uno de los conceptos etnoeducativos que sean identificados durante el trabajo de campo, con ellos se establece una realidad que no es única, puede variar a través de la construcción social de los Wayuu, llevándonos a dimensionar la realidad como la perciben desde la comunidad, logrando una descripción e interpretación tal cual como la de ellos, por lo que no se limita únicamente a una estructuración racial y cultura, se extiende a una introducción cultural desde su cosmovisión, dimensionado el conocimiento cultural como una fuente de saberes que expresan más que conductas.

Para el desarrollo de esta investigación se diseñaron dos instrumentos que permitieran la recolección y análisis de información, el primero se estructuro a través de un taller mitológico que permitiera la contextualización de los conocimientos de los estudiantes de la etnia wayuu presente en el escuela campamento, centrando el contenido de la actividad en la representación en dibujos de los mitos acompañados de una breve presentación a modo de oralidad; el segundo instrumento es la entrevista semiestructurada que busca contextualizar el entorno en el que se implementa el modelo educativo, de esta forma se presentan dos métodos de análisis, uno directamente aplicado a las entrevistas de estudiantes y docentes, el otro método se presenta a través de una matriz que profundiza en los talleres donde se buscan fortalezas y debilidades, con lo que se pretende fortalecer futuras propuestas educativas.

3.2. Tipo de investigación

Dentro de los procesos de investigación que se adelantan en los contextos sociales, encontramos cuatro grandes tipos de investigación a saber: exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos. En el caso de la presente investigación, ésta se sitúa desde la tipología etnográfica, la cual se fundamenta según Spradley en el registro del conocimiento cultural, resaltando el proceso antropológico que se requiere para la interpretación y descripción de las ideas, los principios, valores, practicas sociales y culturales. (Spradley, 1979).

Con base en lo anterior, el presente estudio Narrativa, Oralidad y Saberes Otros: Una Propuesta Curricular desde la Etnia Wayuu al modelo etnoeducativo, pretende explicar cómo se están desarrollando los procesos educativos, sus condiciones tanto socioculturales como pedagógicas

y comparar los puntos de encuentro y dispersión entre la epistemología y los saberes otros y el modelo etnoeducativo y su influencia hegemónica en el currículo educativo implementado en los procesos wayuu.

3.3. Método de investigación

Considerando que, la pedagogía, la epistemología, los saberes ancestrales, la oralidad, la narrativa y la simbología mítica debe tener un proceso de contextualización, esto implica la acción intencional de movilización de contenidos culturales que afirman la vida, bajo el hecho de confirmar la existencia y el derecho a pertenecer a un territorio, cuyo fin último no es la enseñanza y el aprendizaje, ni legitimar un objeto y un método que dé cuenta de estatus científico; sino el de responder a las expectativas de los pueblos fundamentales en sus saberes; para ello, fue necesario teorizar sobre los propios procedimientos y hallazgos de la investigación, que no fueron convencionales ni regidos por modelos preestablecidos que dieran continuidad a la reproducción de la hegemonía del saber científico occidental.

En este orden de ideas, el diseño metodológico de esta investigación fue concebido en un primer momento, como una etnografía multi-situada, teniendo en cuenta que los saberes otros, la oralidad, la narrativa y la simbología mítica wayuu no se circunscriben a una sola localidad en particular, pues circulan como una red de prácticas, relaciones, significados, relatos, objetos y construcciones identitarias en un espacio- tiempo difuso (Marcus ,2001, p.111). Por esto, era necesario pensar en una ruta más abierta y flexible, ya que la finalidad tampoco era la de generar un relato etnográfico holístico ni totalizante, sino estudiar esta formación cultural producida en diferentes comunidades.

Para Marcus el interés etnográfico debe ir más allá de los sujetos situados para centrarse en lo subalterno y en los procesos de resistencia, es decir, en las agendas políticas y las luchas de los pueblos, como lo plantea la pedagogización. Es por esto por lo que en la etnografía multi situada se deben repensar los conceptos de espacio y lugar, ya que esta no es una suma de perspectivas, ni un estudio comparativo; más bien implica “mapea un nuevo objeto de estudio en el cual diversas narrativas (...) sitúan el objeto, como las de resistencia y la acomodación (p.115).

En este tipo de etnografía se reduce el poder del trabajo de campo y se genera la posibilidad de explorar diversos matices y discursos alrededor de un mismo tema (p.114). Según este autor, la investigación situada está diseñada alrededor de cadenas, sendas, tramas, conjunciones o yuxtaposiciones de locaciones en las cuales el etnógrafo establece alguna forma de presencia, literal o física, con una lógica explícita de asociación o conexión.

En este contexto, fue necesario aplicar las diferentes modalidades de la etnografía multi situada que propone Marcus (p.118), a saber:

- Seguimiento a nivel etnográfico, pues los wayuu son móviles en su territorio y las dinámicas a través de las cuales participan en los eventos de competencia o exhibición de las expresiones motrices y en la asistencia a la escuela también lo son. Ahora bien, seguir a las personas en el mundo contemporáneo también implica seguir en la red social virtual Facebook a algunos investigadores, intelectuales y docentes wayuu para rastrear sus narrativas, reflexiones, análisis, posturas y publicaciones en diversos formatos, y desde sus propias propuestas estéticas.
- Seguimiento a nivel antropológico, ya que, en los bienes materiales, como las mochilas, los chinchorros, la cerámica, los instrumentos musicales y otros elementos; se representan conceptos fundamentales a través de los cuales se expresa la cultura corporal y académica wayuu. Esto es de

suma importancia para la educación propia wayuu, pues los objetos materiales contienen ideas y además de ser utilitarios, se convierten en maneras de concretar los procesos de pensamiento, materializando los conceptos. (Iguarán, 2010, p.34).

- Seguimiento a nivel artístico, en la cultura corporal y en la educación propia wayuu hay un sinnúmero de signos, símbolos y metáforas que permiten establecer relaciones y asociaciones que se expresan en diversos lenguajes y son clave para la pedagogización en el contexto de la educación propia.
- Seguimiento narrativo/literario, en el orden de lo que plantea Bruner (2003), se trata de asumir los relatos como más que estructuras narrativas, como discursos que tienen la capacidad de moldear experiencias y dar sentido al mundo que nos rodea.

Si bien la etnografía multi-situada fue el punto de partida propuesto para el abordaje de un primer momento, esta investigación fue transitando hacia un diseño etnometodológico necesario para la definición de unos lineamientos metodológicos para el planteamiento de un currículo nuevo que tenga como elementos fundantes y argumentativos los saberes otros, la pedagogía y la epistemología otras emergentes de la oralidad, la narrativa y la mitología propia wayuu; ya que en un segundo momento se pretende plantear una metodología para el diseño de un método nuevo garantizando la soberanía intelectual del pueblo wayuu.

La etnometodología, hace referencia a los métodos que posee la gente en sus prácticas cotidianas y la manera como a partir de éstos se puede generar conocimiento válido y por ende verificable. Para Harold Garfinkel (1968) es ideal para estudiar “las prácticas del sentido común a través de las cuales los miembros de la sociedad coordinan, estructuran y entienden sus actividades diarias” (p.

598), es decir, en cómo determinado grupo humano configura una serie de procedimientos en su cotidianidad para alcanzar un fin. Si bien, el interés etnometodológico se centra en la acción social, la intersubjetividad y la comunicación lingüística, en el caso particular de esta investigación, además de lo anterior, había un profundo interés por la comunicación no verbal y cultural mediada por la corporalidad.

La etnometodología parte de la idea de que los miembros de una sociedad usan conocimientos que son del sentido común, es decir, que poseen un método propio, que para Garfinkel (1968) pueden ser revelado en forma de razonamientos prácticos, visibles, reportables y explicables. Sin embargo, en el contexto de esta investigación, que se interesa por abordar los saberes indígenas desde una orilla epistemológica otra, es necesario aclarar que al indagar por esas prácticas del sentido común y métodos propios, no se está necesariamente buscando encontrar una definición racional práctica, visible, reportable ni explicable, en el sentido en el que lo propone Garfinkel, pues como se ha señalado ampliamente, los saberes culturales son producto de la interacción social, las creencias, suposiciones, lo natural y lo sobre natural, las miradas al otro, sus sueños, sus interpretaciones, sus realidades y su espiritualidad, en el contexto de un paradigma otro en que aquello que carece de racionalidad también es validado como saber porque obedece a otras lógicas de pensamiento.

La etnografía como método y técnica de investigación en ciencias sociales y humanas proviene de la investigación en el campo de la antropología cultural, centrándose, por lo general, en sociedades de pequeña escala. Actualmente, se aplican las contribuciones metodológicas y teóricas de la etnografía a otros ambientes naturalistas de la etnoeducación y la etnopedagogía.

El término significa descripción de los estilos de vida de un grupo de personas que viven juntas y que poseen características comunes (ethnos-grafé). Se refiere al *ethnos* como la unidad de análisis para el investigador. En este sentido, una unidad de análisis puede ser cualquier conglomerado o

grupo cuyos miembros viven juntos y tienen características similares, como una nación, un grupo lingüístico, una familia, un colegio, una clase, pero que constituyen unidades sociales cuyas relaciones se regulan por la costumbre o por ciertos derechos y obligaciones recíprocos y que pueden describirse etnográficamente.

El objetivo inmediato de un estudio etnográfico es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, pero con el propósito de contribuir a la comprensión de sectores o grupos poblacionales mucho más amplios que tienen características similares. La etnografía siempre está imbuida en un concepto de cultura y se basa en el presupuesto de que la cultura se aprende y comparte entre miembros de un grupo; por tanto, se puede describir y comprender.

La etnografía se define como esencialmente descriptiva por cuanto lo fundamental es el registro del conocimiento cultural por medio de la investigación detallada de patrones de interacción social y el análisis holístico de las características de los grupos sociales. A través de este método el investigador busca la descripción o reconstrucción analítica del carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado.

Una vez delimitado el campo temático de estudio, se definirá enseguida el contexto de ocurrencia, el cual está determinado generalmente, por el territorio donde se encuentran las personas que participan de los acontecimientos por estudiar. Dicho contexto puede ser, por ejemplo: una escuela o el colegio de un barrio, todas o un número determinado de las escuelas de un municipio o de una región. Para delimitar el contexto de ocurrencia, según Tezanos (1998), se comienza por:

- Reconocer y/o recorrer el o los territorios.
- Procesar conversaciones informales con las personas que allí se encuentran.

- Elaborar mapas de los espacios físicos.
- Establecer una primera aproximación de las redes y relaciones que vinculan a los sujetos de estudio.
- Buscar información secundaria formalizada o datos que puedan recogerse durante su recorrido por los territorios.

Una vez recogida la información se procede a la categorización y análisis de contenidos. El término categoría significa anunciar, declarar, predicar, decir algo de. De esta manera, con toda la información recogida en forma completa y detallada y con base en los protocolos (anotaciones de campo, grabaciones, filmaciones, fotografías, transcripciones de las entrevistas, cuestionarios, etc.). La categorización se puede realizar desde el mismo comienzo de recolección de la información; se rotulan los datos, se clasifican, se conceptualizan o se codifican con un término o con una expresión clara y precisa; se hacen anotaciones marginales; se subrayan las palabras, las expresiones y los conceptos más significativos y relevantes, y se colocan símbolos o signos que faciliten luego la interpretación teórica.

Otro paso del método etnográfico consiste en el proceso de interpretación y teorización para comenzar a construir teorías. Para el etnógrafo, la interpretación parte de dos perspectivas descriptivas de la realidad que se investiga: una émica y una ética. La primera es una visión desde adentro, es decir, la perspectiva que el informante tiene sobre su misma realidad. En otras palabras, émica es una descripción en términos significativos (consciente o inconsciente) para el agente que las realiza. La segunda, es decir, la perspectiva ética, es una descripción de hechos observables por un agente desprovisto de cualquier intento de descubrir el significado que los mismos involucrados

le dan. Consiste en el marco teórico que se trae desde fuera, en las abstracciones y conceptualizaciones del investigador y el punto de vista que se tiene a medida que el etnógrafo se introduce en la observación de la realidad.

Construir teorías novedosas es una tarea muy importante para el investigador etnográfico, ya que la investigación no se queda solamente en la formulación de buenos proyectos de investigación, ni en el solo recoger los datos, sino que estos deben terminar en la producción y construcción de nuevos conocimientos que aporten al avance de la ciencia ya existente y contribuyan a resolver problemas y necesidades en cualquier campo, para el bien de la humanidad.

El último paso del proceso investigativo en etnografía es la elaboración de un informe final. Para su elaboración se aplican las reglas y las técnicas de presentación de trabajos escritos e investigaciones, prescritos por las normas ICONTEC, normas APA o normas AML, que el investigador encuentra en cualquier manual de investigación o en la Web.

En la tabla 3 se presenta el esquema empleado para la aplicabilidad del trabajo de campo dentro del contexto de esta investigación. es así como se involucran a todos y cada uno de los actores sociales dentro del contexto educativo:

Tabla 3. Caracterización de la población objeto de estudio.

Esquema de aplicación etnográfica
La tribu Wayuu extendida por la árida península de la Guajira al norte de Colombia y noroeste de Venezuela, sobre el mar Caribe. La región cuenta con un clima cálido, seco e inhóspito, cuenta con los afluentes del río Ranchería en Colombia y El río Limón en el territorio venezolano. Cuenta con 144.003 personas que representan el 20.5% de la población indígena nacional (DNP-INCORA, 1997), y constituyen el 48 % de la población de la Península de la Guajira. Ocupan un área de 1.080.336 hectáreas localizadas en el resguardo de la Alta y Media Guajira y ocho resguardos más ubicados en el sur del departamento y la reserva de Carraipía. Los Wayú no se distribuyen de manera uniforme en su territorio tradicional. La densidad de población en los alrededores de Nazaret.

La organización social wayuu se sustenta en clanes definidos por línea materna, dispersos y no corporativos. Los miembros de un clan comparten una misma condición social y un ancestro común (Martínez, 2005).

Rectores

El rol del rector de la institución de la ranchería campamento se desarrolló como facilitador, permitiendo los espacios necesarios para el desarrollo de los talleres de dibujo y las entrevistas realizadas a docentes y estudiantes.

Docentes

Para el desarrollo del trabajo de campo se acudió a 12 docentes etnoculturales de la institución educativa de la ranchería campamento, situado en Riohacha en el departamento de la Guajira, estos docentes que cuentan con varios años de experiencia en esta metodología, algunos pertenecientes a la etnia Wayuu.

Estudiantes

En el desarrollo de esta investigación se trabajó con alrededor de 50 niños y niñas estudiantes de la institución educativa de la ranchería campamento entre los 5 y los 13 años, enfocando en las edades más tempranas previa a la adolescencia, para poder tratar la metodología del dibujo como receptor de la imaginación y proyección de la mitología.

Padres de familia

Al igual que los rectores, los padres de familia tienen como rol en esta investigación de facilitadores, permitiendo la aplicación de entrevistas y talleres, entendiendo que son responsables de sus hijos. Se trabajó con alrededor de 30 padres de familia.

Nota: elaboración propia del autor.

3.4. Proceso de Categorización

Teniendo en cuenta que esta investigación no es sobre los wayuu, sino más bien la construcción colectiva de un proceso pensado desde ellos y para ellos, la categorización sólo tenía sentido si se construía a partir de las interacciones y análisis que surgirían de la información recolectada en el trabajo de campo. El mismo Gafinkel (1968) reconoce que el trabajo investigativo que parte de

categorías de análisis definidas a priori, puede llevar a la ambigüedad, el equívoco, a la improvisación, a clasificar dentro de cierta etiqueta lo que no cabe y lo que no encaja plenamente; guiando al investigador hacia el error (p. 23).

Según Strauss y Corbin (2012), en la investigación cualitativa “las categorías son conceptos derivados de los datos que representan fenómenos” y pueden nombrarse de maneras diferentes, dependiendo de la perspectiva del analista, pero sobre todo del contexto de esta (p.124). Es por esto por lo que la categorización debe ser definida de manera posterior al trabajo de campo y como resultado del análisis de la información mediante un proceso de codificación de lo leído, lo observado y lo narrado. (Ibid. Pág. 110).

Otros autores como Firth (2010) y Guber (2011) coinciden con Garfinkel (1968) en señalar la importancia de tener en cuenta las nociones de indexicalidad, reflexividad y racionalidad, al momento de analizar la información que se obtiene en una investigación etnográfica y etnometodológica para que el proceso de interpretación de lo leído, lo observado y lo narrado.

La indexicalidad es una noción inspirada en la lingüística de Alfred Schultz (1960) que plantea que los enunciados no siempre tienen el mismo sentido y que son susceptibles de ser interpretados en su propio contexto de ejecución ya que las personas actúan de manera contingente guiadas por métodos basados en su sentido común a partir de la información que obtienen del contexto. En este sentido, hay que abandonar el supuesto de la correspondencia. “la comprensión ocurre, no a partir de significados comunes preestablecidos, sino de manera procesal y contextual, donde lo que se dice es invariablemente determinado en un contexto particular, local, por personas particulares, en un momento concreto” (Firth, 2010, p. 603). Para Guber (2011), la indexicalidad se “refiere a la capacidad comunicativa de un grupo de personas en virtud de presuponer la existencia de

significados comunes, de un saber socialmente compartido, y a su compleción de la comunidad” (p.42).

La flexibilidad plantea que las situaciones no obedecen a normas particulares, estas ocurren a partir de lo que Firth denomina una matriz contextual que es conocida de manera implícita por quienes participan en el contexto, es decir, que “las acciones no ocurren de manera casual ya que ayudan a construir y elaborar el mismo contexto del cual ellas son parte inteligible-responsable” (p.604). Aunque los protagonistas de las acciones no sean conscientes del carácter reflexivo de estas, a partir de sus actuaciones y descripciones están construyendo un mundo a partir de su propia racionalidad” (Guber, 2011, p. 43).

En este contexto la racionalidad no es concebida como la racionalidad científica; siguiendo a Firth, esta “es objeto de conocimiento y de sentido: de sentido común; ya que la racionalidad se haya de manera irremediable en el conocimiento del sentido común contingente y las prácticas sociales reales” (Firth, 2010, p. 606). En palabras de Guber (2011), “los sujetos producen la racionalidad de sus acciones y transforman la vida social en una realidad coherente y comprensible” (p.45).

Teniendo como marco de referencia estas nociones, la categorización se realizó mediante codificación abierta, entendida como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2012, p. 5), no para construir leyes ni teorías alrededor de ellos, sino para plantear explicaciones interpretativas tratando de develar el sentido que tienen las prácticas y los objetos dentro de su propio orden social-cultural (Geertz, 2008, p.65).

La codificación abierta implica para abrir el texto, exponer los pensamientos ideas y significados para descomponer los datos, examinarlos minuciosamente y compararlos entre sí buscando similitudes y diferencias. De esta manera los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados en el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos, denominados categorías (Strauss y Corbin, 2012, p.111).

Las categorías que surgen de esta investigación se plantean de forma emergente. Es así como se establecen bajo una visión agrupada a la metodología etnoeducativa como se muestran a continuación:

3.4.1. Categorías emergentes

3.4.1.1. Interpretación. La interpretación es el sentido que le damos algo a nivel personal y social que parte de nuestro entendimiento, en términos generales se puede definir como un proceso que pretende comprender un determinado hecho y su posterior declamación o discurso. Cabe mencionar que la interpretación está presente en el marco de los idiomas o lenguajes, ya que al no existir un lenguaje universal la traducción de términos o conceptos de un idioma o lenguaje a otro precisa diferentes posibilidades y limitaciones ante la transición y entendimiento. De un hecho presencial o de un mensaje sea este una imagen, un texto o una grabación. En este caso en particular, la interpretación cultural que se percibe en la comunidad e individuos se divide en tres elementos: entendimiento, comprensión y representación.

3.4.1.2. Expresión. En el entorno cultural se entiende a la expresión como una materialización de una idea, pensamiento o cualquier sentido que se pretende llevar de un estado interno a uno externo ya sea de forma corporal, escrita u oral, en donde el emisor utiliza diferentes formas artísticas como el canto, la danza, la pintura, la escultura y las diferentes formas de escritura como puente hacia el receptor

3.4.1.3. Interacción. Para este caso la interacción actúa como el proceso en donde los individuos intercambian ideas y opiniones a partir de elementos como: el lenguaje y la participación, esta última como regla general que permite la construcción de un conocimiento grupal creando una base para el desarrollo y entendimiento de la cultura. las interacciones sociales corresponden a las vivencias cotidianas que se desarrollan en un contexto, están impregnadas de opciones valorativas, que se reflejan a través de la comunicación, las acciones, las actitudes y los comportamientos, implicados siempre al interpretar los significados de una realidad específica (Mendoza, 2012.).

3.4.2. Subcategorías

3.4.2.1. Entendimiento. Es básicamente, la información que percibe el individuo de la fuente, considerándola como la base argumental de la imaginación, percepción y proyección del estudiante.

3.4.2.2. Comprensión. Es básicamente, a grandes rasgos, el nivel de información captada y asimilada en proporción a la información suministrada por la fuente (docente).

3.4.2.3. Representación. Es todo acto que proyecte la información asimilada de forma tal que se exprese de manera artística como forma de materializar el conocimiento adquirido.

3.4.2.4. Corporal. Son todas aquellas representaciones en donde el cuerpo actúa como instrumento materializado del mensaje/información que se pretende exteriorizar, sea esta en su mayoría danza y teatro. También cabe mencionar al lenguaje corporal como transmisor de un mensaje que el receptor debe interpretar junto con otras formas de expresión como la oratoria.

3.4.2.5. Escrita. Si bien para este caso en particular, no forma parte de las expresiones culturales de los wayuu, como parte de la transmisión en forma general es necesario reconocer su escritura como mecanismo de registro.

3.4.2.6. Oral. Como eje central de la cultura wayuu y del presente proyecto, se parte del conocimiento sobre los rituales acerca de la oralidad wayuu en donde se pretende conocer más sobre sus expresiones verbales y lenguaje en términos generales, donde la mitología funciona como herramienta de conocimiento.

3.4.2.7. Lenguaje. La comunicación parte de un mismo idioma y es precisamente este el que se desea conocer más a fondo, observando de forma directa su uso en un contexto académico y social.

3.4.2.8. Participación. Como primer punto, se debe entender la participación, como una necesidad y derecho de los seres humanos, frente a una institución y una sociedad o comunidad. Es el espacio en el que cada individuo puede expresarse, intervenir con opiniones, ideales,

preguntas o aportes a la temática. Para este caso, todos los estudiantes y docentes cuentan con el derecho a exponer sus conceptos de manera tal que todos estén presentes en el proceso etnoeducativo, en la table 4 se puede observar los resultados obtenidos de todas y cada una de las categorías y subcategorías.

Tabla 4. Formato de unidad de análisis y valores asignados

Unidades de análisis		Valor numérico asignado (calificación) 0-5	%
Entendimiento	Entendimiento		50%
	Comprensión		
	Representación		
Expresión	Corporal		25%
	Escrita		
	Oral		
Interacción	Lenguaje		25%
	Participación		
Promedio			100%

Nota: elaboración propia del autor.

3.5. Etapas de la Investigación

Un primer momento metodológico consistió en la revisión bibliográfica de los trabajos más representativos de la etnografía wayuu. Este ejercicio se hizo especialmente con las investigaciones que abordan asuntos relacionados con la educación propia. Dicha revisión fue clave para hacer análisis intertextual y para la planificación de los ejercicios de observación y diálogos realizados en entrevistas, talleres y círculos de la palabra.

Tras esta revisión era importante estudiar la forma en la cual se experimenta hoy la aplicabilidad del currículo existente en los procesos educativos de la cultura wayuu, para lograrlo se aplicó la observación como técnica de recolección de información, cuyo objetivo era detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad.

La observación consiste precisamente en la in-especificidad de las actividades que comprende, pero esta ambigüedad más que un déficit es su cualidad distintiva. (Guber, 2011, p. 56), pues permite tener un acercamiento más holístico, a un asunto que se caracteriza por requerir interpretaciones de tipo sensorial, técnico, moral estética; y en un segundo nivel, de tipo político, sociológico, filosófico e histórico (García Neira, 2010). Este proceso de observación fue permanente aprovechando la posibilidad de participar en espacios donde ocurren las prácticas educativas tales como: ferias, festivales, demostraciones, exhibiciones, en el aula de clase y encuentros con personas expertas. Además de lo anterior, también se analizaron e interpretaron textos, videos, música, imágenes, entrevistas, talleres y diálogos en múltiples formatos.

De igual forma se realizaron diálogos con interlocutores wayuu de diferentes edades, géneros, roles y localidades. Estos diálogos fueron profundos y abordaron diversas dimensiones de los procesos educativos desde las experiencias de vida de cada uno de ellos. Los diálogos son intercambio de opiniones, relatos, vivencias. Son espacios en los que los interlocutores hablan sobre lo que saben, piensan, creen y sienten con respecto a determinado tema. “es una relación social, a través de la cuales se obtiene enunciados y verbalizaciones” (Guber, 2011, p. 70). Estos diálogos se verán reflejados en el siguiente capítulo de esta investigación.

En esta etapa fueron importantes tanto los talleres como los círculos de la palabra, que también son espacios de diálogo fluido donde se da análisis y la discusión. “a través de los ciclos de

conversatorios (...), donde se promueve la participación y la concertación entre las autoridades tradicionales y los demás sectores de la comunidad. Como herramienta de diálogo, estos Círculos se desarrollan al amparo de la metodología de la autonomía participativa, donde la presentación, la exposición, el debate y la resolución se hacen al estilo tradicional wayuu: agrupados bajo las enramadas y en uso de la palabra coloquial con alimentación y música tradicional” (Junta Mayor Autónoma de Palabreros Wayuu, 2018, p.5).

El segundo momento metodológico, consistió en generar espacios para facilitar la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva, pues es precisamente la reflexividad sobre un fenómeno lo que hace posible establecer las pautas de su propio estudio, como lo señala Garfinkel (1968). En este segundo momento fue necesario partir del auto reconocimiento, fortalecimiento, autovaloración y concertación para que los participantes pudieran decidir qué elementos debían ser rescatados, fortalecidos y enseñados a las nuevas generaciones (Riess, 2013) y de esta manera, pudieran definir colectivamente una ruta metodológica para la pedagogización.

En esta etapa también se desarrollaron espacios de diálogo y círculos de la palabra. Además, se desarrollaron varios talleres como metodología que se caracteriza por integrar la teoría y la práctica mediante la ejecución de un trabajo colectivo cuyo objetivo es la realización de un producto. En este orden de ideas, se plantearon los talleres como herramienta metodológica de manera pertinente a uno de los principios clave que orienta la educación propia wayuu: aprender haciendo (MTDEW, 2010). Los talleres se conciben como espacios de trabajo cuya agenda y métodos son concertados, diversos y flexibles en los que se toman decisiones, se intercambian saberes, experiencias y se abre la posibilidad para enriquecer las discusiones con el trabajo práctico colectivo.

En síntesis, el taller es “el lugar donde se riegan las semillas; es decir, donde se plantan algunas ideas entre personas activas que tienen por su recorrido ya un cúmulo de frutos que pueden ser

resembrados en un terreno abonado. Por ello (...) son ante todo y fundamentalmente los participantes los encargados de generar las mejores posibilidades de recepción y uso de aquello que se comparte” (Procuraduría General de la Nación, 2007, p.17).

Con la finalidad de construir colectivamente una propuesta de lineamientos metodológicos con el fin de generar un currículo que parta desde la epistemología y pedagogía otras con fundamento en lo propio, esto es en los saberes ancestrales, en la oralidad, en la narrativa y en la simbología mítica; se realizaron los talleres con los estudiantes de los grados segundo, tercero, cuarto y quinto de la Institución educativa de campamento y también con docentes, autoridades wayuu y con algunos otros como lo fueron estudiantes de la Universidad Guajira del programa etnoeducativo y algunos rectores de instituciones educativas tradicionales al igual que varios estudiantes de estas últimas. A continuación, se describe el enfoque y temática de estos talleres:

- Taller de epistemología y educación propia wayuu, a partir de toda la riqueza mítica de la cultura propia. El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (2014) define la epistemología como “la doctrina de los fundamentos y métodos del conocimiento científico”, pero en este caso, los talleres de epistemología y educación propia wayuu tenían como finalidad hacer un ejercicio de reflexión y validación colectiva de las formas de conocimiento propias de la cultura wayuu, así como de sus mecanismos de socialización enmarcados en un paradigma otro como el que plantea Mignolo (2003) y que pretende revalorar los saberes culturales como producto de la interacción social, las creencias, suposiciones, lo natural y sobre natural, las miradas al otro, sus sueños, sus interpretaciones, sus realidades, su espiritualidad, es decir, su multidimensionalidad. Por lo anterior y dado el interés explícito de los wayuu por integrar conocimientos de otras culturas, especialmente de la occidental, en sus currículos propios; fue necesario adelantar una serie de

debates para definir formas de validación colectiva para la armonización de lo propio y lo apropiado en el ejercicio de pedagogización.

- Taller etnometodológico: el objetivo de esta reunión para el intercambio de ideas y la construcción colectiva era el de definir unos lineamientos metodológicos para la pedagogización de contenidos relativos capaces de transformar y generar currículos autónomos y surgidos desde lo propio y lo originario. Se trató de diseñar desde el universo wayuu.

El tercer momento metodológico de esta investigación se da a partir de la definición de una serie de actividades a desarrollar considerando las dinámicas propias y la autonomía de las comunidades educativas, así como sus metodologías.

En la figura 7 se presenta una síntesis de la metodología sobre la base de una mochila wayuu que representa un tejido circular cuyo centro puede ser el inicio, pero también el fin ya que allí se ubican la cultura corporal y las expresiones motrices que fueron solo un pretexto para proponer cómo pedagogizar los saberes wayuu, es decir, que este planteamiento metodológico fue la base que luego permitió tejer la mochila de esta investigación.



Figura 7. enfoque metodológico de la investigación pedagógica.

Nota: elaboración propia a partir del diseño de la base de una mochila wayuu

3.6. Aspecto ético de la investigación

El abordaje de una investigación etnográfica y etnometodológica que involucrara a la nación wayuu implicaba adelantar procesos de consulta y concertación de manera previa con los involucrados, tal y como lo establece la Ley 21 de 1991 en su artículo 6: “consultar a los pueblos interesados mediante procedimientos apropiados y en particular, a través de sus instituciones representativas” para garantizar el respeto, reconocimiento e integridad de quienes participan en la investigación y la salvaguarda de sus conocimientos ancestrales.

Estos procesos fueron dialogados previamente con los participantes en la investigación, quienes manifestaron su interés y entusiasmo por participar en ella de manera activa, pues finalmente, fueron ellos quienes manifestaron la necesidad de reflexionar sobre su educación propia de cara a la implementación del SEIP, tal y como se sustentó en el planteamiento del problema y en la justificación. De esta manera, fueron los mismos participantes quienes definieron los espacios, horas de trabajo, formas de socialización y debate. En la dinámica circular que orientó el desarrollo

de esta investigación, siempre fue necesario ir avanzando para luego regresar y ajustar, escribir, interpretar para luego socializar, validar y reescribir.

La finalidad de la investigación fue ampliamente socializada con los co-investigadores participantes, fueron informados con claridad sobre el objetivo y alcances de la investigación. Este proyecto estuvo alineado a los intereses de los sabedores y mayores wayuu que orientaron y armonizaron los procesos de ejecución.

El compromiso de hacer investigación desde los wayuu y para los wayuu no fue una responsabilidad poco importante, pues los sueños también dirigieron este encuentro, porque cuando se es más un amigo que un investigador, necesariamente se asumen compromisos personales y posturas políticas. La reflexión sobre la validez de la información parte del hecho de que, en este tipo de investigación, es la misma comunidad la que define estos criterios, la gente sabe y puede reflexionar sobre sus propias vidas, la gente tiene sus propias prioridades (Tuhiwai, 2016, p.174).

En este trabajo se asume la etnografía no como una ciencia totalizante sino como un ejercicio de escritura cuya autoridad está validada científicamente por la experiencia personal, como lo plantea James Clifford (2008), por este ejercicio dialéctico entre la experiencia y la interpretación (p.153). Esta investigación queda al servicio del pueblo wayuu y del fortalecimiento de su educación.

3.7. Técnicas de Recolección de la Información

Durante el desarrollo de la investigación se trabajó en dos fases, la primera consta de una revisión documental sobre los ejes temáticos descritos anteriormente y sobre la etnia wayuu, esta fase previa al trabajo de campo permitió consolidar los conceptos básicos en materia teórica,

estableciendo una visión previa del entorno social que compromete el comportamiento de la población objetivo de la investigación (docentes y estudiantes wayuu) con esta base planteada se procede al trabajo de campo en donde se establecieron dos herramientas que facilitaron la recolección e interpretación de datos, en la figura 8 se observa la implementación del taller educativo donde se pudieron desarrollar las tres técnicas de recolección que se muestra a continuación:

3.7.1 Técnica de Observación.



Figura 8. Escuela campamento.

Nota: taller mitológico.

El método de observación utilizado durante la investigación parte de la base antropológica, estableciendo con esto una serie de elementos culturales, sociales presentes en el ámbito educativo que se pretende abordar, con lo que se establece el rol del investigador como un espectador que no puede intervenir en el desarrollo de los acontecimientos.

La observación antropológica combina siempre un modo de observación identificado con el "trabajo de campo", que implica una presencia sistemática y una frecuencia prolongada con el

grupo social o humano estudiado, con un modo de observación más preciso y restringido, dedicado al registro de información y datos sobre una determinada situación o hecho social. Sólo una observación prolongada proporciona el conocimiento suficiente de una cultura, que permita la comprensión de sus distintos fenómenos, instituciones u objetos culturales; aunque la observación propia del "trabajo de campo" puede desarrollarse también como una acumulación y resultado de sucesivas o continuas "observaciones puntuales" (Sánchez Parga, 2005, p. 96)

Frente a el entorno en donde se desarrolla el taller se establece una clara identificación de los elementos como generadores de influencia sobre el material recolectado, con esto se logra conocer las características que presentan los niños y niñas wayuu durante la formación cultural entendiendo que la etnoeducación percibe un desarrollo de competencias básicas del aprendizaje del modelo educativo general.

3.7.2 Técnicas Proyectivas expresivas o gráficas.



*Figura 9. Aulas escuela campamento.
Nota: taller mitológico*

En el desarrollo de los talleres se planteó un escenario cómodo para los estudiantes, en la figura 9 se observa que los espacios seleccionados fueron las aulas de la escuela campamento, el principal mecanismo que se usó para el levantamiento de datos fue el plasmar en dibujos la mitología wayuu, esta forma, aunque poco usual es utilizada como metodología en casos particulares como en la extracción de información a niños y niñas, la técnica consiste en permitirle al sujeto expresar mediante el dibujo su conocimiento, experiencia, vivencias o acontecimientos, permitiendo le al investigador obtener una información objetiva que no pretende evaluar los conocimientos del sujeto, lo que si nos permite conocer e interpretar son las actitudes, comportamiento y de alguna forma una percepción del entorno y del individuo mismo como una forma de autor reconocimiento.

Los dibujos se obtuvieron en un trabajo realizado en el aula de clase con los estudiantes de 3, 4 y 5 del centro etnoeducativo de Campamento. A cada niño se le entregó un 8° de cartulina con el nombre del mito y ellos plasmaron en el material el imaginario que cada uno tiene al respecto. Lo que le pedimos al sujeto que realice se lo pedimos con una consigna escrita o verbal, y en base a esa consigna (es el único estímulo que se le da) realiza una respuesta, se expresa gráficamente y ese dibujo refleja no solo sus adquisiciones evolutivas madurativas (destrezas) sino también el desarrollo de su propia percepción y personalidad. Se considera que esas formas de expresión gráfica representan el modo en que nosotros nos comportamos, percibimos y cómo somos, personalidad. Son técnicas muy interesantes, fáciles de aplicar, baratas, pero necesitan un mayor aporte empírico para comprobar su eficacia y utilizarlas de forma más estandarizada (Uribe, 2007).

Teniendo en claro el método utilizado con los niños y niñas de forma tal que la información suministrada no partiera de una forma más libre en donde la expresión de su conocimiento mitológica, cultural y social.

3.7.3 Técnica entrevista Semiestructurada.

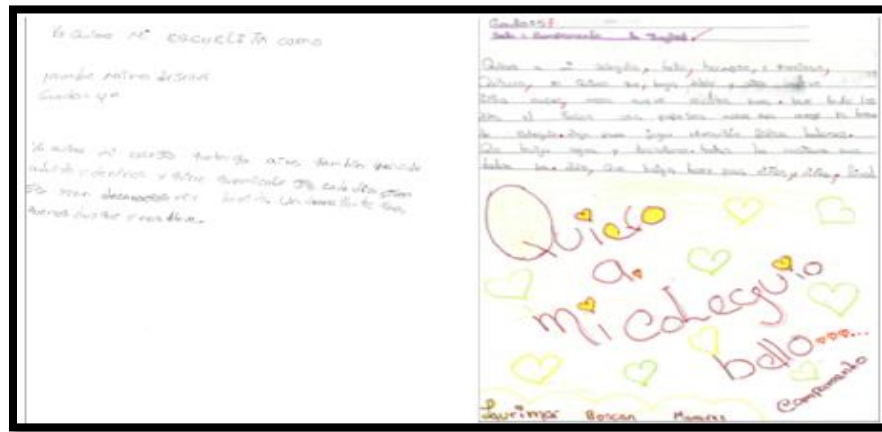


Figura 10. Taller "yo quiero mi escuela como"

En la figura 10 se observa uno de los talleres “yo quiero mi escuela como” Este método facilitó la obtención de información a través de un orden establecido sin que sea intromisorio y demandante frente al entrevistado, esta técnica se utilizó directamente con el docente mientras los estudiantes desarrollaban los dibujos establecidos en la anterior punto, con esto se pretende estimular al educador para que aporte información complementaria y precisa sobre su experiencia dentro de la etnoeducación, de esta forma el docente participa en el proceso de estructuración del perfil que se desea obtener, basándonos en una realidad existente y no en un modelo pedagógico institucional.

El formato de entrevista es el de la semiestructurada y se elaboró de manera personal con docentes del centro etnoeducativo, pero también con dos rectoras y docentes de instituciones convencionales no etnoeducativas. Otra manera de denominar a la entrevista semiestructurada es: entrevista etnográfica. Se puede definir como una “conversación amistosa” entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de

interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo (Bravo, Torruco Garcia, Martinez Hernandez , & Vareala Ruiz , 2013)

En un primer sentido este método desea que el docente comparta su experiencia en temas culturales, mitológicos, de identidad pero también el proceso educativo que estos conllevan con los estudiantes, además de esto se pretende conocer el desarrollo pedagógico alcanzado en materia de innovación frente a la conservación de la identidad nativa, evitando consigo que el participante sienta que se le esta evaluado su capacidad y desempeño como maestro, por el contrario, se busca la mayor comodidad haciendo que la actividad se dé con naturalidad y fluidez.

Identificando las fortalezas y debilidades presentes en los procesos educativos, identificando carencias en material pedagógico, capacitación y espacios óptimos para el desarrollo de las actividades, necesidades que de ser cubiertas permitirían una mejora notoria en la calidad educativa y fortalecimiento cultural en términos educativos y sociales.

3.7.4 Modelo de análisis.

Para facilitar el proceso de construcción y entendimiento del análisis aplicado a los talleres mitológicos en función de conocer y contextualizar la etnoeducación aplicada en el colegio de la ranchería campamento, se optó por tres ejes complementarios como; fortalezas, debilidades y observación general.

3.7.4.1. Fortalezas. Son los aspectos positivos que realzan los aciertos obtenidos por los estudiantes en cuanto a la participación demostrada durante los talleres mitológicos, teniendo en cuenta tanto los aspectos etnoeducativos como de saberes otros y la educación nativa de los Wayuu.

3.7.4.2. Debilidades. Son los aspectos que demuestran menor desarrollo, transformándolos en los nuevos objetivos en cuanto a la necesidad de refuerzo y prioridad en el modelo educativo que se pretende desarrollar en la institución.

3.7.4.3. Observación general. Estos serán todos los aspectos que en particular se detallen dentro del método de observación, estableciendo elementos relevantes para futuras propuestas educativas que permitan satisfacer las necesidades que el modelo actual no evidencia.

3.7.4 Análisis de los talleres mitológicos

El desarrollo del taller mitológico se fragmento en dos actividades, la primera es la representación de los mitos seleccionados en un dibujo tal y como se muestra en la tabla 5 en donde se recopilan todas las representaciones artísticas de la mitología y la segunda una breve presentación del estudiante acerca del mito y de cómo lo representó en su dibujo, estas actividades se analizaron de manera conjunta generando una sola matriz general que permita una visión amplia de la actividad y que contextualice la apropiación del conocimiento y generalidades culturales de los Wayuu. Estos son los siguientes:

Tabla 5. Taller mitológico escuela campamento

Mitos	Representación gráfica de los estudiantes
-------	---

Representación gráfica del ritual

"el encierro"



Representación gráfica del ritual

del "casamiento"



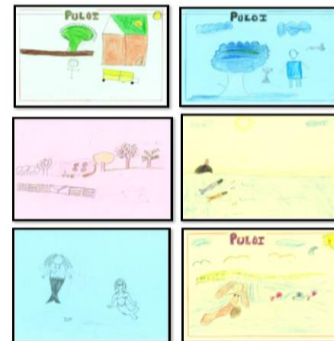
Representación gráfica del mito

"las dos muertes"



Representaciones gráficas del mito

"puloi"



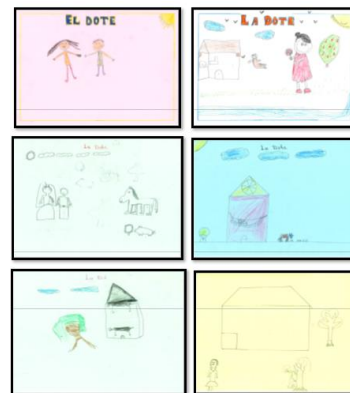
Representación gráfica del mito

"la piedra del destino".



Representaciones gráficas del ritual

"el dote"



Representaciones gráficas del mito

"Maleiwa Dios creador"



Elaboración propia del autor

3.7.5 Método photovoice.

En el desarrollo metodológico de esta investigación la mezcla complementaria de diferentes metodologías han tenido como único fin el permitir un análisis cualitativo de las percepciones de grupos sociales en un entorno cultural, el mecanismo inicial establecido para el desarrollo de las

metodologías fue un taller pedagógico centrado en las representaciones artísticas de su mitología, estos dibujos realizados por los estudiantes son una de las evidencias base; sin embargo, durante todo el desarrollo del taller se realizaron grabaciones de la socialización de los mismos, permitiendo obtener no sólo una evidencia fotográfica sino audiovisual, facilitando el posterior análisis y la implementación de una de las técnicas más utilizadas en la actualidad sobre el comportamiento social y cultural de las comunidades.

El método utilizado en ningún momento limita la participación de los estudiantes obteniendo de estos un desenvolvimiento de su representación visual e imaginativa sobre la mitología permitiéndoles expresarse en un entorno común para ellos, con lo que se construye un perfil social del estudiante y de la situación actual de la etnoeducación wayuu.

El método Photovoice se inscribe en esta nueva corriente que busca, a través de imágenes, desarrollar proyectos participativos, en los cuales los sujetos protagonistas de la investigación sean quienes puedan identificar, representar y ayudar a mejorar a su comunidad, a través del uso de la técnica fotográfica. De esta forma, es posible ampliar las visiones y las experiencias de las personas que participan de esta metodología (Gil y p. Spira, 2008).

Es precisamente este método el que permite identificar de forma completa y precisa la interpretación y proyección de la mitología de los niños en su rol de estudiantes, también se observa la interacción entre el docente y los estudiantes detallando con esto el desarrollo de las actividades escolares.

El trabajo de campo se desarrolló a través de un taller lúdico en donde los principales métodos recolectores de información fueron; los dibujos (representaciones graficas) de la mitología Wayuu acompañado de un simple ejercicio de socialización (exposición) del dibujo realizado por parte de cada estudiante, esto con el fin de conocer la interpretación, expresión e interacción del estudiante

en el contexto escolar con la mitología como temática central, todo esto bajo la directriz de la docente a cargo, partiendo con las dos únicas premisas de dibujar la mitología asignada y contarle a la clase acerca del dibujo, minimizando la percepción de interrogatorio o calificación de conocimientos, haciendo de la dinámica un espacio de libre expresión cultural, de esta forma podemos observar el imaginativo de los estudiantes frente a las fuentes de información cultural, entendiendo que no es lo mismo lo que el estudiante entiende a lo que comprende ya que en el proceso de comprensión el individuo aporta una serie de conocimientos propios, esto puede dar como resultado que las representaciones graficas no sea exactas con las descripciones originales de cada mito.

3.7.6. Cuestionarios.

Como se planteó anteriormente, el taller parte de un primer ejercicio en donde el dibujo es la principal herramienta, esta primera parte cuenta con dos únicas consignas las cuales son:

- Representen mediante un dibujo el mito/ritual asignado.
- Explique a toda la clase su dibujo.

A partir de estas dos consignas se desea obtener información sobre aspectos culturales, educativos y personales sobre los estudiantes, en la segunda parte del taller se desarrolló un ejercicio escrito sobre como el estudiante percibe a su institución educativa, reforzando esa

perspectiva del infante ante la institución y su modelo educativo, cabe mencionar que todo esto con la base del sentido de pertenencia.

Esta actividad parte de una frase que el estudiante debe completar a partir de sus ideas, opiniones y pensamientos, recordando que no se desea preguntar sino hacer que el estudiante de forma libre exprese de manera escrita su relación con la institución educativa, esta frase es:

3.7.6.1. Yo quiero mi escuelita como. Es con esto que se espera recolectar la información necesaria para el proceso de análisis y construcción de los perfiles del estudiante y del docente de la etnia Wayuu, centrando de forma objetiva el desarrollo del taller en una actividad lúdica y artística, que le dé la sensación de libertad a los estudiantes permitiendo conocer una realidad sobre la etnoeducación.

El desarrollo más precisado de todo lo expuesto en este capítulo viene en el siguiente capítulo donde se hará un desarrollo pertinente y más específico de cada uno de los aspectos realizados en el marco de esta investigación dentro del trabajo de campo llevado a cabo en la misma.

3.7.7. Métodos de análisis.

Los métodos de análisis se establecieron a partir de cada unas de las fases de la investigación, entendiendo que se debe procesar información de fuentes primarias como las entrevistas y los talleres mitológicos y fuentes secundarias como la revisión bibliográfica (teoría) de autores locales, nacionales e internacionales.

3.7.7.1. *Análisis documental.* La revisión de los principales conceptos teórico/prácticos parte de la selección de los términos, definiciones, conceptos y conclusiones que aporten como resultado de investigaciones previas (antecedentes) que permitirán la construcción de definiciones de conocimiento, educación y enseñanza etnoeducativa de los Wayuu.

3.7.7.2. *Análisis cualitativo.* Parte del reconocimiento de elementos, características y aspectos importantes y relevantes durante las entrevistas y talleres, este se logra principalmente por la observación detallada de cada una de las acciones desarrolladas por los actores participantes.

3.7.7.3. *Análisis sociodemográfico.* Se establecen los datos relevantes en materia social, cultural, económica y política. Estos se asocian a los ejes temáticos, para este caso la etnoeducación debe ser el punto de convergencia permitiéndole un contexto regional completo.

3.8 Participación de la comunidad en la construcción de la realidad de la etnoeducación en la ranchería campamento.

En el proceso de construcción de la realidad de la etnoeducación se estableció un trabajo con la comunidad educativa de la institución educativa campamento, es de esta forma donde se conoce una pérdida de la identidad wayuu en los jóvenes estudiantes, la docentes María Josefa Gómez con 25 años de experiencia en la docencia comenta; “he conocido niños de papa y mama wayuu pero dicen que no son wayuu que ellos viven acá que ellos no saben hablar” esa desconstrucción de la

educación propia de los wayuu a partir del sistema educativo occidental distorsiona la identidad del niño, es decir, la educación que le aportan sus padres como heredad tradicional se ve apartada por la educación académica que imparten en las instituciones, la labor de la docente etnoeducativa María Josefa permitió el desarrollo paulatino de una identidad cultural, haciendo en el infante la aceptación de su raíz Wayuu (yo soy Wayuu), en cuanto a la política etnoeducativa esta se ve reflejada únicamente en conceptos teóricos y reglamentarios soportados en el SEIP como referentes legales, en cuanto al financiamiento y promoción se queda nulo en la realidad ya que no existen los recursos para una continuidad, los niveles se ven suspendido en la educación media, la docente comenta; “hay muchos niños que salieron de noveno como no teníamos decimo las niñas se casaron otros están mototaxiando otros se metieron al ejército porque de verdad que le queda muy lejos estudiar en el pueblo” el apoyo estatal se reduce a un procesos legales haciendo de la política etnoeducativa un despropósito en la realidad donde muchos avances se logran gracias a esfuerzos individúelas de docentes y directivos que comprometidos con sus estudiantes y con la conservación y promoción de la identidad cultural y social de la etnia wayuu ingenian actividades extramurales que permiten continuar esa formación más apegada a las tradiciones y menos a los contenidos académicos.

Estos esfuerzos se ven institucionalizados dentro de las libertades la formulación curricular siendo la docente María la docente de usos y costumbres, ella misma comenta; “damos los usos y costumbres del wayuu, rescatar pues ya las costumbres las tenemos, queremos rescatar más y que los niños se apersonen más del tema wayuu” este compromiso resalta frente a los desplantes realizados por el gobierno local, como se menciona en esta misma investigación la región de la Guajira a sido victima de la corrección durante varios periodos de gobierno lo que a reflejado un

desfinanciamiento de estos programas de educación especial, careciendo de alimentación y transporte escolar, instalaciones y numero de docentes contratados, la docente comenta; “el gobierno se apersonara más de que viera las necesidades, de que como y con tanta necesidad estudian los niños y con tanto sacrificio ellos llegan a la escuela”. Es esta realidad la que origina la necesidad de formular una propuesta curricular a partir de la teoría saberes otros, teniendo como prioridad una educación propia a partir de las necesidades wayuu, rescatando y promoviendo su cultura, en un segundo plano recae la solicitud de los recursos para la construcción del entorno escolar que permita una continuidad del programa pedagógico.

Capítulo IV. Análisis de Resultados

Como introducción a este capítulo presentamos a continuación un cuadro comparativo detallado entre el paradigma de la etnoeducación como categoría gubernamental y la categoría saberes otros y educación propia como paradigma comunitario de la cultura Wayuu:

Política de la etnoeducación	Educación/saberes/conocimiento propio
La etnoeducación desde un sentido gubernamental se establece a partir del decreto 804 de 1995 el cual reglamenta la atención educativa para grupos étnicos, estableciendo los principios de la etnoeducación que a su vez actúan como ejes paradigmáticos como; integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad, estos se encuentran plasmados en el Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP), cabe aclarar que este sistema se formula y promueve por la misma ley. Desde la visión gubernamental la etnoeducación se plantea como un servicio que se enfoca en la educación formal, no formal e informal avalado por las necesidades locales de las etnias, esto se refleja en la Ley 115 de 1994 donde se establecen las disposiciones curriculares que buscan un equilibrio entre los preceptos educativos occidentales (un sistema pedagógico, evaluativo y de promoción) que se	La educación propia parte desde un sentido familiar por la heredad ancestral, es decir, los padres les enseñan a sus hijos, este no se concibe con modelos pedagógicos, ni con estructuras de formación, este se plantea desde la vivencias de experiencias, los procesos de enseñanza contemplan el observar e imitar las acciones propias de las actividades de caza, pastoreo, tejido, cocina, ritual, danza, costumbres, desde una óptica de los autores globales encontramos a Catherine Walsh quien expresa a esta categoría como “los conocimientos propios de las comunidades incluyendo una serie de conocimientos sobre la naturaleza, la vida social, la territorialidad, la ciencia y la matemática, conforman el sentido común, pertenencia e identidad de una comunidad o un grupo social”. los saberes ancestrales tienen el estatus de “conocimiento”. Su relevancia e importancia no son sólo para los pueblos indígenas o afroecuatorianos sino para todos, parte de una

estructura bajo la educación preescolar, educación básica, media, educación no formal e informal, se entiende que desde la política publica exista un sentido organizativo, estandarizado y estructurado de la educación indígena, sin embargo plantea una formulación curricular que despoja del sentido orgánico a la enseñanza nativa, limitándola a la adopción de mecanismos y estímulos que permitan la capacitación y formación laboral, concluyendo que el eje central de la formación del individuo es el desempeño laboral, cabe aclarar que la política etnoeducativa contempla el sentido artístico, filosófico y social, pero lo integra desde una óptica complementaria para el desarrollo de la personalidad e identidad del individuo, asignándolos como parte de los contenidos curriculares y no como ejes centrales de la educación, es decir, se integran a materias preexistentes como ciencias sociales, historia, educación artística, y estudios religiosos, es necesario entender que la política etnoeducativa ejerce como estrategia principal del desarrollo e integración regional abordando el reconocimiento de los grupos indígenas y resaltando el compromiso por su promoción y continuidad de la cultura. Esta no se plantea únicamente como una política exclusiva para la conservación histórico-cultural, por lo que responde a múltiples	nueva construcción articuladora e interculturalizadora de conocimientos en plural, que da concreción y sentido al plurinacionalizar. (Walsh, 2008). Es así como desde una visión pura de la educación propia de los Wayuu no se perciba un trasfondo más allá del social, económico, cultural y la cosmovisión del individuo, este se prepara la continuidad de las actividades cotidianas, y es por eso que se busca conservar la pureza de estas comunidades en cuanto a cultura, creencias, costumbres e identidad individual y colectiva. En los saberes propios se tiene como fundamento básico a la “palabra” es una cuestión que se extiende desde el concepto social, hasta los conceptos propios de la educación, que posee múltiples significados que le brindan un lugar principal en la transformación del conocimiento, donde se promueve la literatura mitológica desde su visión y que no radica en preceptos teóricos externos como las ciencias puras, la espiritualidad es otro elementos esencial de la construcción cultural y social, no se rige a un currículo ni a la segmentación temática, los elementos educativos propios forman parte de un todo y por tanto no se ciñe a una forma específica de enseñanza-aprendizaje, desde las nuevas necesidades de la región se expande la
--	---

objetivos nacionales, regionales y locales en materia, económica, social, cultural y claramente de educación.	educación a conceptos occidentales que les permita afrontar las oportunidades y amenazas externas que pretendan situarse en el territorio local.
---	--

En conclusión, la visión gubernamental de la etnoeducación difiere del saber propio en la estructuración, estandarización y parametrización de los conceptos de enseñanza, esta contempla objetivos regionales y prioriza una formación pensada en las habilidades laborales, integrando los saberes otros a estructuras curriculares preexistentes a través de materias como las ciencias sociales, y educación artística, siendo así una parte mas de un modelo pedagógico, hablando de una modalidad educativa y no de una educación diferenciadora, los saberes otros como categoría establecen una enseñanza atípica a los conceptos gubernamentales, ya que no se rige a unos parámetros de evaluación y promoción, este se define como los conocimientos naturales y ancestrales propio de la etnia Wayuu para el caso de esta investigación, prioriza la función social del individuo desde las actividades productivas locales y resalta el valor de las tradiciones, los rituales con un valor espiritual y cosmogónico.

Lo que se contemplaría es una formulación curricular que amplíe las libertades educativas a los conocimientos propios, siendo el modelo educativo el que se adapte a los saberes y no los saberes a los modelos, resaltando como eje principal los conocimientos y saberes propios de la etnia y delegue al modelo pedagógico como un complemento organizador y promotor del proceso enseñanza-aprendizaje.

4.1. Aproximaciones al conocimiento, la educación y las metodologías propias wayuu: un telar lleno de posibilidades para la pedagogización:

En este capítulo se presenta una breve aproximación a los fundamentos epistemológicos del conocimiento wayuu, se hace una descripción de las características de la educación propia y se reseñan algunas de las metodologías propias más importantes, considerando los espacios de socialización, apropiación y transformación del conocimiento. Estas aproximaciones son la urdimbre de hilos de un telar que queda preparado, para ir trenzando un currículo propio desde la trama de la pedagogización otra, con base en la epistemología emergente de la oralidad, la narrativa, la mitología y los saberes ancestrales propios y originarios. Para llegar a esta hermosa utopía se presenta el siguiente recorrido:

4.1.1. El conocimiento wayuu.

El saber del wayuu es un enorme tejido que se encuentra unido con el mundo natural y el cosmos, cada uno de los hilos son hebras que van construyendo el camino que conduce a Sumaleiwa, al mundo espiritual, material, etc., el silencio y los dedos son los que van construyendo y conduciendo estos caminos que van entrelazando cada una de las dimensiones del saber wayuu (Mercado, 2014, p. 65).

En primer lugar, el conocimiento wayuu está asociado a su origen cosmogónico y al desarrollo de su historia propia, como lo señala Gabriel Iguarán cuando relata como el algodón (especie

vegetal de la segunda generación) hereda su conocimiento sobre el tejido a la araña (especie animal de la tercera generación) que luego lo hereda a la mujer wayuu (ser de la cuarta y actual generación).

Francisco Ipuana (2016) señala que “antes de que los wayuu fueran seres humanos, eran plantas y animales, por eso, al convertirse en humanos, traen consigo mismos todo el conocimiento de las prácticas curativas, que tienen las plantas y los animales” (p.72). En este orden de ideas, los sabedores wayuu reconocen que el conocimiento que poseen ha sido adquirido a través de diferentes medios tales como: la orientación de sus mayores, sus experiencias de vida, sus sueños, pero también como parte de ese legado de seres primigenios que se encuentran en la dimensión de la espiritualidad y que formaron parte de las generaciones anteriores:

Hoy soy un sabedor, no porque haya estudiado, y si es verdad que aprendí de mis mayores, pero en primer lugar reconozco que mi saber salió de un espíritu, del espíritu de la madre naturaleza, (...) porque es que cuando uno es sabedor wayuu es consciente de que ese conocimiento no nace de mí, nació de una generación histórica (...)” (Epieju, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019)

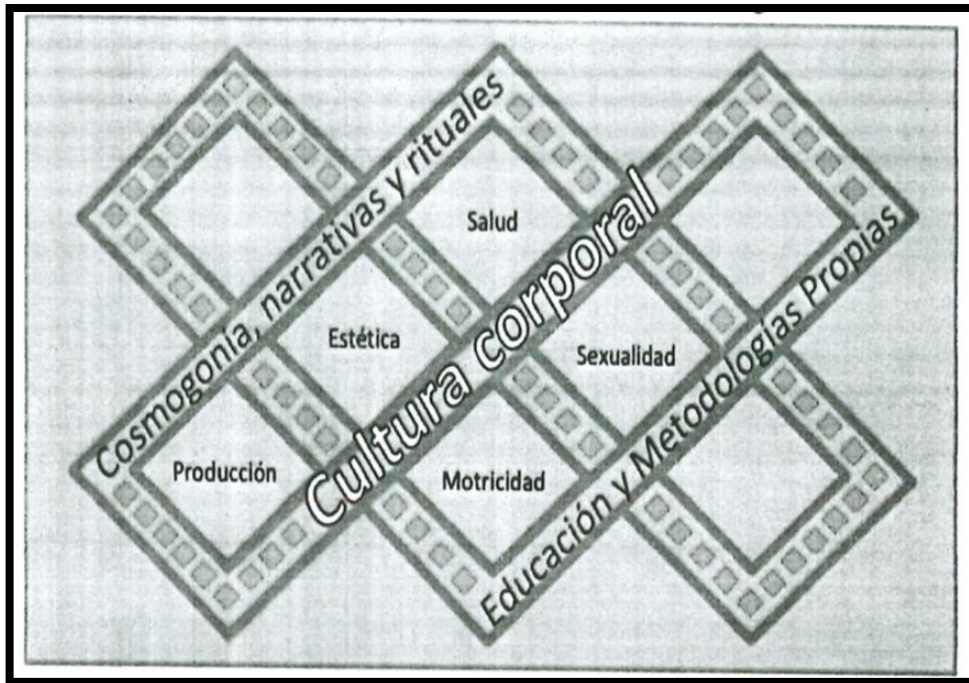


Figura 11. unificación de la cosmogonía, cultura y educación Wayuu

Tomado de los tejidos Wayuu Antajirasuyaa.

Es importante rescatar que la sabiduría para el wayuu está ligada a la espiritualidad tal y como se muestra en la figura 11, en donde el desarrollo del individuo se encuentra ligado a la cosmogonía, cultura y educación. Aunque, esta se pueda adquirir en los diferentes períodos de la vida, es ante todo un fuero interno, es decir, una fuerza interior espiritual, legada de los mayores, que parte de los ancestros y que se perpetraron en la naturaleza y el tiempo, un conocimiento que no se pretende medir o evaluar, pero que, si representa un alto grado de importancia en una mirada introspectiva a las condiciones éticas, filosóficas, espiritual y mental del individuo:

cuando uno es una persona que se dedica a la curación, se sabe que eso a uno se lo regaló la madre naturaleza, y es ella de quien tenemos que aprender y tenemos que saber porque por ella

fue de quien nacimos, de la tierra, somos parte de ella y venimos de ahí, por eso es que nuestro conocimiento también viene de ella (Epieju, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

Ese saber, no se concentra sólo en la cabeza, como lo entiende occidente, el saber wayyu, que viene del interior de las personas, entiende que, siendo un don dado por la naturaleza, la persona que lo posee también debe compartirlo. Es un tipo de triada, sabedor, naturaleza, comunidad. Por tanto, quien sabe, cuida de la comunidad, fornece la cura que viene de esa naturaleza, estableciendo una razón de ser en función a sus dones y su utilidad a la misma sociedad primando el bienestar colectivo que el individual, como se muestra a continuación:

Es importante enfatizar en el papel de la Outsuirua las medicas tradicionales y las tejedoras “artesanas”, que desde tiempos primigenios siempre han impartido el conocimiento y el simbolismo del color a través de sus obras y rituales, teniendo en cuenta que dichas prácticas son la fuente de conocimiento que ha envuelto la experiencia humana desde siempre (Machado, 2016, p. 206).

La medicina tradicional y el tejido artesanal wayuu han sido insignias representativas de la cultura en cuanto a su externalización, la transmisión generacional de los conceptos medicinales desde el prisma naturista y simbiótico entre el humano y su entorno refuerza en cada generación la importancia de la flora y la fauna, cumpliendo de esta forma su ciclo biológico, el rol de los artesanos expresa la esencia que proyecta el imaginativo colectivo en una tradición tan antigua como la misma nación, el tejido que obtiene un embellecimiento a su utilidad

En la cultura wayuu el conocimiento es construido a través del tiempo mediante la observación, la interpretación de los sueños, la narración de los relatos cosmogónicos, los cantos ancestrales del *jayeichi* y la espiritualidad; se comparte a través de la oralidad y se van integrando a la memoria colectiva (MTDEW, 2009). Pero también, es un conocimiento vivencial y práctico que se trasmite mediante el ejemplo, la tutoría y orientación de los adultos en la cotidianidad de las prácticas productivas (pesca, pastoreo, siembra, cacería, recolección de frutos silvestres, elaboración de artesanías), en momentos rituales (velorios, encierro, curación, danza), o en otros espacios de socialización (arreglo de conflictos, competencias y juegos ancestrales).

ellos me enseñaron que cuando una persona sueña, sea un niño, sea un joven, sea una persona adulta, siempre se trata de ubicar la abuela. ¿Por qué la abuela? Porque la abuela es la que, por el tiempo y por la experiencia, maneja la mayor parte del conocimiento de la comunidad wayuu (Castillo, 2016, p. 72).

En la cultura Wayuu los sueños son una de las experiencias místicas más vividas en su comunidad, los sueños o *lapü* como se denomina en la lengua wayuunaiki guardan un lugar muy especial en la mente y corazón de la etnia ya que es una conexión espiritual que reúne toda la creencia, los sueños también son vivencias que guardan un significado en el mundo terrenal y el místico en donde “son los mensajes de Lapu, son premonitorios y prescriptivos. Lapu o Sueño puede ser algunas veces violento como en las pesadillas, o en la amenaza de muerte cuando no hay sueños, porque no soñar es signo de enfermedad grave” (Gavidia & Valbuena, 2004, p. 7) el vínculo que crean los wayuus con los sueños radica en una comunicación con sus dioses y su destino, es

necesario recordar que el sentido premonitorio de los sueños establecen situaciones futuras ya sean de carácter positivo o negativo, siendo de esta forma una señal que le plantea el universo místico y espiritual al individuo dándole la oportunidad de encaminar sus acciones, en la comunidad “siempre se buscan signos relacionados de cómo se habría evitado este acontecimiento a través de una señal transmitida mediante el mundo de los sueños” (Reverol, 2007, p. 278).

En el Wayuu no se trabaja el termino oral u oralidad, este es reemplazado por “la palabra” haciendo referencia a el dominio del lenguaje wayuunaiki y las estrategias en las que opera el flujo del dialogo, si bien el termino no hace diferencia al concepto en general se hace evidente la inexistencia del tecnicismo en su enseñanza y practica ya que a nivel cultural y social “la palabra” se sostiene como la capacidad y saber de los ancianos como autoridades poseedoras del conocimiento ancestral, en este punto encontramos que el saber de la palabra radica desde “los relatos orales del mito, las interpretaciones de los sueños, los sonos de los cantos, los colores de las leyendas, son recreados por la palabra” (figueroa, 2017, p. 51)

El saber wayuu no puede enmarcarse únicamente en áreas antropológicas que se guían por líneas históricas, la interpretación y definición misma de los conocimientos (saber) Wayuu, está sujeto a la perspectiva individual, podríamos divisar áreas como la medicina, la gastronomía, las tradiciones, las artesanías, la estructura social y su religión cosmogónica. La definición del saber Wayuu desde una esfera externa a la etnia plantea un constructo de los sentidos y enfoques de sus saberes, un caso común es “los constructos de significados de valor que le otorgan a sus artesanías” (Maestre, 2011, p. 29).

Es preciso señalar que el conocimiento en la cultura wayuu es especializado y, además, es generador de reconocimiento y prestigio, pues sus figuras tutelares tienen la función de armonizar

el ámbito espiritual y el ámbito social, en la que la *Ouutsu* (médico espiritual) y el *Putchipu* (palabrero) son esos especialistas que mediante la aplicación de su conocimiento permiten el restablecimiento del orden social y espiritual del wayuu respectivamente. Con respecto a esto, debe asumirse también que el conocimiento wayuu “es percibido por los sentidos con mediación del espíritu, la mente y los elementos de la naturaleza” (MTDEW, 2009, p. 28).

El relato de un joven participante en un círculo de la palabra explica claramente aspectos como la relación que tiene los grupos familiares con la formación académica; es decir, se respeta las decisiones individuales sobre el plan de vida que desean desarrollar y la formación que les permita orientar sus esfuerzos hacia su cumplimiento, esto plantea que la cultura no rechaza los conocimientos occidentales desde un prisma profesional y laboral entendiendo los tiempos modernos:

Por ejemplo, el amigo aquí presente que es Ouutshi (médico espiritual), posee un gran conocimiento que lo hace resaltar dentro de la sociedad, si no tuviera ese conocimiento maravilloso estaría en otra actividad, no tuviera visita como la acaba de tener. Por ejemplo, mi tío, en esta vida que él tiene, es Putchipu (palabrero), el abogado del wayuu, un papel muy valioso dentro de la cultura que tenemos. Y el conocimiento de la cultura wayuu es mucho más fuerte y mucho más valioso que la riqueza de la clase social alta que existe dentro de los indígenas. Dentro de los indígenas wayuu hay gente rica, dueños de tantas clases de animales, de toda clase de animales (...) pero no poseen conocimiento y esa gente aun siendo rica necesita del que sabe (R. Iphuana, comunicación personal, 16 de noviembre del 2019)

El conocimiento wayuu, es secuencial y acumulativo. Esto quiere decir que su aprendizaje implica un proceso que debe darse a lo largo del tiempo y del relacionamiento con los mayores en aquellos contextos en los que se comparte. No se puede acceder a conocimientos muy profundos si a juicio de los sabedores no se está preparado para ellos, es necesario que los temas sean tratados una y otra vez para ir recorriendo un camino hacia un conocimiento cada vez más complejo:

para mi hoy hemos aprendido algo, en este compartir, yo traté de hablar lo más claro que yo pude hablar para que ustedes me entendieran porque esa era la idea, pero a la vez no fue profundo. No puedo bajar a algo más profundo porque ustedes se van a enterar de cosas para las que no están preparados todavía, les falta conocer primero muchas cosas. Si volvemos a reunirnos en una, dos, tres o cinco oportunidades más nos vamos a entender con más facilidad (Epieju, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

Un aspecto muy importante del conocimiento wayuu, sobre todo para esta investigación, es el hecho de que esta deba circular por los diferentes currículos presentes en las diferentes instituciones educativas visitadas durante el trabajo de campo. Y para esto se debe precisar que las ideas deben hacer un recorrido por tres partes del cuerpo antes de salir de él, para que en cada una de ellas haya reflexión mediada por la carnalidad del vientre, el sentimiento del corazón y el pensamiento de la cabeza. Permitiendo que estas ideas sean exteriorizadas con palabras sabias que garanticen la armonía.

Para los wayuu la razón o la inteligencia reside dentro del corazón, pero antes de emitir un juicio se tiene que reflexionar desde tres partes del cuerpo: a) ale'e, estómago; b) aa'in, corazón; c) ekii, cabeza. Si las palabras recorren estas tres regiones del cuerpo acompañadas de las reflexiones entonces serán palabras opuestas que permiten que exista el equilibrio y el desequilibrio; la vida y la muerte (Mercado, 2014, p.25).

La antropología Wayuu abarca de forma integral cada área de una sociedad indígena que otorga a sus ancestros y dioses la fuente de todo conocimiento existente.

La sociedad wayuu de hoy es muy compleja y no puede ser entendida bajo parámetros reduccionistas que la limitan a sus estructuras ancestrales. Debe abrirse el compás de análisis e ir más allá de la simple observación de la cotidianidad de una ranhería o caserío (Puentes, 2006)

la complejidad social que posee parte de hechos como que los ancianos como sabios son la autoridad en su entorno familiar, siendo la principal fuente de conocimiento Wayuu, y este conocimiento se basa en una continua mezcla entre experiencias vividas y la espiritualidad que llevan en su corazón, la comunidad basa sus acciones en un sentir colectivo y no en un razonamiento netamente de la actividad neuronal, el saber se compone más allá de una serie de contenidos étnicos también trasciende al plano emocional, arrojando la reflexión donde el ligar de discernimiento es el corazón, no la cabeza.

Tenemos un orden armónico para las cosas de nuestro actuar corporal y espiritual que va desde las más sencillas a las más complejas, lo cual nos permite escuchar a la naturaleza, entre ellas a las personas, de tal manera que nuestro estómago recibe la palabra, trasladándose de allí al corazón, para que el odio, el amor, la rabia y el cariño, la ira y la sonrisa, sean percibidas en su integridad y de tal manera pase a la cabeza, donde el refresco permanente de nuestros dioses con los espíritus, está presente por medio de las comunicaciones a través de las plantas, danzas y canciones, para que todos los actos no desarmonicen el orden de las cosas dado por las deidades nuestras, para que de nuestra boca sólo salga la palabra de armonía con la naturaleza, la palabra agradable que no ofenda a Jouta'i, Pulowi, Wanetunai; Akalukuoi, Keeralia, Koju'u y todos. (Armando Valbuena, 2017, p. 220).

El plano emocional en el que se desarrolla gran parte de los saberes Wayuu extienden un sentir por encima de un pensamiento, es justamente de esta gran diferencia entre la etnia el mundo occidental en donde se construye esa barrera que impide comprender las acciones y comportamientos de la tribu, desde una perspectiva exterior se puede interpretar como errático o ilógico todo el conjunto de tradiciones y saberes que presentan la etnia, para lograr una adecuada interpretación es necesario establecer esta versión de razonamiento emocional que reestructura toda la perspectiva que se tiene acerca de la tribu “una mirada del mundo a través de sus ojos”, permitiendo una reformulación de los conceptos que se tienen sobre los Wayuu, es precisamente esta nueva visión la que se pretende en esta investigación permitiéndoles incluir ese conocimiento emocional a proceso etnoeducativo en donde sus saberes son reducidos a temáticas transicionales y no ejes centrales de los propios procesos de formación.

La palabra es la que constituye el corazón, pero este corazón es mente y esta mente está diseñada por esos procesos significativos a partir de las experiencias relevantes que ha tenido en la vida como wayuu. Para el saber wayuu en el corazón reside la conciencia, la razón, la madurez, la sabiduría, pero también la energía que permite al cuerpo tener movimiento, que tenga vida, una vida que reflexiona sobre su propia existencia (Mercado, 2014, p.30).

En la cultura wayuu la palabra va más allá de su connotación lingüística, es una base para el desarrollo de la comunidad en su cotidianidad, posee un valor normativo y legal, dar la palabra se somete a una responsabilidad donde está depositado el honor y respeto del individuo y su familia de esta forma contiene una gran importancia siendo una especie de pacto o contrato verbal. “La palabra constituye uno de los más caros e inestimables valores de la cultura de los wayuu; incluso, los actos más comunes de la cotidianidad de las comunidades están impregnados de su magia y simbolismo” (figueroa, 2017, p.51), dentro de las normativas la palabra juega un rol importante ya que solo aquellos con autoridad pueden hacer uso de ella, de esta forma su valor no se pierde resguardado esa libertad, confianza y creencia por parte del individuo hacia la comunidad y viceversa. “Como reza el epígrafe, tomado del Plan de Salvaguarda del Sistema Normativo Wayúu aplicado por el palabrero, “A la palabra como tejido del pensamiento libre y mágico de la Guajira” Los relatos orales del mito, las interpretaciones de los sueños, los sonidos de los cantos, los colores de las leyendas, son recreados por la palabra” (2017, pág. 51).

Al analizar el conocimiento wayuu, es posible identificar algunas de las características más importantes del conocimiento indígena que han sido propuestas por autores como Gavilán (2012), quien describe estos saberes como “pensamiento en espiral” o Arévalo (2013), que caracteriza lo

que él llama “ciencia nativa”. Este conocimiento, más que racionalista, es multidimensional y se orienta desde la espiritualidad; emerge de las experiencias, los sentimientos y las emociones como lo han planteado Gavilán (2012) y Parra (2013). Puede afirmarse entonces, que el conocimiento wayuu es de gran complejidad y tiene propia estructura epistemológica fundamentada en el concepto de la espiral, como representación de la vida. De esta manera el conocimiento wayuu:

- Obedece a una lógica en espiral: ya que es capaz de resolver problemas sistémicos, que no parten de una idea de progreso lineal, este modelo ayuda a resolver los problemas generados entre la teoría y la práctica y también los problemas entre la acción y la reflexión (Gavilán, 2012, p.17). En este orden de ideas, la historia comienza en cualquier punto de la espiral que es infinita e incluyente porque permite conectar el presente con el pasado y en el caso de los pueblos originarios permite comprender la factibilidad de construir futuro volviendo al pasado; vale decir a las raíces de su desarrollo como pueblo (p.18). Esto se representa claramente en la visión de la vida para los wayuu como un fenómeno que es cíclico que se prolonga en el día, en la noche y más allá del tiempo. La vida es un ascenso a través de la muerte y se continúa viviendo en el territorio de los espíritus (Ipuana, 1987, p.72).
- Es validado por la propia comunidad: pues son más importantes las relaciones (interpersonales, intrapersonales, medioambientales, espirituales e interculturales) que articulan los conceptos mismos (Arévalo, 2013, p.66). Esto implica que el conocimiento wayuu no pretende alcanzar el carácter de universal ni ser calificado como verdadero, en la medida en que se va generando mediante la socialización y la comunidad lo va validando y apropiando; por ejemplo, si una persona produce un canto, éste puede ser escuchado por otros y trasmitiendo de boca en boca,

hasta que todo el grupo lo cante, en este caso el canto se vuelve patrimonio del grupo (MTDEW, 2009, p.42).

- Es holístico, no separa: porque no es un conocimiento parcelado que se deba enseñar por materias o por áreas. En el mundo wayuu “todo depende de todo, nada está suelto, cualquier cosa que se mueva, todos nos movemos, cualquier cosa que se parta, todos nos partimos” (Mercado, 2016, p. 42).

Todos dependemos de todo (...) Desde la visión de nosotros los wayuu, todo está conectado, todos dependemos de todo, el uno del otro. Si no sabemos actuar de acuerdo a este principio, ocurren muchas cosas. Por eso hay que actuar lo que dicen los sueños. (Mercado, 2016, p. 66).

- Hay dualismos que se oponen y a la vez se complementan: el dualismo en el pensamiento wayuu no es dicotómico como si lo es en el pensamiento occidental. En la cultura wayuu, las dualidades que se oponen, al mismo tiempo son complementarias como *Juyá* (ser híper masculino) y *Pulowi* (ser híper femenino) que son esposos y algunas veces llegan a ser grandes enemigos (Perrin, 1980, p.48). Otros principios que son opuestos y que se complementan porque permiten el equilibrio y la compensación son: *Arraliatu'u-Warratui* (la claridad) y *Sawaii-piuushi* (las tinieblas), *kutuwatui* (el movimiento) y *jimatui* (la quietud) (Paz Ipuana, 2016a, p. 47).
- Tiene una base ancestral: ya que todo tiene un fundamento cosmogónico que pasa por las cuatro generaciones de seres que dieron origen a los wayuu hasta llegar a nuestros días y que ha pasado de una generación a otra mediante la oralidad, como ya se describió ampliamente.
- El ordenamiento del mundo se refleja en su pensamiento metafórico:

esto implica que además de la satisfacción estética que experimentan los wayuu al relatar o escuchar sus narrativas (Saler, 1988, p.120), estas reflejan el ordenamiento del mundo real y el de las mentes que le dan sentido, crean y moldean experiencias (Brunner, 2003), por ello, se convierten en un verdadero diálogo entre lo normativo y lo posible, mediante el lenguaje metafórico que les permite expresar su conocimiento del mundo y construir nuevos conceptos asociados a su propio referente cultural (Fajardo, 2006). Es así como las narrativas wayuu se constituyen en un complejo de formas de representación en el que se crea y recrea su cosmogonía mediante metáforas. (Polanco, 2008, p. 214)

- Se integra lo material con lo inmaterial: como bien lo ha explicado Gabriel Iguarán (2010, 2014) al referirse a las cosas concepto y señalar que los objetos materiales están cargados de ideas y conocimientos que reflejan la profundidad de los niveles de abstracción que pueden llegar a tener las formas de representación expresadas en las cosas. Este autor pone como ejemplo el chinchorro, como objeto tejido en el que se duerme, pero que a su vez posee múltiples conceptualizaciones que van desde lo corporal hasta lo territorial (p.35). También menciona la *kasha* (tambor) cuyos círculos extremos representan un eclipse total de sol o de luna (p.36).

4.1.2 Educación propia wayuu.

Como todos los conocimientos y conceptos en el mundo wayuu, la educación propia también tiene un origen primigenio que los sabedores y grandes maestros reconocen y representan en el ejercicio de formar a las nuevas generaciones haciendo una analogía con la siembra, tal como se evidencia en el siguiente relato:

Son enseñanzas que los abuelos nos han dejado, como una siembra que hacemos los que tenemos un conocimiento, esa semilla va para adelante porque hay que seguirla sembrando en los jóvenes para que dé su fruto, pero reconociendo que esas semillas no las hizo el hombre, las hizo Juyá (lluvia), las hizo Mmá (tierra) y ese saber va siguiendo y va siguiendo. (Epieju, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

Otra narración sobre este tema refleja que esa generación de seres originarios y supremos ya era poseedora de muchos saberes y que sus primeros procesos de aprendizaje los realizaron autónomamente o a través de los sueños:

Ahí hubo aprendizaje solamente, aprendizaje sin enseñanza porque Waleker (araña) escuchó y vio todo lo que hacían, esto es heredado así sea a través de sueños (...) por eso es que en cada objeto material que realiza una persona encontramos algo de autodidáctica, esa es como una metodología en que cada uno va haciendo, pero no de manera consciente, porque también hay un saber que se trae innato, entonces así se fueron desarrollando caminos, pautas en el tejido (Epieju, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

A diferencia de la educación occidental, que se ha asumido como la que está institucionalizada, la educación propia wayuu, es la vida misma, pues está concebida para la formación integral del ser para el desarrollo armonioso de todas sus dimensiones. La definición propuesta por Ojeda

Jayariyú, se centra en la cosmovisión y la identidad cultural como fundamentos de los valores y principios que orientan a los wayuu.

La Organización Yanama, por su parte ha definido la educación desde el pensamiento wayuu haciendo énfasis en su dimensión vivencial y contextual:

Un proceso de formación integral en la que se desarrollan las potencialidades de la persona: habilidades, destrezas, actitudes, valores, saberes y comportamientos necesarios para cumplir de manera responsable y eficiente los diferentes roles que se deben asumir en la vida, bien sea de carácter individual o colectivo. Este proceso parte de la premisa de ser una educación en la vida y para la vida; dado que se lleva a cabo en la realidad y en la cotidianidad wayuu acorde a las condiciones y circunstancias que ofrece el contexto social, cultural, productivo, natural y espiritual. Para la vida porque está orientado hacia una interacción en condiciones de dignidad, armonía y equilibrio entre los seres humanos y de estos con el entorno en que se desenvuelve el ser wayuu, para un aprovechamiento mutuo hombre-naturaleza (Yanama, 2014, p. 10).

En este orden de ideas, la educación propia wayuu no está limitada a espacios, tiempos, ni contenidos específicos, pues se va dando a partir de la participación directa de niños en todas las dinámicas sociales de los mayores, como lo plantea Fajardo (2006). Es importante señalar que estas experiencias de participación que ocurren en el entorno también permiten al niño aprender de la naturaleza, como lo describe un joven docente wayuu:

Ernesto Arroyo joven docente, etnoeducador de la comunidad de campamento, afirma que la pedagogía que he utilizado no es una pedagogía que me han enseñado, es una pedagogía que aprendí en mi vida cotidiana cuando era niño (...), aprendí muy rápido porque viví con mi abuela desde los cuatro años hasta los nueve años que conocí una escuela y en ese proceso jugué, pastoreé, jugué con barro, me guindé de los palos, saltaba, veía a los monos que saltaban de un lado al otro entonces cogía a saltar de palo en palo y me tiraba a nadar en los ríos, hacía todo lo que observaba también de los animales, entonces lo que yo hice fue como recordar toda esa enseñanza y a ver cómo podía funcionar entre los niños un aprendizaje nuevo y claro. Nuevo en la escuela porque ellos venían aprendiendo a la manera arijuna, pero en realidad no es nuevo, es ancestral (E. Arroyo, comunicación personal, 17 de noviembre del 2019)

La educación propia wayuu está basada en la oralidad, parte del interés del niño, es experiencial por lo que se fundamenta en la observación y la escucha, en ella prima la práctica más que la teoría, es diferenciada según el género y la edad, se da a partir de la tutoría tanto de mayores como de pares en el contexto de las actividades sociales y productivas cotidianas, y se sustenta sobre los valores y principios que rigen la vida familiar y social. A continuación, se describen estas características:

- Está basada en la oralidad: el conocimiento reposa en la memoria colectiva de los adultos y sabedores que mediante la narración de historias y explicación de conceptos van complementando los saberes prácticos.

Yo por ejemplo sé cómo tejer la cabecera de la montura del caballo, por eso te digo que el conocimiento es muy valioso. Quien tiene un conocimiento resalta en la sociedad y me buscan porque yo tengo ese conocimiento. Entonces, mi tío cuando me lo enseñó me contó toda la historia de la artesanía, eso no estaba reportado en ningún libro (...) mi tío empezó a contarme un cuento, como una pequeña leyenda, la artesanía vino del norte del territorio, la trajeron unas personas que vinieron a veranear a estas tierras del centro de Maicao y a la vez me mostraba como hacer ese tejido (Epieju, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019)

- Parte del interés del niño: a diferencia de la educación occidental, en la educación wayuu no se impone el conocimiento, se deja espacio para que los niños autónomamente se acerquen a los mayores a preguntar, o para que demuestren su iniciativa por aprender acerca de determinado tema. Para los mayores, es su ejemplo lo que debe motivar el aprendizaje en las nuevas generaciones.

los muchachos de hoy en día no hay que presionarlos, ni decirles “vamos hacer esto”, sino que uno como mayor de edad tiene que proponerse que esos muchachos puedan venir por mi camino. Que los jóvenes vean a ese señor mayor haciendo algo y se pregunten ¿yo por qué no lo hago también? (...) por eso es mejor proceder y no hablar mucho, porque hablar mucho es dañar, entonces hay que mostrar, uno tiene que ser ejemplo. En todo momento uno tiene que ser ejemplo. (Epieju, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

- Es experiencial y se fundamenta en la observación y la escucha: en la formación de la niñez wayuu es importante el aprender a observar y a escuchar mientras se tienen las vivencias, esto

implica asumir con paciencia y disciplina estos ejercicios que van orientando la acción. “si a mí me preguntan ¿cómo aprende el wayuu?, le digo que lo primero que se aprende es la disciplina y esa disciplina consiste en el escuchar y el observar y desde allí es donde nosotros aprendemos” (E. Arroyo, comunicación personal, 17 de noviembre del 2019)

- Prima la práctica más que la teoría: los procesos de aprendizaje wayuu, al ser experienciales implican un primer momento de observación y escucha, pero ese abordaje teórico es breve y sólo cobra sentido cuando es ejecutado en la práctica. “si usted se basa en pura teoría, entonces no hace nada, pero si le da más importancia a la práctica, ahí se ve el producto, se produce, se hace algo” (R. Iphuana, comunicación personal, 16 de noviembre del 2019)

- Es diferenciada según el género y la edad: en la cultura wayuu, hombres y mujeres ejercen funciones diferentes en la sociedad. Cada uno de los géneros debe desenvolverse según un rol determinado dentro de su contexto social y familiar. Pretender que los unos asuman las tareas o responsabilidades de los otros, puede incluso atentar contra su dignidad (Yanama, 2014, p.17). Aunque en la cultura wayuu la edad legal no es un concepto tan relevante a la hora de determinar lo que el niño, niña o joven está en capacidad de hacer o de aprender, si lo es su contextura física. Por lo tanto, en la medida en que van creciendo, se les van asignando responsabilidades cada vez mayores.

si hablamos de educación y de cómo se educa a la niña, por ejemplo, a la niña en la etapa de la pubertad la encierran y le enseñan todos los conocimientos que a ella le pueden servir en el futuro, para que ella se pueda desarrollar dentro de una sociedad. Y eso no le corresponde a un varón, le corresponde a su mamá, su abuela, sus tías, mientras que el varón es enseñado por su papá. (Epieju, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019).

- Tutoría de mayores y de pares: el proceso de aprendizaje algunas veces es autónomo, otras veces está orientado por la tutoría de los mayores o de niños más grandecitos o hábiles que ya tengan cierta experiencia.

Hay veces los muchachos aprenden sólo con mirar y toma el arco y lo lanza también y otros que está más grandecitos le va diciendo bien cómo es que debe agarrar el arco y la flecha, ellos mismos se enseñan, o el mismo papa le dice como se agarra y enseguida hágalo. (Epieju, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019)

- Ocurre en el contexto de las actividades cotidianas, tanto sociales como productivas: desde la temprana edad, los niños y niñas wayuu asumen responsabilidades en el desarrollo de las actividades domésticas y productivas de la familia tales como: el pastoreo, el cultivo, la ganadería, la pesca, la cacería, la recolección de frutos silvestres, la elaboración de artesanía o el comercio. De igual forma, participan como observadores en los espacios de socialización como velorios, arreglo de conflictos, visitas, bailes tradicionales, trabajos comunitarios, etc. Así se trate de un evento formal, siempre se considera oportuno que los mayores estén dando indicaciones sobre los comportamientos adecuados o incluso explicando sus complejas relaciones de parentesco.

A mí en los velorios me gusta estar al lado de mi abuela, porque la veo a ella y voy atendiendo cómo debo relacionarme con los demás, ella me dice quiénes son de la familia y me indica cómo tengo que tratarlos porque no es de buena educación que yo les llame por su nombre, yo debo dirigirme a ellos como mis tíos, mis tías, mis primos o si son mayores como abuelos y abuelas” (N. Najabe, comunicación personal, 17 de noviembre del 2019)

- Se sustenta sobre los valores y principios que rigen la vida familiar y social: la educación indígena propia debe sustentarse en principios como la territorialidad, la espiritualidad, la lengua, otras formas de comunicación, la familia y la comunidad (CONTCEPI, 2012, p. 45). Debe formar integralmente para la interculturalidad, la autonomía, la autodeterminación, la reciprocidad, la armonía y el equilibrio social y ambiental.

La escuela en un momento de la historia fue lo que nos hizo dejar nuestras costumbres, nos enseñaron que nuestra lengua y nuestras tradiciones eran malas, pero hoy vemos un nuevo panorama, la institución educativa es del Estado y es pública, pero está en nuestro territorio, entonces allí se debe formar para defenderlo, para que podamos tomar nuestras propias decisiones fortaleciendo y recatando esos saberes que hemos perdido (R. Iphuana, comunicación personal, 16 de noviembre del 2019)

4.1.3 Algunas metodologías propias.

La nación wayuu, así como otros pueblos originarios, ha empleado métodos y metodologías fundamentadas en la epistemología ancestral que articula sus principios ontológicos y axiológicos en el desarrollo de prácticas, procedimientos, estrategias y pedagogías que les han permitido organizarse y actuar para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, haciendo, pensando y viviendo decolonialmente a pesar del poder colonial (Walsh, 2013, p. 25). Esto implica que las metodologías propias wayuu, además de sus fines formativos, lúdicos, productivos, sociales, rituales y espirituales; también han sido parte de una estrategia política de

resistencia y de lucha que hoy empieza a dar frutos en el ámbito educativo con el proceso de implementación del SEIP, las pedagogías indígenas propias se definen como:

Diversos enfoques y caminos para la transmisión, recreación e intercambio de la sabiduría ancestral emanada de la ley de origen y del seno de la madre tierra, que desarrolla conocimientos, saberes, sentimientos, prácticas y pensamientos vivenciales que garantizan la comprensión de los poderes de la madre tierra, su estructura y sus leyes, acordes con la cosmovisión de cada pueblo (CONTCEPI, 2012, p. 37).

La cultura wayuu, a partir de su manera de ver el mundo ha organizado espacios de socialización y aprendizaje para explicarlo a las nuevas generaciones y de esta manera conservar la armonía y el equilibrio. En estos espacios, el conocimiento circula a través de diversos medios y mediaciones que no son rígidos, pues se interceptan, se encadenan, se complementan, se superponen e incluso pueden llegar a oponerse porque hay diversos caminos para alcanzar un mismo fin, es decir hay pluralismo metodológico.

Si bien en wayunaiki no hay una palabra como tal con la que se pueda traducir metodología, existe un concepto asociado a una actividad procedimental que se realiza a la manera del wayuu: sukuaipa wayuu. “Sukuaipa wayuu” es un procedimiento, pero no un procedimiento cualquiera, es un procedimiento que se hace a la manera de los wayuu. Es como los wayuu buscan y organizan para cumplir un objetivo o para resolver un problema.

Tras la anterior reflexión, se trata de presentar una aproximación a algunas formas wayuu de proceder, las maneras de organizar sus prácticas, de dar voz a los diferentes actores sociales, de sus formas de compartir y debatir ideas, maneras de distribuir y ejecutar tareas, incorporar personas

con experiencia especializada, pero, sobre todo, de mantener los valores y principios wayuu. La presentación de algunas de estas metodologías propias wayuu se ha organizado en dos mochilas, no con el ánimo de proponer un modelo analítico, ni rígido de una realidad que es espontánea, flexible y menos estructurada, sino para efectos de una comprensión que permita encontrar caminos y posibilidades para la pedagogización. En primer lugar, se presentará la mochila de los espacios de socialización y aprendizaje y en segunda instancia se describirá la mochila de los medios y mediaciones para el aprendizaje, aclarando que, aunque aparezcan separadas, en la realidad todas forman parte de una gran mochila de procedimientos Sukuaipa wayuu.

4.1.3.1. Espacios de socialización y aprendizaje. Entre estas se encuentran las prácticas productivas y las más representativas en la cultura wayuu son el pastoreo, la ganadería, la pesca, el cultivo, la cacería, la recolección de frutos silvestres y la elaboración de artesanías. Estas prácticas son espacios de socialización y aprendizaje, porque como ya se ha descrito, los niños wayuu acompañan a los adultos y participan activamente de estas responsabilidades de manera paulatina.

Roberto Iphuana docente de campamento afirma que cuando tenía como siete años ya nos llevaban a la roza porque podíamos ayudar a sembrar o recoger el maíz; también sembrábamos yuca, ahuyama y palos de batata. Sembrábamos mucho la patilla y la papaya. Como la roza quedaba como a media hora de la casa hacíamos largas caminatas o nos íbamos en burro. Y ese era el tipo de siembra que hacíamos con nuestros papas (R. Iphuana, comunicación personal, 16 de noviembre del 2019)

Otras que se destacan dentro de estos espacios de socialización son los eventos y rituales. Éstos son espacios de socialización y aprendizaje en los que se realizan prácticas que buscan mantener la armonía y el equilibrio, el orden social, cultural y espiritual. Los velorios y el encierro de la *majayut* (señorita), por ejemplo, son rituales de paso que enmarcan la pérdida de una condición y el tránsito hacia otra. En el caso del funeral, el evento ritual ocurre ante la pérdida de la condición del ser wayuu y su tránsito hacia *Jepirra*, donde la existencia ya no es terrenal, sino espiritual (Perrin, 1980). En el caso del ritual del encierro de la *majayut*, este espacio ritual representa la pérdida de condición de niña y el tránsito hacia la vida adulta que experimenta una mujer tras la menarquía. Durante el encierro, las jóvenes wayuu perfeccionan el aprendizaje de los tejidos, aprenden sobre el cuidado de su cuerpo y, sobre todo, la manera cómo deben comportarse en su vida de mujeres adultas, sus valores y responsabilidades.

durante el encierro mi mamá me puso a tejer un chinchorro, ya yo sabía tejer desde pequeña, pero fue ahí donde me enseñó cómo hacer un chinchorro y cómo de ahí en adelante debe ser mi comportamiento. Ya no debía actuar como la niña de siempre que andaba descalza o sin camisa, que andaba por ahí con los muchachos correteando; que ya tenía que sentar cabeza y ayudar en las cosas de la casa, aunque yo anteriormente lo hacía, pero ahora tenía que tener más compromiso y hacer por mi propia voluntad porque ya era una mujer, aunque la palabra mujer entre los *alijuna* se utiliza para una persona casada; en el wayunaiki no necesariamente. Ser mujer se refiere al comportamiento y a la responsabilidad frente a los quehaceres de la casa (A. Chasoi, comunicación personal, 5 de enero del 2020).

Los rituales de curación también son muy importantes para el aprendizaje y la formación de los nuevos *Outsuu* y el *Ouutshi* (médicos espirituales) y aunque gran parte de estos procesos ocurren en el ámbito de los sueños y en otros espacios de comunicación con su espíritu auxiliar, a través del uso del tabaco (Perrin, 1995, p.113), hay una serie de prácticas y procedimientos que se aprenden por la vivencia de estos eventos de curación. Según Perrin desde la infancia hay una serie de síntomas, de señales asociadas a la chamanería que van dando indicios sobre el carácter *pulasu* (sagrado) de esa persona al ser enfermiza. Esta propensión o vocación se va confirmando cada vez que la persona adquiere una nueva enfermedad de tipo *wanulû* (p.115). Estas señales reiterativas hacen que ese niño o niña deba ser sometido a procesos de curación constantemente, de los que necesariamente aprende para su formación como *Ouutsû*. En este proceso hay un *Ouutsû* iniciador que avala el surgimiento de otro y propicia su reconocimiento social (p.127).

Para Balza-García en el ritual de curación también hay una acción cognitiva que implica resolver problemas y ordenar información ambigua:

El enfermo define y altera sus mecanismos de percepción para poder aceptar, sentir y entender la cura; y el *Ouutsuú* entra en un estado de trance excitación modificando su aparato perceptual y mental, a través del cual recrea, en el rito mismo como en la psique del enfermo, una memoria mítica o un meta-saber (Arroyo, 2011. p.119).

Las visitas son uno de los eventos de socialización más frecuentes en la cotidianidad wayuu, éstas permiten el fortalecimiento de las relaciones sociales. Los wayuu son viajeros por naturaleza, se desplazan constantemente dentro de su territorio y en sus largas jornadas hacen visitas de paso o por motivos de cortesía, de trueque o de inspección. Estos diferentes tipos de visita tienen unos

protocolos que implican ciertas formas de llegar, de saludar, de ubicarse, de llevar un presente, como también de saber recibirlas y atenderlas. Esto es descrito ampliamente por Paz Ipuana (2016b) y se constituye en un espacio de aprendizaje vivencial sobre el parentesco, las relaciones sociales y los valores colectivos.

Las competencias, los juegos y las danzas también son espacios de socialización y encuentro que garantizan la armonía de la sociedad y propician el aprendizaje, pero estos serán descritos en detalle, más adelante.

Yanama: son espacios de socialización organizados para el desarrollo de una tarea colectiva que consiste en realizar un trabajo en grupo para beneficiar a un integrante de la comunidad o familia. Los participantes no exigen una retribución económica por su participación en la yanama, sólo se les ofrece la alimentación de ese día. Es frecuente que estos trabajos comunitarios se hagan con la finalidad de hacer una construcción de una casa o enramada, limpiar una huerta o un jagüey. En este contexto se fortalecen los vínculos sociales y se aprenden valores tan importantes como la solidaridad y la reciprocidad.

Por último, encontramos como círculo de socialización los círculos de la palabra:

Son espacios de diálogo donde se da el análisis y la discusión a través de los ciclos de conversatorios (...) Donde se promueve la participación y la concertación entre las autoridades tradicionales y los demás sectores de la comunidad. Como herramienta de diálogo, estos círculos se desarrollan al amparo de la metodología de la autonomía participativa, donde la presentación, la exposición, el debate y la resolución se hacen al estilo tradicional wayuu: agrupados bajo las enramadas y en uso de la palabra coloquial con alimentación y música y tradicional (Junta Mayor Autónoma de Palabreros Wayuu, 2018, p.5).

El propósito de estos espacios es lograr el consenso (Polo, 2018, p.20) y “el acuerdo intercultural desde la autonomía y el fortalecimiento de la cultura” (Ojeda, 2013, p.26). Los círculos de la palabra, por lo general, se realizan bajo la sombra de las enramadas consideradas como lugares en los que “se ablanda la palabra” como lo señala Rafael Mercado: “la palabra lûma (enramada) yo la asocio con la palabra alumaja (domar), porque todo problema se doma a través de la palabra bajo una lûma. Ese es el lugar donde se domestica, donde se ablanda la palabra... (Mercado, 2016, p. 110).

Entonces, en esos contextos de reunión bajo las enramadas se dan los procesos de toma de decisiones colectivas, mediante la consulta a los mayores y autoridades y la concertación de todos los involucrados. En estos espacios también se da el arreglo de conflictos, a partir de la aplicación del sistema normativo wayuu con la concurrencia de la familia, y es allí donde niños participan como observadores y van aprendiendo sobre los procedimientos y enriquecen su lenguaje, pero, sobre todo, aprenden sobre la importancia de valores como la armonía y el respeto ya que los palabreros utilizan ricos recursos retóricos como las analogías de conflictos entre animales; citan antecedentes sociales o de la historia familiar; mencionan normas morales que hacen apología a la vida, al perdón y a la paz e invitan a la riqueza ejemplificando cómo el perdón implica aceptar una compensación para resguardar el orden social (Guerra, 2002, p.157).

4.1.3.2. Experiencias práctico – vivenciales. Como ya se ha venido analizando, en la cultura wayuu, la vivencia y la práctica son medios fundamentales para el aprendizaje en los diferentes espacios de socialización. En primera instancia, los niños aprenden observando y van construyendo su conocimiento de manera más libre y juegan a ser mayores imitando todo lo que hacen los adultos

según su género. En el marco de las experiencias práctico-vivenciales, los adultos también van dando indicaciones a manera de inducción o hacen pequeñas demostraciones para que luego los aprendices puedan participar y aplicar de la actividad que se está realizando.

Roberto Iphuana docente wayuu Campamento, Normalista Superior declara que cuando mi abuelo me enseñó a cazar me dijo que uno no debe utilizar lociones porque los animales perciben a las personas por medio del olfato y también me enseñó que se debe analizar la entrada del viento, si viene del sur, del este ... entonces hay que buscar la parte posterior a la que se encuentra, el animal para sorprenderlo por detrás, pero analizando cómo viene el viento para que el animal no reciba el olor de uno. Si uno entra de frente el animal percibe y se ahuyenta. Eso lo aprendí de él (R. Iphuana, comunicación personal, 16 de noviembre del 2019)

La etnia Wayuu tiene una serie de comportamientos sociales definidos en donde se separa los roles del individuo por género, esto se distinción se presenta a temprana edad, es una de las bases socioculturales en donde se tiene predefinidos las funciones y formaciones de cada individuo, aunque el infante no entiende el porqué de esta diferenciación son las estructuras normativas y sociales de la comunidad que desde tiempo ancestrales han ejercido esta acción y continuado hasta la actualidad, a continuación podemos se presenta un claro ejemplo de esto:

Alejandra una mujer joven wayuu, estudiante del programa de licenciatura de etnoeducación declara; a nosotras casi no nos dejaban jugar con los varones, no sé por qué mi mamá siempre nos decía que eso era malo. Entonces yo jugaba mucho con mis primas y mi hermana pequeña.

Traíamos el barro del jagüey y hacíamos nuestros chocoritos, cogíamos las semillas y esa era la comidita, hacíamos muñecas también y casitas. (A. Chasoi, comunicación personal, 5 de enero del 2020)

4.1.3.2. Espiritualidad. En la cultura wayuu, la espiritualidad se configura alrededor de un sistema de creencias fundamentado en el referente cosmogónico de deidades primigenias y personajes ancestrales que orientan el comportamiento de los wayuu mediante visiones y mensajes que son recibidos a través de los sueños o mediante las enseñanzas que dejan las narraciones que sobre ellos se transmiten a través de la oralidad. En ese orden de ideas, la interpretación de los sueños tiene un uso social e intelectual, pues “los sueños de un wayuu no son cualquier tipo de sueño, son relaciones determinantes de los comportamientos cotidianos” (Martínez y Hernández 2005, p. 116).

Según Perrin, Si los sueños no traen un mensaje directo, explícito, y si presentan imágenes amenazadoras, hay que darles una utilización social. Se someten entonces a la interpretación de los parientes y, si es necesario, de “los que sueñan bien”, los chamanes o los “viejos que saben”, para descifrar sus mensajes oscuros y saber qué hay que hacer para que “se aparten” (1995, p. 74).

La experiencia de soñar, en el universo wayuu también permite la comunicación entre vivos y muertos, pues los espíritus de los ancestros difuntos dan mensajes para la solución de conflictos, advierte sobre situaciones peligrosas o adversas que se pueden evitar mediante baños o el sacrificio de algún animal. En los sueños se puede revelar a un Ouutsu el procedimiento que debe aplicar para hacer una curación. Estos suelen interpretarse cada mañana alrededor del fogón cuando la familia se reúne a tomar el primer café del día, allí los niños y jóvenes van escuchando las claves oníricas de los mayores y de esta manera también las van aprendiendo.

Epieju es un sabedor y putchipu wayuu Ipuana del territorio Campamento, zona rural de Maicao declara que hay algo que es invisible, es un espíritu que nos visita por medio de los sueños, son seres, pero invisibles que avisan lo que va a pasar, nadie los ha visto pero nos cuidan, nos protegen, eso es algo muy profundo para nosotros los wayuu. (Epieju, comunicación personal, 6 de noviembre de 2019)

El desarrollo de la capacidad de interpretación se brinda directamente como enseñanza generacional que va de padres a hijos a través de la convivencia y las experiencias, es un proceso que parte desde la infancia, “el sueño se interpreta según lo que a uno le han enseñado sus padres o sus abuelos, pero solo se revela cuando el sueño trae algún pedido, alguna exigencia que se debe cumplir para evitar una tragedia” (Arroyo, 2011 p. 84).

el fenómeno cromático es un método de comunicación con las deidades, con la naturaleza y con los ancestros que ya están en Jepira (lugar donde van los muertos), los seyuu (espíritus). Dichos espíritus se comunican y orientan por medio del color, que se manifiesta a los wayuu a través de Lapu (sueños). El color, como medio, está determinado por la interpretación de expertos, como el Outsukana (médico tradicional) o los ancianos expertos en el tema, que hacen del sueño una fuente de predicción, localización y una ventana al pasado y al futuro. (Machado, 2016, p. 2016).

Dentro de la literatura oral wayuu, se destaca el papel que desempeña *Pulowi*, esposa de *Juyá*, dueña de los animales y habitante de ciertos lugares que deben evitarse (Perrin, 1980). Ella actúa

como figura reguladora de la sobre explotación de recursos naturales, pues mediante sus apariciones en sueños, advierte a los wayuu su inconformidad ante estas conductas, generando en ellos los que Sánchez Pirela (2012) denomina una “ética ecológica”.

Este ser híper femenino habita los fondos marítimos en donde tiene amplias y cómodas viviendas. Su ganado son los seres marinos (...) *Pulowi* tiene la apariencia de una mujer hermosa, de larga cabellera, que seduce a los pescadores y se los lleva al fondo del mar haciéndolos sus maridos. Ella les otorga o les niega su ganado marino y se aparece en sueños (...). Aquellos que, al pescar excesivamente, se constituyan en un peligro para sus rebaños pueden ser castigados por este ser sobrenatural (Guerra, 2007, p.41).

Paradójicamente, la muerte es tal vez uno de los eventos más importantes de la vida de un wayuu, y su funeral, es el momento de transitar hacia el mundo de la existencia espiritual: hacia *Jepira*. En esta ceremonia, debe haber una serie de cuidados y restricciones para quienes participarán activamente en la manipulación del cadáver, con el objetivo de evitar situaciones negativas, contaminación o enfermedad por un mal procedimiento. Por ejemplo, la persona que baña al muerto debe someterse a un ayuno riguroso y “no pueden tocar niños, ni alimentos, ni cosas delicadas que puedan contaminar con sus manos” (Paz Ipuana, 2016b, p. 327).

Capítulo V: Propuesta Educativa

La construcción de la propuesta educativa parte de un base teórico/práctica de la categoría saberes otros y del modelo etnoeducativo actual, se establecen fortalezas y debilidades desde la dimensión; cultural; social, político y económico. Es así como se integran los avances normativos en materia de derecho y preservación indígena en el territorio colombiano, a lo anterior se suma las estructuras curriculares de las investigaciones étnicas locales, como el desarrollo del lenguaje, la ampliación de la literatura wayuu y las diferentes reflexiones aportadas por los sabios indígenas y autores internacionales, dando como resultado una propuesta integra que pretende responder de forma positiva ante las necesidades económicas, requerimientos pedagógicos y desarrollo social del territorio Wayuu.

5.1. Cuadro comparativo entre las categorías etnoeducación y saberes otros

La comparación y definición entre la categoría de saberes otros y el modelo etnoeducativo que se presenta en la tabla 6, es resultado de los análisis documental sobre la temática que nos ocupan en este trabajo investigativo; evidenciando las construcciones teóricas sobre los saberes y su impacto en la transformación social y cultural que se percibe en la tribu indígena a partir de los diferentes autores, tanto propios de la etnia wayuu como otros ajenos a la misma, y de la realidad que se expresa en los métodos educativos implementados, pero que abordan con rigurosidad científica el tema que es objeto de investigación:

Tabla 6. Definición y categorización de los Saberes Otros y la Etnoeducación

Categorías de análisis	Saberes Otros	Etnoeducación
Definición	Este modelo educativo alternativo se centra en la transmisión de conocimientos propios de la comunidad, en donde se busca conservar la pureza de estas comunidades en cuanto a cultura, creencias, costumbres e identidad individual y colectiva.	un campo de estudio e investigación de las Ciencias sociales que atraviesa la frontera de la educación como coto cerrado en curso transversal con las diversas formaciones culturales que sirven de registro a experiencias educativas análogas, no idénticas, en razón, precisamente, de sus diferencias y contrastes
Social	A nivel social, encontramos que los saberes conforman un estilo de formación más enfocado el en rol que desea desarrollar el individuo en su comunidad, permitiéndole formase en un conocimiento menos teórico y más practico que el estudiante puede percibir útil en el diario a vivir, con lo que se pretende obtener un relevo generacional en las actividades propias de la región, evitando una migración poblacional y un estancamiento social.	Socialmente la etnoeducación retoma las costumbres y demás elementos culturales de las etnias a modo de contenidos temáticos dentro del desarrollo del plan de estudios, cambiándolos con materias como matemáticas, español, informática, etc. entendiendo que estos jóvenes deben estar capacitados para desarrollarse en el ámbito laboral.
Cultural	La categoría de saberes otros buscan proteger y fomentar la identidad cultural del individuo y su comunidad desde un estado natural, es decir, que el desarrollo de sus actividades (danza, cantos, pinturas, narraciones, dramatizaciones, etc.) se de en forma original, evitando la fusión de culturas e	En este punto la etnoeducación debe ser reajustada, ya que la cultura se ve más como un eje temático que debe ser calificado junto con otras series de conocimientos y aunque se evidencia un esfuerzo por conservar la pureza de las tradiciones estas se ven influenciadas por fuentes occidentales, haciendo que la imaginación del infante se oriente hacia la mitología y tenga características comunes

	inclusive de la influencia de factores externos como los medios de comunicación como la televisión y el internet.	de religiones, películas y escenificaciones de otras culturas.
Político	En cuestión política los saberes otros no presentan un interés por la estructuración política como la que conocemos, entendiendo que las comunidades tienen una organización, esta no profundiza en el entendimiento de un Estado o gobierno, entendiendo que las tradiciones jerárquicas se mantienen respetadas y reconocidas por el la Republica soberana permitiendo el desarrollo del rol de caciques, chamanes y palabreros.	En esta área se ve una diferenciación sobre la categoría saberes otros, ya que en el campo etnoeducativo se establece una combinación de la materia ciencias sociales o ciencia política, combinando las temáticas ya que se pretende establecer una serie de competencias que nutran la capacidad de estas comunidades para obtener una representación política de sus comunidades a través del modelo democrático de la Nación, con lo que se establecen combinaciones temáticas, reconociendo a sus líderes espirituales, culturales y a los políticos.
Aporte económico/local	En este punto esta categoría centra la transmisión de conocimiento en los sectores productivos artesanales, la pesca, la agricultura, la ganadería y demás procesos que de forma nativa aportan sin contar con intervención externa (industrialización)	La formación que pretende este modelo pedagógico se basa en proveer al estudiante de las competencias necesarias para desarrollar actividades económicas varias, es decir, ser competitivo en los diferentes sectores productivos; el sector primario o sector agropecuario, el sector secundario o sector industrial y el sector terciario o sector de prestación de bienes y servicios, lo que origina una migración voluntaria para acceder a mercados laborales, lo que en ocasiones resulta en un obstáculo para el relevo generacional.

Nota: elaboración propia del autor.

Con la anterior matriz no se pretende minorizar ni desenfocar los esfuerzos, avances y logros que se han alcanzado en la etnoeducación, lo único que se procura evidenciar son las limitantes con las que cuenta en materia de conservación de los conocimientos culturales y de la constante mezcla y comparación entre los sistemas educativos tradicionales y los nativos de la etnia, limitando estas metodologías a combinaciones en actividades y métodos de evaluación, se debe entender que diferentes aspectos como “la globalización favorece nuevas formas de organización social que ponen en tela de juicio las maneras tradicionales como personas y grupos poblacionales hacen las cosas, cambios que muchas veces no son bien recibidos” (Sánchez Fontalvo, 2011, p.33), esto ocasiona choques culturales, en el caso de los wayuu el constante contacto con la población occidental ha hecho de sus actividades culturales un atractivo turístico que fortalece una economía enfocada al servicio y no a sus tradiciones ancestrales de supervivencia, si bien la modernización es una etapa obligatoria para las comunidades esta pretende conservar la naturaleza de su cultura, dándole la capacidad al estudiante para que diferencie su cultura de otras sin que mezcle aspectos similares como su Dios creador con la Imagen de otras deidades pertenecientes a otras culturas, este aspecto se pretende identificar durante el trabajo de campo que se realizó.

Para esto es necesario plantearnos el modelo educativo original utilizado por la propia etnia Wayuu, dado que, si el objetivo de este modelo de educación alternativo es la conservación de la cultura en sus diferentes aspectos y representaciones, es necesario cumplir con las pautas establecidas por la propia comunidad.

5.2. Análisis General de Resultados.

La categoría Saberes Otros parece ser más adaptable al modelo pedagógico que se espera por parte de los programas de educación impartidas en las rancherías, ya que como pudimos observar en las actividades desarrolladas durante el trabajo de campo la combinación de los contenidos temáticos hacen del conocimiento ancestral wayuu una asignatura más dentro de este modelo, las docentes manifiesta que aunque la secretaria de educación tiene en cuenta la cultura de la etnia, estos saberes siguen siendo un componente educativo y no la base de todo el programa etnoeducativo, siendo necesario una re estabilización de la jerarquía del conocimiento, lo que ha dado como resultado la enajenación del significado espiritual de la mitología y rituales, es necesario adaptar el modelo a la cultura y no a la inversa.

Los saberes otros asumen los métodos y saberes ancestrales como mediaciones y epistemologías válidas para las nuevas generaciones. En palabras textuales “como han enseñado los wayuu de generaciones en generación”, esto se basa en el rol de los padres y abuelos como fuentes del conocimiento que debe ser heredado con el fin de formar a individuos más que académicos, que cumplan un rol productivo en su comunidad heredando en ocasiones las actividades de sus padres y abuelos.

Es entendible que este aspecto no se tenga especificado o aclarado dentro de las leyes y normas; sin embargo, es necesario aclarar que para estas se hace necesario entender que cada comunidad cuenta con sus normas y su reconocimiento individual dificultando la constitución de estas leyes, lo que se fundamenta únicamente en la autonomía y reconocimiento ante el Estado.

5.3. Desde el SEIP Hacia un Currículo Propio

La necesidad de reconstruir la cultura a través de una educación propia, implica consolidar una autonomía plena como pueblos originarios. Recoger la historia, las cosmogonías, los principios y el presente de los pueblos, proyectado a un futuro que garantice la permanencia cultural. La respuesta a los impactos negativos de la educación hasta ahora implementada, es uno de los factores causantes de la desintegración cultural.

5.3.1 Fundamentación

Para esta fundamentación se asumen conceptos fundamentales del saber occidental más allá de los monopolios extractivistas - tierra, de la religión hegemónica - cosmovisión, del blanqueamiento – identidad... desde la etnia wayuu, adquieren otras reservas de sentido, las cuales revelan esos saberes otros, como:

5.3.1.1. Territorio. Para los indígenas la tierra no es solo un pedazo de loma, o de llano, o de desierto que nos da la comida; como vivimos en ella, como trabajamos en ella, como gozamos o sufrimos por ella, es para nosotros la raíz de la vida, entonces la miramos y la defendemos como la raíz de nuestras costumbres.

5.3.1.2. Cosmovisión. La espiritualidad, la sabiduría, los valores, la tierra, las raíces ancestrales, ritos, rituales, sueños, cantos. Todo esto, es la motivación y la base de todo proceso educativo.

5.3.1.3. Memoria colectiva. “Es vivir tejiendo el pensamiento de los antepasados, es el tejer diario de las personas que habitamos el territorio”. Resultado de un trabajo comunitario. “Todos somos dueños de lo que se va construyendo”.

5.3.1.4. Identidad. “La entendemos, la sentimos, la pensamos, la accionamos y la construimos desde lo territorial, lo cultural, lo espiritual, lo económico”.

5.3.1.5. Ley de Origen. Principios rectores de cada Pueblo Indígena. Mantener el equilibrio y armonía.

5.3.1.6. Autoridad. Espiritual y colectiva. Guiar desde el conocimiento y la sabiduría ancestral.

5.3.1.7. Interculturalidad y Unidad en la Diversidad. Identificación y reconocimiento de otras formas de conocer y aprender. Intercambio, diálogo, enriquecimiento entre las culturas.

5.3.1.8. Investigación Comunitaria y Permanente. Columna vertebral de los procesos pedagógicos. Recurso principal para la recuperación, construcción y transmisión de conocimientos y desarrollo de aprendizajes.

5.3.2. Estructura del SEIP, componente político organizativo.

Implica organización, calidad, evaluación, seguimiento y control de procesos educativos comunitarios, construcción, concertación e implementación del SEIP como política educativa de los territorios indígenas Wayuu.

5.3.3 Componente pedagógico.

Implica construcción, apropiación, investigación, desarrollo de los proyectos comunitarios – PEC-, y la propuesta pedagógica para los niveles de educación básica, media y superior. Desarrollo de procesos de atención integral a semillas de vida (niños y niñas de 0 años en adelante) y sus respectivas familias.

5.3.4 Componente administrativo.

Implica construcción de mecanismos participativos para la administración y desarrollo de la educación articulando los niveles local, zonal, regional y nacional. Operativización del SEIP.

5.3.5 Proyecto educativo comunitario (PEC).

Es el corazón del SEIP. Estrategia de carácter político – organizativo, pedagógico y administrativo que redimensiona la educación y la escuela desde lo comunitario, en el marco de la autonomía y la resistencia.

5.3.6 Currículo propio.

Es conformado a partir de lo siguiente:

- Participación de diversos actores para su elaboración.
- Investigación como eje transversal
- Áreas integrales: Comunidad y naturaleza; comunicación y lenguaje; territorio y sociedad; matemáticas y producción.

Pese a los derechos ganados constitucionalmente respecto a la autonomía y la orientación educativa en territorios indígenas, el Estado tiene atado el proceso de control de la educación a través de los sistemas de evaluación de la calidad educativa colombiana, que no responden a las realidades de los Pueblos Indígenas.

Es el derecho del pueblo Wayuu a desarrollar su propia organización política, administrativa, pedagógica y cultural acorde con los lineamientos definidos en sus planes de vida. Es el derecho a la libre determinación de nuestros pueblos para definir y asumir el sistema de vida que permite orientar de una manera organizada los procesos de formación, capacitación y educación aspectos que se pueden observar en la figura 12, destacando la realidad de cada pueblo en los espacios de socialización y aprendizaje. Para que el currículo propio sea una realidad debe construirse desde espacios propios e indicados, como se puede evidenciar en la siguiente gráfica.



Figura 12. Espacios de socialización y aprendizaje.
Nota: Tomado del Kanasu Wayuu

5.4. El sistema educativo indígena propio SEIP en La Guajira

La educación en los territorios étnicos enfrenta grandes retos, como la construcción de un modelo educativo propio y diferencial, ajustado a la cultura de cada etnia y a las características demográficas y poblacionales, usos y costumbres y las interrelaciones con la sociedad externa que los rodea y a veces absorbe.

Este proyecto societario en la Guajira es reciente, hasta antes del 2010, el modelo era regido desde esquemas nacionales, que no interpretaban correctamente las diferencias culturales y sociales de cada región y grupo étnico del país, y en especial, de la Guajira.

Sólo a partir del año 2010 es que se inicia un proceso nuevo transformador en la educación diferencial para pueblos indígenas, al expedirse el Decreto 2500 de 2010 “por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con lo cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de

construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP” (Mineducación, 2010), el cual busca que sean los mismos indígenas los que asuman sus procesos y desarrollen en todas sus dimensiones el concepto de etnoeducación con enfoque propio y territorial.

En estos términos, el sistema educativo indígena propio SEIP se concibe como un proceso integral, que, desde la ley de origen, derecho mayor o derecho propio, contribuye a la permanencia y pervivencia de los pueblos indígenas, para lo cual, se orienta a la implementación de una atención educativa que reúna las siguientes características, en cumplimiento de lo dispuesto en la ley 21 de 1991:

- Que responda a las necesidades particularidades de dichos pueblos.
- Que abarque su historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores, aspiraciones sociales, económicas y culturales, y
- Que, en su ejecución, permita la participación de las respectivas comunidades.

El SEIP se crea para construir y consolidar el tejido ancestral y/o conjunto de procesos que desde la ley de origen o derecho mayor buscando recoger:

- El pasado, antepasado y presente de los pueblos indígenas, sus cosmogonías, principios que los orientan;
- El Sistema Educativo Indígena Propio, proyecta un futuro que asegura la pervivencia espiritual, física y cultural de los pueblos.



Figura 13. Sistema de Educación Indígena Propio – SEIP

Nota: tomado de CONTECEPIC 2013

En estos términos, los principios y los espacios que se observan en la figura 13 establecen una configuración del modelo educativo Wayuu que pretende con el SEIP transferir el sistema educativo propio a los Resguardos Indígenas, involucrando así derechos, procesos y procedimientos para que de esta manera se garantice el derecho fundamental a la educación indígena propia gratuita, asegurando acceso, equidad, integridad, pertinencia, diversidad e interculturalidad con reciprocidad y de esta manera fortalecer autonomía, gobernabilidad y los planes de vida de la Comunidad Indígena.

Para ello se fundamenta en dinámicas culturales y procesos formativos durante toda la vida que incluyen la escolaridad desde la cosmovisión indígena, acorde con las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de los respectivos pueblos.

La Guajira por sus particularidades y las características culturales de su población, a su alto nivel de dispersión donde de acuerdo a las estimaciones del DANE 2018, más del 45% de la población es rural dispersa, pero que según el Departamento esta cifra podría ser superior al 60%,

y de esta casi un 80% es indígena, hace que tratar el tema educativo sea complejo no sólo desde el punto de vista de coberturas y calidad educativa, la garantía del acceso real al servicio o garantizar la permanencia sino desde el mismo punto de vista de la interculturalidad.

En departamentos donde la mayoría de la población es urbana, garantizar altas coberturas es más fácil, lo mismo que combatir la deserción y el ausentismo escolar, pero en la Guajira, donde el 45% de la población oficial es rural, pero en la realidad es más del 60% y donde la mayoría es indígena y está dispersa, lograr esta meta es una acción compleja que amerita un esquema de intervención especial, diferencial e innovador, sobre todo en territorios étnicos.

La mayoría de las comunidades rurales e indígenas están clasificadas en pobreza extrema, el Censo Nacional Agropecuario realizado en 2018 calculó el IPM para las zonas rurales dispersas del departamento en un 84.5% adicionado a la falta con vías de comunicación, inexistencia de medios de transporte público que les permita llegar a los centros educativos, esto hace que se vuelvan dependientes de los servicios de transporte escolar que otorga el Estado, que en su mayoría es insuficiente, y que desafortunadamente no es apto para garantizar la seguridad de los educandos ni se presta en forma universal sino muy parcializado, en atención a que los recursos disponibles siempre son insuficientes.

A pesar de que aparentemente se ha incrementado la oferta educativa territorial gracias al Decreto 2500 de 2010 “Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP” (Mineducación, 2010), donde los mismos indígenas asumieron sus procesos, resulta preocupante la proliferación de aulas satélites en la zona rural indígena sin

planificación y en total desorden, muchas bajo árboles, enramadas o en condiciones no aptas, sin acceso a agua y en condiciones infrahumanas, algunos separados apenas por pocos cientos de metros como se observa en la Ranchería Campamento.

5.5. La apuesta por un currículo propio en la Guajira y específicamente en la ranchería de campamento.

La diversidad étnica en sus múltiples manifestaciones es un patrimonio de las naciones y, por supuesto de la humanidad. En este sentido, las culturas y las lenguas constituyen depósitos de conocimientos y saberes más grandes con los cuales cuentan las sociedades. Por esta razón, preservar la diversidad es más que un capricho de unos poco ilusos, es un deber ineludible de los gobernantes.

La Guajira es una zona del país donde la diversidad contiene mucha variedad; además, de la ofrecida por la naturaleza se encuentra la derivada de los universos culturales y lingüísticos que aquí tienen asiento. Todavía estamos a tiempo de pasar del reconocimiento meramente verbal de la diversidad a acciones que, desde el gobierno y la sociedad, por su coherencia y pertinencia, estén en la solución de los problemas y efectivamente apunten a la preservación y al fortalecimiento.

Como ya se ha dicho, es de alta prioridad para las instituciones, especialmente las del gobierno, trabajar en pro de las culturas y las lenguas, esta tarea es de largo aliento. Para ello hay que poner bases sólidas. Hay que buscar la coherencia y la pertinencia de las acciones. Si se necesita que algo perdure y se consolide para beneficio de toda la sociedad hay que recurrir a las instituciones que puedan hacerlo mejor de acuerdo con su naturaleza.

Sin excluir a ninguna, se observa que desde la escuela en todos sus niveles puede planificarse y programarse adecuadamente una acción de gobierno. La naturaleza está enferma por responsabilidad del ser humano, donde las culturas y las lenguas de muchos pueblos, en muchos casos, se han extinguido por falta de conocimiento o bien por omisión.

La construcción de un currículo propio en la Guajira y en concreto en la ranchería de campamento, es una propuesta de inclusión y de visibilización, está más allá de una pretensión de aislamiento asumida por el pueblo wayuu, es una propuesta de educación que incluye a toda la nación porque es una propuesta para contextos multiculturales como el de Colombia y, específicamente, como el de la Guajira. Una contribución efectiva a la paz es la visibilización de las culturas y las lenguas.

Dada la importancia del tema se considera que los saberes otros desde la oralidad, la narrativa y la mítica, siendo como es, más que un proyecto, que un programa, debe ser considerada como la política local para la educación en contextos multiculturales para el desarrollo económico, social y cultural.

Las presiones de las consideradas “minorías”, que en la Guajira podrían ser las “mayorías”, y de sectores intelectuales involucrados en el tema, llevó al planteamiento de lineamientos de políticas para la educación indígena en el continente (Barbados, 1970, fue una de las primeras). Los lineamientos se sintetizan en la necesidad de proveer las condiciones para que los pueblos indígenas, en uso de su autonomía, definan su educación de acuerdo con sus usos, costumbres y en su propia lengua.

5.6. Armonización intercultural, educativa y lingüística departamental.

La armonización social y cultural como base para la fundamentación y desarrollo de la política departamental en educación permite una mejor visión de los contextos multiculturales de la Guajira, esto también orienta al desarrollo de programas conectados a la realidad de la región.

Es cierto que la sociedad Guajira la “vive” y también lo es que, a lo mejor no de manera consciente. La generación de necesidades relacionadas con la calidad de la oferta y demanda educativa, cultural y lingüística presiona cada vez más al sistema educativo local a dedicarse a la materialización de la relación democracia-calidad. Hoy puede afirmarse que una sociedad es más civilizada en la medida en que es más incluyente y, como consecuencia, con más altos y mejores niveles y calidad de vida.

5.7. Apropiación de la etnoeducación por el sistema educativo departamental.

La diversidad se funda en la diferencia. Irónicamente, la diferencia es también la fuente de la identidad. La persona es lo que es y toma consciencia de ello en la medida en que se “mira” en el espejo del otro. Quiero decir que si desconocen la otredad también estamos desconociendo la identidad.

La diversidad y la diferencia más que obstáculos son ventajas y oportunidades para la comprensión, explicación y, por su puesto, actuación sobre el mundo. El Departamento de la Guajira, en este sentido, tiene muchas posibilidades. Si se iniciara desde ya el proceso de apropiación de saberes y de conocimientos provenientes de cada una de las culturas, lenguas y sistemas de educación propia se estaría muy cerca del planteamiento de las Naciones Unidas

alrededor de que “si regalas un bien material, divides entre tantas personas que lo reciben; si regalas conocimiento, el tuyo queda completo y multiplicas por tantas personas que lo reciben” (SEIP, 2017, p12).

La Universidad de la Guajira, a través de la Facultad de Ciencias de la Educación, Programa de Licenciatura en Etnoeducación, formuló la primera política pública para el fortalecimiento de la diversidad lingüística y cultural del Departamento de la Guajira, la cual fue acogida por el Departamento a través del Plan de Desarrollo 2016-2019.

Se debe recordar que la educación no sólo es la transferencia neta de conocimientos, sino al desarrollo de procesos que abarca también la ciencia, la técnica, los valores de la cultura y la sociedad, y en el caso de los pueblos indígenas, la trasmisión de los usos y costumbres y tradiciones, que es en sí un proceso de formación de ciudadanos cualificados a través de la generación de capacidades individuales y ciudadanas, y esto sólo se logra con procesos continuos de mediano y largo plazo.

5.8. Desarrollo de la Propuesta Educativa a Partir de la Investigación.

Esta propuesta educativa quiere tener como punto de partida algunos principios clave de las pedagogías crítica e inclusiva. La pedagogía crítica considera el contexto sociopolítico y cultural de todo el estudiantado y tiene en cuenta que las situaciones de vida de los alumnos son determinantes en la construcción de su identidad. Elegimos este camino para enmarcar nuestra propuesta educativa porque es sólo a partir de la pedagogía crítica que cuestiona el *statu quo* y afirma la conciencia de que las situaciones pueden cambiarse y moldearse. A partir de esta pedagogía junto con las decoloniales es que puede emerger la pedagogía otra y permitir de esta

manera que surjan las epistemologías emergentes y se reconozca los saberes otros como modelo educativo; porque a partir de esta pedagogía se proporciona un cambio paradigmático muy necesario para los educadores involucrados en el movimiento de la educación inclusiva. Y esta tesis la sustentamos al presentar la siguiente comparación entre la pedagogía crítica y la pedagogía inclusiva:

5.9. Pedagogía crítica Vs Pedagogía inclusiva

5.9.1. Pedagogía crítica.

La pedagogía crítica establece al sujeto como agente de cambio social. “Es un espacio conceptual en el que los problemas individuales o colectivos toman vigencia para ser analizados a la luz de la teoría y de la práctica; es la posibilidad de humanizar la educación” (Bravo, 2008, p. 118). Es así como se establecen los siguientes principios necesarios para el desarrollo de la propuesta etnoeducativa.

5.9.1.1. Diálogo. Crear un espacio para la reflexión, para reconocer mi punto de vista, mi postura y mi voz, al tiempo que me esfuerzo por reconocer otros puntos de vista, por escuchar a otros.

5.9.1.2. Dialéctica. Uso de nociones generativas para construir un espacio que posibilite considerar perspectivas y puntos de vista opuestos, así como explorar posibles aportes a un cambio positivo, de forma individual y colectiva, vendiendo las limitaciones existentes.

5.9.1.3. *Práctica.* Ciclo de acción-reflexión-acción conducente a la ampliación de perspectivas y la profundización en las posturas, a la transformación del yo, de la realidad individual y del sistema (escolar).

5.9.1.4. *Trabajo de concientización.* Fortalecer la conciencia de que tengo voz propia y el derecho a que se me escuche; soy influyente y puedo cambiar algo, cuento y puedo (contribuir a) dar forma a mi propia realidad y la de otras personas.

5.9.2. Pedagogía inclusiva

Una propuesta curricular acorde con el modelo etnoeducativo requiere de la integración de todos y cada uno de los actores, por lo que una opción válida dentro del proceso pedagógico es la inclusión. Ainscow, Mel, Tony Booth y Alan Dyson (2006) la definen como “una propuesta educativa que incorpora y pone en acción esos valores o principios; por lo tanto, se interesa en todos los estudiantes y en combatir las barreras que contribuyen con todas las formas de marginalización, exclusión y bajo rendimiento escolar” (como se cita en Zuany, 2017). Es así como a partir de prácticas que se establecen los siguientes valores:

5.9.2.1. *Todos significan.* Todas las personas, sean cuales sean sus condiciones y características son bienvenidas en los espacios de su entorno (principio de cero rechazos) para posibilitar el intercambio sobre las experiencias que comparten.

5.9.2.2. *Lenguaje enriquecedor.* Desarrollo de un lenguaje consciente de los prejuicios, sensible a la violencia, posibilita, es decir, que busca hacer posible y orientado a las oportunidades y las competencias.

5.9.2.3. *Autodeterminación.* Desarrollo de una comprensión básica de la participación en todos los procesos y áreas.

5.9.2.4. *Apoyo en el campo propio.* Formas adecuadas de apoyo para jugar, aprender y trabajar en los espacios tanto propios como del vecindario y la comunidad, a través de la cooperación multidisciplinaria.

5.9.2.5. *Reconocimiento y aprecio del valor de la diversidad.* Reconocer la singularidad de las personas e identificar y hacer valer las características y situaciones vitales que comparten y aquellas que las diferencian.

5.10. Matemática Vs Didáctica.

Nuestro punto de partida de esta propuesta es mucho más matético que didáctico, como muestra el estudio comparativo siguiente:

5.10.1. Matética.

La matética se adopta como un método complementario a didáctica, resaltando la necesidad de una formación que le aporte al estudiante la capacidad de descubrir, adoptar y producir conocimiento, apartándose de la concepción de enseñanza e iniciando una visión autoaprendizaje. “la idea de que el proceso educativo no debe permanecer siempre en la función didáctica de enseñar, sino que debe conducir en su culminación, a la matética” (Castro, 1998). Es así como se plantean las siguientes características necesarias para el desarrollo de la matética en la propuesta etnoeducativa.

- Ciencia del aprendizaje.
- Centrada en los estudiantes.
- La escuela es el punto de partida de los procesos de aprendizaje.
- Los estudiantes tienen un papel más bien activo.
- Los maestros actúan principalmente como apoyo.
- Los maestros actúan con la intención de apoyar a sus estudiantes en sus caminos de aprendizaje individuales.
- Estructuras mayormente abiertas.
- Aprendizaje bastante pluralista.
- Aprendizaje predominante expansivo.
- Estrategias de aprendizaje seleccionadas por los alumnos.

5.10.2. Didáctica

- Ciencia de la enseñanza.
- Centrada en los profesores.
- La escuela es el lugar del aprendizaje.
- Los estudiantes tienen un papel más bien receptivo.
- Los maestros actúan principalmente como instructores.
- Los maestros organizan el entorno con el fin de lograr ciertos efectos.
- Estructuras mayormente predeterminadas.
- Aprendizaje bastante lineal.
- Aprendizaje a menudo defensivo.
- Estrategias de aprendizajes predeterminadas.

En una práctica de lo históricamente posible es crucial que quienes enseñan siempre se conciban como aprendices. Del mismo modo, es vital que practiquen la política y el arte de facilitar a sus estudiantes la sinergia, el flujo, el crecimiento y la expansión, a través de una orientación que los reúna en torno a temas compartidos y reste peso a las prácticas de trabajo que los aíslan en torno a intereses individuales. Este abordaje permite crear espacios de resonancia que posibiliten el aprendizaje en un contexto colectivo. El principal acto de liberación no es la individualización y la diferenciación, sino responder de manera constructiva a la interpluralidad de la individualidad en

el contexto de un grupo y sólo así poder dejar emerger la epistemología y la pedagogía otra, desde lo propio y lo originario.

Esta investigación dentro de su trabajo de campo identificó una serie de fortalezas y debilidades del actual modelo etnoeducativo que se implementa en la ranchería campamento, con el fin de aportar una serie de nuevos conocimientos y establecer un avance epistemológico, cultural y social al mismo tiempo que se conserva antropológicamente las características sociales, culturales y económicas de los wayuu, se presenta esta propuesta educativa teniendo claro que su desarrollo se da en la categoría de saberes otros.

Esta propuesta educativa se enfoca en fortalecer las falencias del modelo educativo actual, estableciendo una estructura curricular que se desprende de los estilos pedagógicos tradicionales que se enfocan en contenidos externos y, por tanto, desconocidos para el estudiante Wayuu.

El trabajo de campo permitió identificar grandes falencias en el modelo etnoeducativo, resaltando la falta de apropiación de los jóvenes estudiantes con la mitología, la narrativa y la oralidad, elementos esenciales dentro de la cultura wayuu y básica para la aspiración a palabrero, el contexto social y económico que se estableció en la región nos demuestra un descuido/abandono estatal que se ve reflejado en la falta de interés en contenidos que no se adhieren a los académicos, es decir, los temas propios de la cultura wayuu son incluidos en los programas como complementos y alternativas a temas, estos no se estructuran o formulan como cursos propios que evidencien un avance en la transmisión de información nativa.

Esta propuesta educativa se centra en la estructuración de contenidos temáticos acordes a las necesidades pedagógicas, sociales, culturales y económicas de los estudiantes wayuu, gran parte de estos contenidos son establecidos en programas de educación superior (licenciatura en etnoeducación) dejando a un lado la prioridad en la formación infantil de una serie de saberes

propios de su cultura, notando una ausencia de apropiación cultural y de auto reconocimiento, es decir, no deben ser simples temas vistos en clase, deben ser priorizados como la identidad colectiva de la región, lo que facilitara a su vez la exploración de alternativas a las problemáticas que afronta el pueblo wayuu.

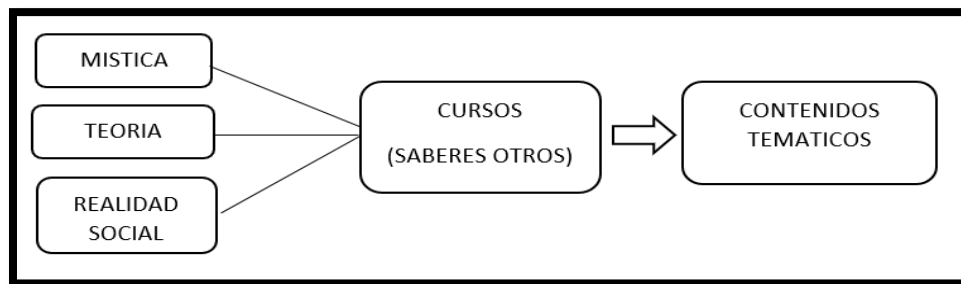


Figura 14. bases antropológicas para los contenidos temáticos
Nota: elaboración propia del autor.

Los cursos se encuentran estructurados de forma única, la figura 14 establece el proceso básico de formulación de los contenidos temáticos; es decir que su desarrollo se da de forma gradual, la educación básica primaria se mantiene bajo los criterios educativos tradicionales entendiendo que el conocimiento desarrollado en jardín y preescolar se enfoca en actividades cognitivas y sociales programadas en actividades lúdicas que ya integran la mitología y cultura wayuu por lo que la propuesta se desarrolla teniendo en cuenta los 2 niveles de educación como; educación básica primaria y básica secundaria, cabe resaltar que estos cursos deben ser adaptados a niveles básicos e iniciales para las primarias, procesos que ya se manejan como el bilingüismo pero que no aporta una estructura gramatical como la que se propone aquí, Miguel Ángel Urarayú docente de la catedra de lenguas indígenas el cual desde su origen wayuu ha realizado un planteamiento en la estructura del lenguaje guajiro de tal forma que va más allá de la traducción de concepto entre lenguajes.

Otros de los elementos a reforzar en esta propuesta pedagógica son la producción literaria, la necesidad de una renovación de la literatura wayuu se hace evidente al conocer la ausencia de la cultura de la escritura dejando esta misión en algunos pocos autores como Ramón Paz Ipuana escritor wayuu, que además de poemas y cuentos, amplía la cosmovisión de la cultura al incluir fabulas mitológicas, este enfoque permitirá que los jóvenes estudiantes se apropien de la mitología, buscando con esto la construcción de una identidad proyectada a su cultura (mitos y leyendas) estos conocimientos aunque parezcan teóricos se basan en la combinación de la mística nativa, realzando el respeto en la creencia ancestral y antropológica de los rituales, trabajando estos contenidos desde espacios similares a los que se ven dentro de la educación propia de la etnia, se toma como base el trabajo realizado por el escritor y poeta Rafael Mercado Epieyú titulado “educación conquistada y propia”, en el cual expresa “No es tan mala la escritura, es buena también. Es una herramienta que sirve para evitar engaños; sirve para expresar nuestros sentimientos, para que sean conocidos por otros pueblos, por ejemplo, en la poesía” (Mercado, 2007, p.81), es justamente en este punto donde se refuerza la construcción de textos literarios y se fundamenta un modelo de educación que busca crear identidad y auto-reconocimiento.

Con el fin de que el ejercicio de la escritura no se vea disminuido por el proceso de aprendizaje del bilingüismo se asigna como curso de secundaria, de esta forma se busca priorizar las bases del aprendizaje “técnico” del hablar, leer y escribir tanto en castellano como en el wayuunaiki.

La asignación de un espacio para el desarrollo de habilidades manuales como el tejido, el calzado y la bisutería reconocida a nivel nacional como un elemento enriquecedor de la identidad wayuu, son dentro de otros espacios para el esparcimiento, estas actividades forman parte de la fuentes económicas de la región, es en este punto donde priorizamos la realidad expresada por los docentes donde sostienen que la pobreza aleja a los jóvenes de los entornos educativos, el aprender

un arte no sólo les facilita la apropiación cultural, también permite el desarrollo de actividades que generen oportunidades de empleo.

En la tabla 7 se muestran los cursos y contenidos temáticos que estructuran la propuesta pedagógica para primaria, centrándose en la literatura mitológica y cultural. En la tabla 8 encontramos la propuesta enfocada a la secundaria teniendo en cuenta que estos formaran parte del conjunto académico establecido por el ministerio de educación (matemáticas, ciencias naturales, etc.)

Tabla 7. Estructura curricular etnoeducativa para primaria

	Curso	Contenido Temático
Primaria	Lenguaje wayunaiki	Morfología de la lengua guajira Estructura escrita del wayuunaiki
	Mitología y rituales	Mitos y leyendas Rituales y tradiciones sociales Costumbres
	Cultura wayuu	Tejido wayuu. Calzado y manualidades (bisutería).
	Oralidad y narrativa	Teatralidad y declamación. Discurso narrativo.
		

Nota: elaboración propia del autor.

Tabla 8. Estructura curricular etnoeducativa para secundaria.

secundaria	Curso	Contenido Temático
	Lenguaje wayunaiki	Morfología de la lengua guajira



Fuente: elaboración propia del autor.

La propuesta se desarrolla de forma estructural en tres grandes ejes educativos, el principal es el lenguaje, de este se desprende el habla y su escritura la cual en fase inicial (primaria) no satura al estudiante con la construcción de textos ya que se pretende lograr captar el interés de los menores para hacer de este una forma llamativa de comunicarse, con lo que no sólo se espera que sea implementado en clase, sino también en espacios externos al escolar, es justamente en este punto donde se busca la utilidad del lenguaje, desarraigándolo del contexto académico como requisito y proponiéndolo como la versión original de comunicación, apegándolo al reconocimiento de la identidad Wayuu. Sin lengua propia no es posible una epistemología otra, ni tampoco la aprehensión de la narrativa, la oralidad, la mitología y los saberes ancestrales. Sin lenguaje

autóctono acontece la negación de la cultura. Este punto es de capital importancia que queda en el vacío en la actual malla curricular, partiendo del hecho que hay muchos maestros que no manejan la lengua de la etnia.

El segundo eje es el cultural que se ve representado a nivel curricular con la mitología y la producción artesanal, estos dos temas buscan de manera activa crear espacios de desarrollo artístico donde el estudiante haga uso de su imaginación a partir de las métodos de expresión como la música, la pintura, el tejido y las manualidades, resaltando la importancia y el valor social que posee los elementos culturales en esa definición de identidad en comunidad, este método pretende crear un sentido de pertenencia, si se plantea desde la actualidad económica de la región es una de muchas opciones para el reforzamiento cultural y económico, respaldando proyectos sociales que buscan apoyar a poblaciones vulnerables.

El tercer eje es el histórico, el trabajo investigativo de diferentes antropólogos y académicos propios de la etnia como Mildred Del Carmen Nájera Nájera y Weildler Guerra Curvelo los cuales han trazado una línea investigativa sobre la historia y evolución de la economía, política, sociedad, cultura, gastronomía y medio ambiente de la etnia wayuu desde sus orígenes místicos hasta la actualidad, en este punto es importante mencionar las problemáticas que han aportado al deterioro de la región, por eso dentro de sus referentes nativos encontramos a Vito Apüshana gestor cultural y activista de derechos humanos que ha plasmado en sus trabajos la evolución social de los Wayuu haciendo referencia a una “nueva sociedad”, esta propuesta parte de gran manera en las necesidades de esa nueva sociedad, entendiendo que no se puede ignorar la influencia de problemas comunes en el país como los grupos armados ilegales, la corrupción, la drogadicción, la delincuencia y la violencia en todas sus presentaciones, con lo que este espectro busca que los estudiantes estén conscientes de la realidad en la que viven y de cómo su identidad y cultura sumado con sus

capacidades y proyectos de vida puedan mejorar estas condiciones, la figura 15 establece tres ejes sobre los cuales se formula la propuesta etnoeducativa, estos se distribuyen en lenguaje, cultura e historia en los que la mitología y la narrativa se introducen como herramientas matéticas y pedagógicas concluyendo que esta versión curricular pretende aportar herramientas para el mejoramiento no sólo del proceso de aprendizaje-enseñanza sino también trascender a la propia comunidad, recordando que la educación propia de los Wayuu parte del entendimiento del individuo en su entorno.

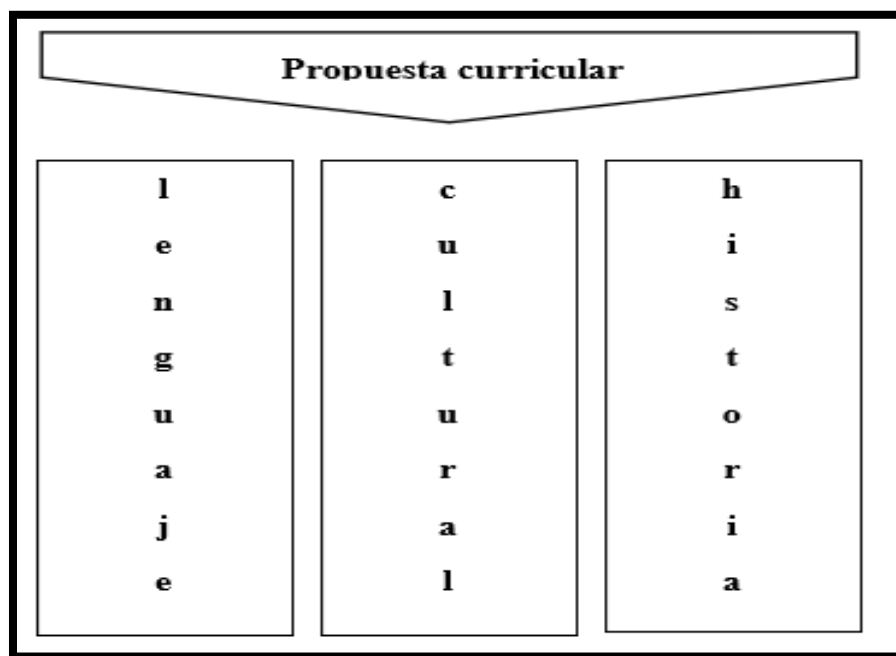


Figura 15. Ejes centrales de propuesta etnoeducativa
Fuente: elaboracion propia del autor.

Capítulo VI. Conclusiones

Al finalizar este recorrido mágico, encantador y provocador a la vez por esa epistemología otra que emerge desde los saberes ancestrales, la mitología, la oralidad y del reconocimiento del otro desde su propio contexto y cultura de esta gran Nación wayuu se llega a los siguientes aportes académicos y de rigurosidad científica dentro del contexto de nuestra línea de investigación, educación, derechos humanos y sociedad:

El vacío y la carencia existentes en el modelo planteado por la política etnoeducativa. Puesto que se pudo constatar a lo largo de la investigación que ésta en la actualidad demuestra una desfinanciación y estandarización de los contenidos curriculares y temáticos, ignorando las necesidades más concretas de los niños y niñas en función de la crisis social, económica y cultural que presenta la región, pero no sólo eso, ignorando y a veces negando esa epistemología otra que emerge desde lo originario y lo propio de la cultura wayuu.

Teniendo como punto de partida la realidad anterior mencionada y en conexión con el objetivo general planteado este trabajo investigativo pone de manifiesto que el conocimiento wayuu parte de lo propio, de lo originario, de lo autóctono y por ende es totalmente pertinente y como tal debe ser presentado y reconocido, ya que de él emerge y se genera un modelo educativo propio capaz de dar origen a un currículo particular, novedoso, actualizado y originario, puesto que obedece a una lógica en espiral y es validado por la propia comunidad; es holístico, no parcial y existe en él dualismos que se oponen y a la vez se complementan para obtener de esta manera el equilibrio tiene una base ancestral fundamentada en las cuatro generaciones que dieron origen a los wayuu y su cosmovisión, lo cual se ve reflejado en su pensamiento metafórico, en donde se unen lo material con lo inmaterial.

En coherencia total con lo planteado tanto en la hipótesis como en la pregunta rectora de investigación se concluye que desde la epistemología otra wayuu fundamentada en saberes propios

ancestrales y en su riqueza mitológica es capaz de generar desde sus propias entrañas una educación propia, originaria y autóctona basada en la oralidad y en la narrativa y que tiene como punto de partida el interés del niño y de la niña, siendo netamente experiencial y fundamentada en la observación y en la escucha donde prima la práctica más que la teoría y generando la diferencia por género y edad y además cuenta con la tutoría de los mayores y de los pares y por ello acontece y se realiza en el contexto de las actividades cotidianas, tanto sociales como productivas y se sustenta sobre los valores y principios que rigen la vida familiar y social.

En plena sintonía y guardando total comunión con los objetivos específicos y con el planteamiento del problema podemos tener como puerto de llegada la pedagogía soñada para la propuesta etnoeducativa que nos debe reconciliar con la historia y renovar y actualizar esa identidad reflejada en los mitos de origen y de esta manera permitirnos el reencuentro con lo originario y lo propio de la comunidad wayuu y por tanto, retomar su diversidad cultural, en el marco de un proceso que exige la integración de los maestros, la comunidad, los jóvenes y los niños. colocando en evidencia la urgencia de poner a dialogar el tejido y las artesanías dentro del aula escolar junto con el aprovechamiento de saberes y habilidades que son propios del modelo inductivo de los wayuu y hacer que este sueño quede plasmado de una vez por todas en un currículo capaz de formar sujeto críticos y empoderados con la valentía de preservar y salvar los saberes otros y toda la sabiduría y el conocimiento que poseen las experiencias adquiridas por parte de los ancestros, que se constituyen en la herencia sistemática del conocimiento aplicado.

Capítulo VII. Recomendaciones

Es necesario fortalecer la toma de decisiones y gestiones de los gobiernos propios, apoyar los procesos de construcción colectiva de los planes de vida y los PEC, hacerlo de manera profunda y representativa y siempre que se quiera trabajar desde el mundo de vida wayuu, se debe partir de la fundamentación epistemológica originada en la matriz de las cuatro generaciones primigenias, recurriendo a los saberes que poseen los grandes mayores y grandes sabedores de la cultura wayuu.

Es urgente capacitar a los docentes en el diseño y producción de material didáctico y en este proceso incluir a los padres de familia, a los sabedores y demás miembros de la comunidad y sería muy importante trabajar de la mano de la Red de Comunicaciones del Pueblo Wayuu y asumir los lenguajes gráficos y estéticos propios del conocimiento wayuu. Para eso, también será fundamental vincular a los artesanos al proceso.

Se deben transformar los espacios escolares en los que la oralidad, la narrativa, la mítica y los saberes ancestrales sean folklorizados o los eventos en donde prime la forma y no el contenido. Es importante utilizar los encuentros y festivales para exaltar la labor de los sabedores y los maestros en proceso de acompañamiento.

Finalmente, si se quiere hacer un trabajo respetuoso de la autonomía y autodeterminación de los pueblos y facilitar el ejercicio de su soberanía intelectual, se deben respetar los saberes, los espacios y tiempos de la gente, hacer contacto personal y emotivo. Mirar, escuchar y observar, hablar poco, compartir y recibir amablemente, ser cuidadoso y delicado, es decir, no pasar por encima del buen nombre ni la autoridad espiritual de nadie y alardear de su conocimiento.

La implementación de esta propuesta educativa puede darse gradualmente en periodos según el calendario escolar (A y B), haciendo que en una fase inicial este currículo acompañe el actual

dentro de los espacios destinados a la recreación, el arte y espacios lúdicos, cabe aclarar que los periodos de evaluación de la propuesta curricular deben tener en cuenta los lineamientos pedagógicos de la etnoeducación, es decir, no se sustenta únicamente en pruebas académicas cuantificables sino también en el desarrollo social, cultural y lingüístico de los estudiantes en cuanto a su etnia Wayuu.

Referencias

- Amodio, E., & Perez, L. (21 de agosto de 2006). *UNICEF*. Obtenido de las pautas de crianza del pueblo Wayuu de venezuela caracas:
[http://www.unicef.org/venezuela/spanish/pautas_wayuu\(1\).pdf](http://www.unicef.org/venezuela/spanish/pautas_wayuu(1).pdf)
- Apala, P. (2013). Formas y estrategias de transmision de una pedagogia propia . En G. Machaca, & A. Zambrana, *Hacia una educacion intracultural y plurilingue: metodologias y estrategias interculturales de enseñanza y aprendizaje* (págs. 97-115). Cochabamba: FUNPROPEIB ANDES-PROEIB ANDES.
- Arevalo, G. (5 de mayo de 2013). *Reportando desde un frente decolonial*. Obtenido de la emergencia del paradigma indigena de la investigacion. : <http://upedagogica.edu.bo/wp-content/uploads/2015/12/2Reportando-desde-un-frente-decolonial.pdf>
- Arroyo, M. (2011). Lineamientos para el manejo integrado costero con pertinencia etnico cultural,. *trabajo de grado de maestria en manejo integrado de zonas costeras*. Universidad del Magdalena.
- Alvarado, J., Matos, J., Machado, I., & Ojeda, J. (2017). Catherine Walsh: Hacia una interculturalidad epistémica. *Cuadernos Latinoamericanos* .
- Ardila, R. S. (2012). Mitos, hechos y retos actuales del bilingüismo en el Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. *Cuadernos del Caribe N° 8*, 110-122.
- Bolaños, G y Tattay, L (2012). la educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos en *Revista Educación y Ciudad*. No. 22. Pp. 45-56.
- Bravo, R. R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Revista Folios*, núm. 28, 108-119.
- Bravo, L. D., Torruco Garcia, U., Martinez Hernandez , M., & Vareala Ruiz , M. (2013). Metodologia de Investigacion en Educacion Medica la entrevista, recurso flexible y dinamico. *Investigación en Educación Médica*, vol. 2, núm. 7, 162-167.
- Bolinder, G (1957). indios a caballo, Bogotá: Gente Nueva (Traducción de Carlos Ortega).
- Brune, J. (2003). la Fábrica de Historias, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calvo, G. y García, w. (2013) Revisión crítica de la Etnoeducación en Colombia. *Revista Historia de la Educación*. Universidad de Salamanca. No. 32, 343-360.
- Cano, C. et al (2010). *Sembrar en medio del desierto: Ritual y Agrobiodiversidad entre los wayuu*. Bogota: Instituto Alexander Von Humboldt, Trobenbos, PNN Macuira - UAESPNN.

- Castillo y Rojas (2005). *Educación a los otros, estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Castro-Gómez S. y Grosfoguel, R. (2007). *El Giro Decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. Prologo.
- Castro, F. G. (1998). De la Didáctica a la Matética . *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, Numero 17. , 15-32.
- Clifford, J. (2008). Sobre la Autoridad Etnográfica en Reynoso, C. (Comp.). El surgimiento de la Antropología posmoderna. Barcelona. Gidisa., Pp. 141-170.
- Correa, H. y Vásquez S. (1993). Los wayuu, entre juya ("el que llueve"), mma ("la tierra") y el desarrollo urbano regional en *Geografía Humana de Colombia. Nordeste indígena*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura Hispánica.
- CONTCEPI. (2012). *Perfil del sistema educativo indígena propio (SEIP)*. Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC).
- Chayo, J. A. (2002). El mito, el rito y la literatura . *Casa del tiempo* , 54-71.
- De Barranquilla, J.A. (1963). La misión Capuchina en Gühl, E. (Ed.) *indios y Blancos en la guajira*. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo, 150-161.
- Creswell, John. (1997). *Qualitative Inquiry and research desing: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publication, Inc.
- Castellón, E. B. (2018). Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 23, num 83.
- Cusicanqui, S. R. (1987). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Temas Sociales*, N° 11, 49-64.
- Decreto 1397 DE 1996. Por el cual se crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y organizaciones indígenas y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial. No. 42853 12 de agosto de 1996.
- Decreto 2406 de 2007. Por el cual se crea la Comisión Nacional del Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del Artículo 13 del decreto 1397 de 1996. Diario Oficial. No. 46671 26 de junio de 2007.
- Decreto 2500 de 2010. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la concentración de La administración de la atención educativa por parte de todas las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, Autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco de proceso de construcción e implementación del sistema Educativo Indígena Propio SEIP. Diario Oficial No. 477748 de 12 de julio de 2010.

- Díaz Sánchez, E. (2016). La etnoeducación afrocolombiana: Entre saberes y prácticas en el norte del cauca. *Horizonte Pedagógicos*, 11-20.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación; Metodología; Ciencia; Liberación; Política; Historia; Filosofía; Relaciones sociales; Geopolítica*; . Bogotá: Nueva America.
- Duran, V. (2010). Cuerpo y Educación en la Cultura Wayuu. En Revista Educación Física y Deporte, 29 (2). Pp. 239-252.
- Dussel, E. (2005). Transmodernidad e Interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación. Universidad Autónoma de México.
- Eltiempo. (23 de Octubre de 2019). *Condenan a 15 años a exgobernador de La Guajira por corrupción*, eltiempo.com: <https://www.eltiempo.com/justicia/cortes/condenan-a-15-anos-a-exgobernador-de-la-guajira-jose-maria-bellesteros-valdivieso-426256>
- Escobar, E. V. (2006). *Lagrimas, dolor y sangre en el derecho Wayuu*. Barranquilla: Antillas .
- Fajardo, L. (2006). La metáfora como proceso cognitivo en Forma y función No. 19 Pp. 47-57.
- Fajardo, R. (2014). Cartillas etnoeducativa Sumain wayuu – Tierra wayuu. La maestra que aprende de las abuelas. Modulo I. Secretaria de Educación de Uribí.
- Firth, A. (2010). Etnoeducacion en Discurso y Sociedad Vol. 4(3) 597-614 (traducción de Teresa Cadavid).
- figueroa, N. P. (2017). la palabra en la cultura wayyu. *Cuadernos de Linguística Hispana* (30), 43-54.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido* . Uruguay : Tierra Nueva .
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la practica educativa*. Mexico : Siglo XXI S.A.
- Sánchez Fontalvo, I. M. (2011). Enfoques y Modelos de Educaicon Intercultural . *Praxis Num 4.* , 30-41.
- Sánchez Fontalvo, I. M., Aguirre-Domínguez, W. R., & Ochoa-Triana, J. C. (2015). La identidad cultural como elemento clave para profundizar en los procesos educativos que apunten a la convivencia en sociedades multiculturales. *Praxis*, 11(1), 61-75
- Enciso, P. (2004). Estado del arte de la Etnoeducacion en Colombia con énfasis en política pública, Bogotá: MEN.
- García Neira, M. (2010). El currículo de la educación física en la en la perspectiva cultural: Fundamentos y Practicas pedagógicas en Horizontales educacionales, 15(2), Pp. 49-67.
- Garfinkel, J. (1968). Estudios en etnometodologia. Barcelona, Antropos.

- Gavilán, V. (2012). El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas. Santiago de Chile: Ñuke Mapuforlaget.
- Giraldo, M. y Vega, M. (2014). Yonnata: una mirada en la etnomotricidad y la cultura somática, wayuu en Revista Ímpetus V. 8 No. 2. Pp. 71-79.
- González Terreros, M. I. (2012). La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas. *Pedagogía y Saberes* No. 36, 33-43.
- Goulet, J. (1981). El universo social y religioso guajiro. Maracaibo: Universidad Católica Andrés Bello – Centro de lenguas indígenas Caracas.
- Guber, R. (2011). La etnografía, método, campo y reflexividad. Buenos Aires: Editorial Norma.
- Guerra, W. (1990). Apalaanchi: una visión de la pesca entre los wayuu en Ardila, G. (ed.) La guajira. De la memoria al porvenir. Una Visión antropológica. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – FEN. Pp. 165-183.
- Guerra, W. (2002). La disputa y la palabra. La ley en la sociedad wayuu. Bogotá: Ministerio de Cultura.
- Guerra, W. (2007). El poblamiento del territorio en El poblamiento del territorio. Secretaria de educación – Alcaldía de Uribí. Pp. 13-37.
- Guido, S. y Bonilla, H. (2013). Pueblos indígenas y políticas educativas en Colombia: encantos y desencantos en Guido et. al. Experiencias de educación indígena en Colombia: entre prácticas pedagógicas y políticas para el uso de grupos étnicos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Pp. 19-54.
- Gavidia, N. G., & Valbuena, C. (2004). cuando cambian los sueños. la cultura Wayuu frente a las iglesias evangelicas. *Opinion* v.20 n.43, 3-11.
- Gil, M. E., & p. Spira, G. (2008). Coces Fotograficas: el uso de la imagen en proyectos de comunicacion y desarrollo en el sur de Bolivia . *Hallazgos produccion de conocimiento* Num 61., 61-81.
- Junta Mayor Autónoma de palabreros (2018). Plan especial de salvaguarda del sistema normativo wayuu aplicado al piitchipui'ui.
- Jusayú, M. (1986). Achi'ki Relatos guajiros. Caracas: centro de lenguas indígenas – Universidad Católica Andrés Bello.
- Jusayú, M. (1989). Taku'Jala. Lo que he contado. Caracas: centro de lenguas indígenas – Universidad Católica Andrés Bello.
- Landaburu, J. (2004). Las lenguas indígenas de Colombia: presentación y estado del arte. *Amerindia* Numero, 29. , 3-22.

- López López, A. F. (2016). Vida humana fenomenológica. Balance sobre la relación entre sujeto humano y el sujeto trascendental en la fenomenología de Edmund Husserl. *Ideas y Valores*, 65 (161), 157-184.
- La Razón. (20 de Agosto de 2019). *Oneida Pinto estaría en Venezuela y se podría calificar como profuga de la justicia*, Larazón.co: <https://larazon.co/nacion/oneida-pinto-estaria-en-venezuela-y-se-podria-calificar-como-profuga-de-la-justicia/>
- Manipiniktikinya. (1996). viejos y nuevos requerimientos de las políticas lingüísticas de los pueblos indígenas. *ponencia presentada en el II congreso latinoamericano de educación intercultural bilingüe*. Santa Cruz de la Sierra .
- Marcus, J. (2001). Etnografía en /del sistema mundo. Surgimiento de la etnografía multilocal en Ateridades V. 11. No. 22. Pp. 11-127.
- Maya, A. (2003). Atlas de las Cultura Afrocolombiana . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Martínez, S y Hernández, A. (2005). Territorio y ley en la sociedad wayuu. Riohacha. Fondo mixto para la promoción de la Cultural y de las Artes de la Guajira.
- Medina Melgarejo, P, et. Al (2015). Pedagogías insumisas movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América latina. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Pp. 29-42.
- Mercado, R. (2014). La mochila ancestral de mi abuela en la palabra en la cultura wayuu. Fundamentación teórica para el desarrollo del SEIP. Fondo Editorial Asociación Wayuu arauray. pp. 49-101.
- MTDEW- (2009). *AnnaaAkua'ipa*. Proyecto etnoeducativo de la nación wayuu. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mignolo, W. (2003). Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y pensamiento cosmopolitismo crónico. En historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo, AKAL. Prefación a la edición castellana pp.19-60.
- Minambiente (2013). *Woummain'kalu*. Nuestra Tierra. Agenda ambiental y cultural wayuu, región sur de la Guajira. Bogotá: Ministerio del Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible.
- Molina, V. y Tabares, J. (2014). Educación propia. Resistencia al modelo de homogenización de los pueblos indígenas de Colombia en Revista Polis [En línea] No. 38. DOI: 10.4000/polis.1800 pp. 1-21.
- Moreno, W. (2010). Educación corporal y etnoeducación en Ágora para la Educación Física y el Deporte. No. 12. Pp. 119-130.

- Munera, J. (2018). *La arena y los sueños*. Bogotá: fundación Ford.
- Maestre, M. V. (2011). *Hibridacion Cultural del Tejido Wayuu Comercializado en el Malecon de Rioacha, en la Guajura, Colombia*. Santa Marta: Universidad del Magdalena.
- MAJIRIKE. (2008-2011). *Etnoeducaicon, no etnochiste; historia de la educación de las comunidades de la asociación de autoridades tradicionales indígenas de la zona de yapu-azatricy- desde el oriente, hasta el proyecto ednoeducativo*.
- Martinez, A. (2005). *TodaColombia*. Obtenido de <https://www.todacolombia.com/etnias-de-colombia/grupos-indigenas/wayuu.html>
- Melgarejo, P. M. (2015). *Pedagogías Insumisas; movimientos politco-pedagogicos y memorias colectivas de educaciones otras en América latina*. Mexico: Juan Pablos Editors.
- Mendoza, O. M. (2012.). *Aproximacion al Concepto de Interacciones Sociales. Ahead-Unicolombo*.
- MEN. (2001). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Cauca: Universidad del Cauca Colección Educaciones y Culturas.
- Merchán, A. J. (1990). *Propuesta de Alfabeto Kuiba*. Bogotá: Documento entregado al MEN.
- Mesa Tecnica Departamental de Etnoeducaicon Wayuu. (2013). *Anaa Akua'ipa Proyecto Etnoeducativo de la Nacion Wayuu*. Rioacha.
- Mill, J. S. (1991). *Utilitarianism- The Science of Logic -Book VI- Chapter XII. Utilitarismo*. Madrid: atalaya.
- Mostacero, R. (2011). Oralidad, escritura y escrituralidad . *enunciación Vol. 16, No. 2*, 100-119.
- OIT (1989), Convenio 169. Convenio sobre pueblos indígenas y tribales, en países independientes. Disponible en: http://www.ilo.org/dyn/normlex/es/P?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:3122314 [mayo 15 de 2018]
- ONIC, OPIAC, AICO, Gobierno mayor y confederación indígena Tayrona (2018). *Lineamientos de política pública para pueblos indígenas en juegos ancestrales y deporte*. Primera versión (documento inédito).
- ONIC. (1977). Algunas reflexiones en torno a la Etnoeducación. *Noletin de Antropologia 11(28)*, 30-46.
- Parra, Y. (2013). *Epistemología de Abya Yala para una pedagogía de reconexión en pensar, epistemología y ciencias sociales No. 8* Editorial Acceso Libre, Rosario, 2013. Disponible en: <http://revistapensar.org/index.php/pensar/issue/view/8/showToc> [septiembre 20 de 2015]

- Parra, Y. (2013). La otra orilla: territorio, cuerpo y memoria. Pedagogía del buen vivir y consentir de los pueblos de Abya Yala en Mitologías hoy. V. 8. PP.115-130.
- Paz Ipuana, R. (1973). Mitos, leyendas y cuentos guajiros. Caracas: Instituto Agrario Nacional.
- Paz Ipuana, R. (2016a). Ale'eya. Cosmovisión wayuu. Relatos sagrados. Fondo Editorial de Asociación Wayuu Araurayu.
- Paz Ipuana, R. (2016b). Ale'eya. Conceptos y descripciones de la cultura wayuu. Fondo Editorial de Asociación Wayuu Araurayu.
- Paz Reverol, C. (2007). Sistema educativo del proceso de salud-enfermedad en niños wayuu. Maracaibo: Universidad de Zulia.
- Paz Reverol, C. (2012). Representaciones sobre la desnutrición de niños wayuu explicada a partir de la cultura de un grupo wayuu urbano de Venezuela en García, M. (Ed.) alimentación, salud y cultura: encuentro interdisciplinarios. Cataluña: URV.
- Perrin, M. (1979). Sukwaitpa wayuu. Los guajiros, la palabra y el vivir. Caracas: fundación La Salle de Ciencias Naturales.
- Perrin, M. (1980). El camino de los indios muertos. Mitos y símbolos guajiros. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Perrin, M. (1995). Los practicantes del sueño. El chamanismo wayuu. Caracas: Monte Ávila Editores.
- Pineda Giraldo, R. (1963). El indio guajiro en Ghul, E. (Ed) indios y blancos en la guajira. Estudio socio-económico. Bogotá: Ediciones Tercer Mundo.
- Pineda Giraldo, R. (1994). El caso de la escuela normal superior. *Revista Colombiana de Educación* 28.
- Pineda Giraldo, R. (1999). Inicios de la Antropología en Colombia. *Revista de estudios sociales*, 29-42.
- Poblete, C. y Panqueba, J. (2014). Aspectos históricos, antropológicos y sociológicos de los juegos ancestrales y tradicionales del territorio latinoamericano en Connota 1. 119-151. [mayo 10 de 2018] <http://www.inder.gov.co/Sites/default/files/2017-12/7%20aspects%20historicos%20antropologicos%20y%20sociologicos%20de%20los%20juegos%.pdf>
- Polo, N. (2018). El sistema normativo wayuu. Módulo intercultural. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Prada, F. (2013). Pluralismo metodológico y las sendas del monte en Machaca, G. y Zambrana, A. (eds.). *Hacia una educación intercultural y plurilingüe: metodologías y estrategias*

interculturales de enseñanza y de aprendizaje. Cochabamba: FUNPROEIB ANDES – PROEIB ANDES. 53-76.

Procuraduría General de la Nación (2007). Guía para facilitar la comunicación intercultural intersocial e interinstitucional. [agosto 8 de 2015] <http://www.anh.gov/seguridad-comunidades-y-medioambiente/estrategia%20social/documents/Gu%C3%ADa%20para%20facilitar%20la%20comunicaci%C3%B3n%20intercultural%20intersocial%20e%20interinstitucional.pdf>

Pardo, D. R., & Marrero, L. C. (2017). *Re-encantos y Re-encuentros: caminos y desafíos actuales de la teleología y la liberación*. La Habana: centro de estudios - consejos de iglesias de Cuba.

Polanco, M. F. (2018). *Pedagogización de la Cultura Corporal y las Expresiones Motrices Wayuu en el Contexto de la Educación Propia*. Guajira: Sue Caribe.

Polanco, M. F. (2018). Narrativas Indígenas Wayuu: de los saberes ancestrales para la educación corporal. 6º *Coloquio Internacional de la Educación Corporal: experiencias del enseñar y el aprender en tiempos de convivencia*, 212-218.

Polanco, M. F. (2019). *Universo lúdico wayuu*. Obtenido de mercosurlatinoamerica: <http://foromercosurlatino.blogspot.com/2019/07/universo-ludico-wayuu.html>

Puentes, J. A. (2006). La sociedad wayuu, entre la quimera y la realidad. *Gazeta de Antropología*.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina en Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO-Unesco. Buenos Aires, 201-246.

Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.

Queixalós, F., Reinoso, A., & Meléndez, M. A. (1988). *un programa de capacitación en lingüística para maestros piapoco*. Bogotá: Documento entregado al Ministerio de Educación Nacional.

Ramírez, R. (2008). *Diccionario wayuunaiki-español español-wayuunaiki*. Universidad de la Guajira. Editorial Gente Nueva.

Ramos, M. d. (2004). *Lo oral en la encrucijada*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.

RCN. (12 de Octubre de 2013). *Capturan al gobernador de La Guajira 'Kiko' Gómez*, noticias.canalrcn.com: <https://noticias.canalrcn.com/nacional-regiones-caribe/capturan-al-gobernador-guajira-kiko-gomez>

- Rincon, L. (2006). Enfermarse y curarse en la Guajira: la salud entre la tradición y la modernidad en revista *PRAXIS* 59. 19-37. [febrero 4 de 2016]
<http://www.revista.una.ace.cr/index.php/praxis/article/view/4651>
- Rivera, A. (1990). La metáfora de la carne: sobre los wayuu en la península de la Guajira en *Revista Colombiana Antropológica* 8. 88-139.
- Rivera Casicanqui, S. (2010a). *ch'ixinakax utxiwa*. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires. Tinta limón.
- Rivera Casicanqui, S. (2010b). Violencias (Re) encubiertas en Bolivia. La paz: piedra rota.
- Riess, B. interculturalidad y materiales didácticos, metodología para la recuperación de saberes. Mexico D.F.: Secretaria de Educación Pública.
- Rojas, A. (2011). Gobernar (se) en nombre de la cultura interculturalidad y educación para grupos étnicos en *Revista Colombiana de Antropología* 42(2). 173-198.
- Rojas, T. (1999). La etnoeducacion en Colombia: un trecho andando y un largo camino por recorrer en *Revista Colombia Internacional* 46. 45-59.
- Rosselli, C. P. (1998). Relaciones de Contacto del Criollo Palenquero de Colombia. *Forma y Funcion* 11. 77-101.
- Robinson, D. (2003). Informe de gestion del programa de etnoeducacion del MEN . Bogota: Ministerio de Educacion Nacional .
- Restrepo, E., Saade, M., & Rojas, A. (2017). *Antropología hecha en Colombia. Tomo I*. Bogota: Asociación Latinoamericana de Antropología-ICANH-U.
- Reverol, C. L. (2007). "Hacer los Sueños" una perspectiva Wayuu. *KatreDiversidades* , 277-288.
- Rivera Ariza, N. C., & Yara Lozano, L. M. (2016). *Los Saberes Otros Como Posibilidad Para La Enseñanza De Territorialidad En La Escuela Iedr Olarte En Usme Rural*. Bogota D.C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ribando, C. (2005). Afro-Latinos in Latin America and Considerations for U.S. Policy. *CRS Report for Congress RL32713*. Washington, DC: Congressional Research Services.
- Ruíz, J. S., Enciso Patiño, P., & Nieto Gómez, J. (1996). *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia*. Santafé de Bogotá: Ministerio de Educacion Nacional, Cooperación Técnica Alemana.
- Salinas, D. F. (2018). Una propuesta curricular para la educación intercultural en Honduras: evaluación y resultados. *Paradigma Revista de investigación educativa* 25(39), 57-74.
- Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Hardcourt.

- Saler, B. (1998). Los wayuu en Coppens, W. (ed.) los aborígenes de Venezuela. Caracas: Fundación la Salle, Instituto Caribe de Antropología y sociología. Monte Ávila Editores. 25-145.
- Sánchez Parga, J. (2005). *El Oficio de Antropólogo: critica de la razon intercultural*. Quito : Centro Andino de Acción Popular (CAAP).
- Sánchez, M. (2001). Diseño curricular y educación intercultural bilingüe en pensamiento educativo 29. 341-358.
- Sánchez Pírela, B. (2008). El pensamiento filosófico wayuu. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Sánchez Pírela, B. (2011). Aproximación a la cosmogonía wayuu: la tierra y la mujer en *Conciencia y dialogo* 2(2). 115-121.
- Sánchez Pírela, B. (2012). Aproximación al pensamiento wayuu: ética amerindia en *Conciencia y dialogo* 3(3). 21-29.
- Segovia, Y. (2000). Interpretación antropológica del mal en la sociedad wayuu en *Fermentum* revista venezolana de sociología y antropología, 10(29). 407-420.
- Segovia, Y. (2010). La moral está en el cuerpo en Segovia, Y. y Nantes, B. (Comp.) territorios, identidades y violencias. ICSH – Universidad de los Andes de Venezuela – Universidad de Caldas. 43-64.
- Serrano, J., & Enciso, P. (1998). Los retos de la educación intercultural. Políticas para América Latina y el Caribe. *Revista Caribana* 1(2).
- Sevilla, M. U., de tovar, L. M., & Belly, M. A. (2006). El Mito: la explicacion de una realidad. *Laurus* 21, 122-137.
- Sierra, Zayda. (2003). Diversidad cultural, desafío a la pedagogía en revista desafíos. Bogotá: Universidad del Rosario. 9, 38-70. [marzo 7 de 2014]
<http://zaydasierraudea.files.wordpress.com/2013/08/sierra-z-diversidad-cultural-desafe3ado-a-la-pgia-revista-desafe3ados-2003.pdf>
- Smith, L. T. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones .
- Solano Goenaga, G. R. (2008). Etnodidácticas: contexto fértil para la investigación etnoeducativa. *revista facultad de ciencias de la educación*, 31-37.
- Etrauss, A. y Corbin, J. (2012). Bases de la investigación cualitativa. *Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Edición y traducción de la Universidad de Antioquia.
- Torregrosa, J. R. (1983). Sobre la identidad personal como identidad social. *Perspectivas y contextos de la psicología social.*, 217-240.

- Tuhiwai Smith, L. (2016). A descoloniza las metodologías. *Investigación y pueblos indígenas*. Santiago de Chile: LOM.
- Tojeiro, X. M. (2011). Reseña de John Stuart Mill: Tres ensayos sobre la religión (La naturaleza; La utilidad de la religión; El teísmo), editado y traducido por Carlos Mellizo, Madrid, Editorial Tecnos, 2012. ISBN 13: 978-84-309-5502-2. *Revista Iberoamericana de Estudios Utilitaristas*, 313-318.
- Uriana, F. (2013). El pecado de ser diferente. De “reducción y pacificación” del siglo XVII a “civilización y progreso” del siglo XX. ULPGC. Tesis doctoral.
- Uribe, I. (2007). Teoría y práctica de la educación física en chaverra, B. y Uribe, I. (Eds.) *aproximaciones epistemológicas y pedagógicas de la educación física. Un campo en construcción*. Medellín: funámbulos. 11-21.
- Uribe, A. C. (2007). *Técnicas Proyectivas*. Colima : universidad de colima, facultad de ciencia de la educacion .
- Valbuena, A. (2017). *Historia de la educación indígena, y el cambio a la educación propia*. marzo 12 de 2017] <http://www.facebook.com/ajawarekay77?fref=nfypnref=story>
- Vergara, o. (1990). Los wayuu: hombres del desierto en la Guajira. En Ardila, G. (ed.) *La Guajira. De la memoria al porvenir. Una visión antropológica*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia – FEN. 141-165.
- Viaña, J. (2010). Reconceptualizando la interculturalidad en Viaña, J. Tapia, L. Walsh, C. (eds.) *construyendo interculturalidad critica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del convenio Andres Bello. 9-61.
- Villa y Villa (2008). L cultura en el marco de la educación en revista de educación y cultura. Bogotá: CEID. 79. 62-68.
- Villa y Villa (2010). La pedagogización de la oralidad en cuadernos de literatura del caribe e hispanoamericana 12. 69-89.
- Villa, E. (2014). Etnoeducacion, cultura y lenguaje en contexto multiculturales. Seminario maestría en educación SUE caribe. Riohacha: Universidad de la Guajira, [Disertación oral: septiembre 5 y 6 de 2014]
- Villa y Villa (2014). Los saberes de la negación y las prácticas de la afirmación: una guía para la pedagogizacion desde una perspectiva otra en la escuela en Revista Praxis 10. 21-36.
- Vich, V., & Zavala, V. (2004). *Oralidad y Poder: Herramientas Metodologicas*. Bogota : Norma.
- van-Leeden, F. J., & Sanchez Castellon, E. B. (2008). La armonización intercultural: Algunas bases teóricas para el diseño del modelo pedagógico de la IENSI. *Entretextos*, 2.

- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político epistémicas de refundar el Estado. *TABULA RASA* ISSN 1794-2489, 131-152.
- Walsh, C. (2012). *Pedagogías Decoloniales: practicas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*.
- Walsh, K. (2010). Interculturalidad crítica y educación interculturalidad. En Viñata, J. Tapia, L. Walsh, K. (eds.) *construyendo interculturalidad critica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del convenio Andrés Bello. 75-96.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos en Walsh, C. (ed). *Pedagogías coloniales*. Quito: Ediciones Abya-Yala. Tomo I. 19-68.
- Watson y Watson Franke (1977). Spirits, Dreams and resolution of conflict among urban Guajiro Women *Ethos* 5(4).388-408.
- Walsh, C. (28. 29 y 30 de Abril de 2015). Seminario Internacional Capitalismo Cognitivo y Economía Social del conocimiento/Saberes Ancestrales y Economía del Conocimiento. Quito, Ecuador.
- Yanama (2014). Proyecto Educativo Comunitario. Maicao: Organización Yanama-UNICEF.
- Yamana, UNICEF, Uniguajira (2014). *Apuesta educativa para el ciclo semillas de vida: ranchería infantil en el mercado del sistema educativo indígena propio -SEIP- guía pedagógica para su implementación*. Yamana, UNICEF, Uniguajira.
- Zambrano, C. V. (2000). Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad. *Nueva Sociedad* (165), 148-159.
- Zuany, R. G. (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, (158), 52-69.

APÉNDICES

Evidencias fotográficas con los diversos actores de la investigación en el marco del trabajo de campo.

Entrevista

La siguiente entrevista desarrollada a través de la metodología semiestructurada consta de 2 fases, cada una cuenta con una pregunta base la cual pretende dar inicio a los comentarios de los estudiantes, esta se realizó una vez se vio finalizada el taller de dibujo mitológico desarrollado por la presente investigación, se contó con 3 estudiantes de diferentes edades.

Apéndice 1. entrevista a estudiantes.

Apéndice 2, entrevista rectora y docentes ranchería campamento.

Pregunta	Entrevistado	Respuesta
¿Cómo es un día normal en tu colegio?	María Ángela	“Haciendo tareas , jugando y ya”
	Nubia	“Haciendo tareas y jugando ”
	Ángel David	“Este... normal llego, entro al salón, saludos buenos días, empiezo hacer las tareas , los días que me toca entregar los cuadernos tenerlos al día de las materias que tengo, después ya a las 10:10 en recreo y a las 10:30 entremos del recreo hay al salón y pues... del salón entramos y terminamos todas las tareas y de ahí nos vamos”.
¿Qué es lo que más te gusta del colegio?	Ángel David	“Me gusta la forma de enseñar , me gusta la seño (profesora) me gusta que haiga otros compañeros , me gusta cuando... la seño nos pone a dibujar cuando hay tiempo libre y después hay vamos pá... salimos y la seño nos da un tiempo y cuando nos ponen a hacer la tarea adivinando los resultados de las matemáticas, me gusta las matemáticas , me gustan las ciencias naturales y cantar .”
Pregunta	Entrevistado	Respuesta
¿Qué tiempo lleva en la docencia?	María Josefa Gómez	25 años.

¿Los 25 años de docencia los ha enfocado en promover la docencia wayuu?	No... en parte sí, comencé en una institución educativa indígena, pero ese resguardo no pertenece a Maicao, yo trabajaba en una escuela llamada unapcha, queda a las afuera de... Albania, normal clase con los niños ahí fue donde aprendí ese componente, entonces con los chicos aprendí sobre la lay wayuu y el wayuunaiki, e... mis estudiantes todos hablaban el wayuu y no entendían el español, entonces por ende me adapte a la necesidad de ellos, impartir en wayuunaiki y.... para que ellos me entendieran mejor y así fue.. Trabajando 10 años en esa comunidad wayuu y luego llegue aquí a Maicao, trabaje en una institución que pertenece a esta llamada los laureles, trabaje en Jorge Eliecer preescolar, luego aquí como aquí la población de numero 11 es wayuu, entonces ya se decidió trasladarme aca en la sede principal, a que diera... trabajara en el área de wayuu, para que le enseñara a los chicos a hablar hacer un poco de rescate a la lengua, las tradiciones del wayuu y entonces en eso estamos trabajando.
¿Qué tiempo lleva en esta institución?	Acá llevo 4 años en las cuestión del wayuu del área del wayuunaiki, pero no solo enfatizamos en la lengua sino también en las tradiciones, costumbres, todo lo referente a las tradiciones del wayuu, y he conocido niños de papa y mama wayuu pero dicen que no son wayuu que ellos viven acá que ellos no saben hablar, y he conseguido que aun así lo entienden, lo escuchan, pero ellos como que les da pena...
¿Qué están haciendo para que los niños se enamoren y vuelvan a esas raíces?	Bueno aca se le ha trabajado a través de charlas donde se les dice que el wayuu tiene muchos beneficios y que tiene para cualquier cosa que ellos vayan a ser son beneficiados por hablar por ser wayuu mire que les decía en una charla que les propicie la semana pasada donde les decía que para ir a estudiar en otro lado, les exigían ser wayuu y las pruebas que les hacían para ingresar a la universidad eran en wayuunaiki se las hacían preguntas en wayuunaiki, para sacar la tarjeta libreta militar si no habla el wayuunaiki y que son totalmente gratis estos beneficios, entonces algunos ya han ido cediendo y ya no les da pena hablan en cuanto a artesanías ya tejen ya hacen sus

		artesanías antes no ellos decían que no eran buenos para tejer yo no sé si eso les sirve a los wayuu, y han tenido buenas acogida y leen logrado en si no en todos pero si en la gran mayoría.
¿Desde la institución son veedores de esas tradiciones o son propios de cada autoridad?		Si... eso más que todo por lo menos los palabreros, los palabreros son autóctonos de ensañarles a sus niños la trascendencia que tiene cada... son muy pocos les dan como una breve recuento de lo que es la oups, el medico wayuu por lo general son mujeres aunque existen hombres, pero en su gran mayoría son mujeres wayuu ancianas que desde niñas cuentan con ese don, nacen con él no es que lo enseñan, sino que ellos tienen una conducta en a partir de su crecimiento que van enseñadas, como se demuestran que ellos lo hacen bien, porque les da por cantar, les da por especie de como de... que se desmallan y piden que el ron para dañarse o tabacos y hay dicen no y dicen no, entonces nacen con ellos no es que lo ensañan, está el palabrero que debe ser una persona integral y reconocido por su sociedad y ante la sociedad wayuu de tener empuje labia para convencer y... tener respeto a los demás y también ser una persona íntegra y tener esa sociedad, que sea una persona recta correcta, no necesaria mente debe tener dinero sino ser respetado por sus valores esa es la palabra.
¿Cómo es el choque entre el wayuu y el arahuaco?		Pues acá no eh tenido problema con los iku sino que siempre hay como nunca falta uno o dos que siempre reniegan en los salones pero la gran mayoría se interesa más que el propio wayuu en aprender y entenderla, e.. Palabras básicas no en si un dialogo no, pero si palabras por lo menos como los buenos días, lo cotidiano, pero sí.
¿Cuántos niños están escolarizados en este momento en la institución educativa?	María Minta Gonzales Boscan (líder del campamento)	Buenos días primero que todo, darle gracias a Dios y gracias al padre, actualmente pues aquí en el colegio pues somos 12 sedes en diferentes sitios, pero este es una de las sedes que pertenece a la comunidad de campamento tenemos 338 niños actualmente.
¿Qué comunidades indígenas viene hasta aquí a campamento a estudiar?		e.. pues tenemos la comunidad de las rrancherías de cochorretamana, casalima caukene, puelbito wayuu, ocoche, ocamana, ruala esta... unaka, mechemana y la loma y san José.

¿En estos momentos los niños cuentan con transporte escolar?	En estos momentos no tenemos un transporte escolar he... no nos han dado la contratación estamos detrás de ello todos los días estamos las autoridades haciendo asamblea para que nos contraten los transporte para este año porque de verdad se necesitan y bastante porque hay niños que duran hasta hora y media o una hora que duran caminando desde sus rancherías hacia la sede porque el pueblo le queda demasiado lejos para llegar hasta allá.
¿Cómo están manejando el tema de la alimentación?	Pues hay un operador el doctor Oscar Perez que nos está suministrando pero de 300 que nos tenían que dar este año bajaron a 100 desayunos que solo alcanzaría nada más para preescolar y primero porque hay 2 salones de primero y nada más son 100 desayunos y depende del desayuno que traigan que lo podríamos compartir con los niños más pequeños.
¿Están escolarizados de que año a que año?	Desde preescolar e... hasta noveno con la esperanza de que el año entrante consigamos con la secretaria de educación de que nos den para el décimo porque hay muchos niños que salieron de noveno como no teníamos decimo las niñas se casaron otros están mototaxiando otros se metieron al ejército porque de verdad que le queda muy lejos estudiar en el pueblo.
¿Con cuantas aulas de clase cuentan ustedes?	Tenemos 5 salones y un salón de informática. Reciben en el salón de informática tenemos un curso en el comedor otro curso y tenemos un par de enramadas que pues están en muy mal estado y con los nervios que que no se vayan a caer con la brisa que hace acá.
¿Le hacen falta docentes a la institución?	e... bueno, nombrados tenemos 10 profesores, contratados tenemos 3, nos hace falta un docente porque en el salón de preescolar hay demasiados niños, tenemos 50 niños para una sola docente, es muy pesado para ella.
¿En las clases que le dan a los niños tienen en cuenta la oralidad, la narrativa, los mitos y todas las costumbres propias de la etnia?	Pues sí, todo eso lo tenemos en cuenta, por ejemplo, yo soy la profesora de los usos y costumbres, lo que nosotros decimos aquí los sabedores culturales, yo soy la docente doy mi clase en 12 sedes pues... Damos los usos y costumbres del wayuu, rescatar pues ya las costumbres las tenemos, queremos rescatar más y que los niños se apersonen más del tema wayuu.

¿Los niños saben del wayuunaiki y de la mitología, de la riqueza ancestral de la etnia, sus papas desde las rancherías les transmiten las costumbres?		Si eso es lo que estamos tratando porque aquí hacemos escuela para padres para enseñarles y para que ellos nos ayuden a rescatar también lo que es toda la cultura, los mitos, las historias de los ancestrales.
¿La secretaria tiene en cuenta sus costumbres en el pensum?		Si señor... si las tiene en cuenta
¿Cómo evalúan los docentes en el aula?		Pues... ellos evalúan desde 0 a 10
¿Los niños responden, cuentan con capacidad académica?		Hay unos que se han atrasado por la falta de alimentación.
Existen niños con desnutrición en la comunidad académica		A comienzo de año vino una ips a prestarnos el servicio a vacunar porque había mucho brote pesamos a 7 niños que estaban bastante desnutridos.
¿Cuentan con batería sanitaria?		Tenemos, pero por los escasos del agua no están en funcionamiento.
¿De alimentación de 300 estudiantes solo reciben 100 desayunos?		Si... un complemento, no es un desayuno es medias 9, los otros alumnos se van como vienen.
¿Las comunidades de este campamento son comunidades ricas o pasan carencias y necesidades?		Muchas necesidades, muchas necesidades porque como está el tiempo tan malo porque antes el wayuu vivía de su cultivo y de sus animales, pero sin agua como hacemos para cultivar, nos queda demasiado lejos el acueducto que es en el pueblo en Maicao, pues... no hay alimentación en la...
¿Cuál cree usted que serían las condiciones ideales para que el proceso académico y formativo de los niños fuera verdaderamente fructífero y con más oportunidades?		Pues... Que diría yo, es que... el gobierno se apersonara más de que viera las necesidades, de que como y con tanta necesidad estudian los niños y con tanto sacrificio ellos llegan a la escuela.
¿Qué cree usted que le hace falta a la institución educativa para que los niños se enamoren de la educación, no deserten y asistan?		Pues que les den más... que el gobierno nos den más... por ejemplo salones, porque a veces se desmotivan dicen hay no para uno asolearse, recibir tanta brisa que hace aquí y sobre todo aquí que es una parte alta que la brisa es más fuerte hay más tierra, entonces a veces los niños se desmotivan e... Dicen hay no yo no voy para allá

		porque el sol está muy caliente mira que me toca venir a pie, y de verdad hay mucha necesidad y los niños viene con muchos sacrificios aquí.
¿Cuáles son las necesidades prioritarias del 1 al 10 cuál es la necesidad que mas urge?		Pues... construir aulas y sillas mira que nosotros no tenemos en algunos salones pues nos hacen falta los tableros a veces los docentes tiene que comprar cartulina para explicar las clases tenemos muchas necesidades.

Apéndice 3. Evidencia fotográfica del taller de dibujo mitológico en primaria.



Nota: taller mitológico, escuela campamento, la Guajira, 12 de marzo del 2019

Apéndice 4. evidencia fotográfica taller de dibujo mitológico socialización



Nota: taller mitologico, escuela campamento, la Guajira, 12 de marzo del 2019

Apéndice 5. evidencia fotográfica del taller de dibujo mitológico en secundaria



Nota: taller mitológico, escuela campamento, la Guajira, 12 de marzo del 2019