

**UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**



**ÁREA: ESTUDIOS DE FAMILIA
LÍNEA: INTERCULTURALIDAD, TECNOLOGÍA Y DINÁMICAS FAMILIARES**

**APRENDIZAJE EN CONTEXTOS INTERCULTURALES: EL CASO DE LA
EDUCACIÓN WAYUU.**

DIANDRA ROJAS BRITO

Psicología

BOGOTÁ – LA GUAJIRA 2016

INTRODUCCION	3
CAPITULO I. APRENDIZAJE EN CONTEXTOS INTERCULTURALES: Aspectos Generales del Proceso Investigativo.	6
1.1 Pertinencia	6
1.2 Estructura general de la investigación.	7
1.2.1 objetivo, pregunta problema e hipótesis.	7
1.2.2 Problema de investigación.	7
1.2.3 Contextos, fenómeno y procesos.	8
1.2.4 referentes conceptuales.	11
1.3 Metodología	12
1.3.1 Eje conceptual	12
1.3.2 Procedimientos	13
1.3.3 Población	15
CAPITULO II. EMERGENCIA DE PROCESOS EDUCATIVOS ACORDES CON LA DIVERSIDAD.	16
2. 1. Multiplicidad de voces.	16
2.2 Diversidad, Identidad y Unidad.	17
2.2.1 ¿Multiculturalidad, Pluriculturalidad o Interculturalidad?: conceptualizando la diversidad.	18
2.2.2 Hacia una igualdad diferencial.	19
2.3 La interculturalidad en procesos educativos.	20
2.3.1 Jerarquización de saberes y bilingüismo.	21
2.4 ¿Qué está pasando con la interculturalidad en el mundo?	22
2.4.1 Procesos migratorios y reestructuración de la escuela.	23
2.4.2 América latina y Colombia: contextos multiétnicos.	25
CAPITULO III. LA CONSTRUCCION INTEGRAL DEL SER: contextos y escenarios de la educación formal-tradicional para grupos étnicos en Colombia y el caso de la Nación Wayuu.	29
3.1 Educación pública para grupos étnicos en Colombia.	29
3.1.1 Proyectos Etnoeducativos.	31
3.1.2 ANAA AKUAI'PA: la bitácora del etnoeducador en el plan de vida Wayuu.	31
3.2 Los hijos de Maléiwa	33
3.2.1 Formación y enseñanza tradicional Wayuu.	34
CAPITULO IV. RESULTADOS	36
Explorando el Centro etnoeducativo No. 5: ANNARAALITO	37
4.2 Sistemas de interacción en el territorio.	39
4.1.2 Artefactos y/o tecnologías pedagógicas	40
4.1.2 Bilingüismo	43
4.1.3 La escuela en el territorio	45
4.3 El "ser Wayuu" situado en una realidad que encarna una trama de significaciones.	47
CAPITULO 5. LABORATORIO DE EXPERIENCIAS: CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARTICIPATIVO.	50
CONCLUSIONES	52
ANEXOS	56
REFERENCIAS	62

INTRODUCCION

El presente documento surge a partir de un proceso investigativo desarrollado desde el área de investigación en estudios de familia y la línea de interculturalidad y dinámicas familiares, adscritas a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Externado de Colombia; para la obtención de título profesional en Psicología. Dicha investigación se desarrolla con la *Comunidad indígena Wayuu de Annaralito*, ubicada al norte de Colombia, resguardo indígena de la media Guajira que comprende la zona rural de la capital del departamento, Riohacha; en este escenario se buscó analizar dinámicas de aprendizaje y desarrollo cognitivo en contextos donde conviven dos o más culturas, más específicamente el caso de la educación *Wayuu*, tanto la tradicional como la educación pública que se favorece desde las instituciones estatales para la comunidad.

Desde tiempos remotos, debido a las características del territorio donde habitan los Wayuu, estos han tenido que sobrevivir sorteando grandes adversidades de tipo ambiental, social, políticas, etc., hechos por los cuales se ha forjado parte de su identidad, además que se han favorecido patrones culturales específicos que se soportan en sistemas de significación (mitos, creencias y epistemes) concretas y que hoy todavía perduran por medio de la oralidad, en cabeza de instituciones como la comunidad, la familia, el trabajo colectivo o *Yanama* y el territorio mismo. Sin embargo, el paso del tiempo ha permitido que se reconfiguren los sistemas dentro de la cultura y se generen cambios en las dinámicas ancestrales para darle paso a nuevas interacciones, esto puede explicarse en gran parte por el contacto de los indígenas Wayuu con otras culturas, otras instituciones, su pensamiento y costumbres.

La educación para grupos étnicos o etnoeducación, en cabeza de las instituciones de escolarización formal o escuelas, hace parte de estas nuevas dinámicas que se introducen en el funcionamiento cultural wayuu, la cual es adoptada por los mismos como un mecanismo de amplificación y reguardo de su cultura; esto implicaría un dialogo intercultural entre los saberes ancestrales con aquellos conocimientos, metodologías, artefactos y rituales de la escolarización formal, en pro de la preservación de valores culturales ajenos, en principio, a su funcionamiento. Lo anterior pone en manifiesto interrogantes acerca del impacto de la institución escolar en la comunidad, sobre su fin último y la forma en que esta se articula con las prácticas, la educación y los saberes tradicionales, lo que en otras palabras sería preguntarse sobre si ¿puede la escuela llegar a ser en sí misma una institución intercultural? Y ¿Cómo podría llegar a serlo?

A lo ya dicho hay que sumarle que en la actualidad, los wayuu se enfrentan a problemáticas que exceden sus capacidades y los recursos disponibles, lo que los deja en un estado de búsqueda permanente de soluciones que respondan a su realidad sociocultural y rescaten su autonomía; lo que colocaría a la escuela como un contexto posible en los que se pueden encontrar dichas soluciones.

Para el estudio del fenómeno, se crea una propuesta de investigación desde una lógica compleja desde la cual se intenta abarcarlo desde sus diferentes dimensiones, con la voz misma de los actores y el territorio como lugar de la experiencia, esto dará como resultado la construcción de segundo orden del ecosistema en el que se conjuga *la construcción integral del ser wayuu* mediante los procesos de aprendizaje por enseñanza y el desarrollo cognitivo; de esta forma las técnicas e instrumentos utilizados buscan rescatar las significaciones y las interacciones en el lugar en el que se desenvuelven, favoreciendo la reflexión y la resignificación de las experiencias, que al mismo tiempo otorgan a los sujetos conciencia sobre el problema y autonomía en la búsqueda y creación de soluciones.

Finalmente se pudo encontrar que la construcción integral del ser wayuu por medio de la educación se da en dos contextos: la comunidad y la escuela; además existen factores relevantes en el proceso de articulación y dialogo entre los contextos y saberes en los que se da lugar a contradicciones estructurales entre las metodologías de la educación tradicional y la educación formal, estos factores son: el bilingüismo, uso de artefactos y/o tecnologías pedagógicas y el proceso de adaptación de la escuela en el territorio. Más adelante, con el análisis de patrones de interacción dentro de cada factor se logró ubicar las creencias que sustentan las conductas y sobre las cuales hay que trabajar para lograr una verdadera educación intercultural que cumpla con el objetivo para el cual fue destinada dentro de la comunidad.

Finalmente es a lo largo de este documento que el lector lograra construir y si es preciso recrear la forma en el que fue investigado e intervenido la problemática, las diferentes dimensiones del fenómeno, las características especiales de la población con la que se trabajó, los hallazgos y hasta la construcción de un instrumento pedagógico participativo con la ayuda de la comunidad.

CAPITULO I. APRENDIZAJE EN CONTEXTOS INTERCULTURALES: Aspectos Generales del Proceso Investigativo.

Este primer capítulo pretende presentar, además de ampliar al lector las características relevantes del proceso investigativo desarrollado a lo largo de 5 semestres académicos que a la vez, hacían de fases en la investigación.

1.1 Pertinencia

Dentro de las condiciones actuales de globalización y comunicación entre culturas de todo el mundo, se presenta la necesidad de educar para la aceptación de la diversidad y las diferencias. José Luis García Llamas (2005) afirma que el hecho de que los alumnos de los centros escolares procedan de culturas diferentes, lejos de suponer un problema, debe plantearse como una buena oportunidad para educar a los sujetos en valores democráticos, con capacidad de reconocimiento de aquellas asimetrías sociales, políticas, económicas y de poder que limitan la posibilidad de que los otros sean también reconocidos como sujetos de identidad con igual capacidad de actuar.

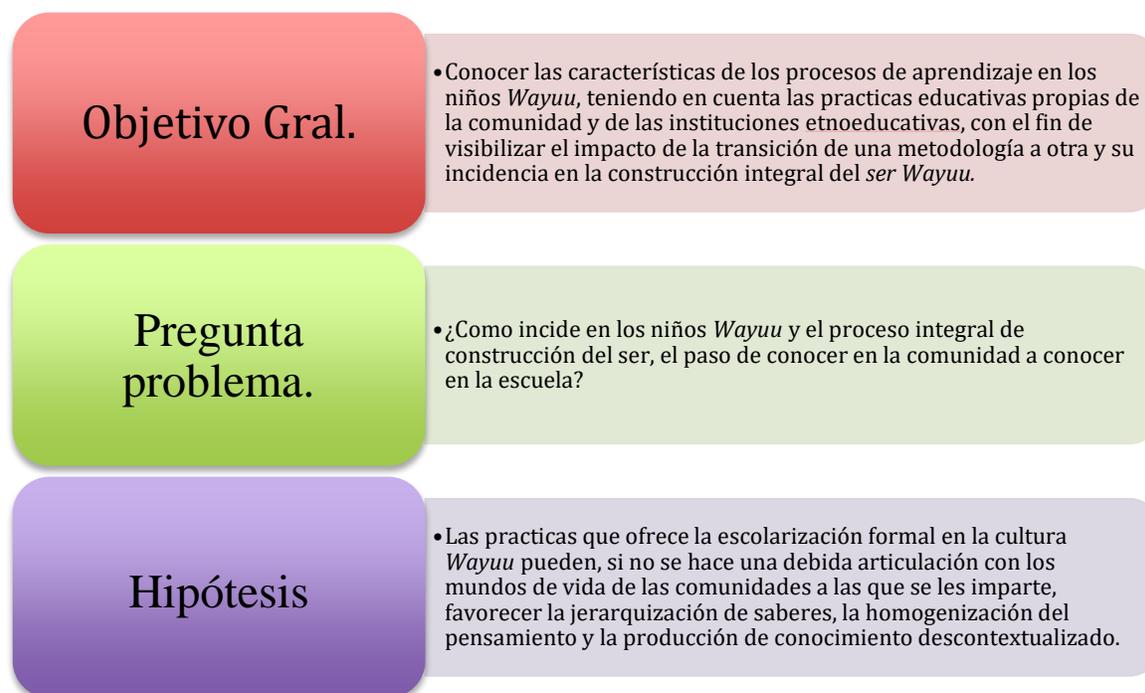
Esta investigación reconoce la importancia de aportar al proceso de reconocimiento de todas las culturas y de contribuir a su desarrollo de tal forma que puedan aportar desde sus particularidades a la construcción del conocimiento; la educación intercultural se presenta, desde esta forma, como un espacio que articula equitativamente los mundos de vida de las diferentes culturas que dinamizan dentro del contexto escolar. Sin embargo, que la interculturalidad se constituya como elemento básico del sistema educativo solo se logra con acciones concretas orientadas a *poner en dialogo* modelos culturales diferentes, lo que

implicaría un análisis de las necesidades de cada persona para ofrecer una respuesta educativa de calidad (Fernández, 2011).

1.2 Estructura general de la investigación.

1.2.2 objetivo, pregunta problema e hipótesis.

Figura 1. Objetivo, pregunta problema e hipótesis.



Grafica demostrativa sobre el objetivo y la pregunta problema general de la investigación y la hipótesis planteada. Diseño propio.

1.2.2 Problema de investigación.

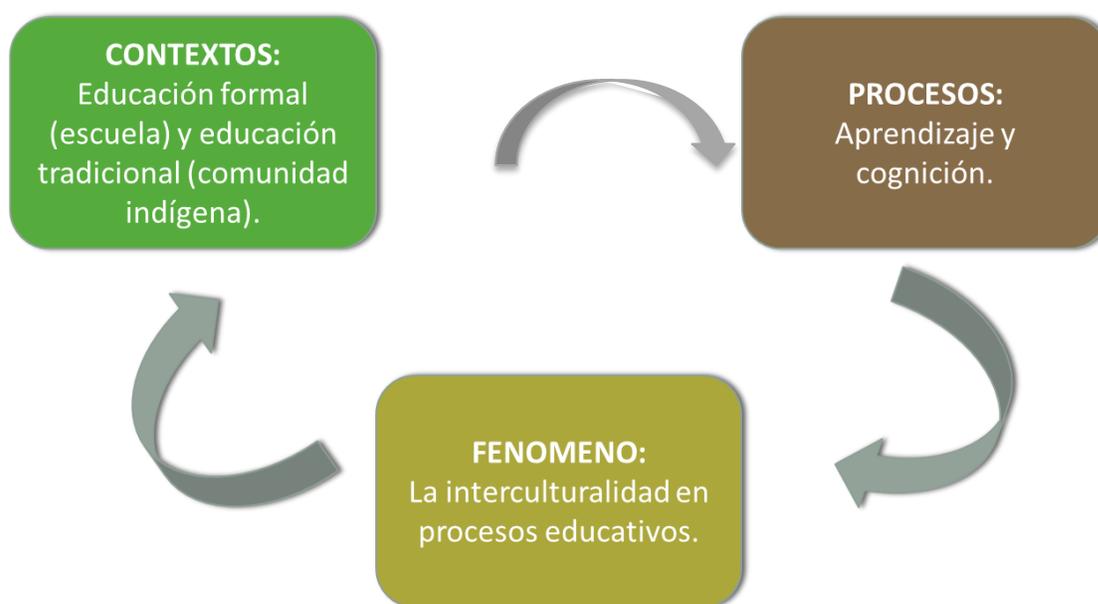
En el marco de la discusión sobre la pertinencia de los modelos educativos actuales y su efectividad en cuanto a la articulación con los contextos socio-culturales de las personas a las que se les imparte, surgen diferentes problemáticas que pertenecen a distintos grupos y que responden a necesidades distintas. En esta oportunidad examinaremos el caso de la educación *Wayuu*. Las políticas públicas en educación intercultural enfatizan en la necesidad de una educación basada en los mundos de vida de cada cultura, en este sentido debe existir una concordancia entre el

modelo educativo que se imparte desde Ministerio de Educación -en cabeza de las instituciones de educación formal o escuelas- y el contexto socio/cultural de los niños *Wayuu*.

Dentro de la comunidad indígena, específicamente en lo que respecta al proceso de adquisición de saberes propios, el niño se enmarca dentro de un tipo de aprendizaje por enseñanza tradicional basado en la interacción directa con la actividad, sin embargo, a su llegada a la institución etnoeducativa se encuentra con modelo de enseñanza que favorece otra metodología de aprendizaje, orientado al desarrollo de competencias conceptuales y memorización de contenidos; en este sentido, si se tiene en cuenta que la experiencia escolar debe sostener sus bases en la cotidianidad de los sujetos a los que se les imparte, no se tiene una percepción clara sobre la pertinencia de los contenidos y prácticas de la escolarización formal como herramienta para la protección y amplificación de la cultura *Wayuu*.

1.2.3 Contextos, fenómeno y procesos.

Figura 2. Contextos, fenómenos y procesos.



Grafica explicativa de la concordancia dentro del proceso de investigación del fenómeno con los procesos y el contexto, donde se ubica el segmento de realidad estudiado en el presente ejercicio. Diseño propio.

Antes de considerar el problema de conocimiento que orienta la presente investigación, deberíamos poder profundizar en el fenómeno dentro del cual se ubica, los procesos que este involucra y finalmente el contexto donde se desarrolla.

De acuerdo a las condiciones actuales de globalización, el tema de la diversidad ha constituido la piedra angular en las políticas sociales de los países del mundo, así es como se reconoce la importancia de rescatar las diferentes culturas que están siendo consumidas por otras culturas dominantes. El sistema educativo se ha configurado como un mecanismo importante para generar impacto en esta problemática, de ahí que se generen en los últimos tiempos movimientos de rescate de la diversidad dentro de dicha esfera; la educación intercultural representa uno de los espacios dentro de los cuales se desarrollan dichos movimientos.

En lo que respecta a los procesos que comprenden, junto con el fenómeno y los contextos, la esencia de esta investigación, debemos caracterizarlos como de naturaleza psicológica ya que referencian procesos de aprendizaje y cognición humana.

El individuo humano en el acto mismo de conocer crea su realidad, le da significado y construye sentidos, lo que supone que la estructura cognoscitiva se modifica en la medida que el sujeto interactúa en su realidad, compartida a su vez con otros seres; en este sentido el aprendizaje se constituye como la construcción de un tipo de interpretación de la realidad en función del sujeto que se relaciona y le da sentido a lo que conoce. Por otro lado, el desarrollo cognitivo en función del aprendizaje, se da en la medida en que se plantean problemas que han de resolverse; las instituciones culturales como la escuela inciden en la forma en que se plantean los mismos, aportando los instrumentos para su solución y valorando dichas soluciones a partir de contextos particulares (Rogoff, 1993).

Finalmente encontramos que para el problema de investigación los contextos se limitan a aquellos escenarios educativos en los que el niño *Wayuu* adquiere saberes, tanto de su cultura

como aquellos que provienen de otras culturas. El primer espacio de adquisición de saberes lo constituye la cotidianidad, a través de la cual como dice el etnodoce Nelson Iguarán “*referenciamos la cultura*”, a este espacio pertenecen el trabajo colectivo o *YANAMA* del que a su vez, hacen parte las labores de producción en las que se amaestra el niño desde muy temprana edad (N. Iguarán, Comunicación Personal, Agosto 2 de 2014); también encontramos aquí los rituales de socialización como la resolución de problemas (conflictos familiares, reparación de ofensas) en los cuales media el uso de la palabra y la ley *Wayuu* y las obligaciones sociales como matrimonios y velorios

Mediante el desarrollo de estas prácticas culturales y actividades productivas se desencadena un proceso formativo que crea en el *Ser Social Wayuu* conciencia sobre la importancia del *Yanama*, al mismo tiempo que se transmiten fundamentos de responsabilidad, obediencia, dignidad y respeto. Esta forma vivencial de aprendizaje tiene lugar en el territorio, en el hogar o rancherías, zonas de pastoreo o cultivos, situaciones sociales y tiempos de producción artesanal. En este espacio se adquieren los saberes previos con los que llega el niño *Wayuu* al segundo espacio de adquisición de saberes, la escuela.

La escuela ha utilizado variados mecanismos como el aprendizaje y la cognición acompañados de distintos ritos de transición y diferentes formas de escolarización para constituirse como un método que facilita a los individuos su inclusión a la sociedad. De acuerdo a los estándares y normas establecidos por las entidades gubernamentales, la escuela para los *Wayuu* busca recuperar las raíces de su pensamiento y así garantizar la permanencia de su cultura, dicho proceso implica la articulación de los saberes propios y los formales dentro de los currículos etnoeducativos específicos para la comunidad.

1.2.4 referentes conceptuales.

Teniendo en cuenta la naturaleza del fenómeno social que se intenta abordar, y que ya fue desarrollado en los anteriores apartados, los referentes teóricos contemplados durante el proceso, se articulan de tal forma que logran explicar el entramado de relaciones que se conjugan dentro del segmento de realidad que se quiere investigar, las cuales no solo responden solo a un dominio de realidad; en este sentido se toman cuerpos teóricos pertenecientes a otras ciencias diferentes a la psicología, que este caso se nutre de sus perspectivas para ubicar el sujeto psicológico que emerge en la situación.

Dentro de las ciencias cooperantes, las cuales otorgan esta investigación-intervención un estatus *interdisciplinar* encontramos: la antropología, la sociología y las ciencias políticas.

Figura 2. *Ciencias y Referentes conceptuales utilizados.* Diseño propio.



1.3 Metodología

1.3.1 Eje conceptual

La construcción del conocimiento –informal, científico- implica la presencia activa del sujeto en la organización del pensamiento mediante representaciones, abstracciones y significados; de esta forma se reconoce que el conocimiento depende y está constreñido tanto por el entorno, los sujetos y sus experiencias, como por las teorías, metodologías y técnicas disponibles en cada contexto. La tarea del investigador social, desde esta lógica, consiste en realizar construcciones de segundo orden, es decir, construcciones de las construcciones hechas propiamente por los sujetos de la sociedad, cuya conducta se observa e intenta explicar dentro de los parámetros de su ciencia (Schütz, 1995).

El presente proyecto guía su proceder investigativo bajo una propuesta teórico – metodológica para la sistematización de experiencias educativas que se propone dentro de un marco de modernización de la escuela y el abordaje de la misma (Velásquez, 2012), el cual consiste en una aproximación con la construcción de saber desde la experiencia como lugar y desde los significados como expresión de la voz de los sujetos de la experiencia. Consta de dos fases: la primera orientada a la recolección de información; la segunda orientada al procesamiento-análisis de la información y la formulación de resultados que permitan la posibilidad de exponer problemáticas pero también de crear soluciones a las mismas para y con la población.

La sistematización de experiencias educativas representa, dentro de este proyecto, la posibilidad de una herramienta que permite reconfigurar las dinámicas educativas de la escuela *Wayuu* de tal forma que se orienten a preservar sus valores culturales. El modelo de acuerdo a su aplicabilidad en el estudio de la educación *Wayuu* quedaría establecido de la siguiente forma:

Figura 3. *Objetivos metodológicos con relación al fenómeno.* Diseño propio.



Este tipo de investigación social produce un tipo de saber que surge de la comprensión de las dinámicas, las prácticas, los saberes y las creencias, desde la experiencia misma y desde los sentidos, construidos por los niños y las familias *Wayuu*, por los docentes y colaboradores de la escuela y por el sujeto que se propone investigarlas. El cambio, la transformación se presenta entonces, como el producto de una comprensión e interpretación crítica de la experiencia en su complejidad por parte de todos los actores, en un consenso.

1.3.2 Procedimientos

Tabla 1.
Objetivos y acciones de la investigación.

	Objetivos específicos	Procedimientos
Fase 1	Releer procesos metodológicos en los diferentes contextos (comunidad y escuela) a partir de sus fases, estrategias y herramientas	<ul style="list-style-type: none"> • etnografía del aula (ver anexo 1). • observación participante

	<p>Interrogar referentes de sentido que soportan experiencias y prácticas educativas en los diferentes contextos.</p> <p>Permitir a los protagonistas (comunidad, familias, docentes) interrogarse sobre el impacto de la acción educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • equipo reflexivo (ver anexo 4) • entrevistas semiestructuradas (ver anexo 2y 3) • Cartografía social participativa (ver anexo 5) • equipo reflexivo. • Entrevistas.
<p>Fase 2</p>	<p>Sistematización: Organización e interpretación de la información recolectada.</p> <p>Análisis y formulación de resultados y conclusiones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Matriz analítica por dominios y ejes de análisis. <p>A partir de los dominios con relación a los ejes de análisis y los referentes conceptuales.</p>

1.3.2.1 Sobre la sistematización y análisis.

Para la sistematización y análisis de la información recolectada se tiene en cuenta un esquema de dominios y ejes de análisis sintetizado en la matriz analítica, de tal forma que otorguen veracidad a los resultados en coherencia con el eje conceptual de la metodología investigativa. Todo lo anterior con relación a los contextos especificados en los cuales se desenvuelven los actores y las dinámicas del fenómeno.

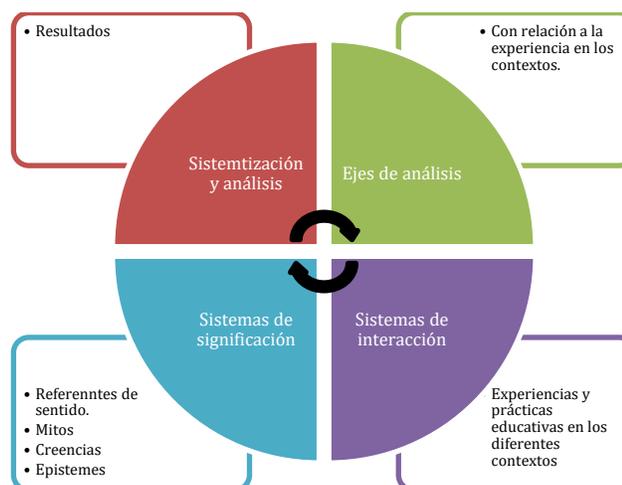


Figura 4.
Dominios y ejes para Análisis y sistematización de resultados.

1.3.3 Población



Mapa 1. *Mapa ubicación comunidad indígena y centro etnoeducativo.* Mapa ilustrativo de la ubicación geográfica exacta de la población objeto de la investigación. Tomado de sitio web: <https://www.google.com.co>. Fuente: Google maps.

El trabajo en campo de la presente investigación se desarrolla en:

- Comunidad *Wayuu* (autoridad y familias) ANNARALITO, ubicada en zona rural del distrito de Riohacha, capital del Dpto. de La Guajira, Km 5 vía Riohacha – Valledupar. Esta comunidad se ubica dentro del resguardo indígena de la media Guajira.
- Centro etnoeducativo No 5: ANNARALITO. Grados de Básica primaria (1er grado a 5to grado) y preescolar (Transición) incluyendo a los estudiantes y docentes de las diferentes áreas de estudio.

CAPITULO II. EMERGENCIA DE PROCESOS EDUCATIVOS ACORDES CON LA DIVERSIDAD.

Este capítulo surge con el fin de brindar un tejido del fenómeno dentro del cual se enmarca el objetivo de investigación planteado por el presente proyecto: Que la interculturalidad se configure como una necesidad social y su posterior incursión en los contextos educativos, se debe a la afluencia de dinámicas sociales específicas orientadas a la legitimación de la diferencia y el rescate de la autonomía en una modernidad inundada de voces que conflictúan por ejercer poder las unas sobre las otras.

2. 1. Multiplicidad de voces.

En la actualidad, se habla en los espacios académicos sobre la necesidad de prepararnos para la interculturalidad, pero ¿a qué debemos el hecho de que hoy se plantee dicho proceso como una inminente necesidad para la sociedad contemporánea?

Es necesario, para responder el anterior interrogante, remitirnos en primer momento al siglo XX y la modernidad, el florecimiento de la ciencia y el auge mercantil que le precede por la proliferación de tecnologías. En el periodo modernista, como afirma Gergen (1992) se llegó a creer que si la razón y la observación reinan, es posible que una única forma de gobierno o un solo modelo económico pueden resolver los problemas que persiguen a la humanidad, esto confirmando el hecho que las reglas que en principio guiaban la ciencia extienden su dominio al mundo de las decisiones cotidianas. Siguiendo esta consigna, el ideal de progreso que se reconoce, es entonces, el de una búsqueda constante de medios materiales para llegar a una meta en permanente ascenso, que termina por transformar al hombre en el Dios con prótesis que reconoce Freud en su obra sobre el Malestar en la Cultura.

Más adelante en el tiempo, la postmodernidad llega para confirmar el triunfo del capitalismo, los avances tecnológicos y la globalización. Nuestros días están cada vez más colmados por la cantidad, variedad e intensidad de voces de la humanidad a las cuales tenemos acceso por medio *las tecnologías de la saturación social* (Gergen, 1992, p. 76): debemos remitirnos al contexto tecnológico si queremos develar la naturaleza del cambio cultural que atraviesa el hombre, cambio profundo que lo sumerge en un mundo social expandido donde es expuesto a las opiniones, valoraciones y estilos de vida de los otros, en un mismo momento. Hace un siglo las relaciones se limitaban a espacios reducidos como el de la familia, el barrio o la comunidad, en la actualidad estas relaciones de tipo personal pasan a ser remplazadas por toda una gama totalmente nueva donde no es necesaria la reciprocidad o la presencia del otro para vincularse significativamente, eso sin contar, que no hay límites en el número de vínculos que pueden llegar a presentarse en un momento dado. La comunicación monocultural es un hecho del pasado.

Surge de esta manera una colonización del ser propio que se refleja en la difusión de identidades y que puede terminar en una mezcla homogeneizante o combinación híbrida de sus elementos, tradiciones, características o prácticas culturales en el mejor de los casos, ya que en el peor, la cultura que se proclama dominante solo se alimenta de aquellas que no lo son.

2.2 Diversidad, Identidad y Unidad.

Por la necesidad que surge de relacionarse de manera simétrica con personas, saberes, sentidos y prácticas culturales distintas, se requiere un autoconocimiento de las identidades propias que se forman y destacan tanto lo propio como las diferencias (Walsh, 2006 p. 7).

Este proceso de identificación requiere al mismo tiempo una diferenciación de lo otro, por lo que hace parte de construir identidad el hecho de reconocer la dialéctica entre lo propio

y lo de afuera. Desde esta perspectiva, las interacciones entre culturas se construyen de manera fluida y dialéctica, en las cuales hay huellas de los otros en nosotros mismos y en la que las fronteras que aparentemente existen entre personas que pertenecen a distintos grupos toman el matiz de divisiones flexibles.

Bateson (1993) al hablar sobre la dignidad humana afirma la necesidad de cierto grado de aceptación del sí mismo como requisito previo, no únicamente para la autoestima, sino también para que haya un respeto mutuo entre dos o más personas. Se reconocen así, las conductas interpersonales que aumentan la autoestima de algún participante sin disminuir la de los demás, o en su defecto las conductas interpersonales que aumentan la autoestima de todos sus participantes como elementos promotores de dicha dignidad, esto nos permite observar nuestro propio rol con respeto y asumirlo de manera consiente de tal forma que este no quede alienado en discursos dominantes.

2.2.1 ¿Multiculturalidad, Pluriculturalidad o Interculturalidad?: conceptualizando la diversidad.

Se reconocen distintas maneras de conceptualizar esa diversidad que como característica inherente a una sociedad pueden llegar a asumirse como sinónimos; en el ejercicio de aportar claridad al recorrido teórico y experiencial de este escrito me propongo explicar a continuación las diferencias entre conceptos:

La multiculturalidad constituye un término de carácter descriptivo que hace referencia a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio y que no necesariamente están relacionadas entre sí; por otro lado, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y juntas hacen una totalidad nacional, es decir, se reconoce la coexistencia entre culturas que conviven en un mismo espacio

territorial, sin embargo no hay indicios de una interrelación equitativa entre las mismas (Walsh, 2006).

Por último, la interculturalidad como concepto y práctica siguiendo a Catherine Walsh (2006) es un contacto entre culturas de naturaleza compleja, que establece un intercambio de carácter equitativo, en condiciones de igualdad. Esta debe ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones que ponen en juego factores de identificación y unidad, como creadores de una diferencia que se mantiene en una realidad compartida e intentan romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas.

La diferencia entre los términos definidos al inicio de este apartado y la interculturalidad radica básicamente en *la naturaleza de la interacción* que enmarca esta última, la interculturalidad reconoce y parte de las asimetrías sociales, políticas, económicas y de poder que limitan la posibilidad de que los otros sean también reconocidos como sujetos de identidad con igual capacidad de actuar.

2.2.2 *Hacia una igualdad diferencial.*

En el marco del *4to Encuentro de Dialogo Intercultural en Bogotá*, el ponente Sebastián Arboleda coloca sobre la mesa de diálogo el hecho de que en las filas de la interculturalidad crítica esta se plantee como un proceso abierto, no preexistente, sino más bien en permanente construcción. Para ello, se orienta *el hacer* en función de gestar una nueva cultura política sobre la base de una transformación de las relaciones de poder, la construcción de nuevas dinámicas de interacción y nuevas formas de pensar-proceder la diversidad, en la diversidad. Lo anterior desembocará en un diálogo de saberes que parte de la negociación de horizontes: *en una igualdad que se enraíza en las diferencias*. En este sentido, la interculturalidad se presenta

como un espacio de posibilidades que a diferencia de la pluriculturalidad no es un hecho constatable, se trata, más bien, de un proceso por alcanzar por medio de prácticas y acciones sociales concretas y consientes (Guerrero, 1999 en Walsh, 2005. P. 7).

Se ha llegado a pensar que estas acciones concretas, que deberían abarcar distintas esferas e instituciones sociales, podrían ser más eficaces en el contexto educativo; lo que no quiere decir que la escuela sea la única institución que debería reconocer y promover la interculturalidad, pero si se reconocen sus posibilidades de generar un impacto simultáneo en lo social y lo individual, debería poder favorecer espacios significativos.

2.3 La interculturalidad en procesos educativos.

Organizaciones internacionales como la UNESCO (2006) hacen énfasis en la necesidad de trabajar por el respeto de todos los pueblos del mundo, por lo que la educación intercultural representa una oportunidad para llegar a este objetivo y derribar los muros rígidos que en algunos casos representan las diferencias culturales; esto puede significar la construcción de un espacio educativo para la aceptación de la diversidad y las diferencias...

Históricamente , la institución que ha sido objeto de mayor atención en cuanto promotora de desarrollo cognitivo ha sido la escolarización formal, es decir, la escuela; esto se debe a que socialmente se le atribuye a la escuela la función de facilitar a los sujetos los medios para que estos lleguen a integrarse en la sociedad, utilizando variados mecanismos como el aprendizaje formal y los contextos prácticos acompañados de distintos ritos de transición y diferentes formas de escolarización (Rogoff , 1993). Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad: todas las culturas tienen derecho a desarrollarse y a contribuir desde sus

particularidades y diferencias a la construcción del conocimiento (Walsh, 2006). Este tipo de educación debe hacer énfasis en la necesidad de poner en dialogo tipos de información que pertenecen a modelos culturales diferentes, creando así un espacio –un tercer espacio- en el que se presente la posibilidad de articular simbólicamente los mundos de vida de tal forma que aporten un nuevo significado a los procesos de aprendizaje.

2.3.1 Jerarquización de saberes y bilingüismo.

Como ya se ha venido planteando el desarrollo cognitivo en función del aprendizaje se da en la medida en que se plantean problemas que han de resolverse, las instituciones culturales como la escuela inciden en la forma en que se plantean los mismos, aportando los instrumentos para su solución y valorando dichas soluciones a partir de contextos particulares. (Rogoff, 1993). Esto quiere decir que el valor que otorga la escuela a las soluciones, dependerá directamente del sistema de valores sobre la cual se encuentre sustentada, valores que pueden responder a discursos hegemónicos vigentes en su contexto y que se imponen sobre aquellos no tan dominantes.

Otro aspecto a tener en cuenta es que históricamente la relación *escolarización-desarrollo cognitivo*, enmarca la unión específica *escuela-inteligencia*; desde esta lógica las personas escolarizadas tienen un desarrollo cognitivo “adecuado” mientras que aquellas que no han asistido a una institución educativa formal no han desarrollado dichas habilidades; razón por la cual están obligados a conocer la cultura y adoptar los conocimientos de los actores dominantes (Haro y Vélez, 1997). Esto explica el hecho que se jerarquicen los conocimientos del saber formal impartido por las instituciones educativas, sobre aquellos del saber no formal,

más de tipo experiencial propio de los saberes tradicionales en las culturas indígenas, por ejemplo.

Desde la perspectiva de la psicología cultural se debe poner a la luz un potencial universal vinculado a la densidad diferencial de la experiencia, que se guía a partir de patrones distintos de las prácticas culturales cotidianas, por lo cual se torna relevante el análisis de la cotidianidad de los individuos para crear mecanismos nuevos que permitan promover y vislumbrar el nivel cognitivo en poblaciones diferenciales (Rogoff, 1993). De esta forma la valoración que haga la escuela del conocimiento debe estar acorde, más que con su sistema implícito de valores que pueden responder a discursos hegemónicos, de las experiencias y de la realidad sociocultural de los alumnos -incluyendo conflictos y desequilibrios sociales- de las personas a las que se les imparte dichas soluciones educativas.

Ahora, el bilingüismo puede sugerir una solución a este problema en muchas de las instituciones educativas multiculturales, sin embargo, la práctica actual de la educación bilingüe no se ha negociado en espacios intermedios, sino en una polaridad de aprendizaje-enseñanza de lo propio y lo de otro. En este sentido el idioma sirve de puente –para la traducción del modelo dominante- antes de constituirse como el sustento de los procesos de interacción, haciendo especial énfasis en el aspecto semántico.

2.4 ¿Qué está pasando con la interculturalidad en el mundo?

Una de las tendencias importantes en el mundo actual funciona como fuerza instituyente ante la posibilidad de la extinción de culturas por efectos de la globalización: el Estado-Nación, las culturas dominantes y en general los discursos hegemónicos ven reducidas sus fuerzas como reguladores de la identidad debido al hecho de que las culturas en todo el mundo han venido desarrollando posturas que abogan por un mayor reconocimiento, autonomía, e identificación

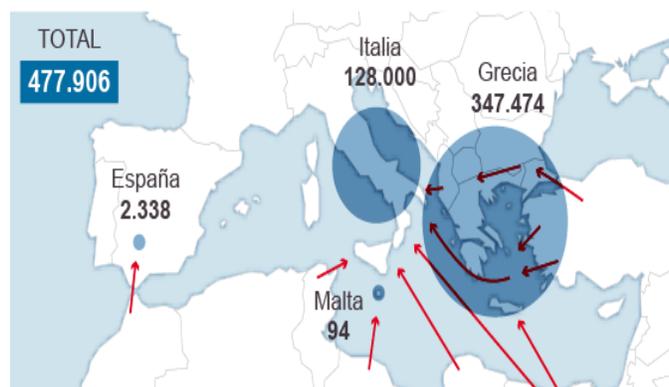
(García, 1993). Es en este contexto en el que surge la necesidad de legitimar, en tanta diversidad, la particularidad de cada quien, se postula la educación como un medio importante para llegar a lograrlo.

2.4.1 Procesos migratorios y reestructuración de la escuela.

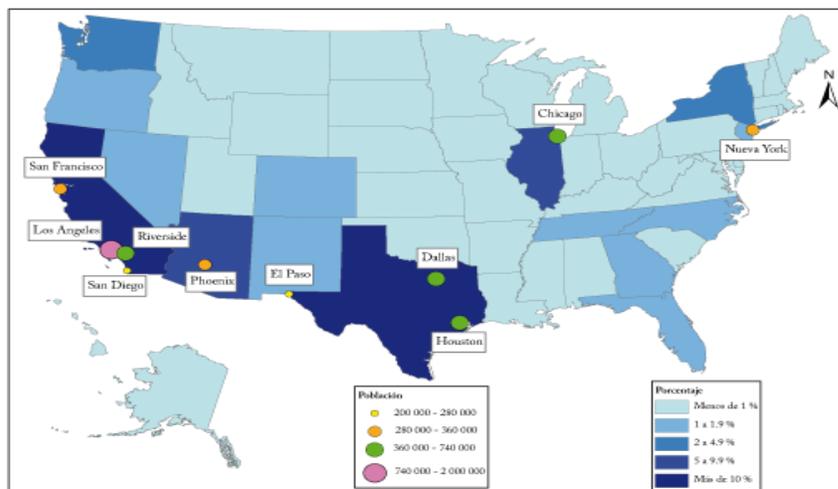
La OIM (2010) reconoce que aunque actualmente se tiene claro conocimiento sobre las remesas financieras como producto de la migración, se ha prestado mucho menos atención a remesas sociales como la transferencia de ideas, los comportamientos, las identidades y el capital social: la migración transforma las nociones de identidad nacional y personal y algunas sociedades tienen dificultades con el proceso de redefinir su identidad colectiva y de mantener la cohesión social frente a la creciente diversidad.

En el siglo XXI se considera la migración como uno de los temas mundiales más relevantes ya que, cada vez son más las personas que se trasladan de un lugar a otro. Actualmente, hay cerca de 192 millones de personas viviendo fuera de su país de origen, lo cual representa alrededor del 3% de la población mundial: Europa constituye uno de los contextos más referenciados cuando se quiere hablar de este tema, los movimientos migratorios han hecho parte importante de su historia desde la segunda guerra mundial y se han agravado en los últimos años por la alta afluencia de migrantes que huyen de guerras civiles en países de Medio Oriente.

Mapa 2.
Principales países europeos captadores de migrantes de Medio Oriente. Mapa explicativo de las dinámicas migratorias entre países de la Unión Europea y el Medio Oriente, enero y septiembre de 2015. Fuente: ACNUR, OIM.



Por su parte, Estados Unidos también presenta actualmente grandes oleadas de inmigrantes procedentes del mundo y América Latina, sobre todo de México país con el que comparte frontera.



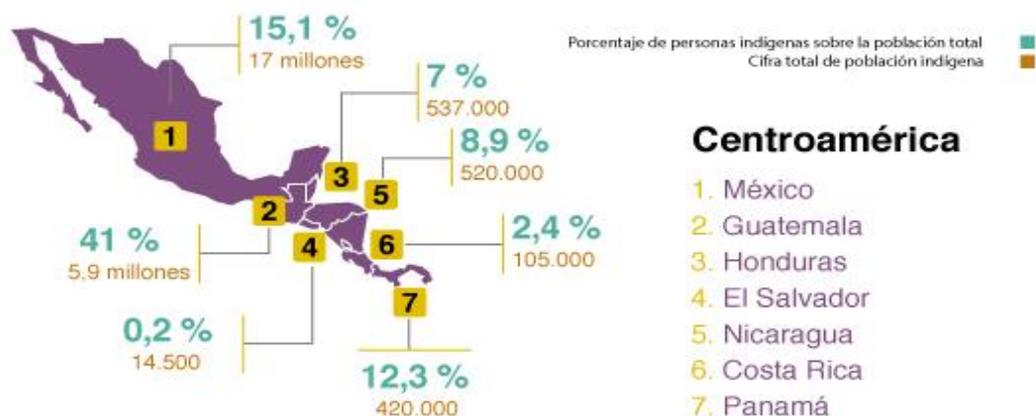
Mapa 3. *Volumen de población inmigrante mexicana en EEUU*. El mapa ilustra el volumen de inmigrantes mexicanos en las principales ciudades de Estados Unidos. Tomado el sitio web: www.omi.gob.mx. Fuente: Observatorio de migración Internacional.

Siendo la escuela es uno de los contextos más influenciados por este fenómeno, cada vez es más frecuente la presencia de varias culturas en una misma aula, por esta razón se presenta la necesidad crear una respuesta educativa acorde a las necesidades políticas, sociales y económicas actuales. La migración supone la existencia de una relación directa entre las culturas y los sistemas educativos comienzan a funcionar a partir de la multiculturalidad, orientada en la mayoría de los casos a favorecer la integración de los que llegan sin dificultades; esto debe conducir a la formación de verdaderos ciudadanos que vivan en comunidad de forma solidaria aceptando las reglas del discurso dominante (García, 2005).

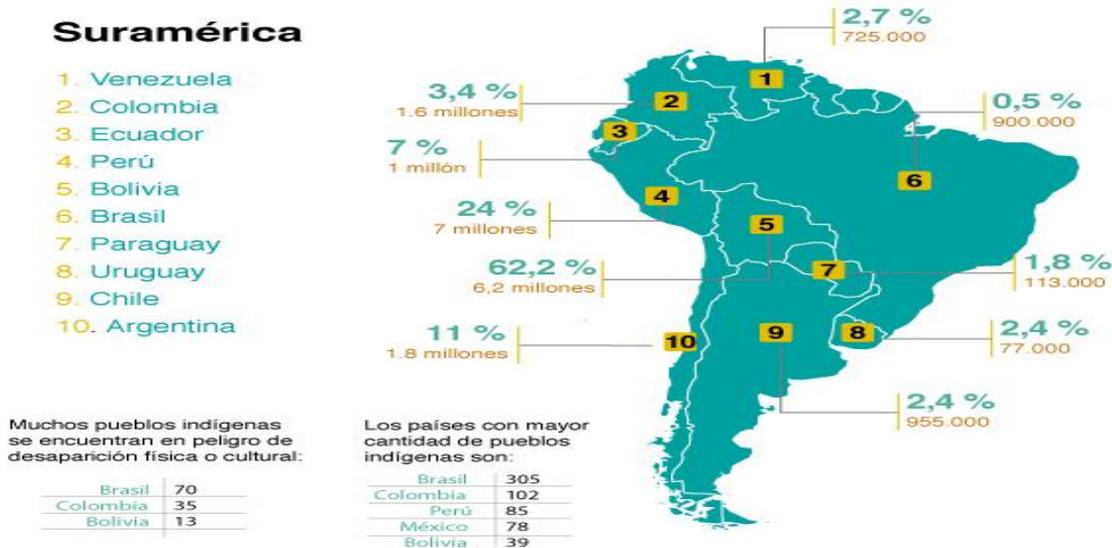
De esta forma, la reestructuración en los centros de educación formal apela, en un primer momento, a la flexibilidad del que emigra para adaptarse a su marco institucional, dando origen así a discusiones sobre la pertinencia de estos modelos en el objetivo de proteger las culturas. Sin embargo, existe un momento en el que las prácticas educativas se topan con las

características del contexto actual, el cual viene a poner en crisis su finalidad última: formar seres como miembros de la sociedad.

2.4.2 América latina y Colombia: contextos multiétnicos.



Mapa 4. Mapa con porcentaje de población indígena en países de Centroamérica. Tomado de sitio web: www.andes.info.ec. Fuente: CEPAL.



Mapa 5. Mapa con porcentaje de población indígena en países de Suramérica Mapa explicativo con porcentaje de población indígena por país, países con mayor cantidad de pueblos indígenas en riesgo de desaparición física y cultural y países con mayor cantidad de pueblos indígenas. Tomado de sitio web: www.andes.info.ec. Fuente: CEPAL.

Dadas las características históricas y poblacionales del continente, la interculturalidad ha venido adquiriendo especial relevancia en América Latina, sobre todo a partir de los años noventa (Ferrao, 2010). El tema ha sido analizado en su complejidad y sus dimensiones políticas, epistemológicas, social, jurídica y educativa, de ahí que se hayan planteado variadas discusiones en diferentes disciplinas las cuales han dejado como producto numerosas investigaciones y la creación de políticas públicas que reconocen la necesidad cada vez mayor, de promover relaciones positivas entre distintos grupos culturales combatiendo la discriminación, racismo y exclusión. El hecho de que las discusiones respecto a la interculturalidad se de en un primer momento dentro del ámbito educativo se explica en su misión social la cual se fundamenta en formar ciudadanos conscientes que reconozcan al otro como sujeto y por ende sus diferencias, que además sean capaces de trabajar conjuntamente por el desarrollo de la sociedad.

Además de la educación escolar indígena, otros grupos contribuyeron para que creciera la discusión sobre las relaciones entre educación e interculturalismo (Ferrão, 2010). Esos grupos contribuyen de modo significativo para la ampliación del concepto de educación intercultural en el continente y el recorrido que hasta hoy tiene. Se reconocen países como Perú, Bolivia y Colombia los cuales parten desde el reconocimiento y protección constitucional de su patrimonio cultural y étnico, por consiguiente han sido escenarios de numerosos aportes, la creación de política pública y su respectiva operativización en las escuelas.



Mapa 6. *Mapa pueblos indígenas presentes en territorio colombiano y su distribución.* Tomado de sitio web: www.pueblosoriginariosenamerica.org

Para el caso específico Colombiano (con un 3.4% de su población total de origen indígena), encontramos que el tema ha venido en auge los últimos 10 años con respecto a los lineamientos y políticas públicas que lo rigen, en los cuales la discusión con respecto al sistema educativo y su pertinencia en poblaciones especiales como los pueblos indígenas, los gitanos y los afrocolombianos ha generado que se replanteen muchos de los mecanismos a través de los cuales se les impartía la educación a dichos grupos. Lo anterior según Patricia Enciso Patiño, en el Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública (2004). La siguiente grafica refleja los principales adelantos en el reconocimiento de derechos a grupos étnicos durante el periodo ya establecido:

Figura 5.
Proceso de legitimación de derechos para grupos étnicos en Colombia.



Grafica con secuencia de eventos relevantes en el proceso de legitimación de derechos para grupos étnicos en el país, durante los últimos 10 años. Fuente: Estado del arte de la etnoeducación en Colombia (2004).

CAPITULO III. LA CONSTRUCCION INTEGRAL DEL SER: contextos y escenarios de la educación formal-tradicional para grupos étnicos en Colombia y el caso de la *Nación Wayuu.*

Existen en el tema de la etnoeducación o educación para grupos étnicos, dos contextos a tener en cuenta para el posterior planteamiento del problema y el desarrollo de la actividad investigativa; nos referimos aquí al contexto de la educación formal que se rige e imparte desde las instituciones estatales y el contexto de la educación tradicional que se desarrolla en el seno de la comunidad indígena de los *Wayuu*. A continuación se profundiza en las especificidades de cada contexto con el fin de advertir su relevancia en la comprensión del tema de la educación en la Nación Indígena *Wayuu*.

3.1 Educación pública para grupos étnicos en Colombia.

Figura 6.
Características de experiencias educativas para grupos étnicos en Colombia, últimos 10 años.



Fuente: Estado del arte de la etnoeducación en Colombia (2004).

Teniendo nuevamente en cuenta el periodo de 10 años que ya se había establecido en el capítulo anterior, en lo que respecta a la educación para grupos étnicos se presenta un considerable aumento generalizado en las experiencias educativas para dichos grupos como las que muestra la gráfica anterior (ver figura 6).

La constitución política, en sus artículos 7 y 8 por medio de los cuales reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de Colombia y además establece como una obligación del estado y de las personas la protección de dichas riquezas culturales (Constitución Política de Colombia, 1991); abre las puertas para que los diferentes pueblos indígenas del país y demás poblaciones especiales propongan modelos educativos que vayan acordes a su cultura, pensamiento y estilo de vida.

Así mismo la ley general de educación en Colombia (ley 115 de 1994) en su artículo número 1, Cap. 1 señala las normas básicas por medio de las cuales se regula el servicio público de educación, “que debe cumplir una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad”. De igual forma en el Cap. 3, artículo no. 55 en Educación para grupos étnicos, define etnoeducación como: “Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”; dicha educación debe estar ligada al ambiente, procesos de producción, social y cultural, respetando las creencias y tradiciones de los pueblos a los que se dirige, además estará orientada a afianzar procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección de la naturaleza sistemas y prácticas y de la lengua. Para ello apoyara la formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

En cumplimiento de lo anterior, el gobierno decreta que se hace necesario articular los procesos educativos de los grupos étnicos con el sistema educativo nacional, mediante el diseño

y construcción de un currículo educativo con la participación de la comunidad en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales (decreto 804 de 1995).

3.1.1 Proyectos Etnoeducativos.

A raíz de las facultades legales nombradas anteriormente, los pueblos indígenas junto con el Ministerio de Educación Nacional en un trabajo de reflexión conjunta crean los proyectos etnoeducativos como una estrategia para desarrollar la política pública de atención educativa a los grupos étnicos del país. Estos proyectos se consideran la guía de trabajo para una formación integral, los cuales se caracterizan por introducir la visión, cosmogonía, prácticas y conocimientos tradicionales de cada cultura con el objetivo de lograr su reconocimiento y permanencia cultural. La construcción y concertación de los proyectos se logra por mecanismos de consulta y participación activa de cada grupo y posteriormente la creación de rutas metodológicas de articulación de los grupos étnicos con las secretarías de educación territoriales y otras entidades que propicien sostenibilidad a los procesos educativos.

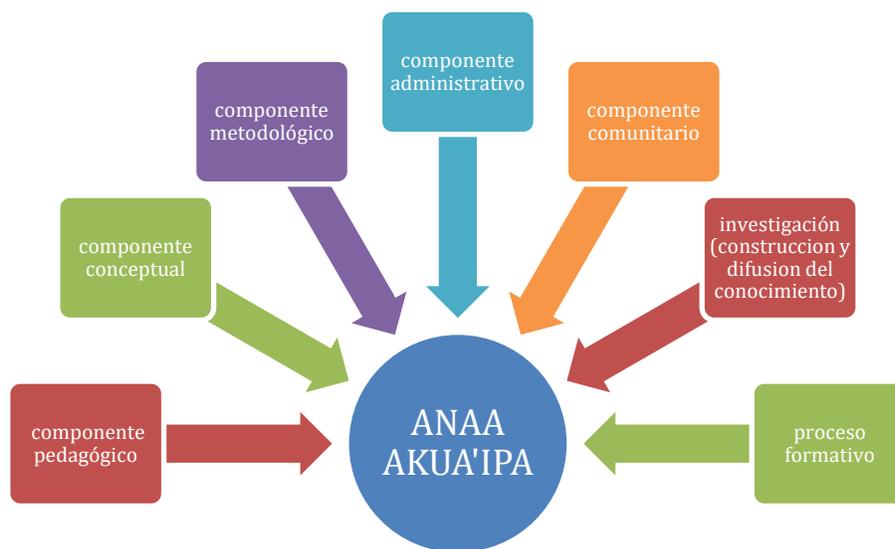
Finalmente, es a través de este mecanismo que desde el Estado se busca la articulación con los diferentes contextos culturales en los territorios por medio de la educación. Como un escenario en el que se puede evidenciar las dinámicas que intenta explicar el presente capítulo se presenta el Proyecto Etnoeducativo para la Nación *Wayuu* o ANAA AKUAI'PA.

3.1.2 ANAA AKUAI'PA: la bitácora del etnoeducador en el plan de vida Wayuu.

Debido a las características de los procesos históricos que les ha correspondido vivir, los *Wayuu* han desarrollado una especial forma de vida ligada a la naturaleza y al territorio, lo cual tiene un significado para su existencia como nación indígena y que impregna todos y cada uno de los procesos que se desarrollan en el seno de su comunidad.

Figura 7.

Componentes del Anaa Akua'ipa.



Grafica con los componentes del proyecto etnoeducativo para la comunidad indígena *Wayuu*. 1. componente pedagógico: de acuerdo con la pedagogía propia que orienta los procesos etnoeducativos. Este componente tiene relación directa con las etapas del desarrollo y los ciclos de aprendizaje del *Wayuu*, 2. componente conceptual: referente al soporte teórico- empírico desde la concepción filosófica de vida de la nación *Wayuu*, 3. Componente metodológico: aspectos de socialización e implementación del proyecto, 4. Componente administrativo: este fundamentará en las formas tradicionales para organizar y administrar los bienes, 5. Componente comunitario: se refiere al carácter colectivo y comunitario que sustenta el sistema de organización social y cultural de los *Wayuu*, 6. Investigación: construcción y reconstrucción de los saberes, 7. Proceso formativo: vía de renovación y transformación de la práctica del etnoeducador. Fuente: Proyecto Etnoeducativo para la Nación *Wayuu* o ANNA AKUA'IPA (2009).

El Proyecto Etnoeducativo de la Nación *Wayuu* o *Anna Akua'ipa* es una construcción colectiva en forma de herramienta pedagógica que actúa como guía en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones de educación formal o centros etnoeducativos, el documento recolecta toda la información referente a pensamiento, cosmogonía y prácticas culturales propias del *Wayuu*, además de los valores y la importancia del *Yanama* o trabajo colectivo en la transmisión de conocimientos. La propuesta surge como una manera de dar respuesta a las necesidades de la comunidad a través de la implementación de estrategias educativas que conduzcan al reconocimiento, fortalecimiento y promoción de lo propio.

3.2 Los hijos de Maléiwa

“Juya, -la lluvia-, hizo parir a la tierra –Mma- dándole vida a los Wayuu”.

Proyecto Etnoeducativo para la Nación Wayuu o ANNA AKUA'IPA (2009)

La comunidad indígena Wayuu se encuentra ubicada entre territorio Colombiano y Venezolano; dentro del país colombiano se sitúan en la península de la guajira comprometiendo los departamentos de Uribia, Manaure, Riohacha y Maicao (Vergara Otto, 1990).



Mapa 7. *Ubicación demográfica de la etnia Wayuu.* Mapa de la extensión territorial donde se encuentran los indígenas Wayuu en el norte de Colombia y noreste de Venezuela en el estado Zulia. Tomado de: servidor-opsu.tach.ula.ve

Para el año 2005 el número de indígenas Wayuu asentados en la península de la Guajira eran aproximadamente 265,075 personas, según el DANE, estas cifras los convierte en uno de los grupos indígenas con mayor población en el país. En lo que respecta a su forma de asentamiento, Otto Vergara (1990) continúa diciendo que viven en patrones de asentamientos dispersos llamados rancherías, estas la conforman conjuntos de viviendas cuyos habitantes están unidos por lazos de parentesco, dicho parentesco a su vez conforma una organización social por clanes que pasan a las otras generaciones por descendencia matrilineal; esto quiere decir que es

la madre quien hereda a sus hijos el linaje o casta. Estos clanes reciben su nombre por la ubicación dentro del territorio ancestral.



Mapa 8. *Distribución de los clanes Wayuu en territorio Guajiro.* Tomado de: <http://ipapure.blogspot.com.co>

3.2.1 Formación y enseñanza tradicional Wayuu.

La enseñanza tradicional *Wayuu* constituye un proceso formativo en normas de cortesía, valores y actividades cotidianas en el cual se asumen comportamientos y actitudes de acuerdo a los preceptos culturales y el rol otorgado en la comunidad. Dicha formación personal hace especial énfasis en el respeto y la responsabilidad. Además, la formación tradicional funciona como mecanismo socializador, dentro de este aspecto, el proceso se orienta hacia la colaboración interpersonal en los trabajos comunitarios. Con las características anteriores, el proceso formativo y de enseñanza tradicional comprende el “*aprender haciendo*” como principio rector de su educación; se trata básicamente de la participación del niño en las diversas actividades de los mayores, mediados por el uso de la lengua materna y siguiendo una división por sexo y edad para el desarrollo de las mismas (Anna Akua ípa, 2009).

Figura 8. Proceso de Formación y enseñanza tradicional Wayuu.



Fuente: Proyecto Etnoeducativo para la Nación Wayuu o ANNA AKUA'IPA (2009)

Lo anterior es el resultado de un tipo específico de aprendizaje por enseñanza que desencadena un tipo característico de percepción y una visión del mundo permeada culturalmente, que finalmente constituirán los conocimientos previos con los que el Wayuu llega al contexto de la educación pública para su comunidad.

CAPITULO IV. RESULTADOS

A continuación se presentan los productos obtenidos del trabajo investigativo desarrollado a lo largo de 28 meses, correspondientes a 5 periodos académicos en el proceso de formación en psicología.



Portada de cuadernos entregados a los estudiantes de centro etnoeducativo.

Desde una mirada compleja, lo expuesto a continuación surge a partir del reconocimiento del sujeto como constructor de realidades, rescatando el funcionamiento psicológico de cada individuo. De esta forma, los procesos humanos se reconocen como expresión de dinámicas relacionales entre factores de diferente orden (biológico, social, cultural, psicológico, político, etc.), los cuales no pueden ser entendidos desde una única mirada disciplinar, de ahí que se proponga un interjuego entre ciencias, que nutran la mirada psicológica del fenómeno del aprendizaje en contextos interculturales.

Los productos textuales (fragmentos de conversaciones, material gráfico, mapas) obtenidos a través de las técnicas de investigación implementadas serán inmediatamente analizados desde el dominio correspondiente y con la ayuda de constructos teóricos que refuercen la tesis planteada; con el fin de otorgar mayor claridad al hilo lógico planteado, se

construye una tabla con las convenciones representativas de cada una de las experiencias investigativas, de tal forma que el lector logre ubicar de donde proviene el material expuesto:

Tabla 2. *Tabla convenciones de productos investigativos.* Diseño propio.

Técnica o procedimiento de investigación	Convenciones	Producto
Observación participante	OP	Diario de campo
Etnografía del aula	EA	
Entrevistas semiestructuradas	EN	Transcripciones y grabaciones.
Equipo reflexivo	ER	
Cartografía social participativa	CS	Mapas

Explorando el Centro etnoeducativo No. 5: ANNARAALITO



Centro Etnoeducativo No. 5 (cede centro). De izquierda a derecha aulas de los grados cuarto, quinto y tercero.

El Centro Etnoeducativo N°5 se crea a partir del Decreto 102 del 5 de Agosto del 2011 con el objetivo de “fortalecer la educación propia de los niños, niñas y jóvenes Wayuu y contribuir en el desarrollo de competencias, conocimientos y valores propios de la cultura, con tendencia a la interculturalidad en donde se pueda fortalecer los elementos propios de nuestro entorno cultural para satisfacer las necesidades de nuestras comunidades y a la vez integrarlos a la sociedad” (PEC centro etnoeducativo No. 5, 20013) y además contribuir a mejorar la calidad de vida de las comunidades por medio de la educación. En cabeza del docente Hilario Alberto

Amaya Epieyu como director rural, la institución oficial mixta funciona en jornada matinal, con calendario especial indígena, en las modalidades de preescolar, básica primaria y básica secundaria.

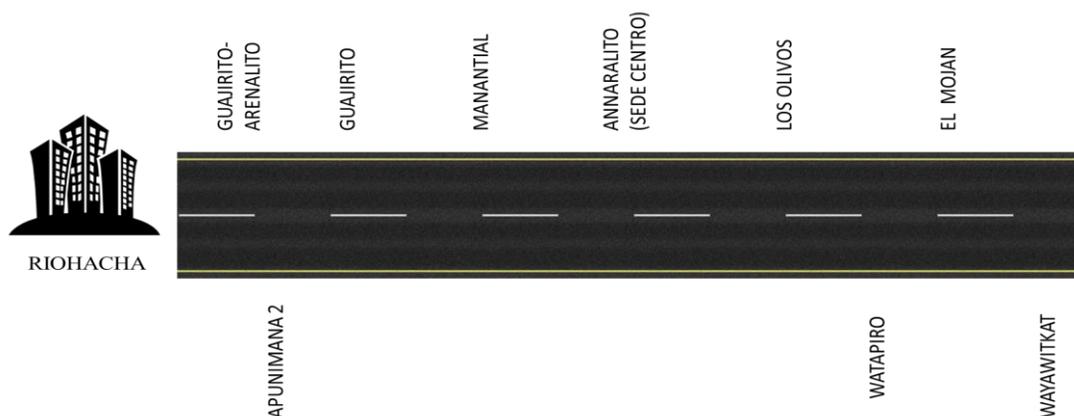


Centro Etnoeducativo No. 5 (cede centro). De izquierda a derecha aulas de los grados segundo, primero y preescolar y el salón de la cultura (en ruinas).

La escuela Etnoeducativa se encuentra ubicado en el resguardo de la Media Guajira, jurisdicción del Municipio de Riohacha, exactamente en el Km 4 vía a la ciudad de Valledupar. Limita al Norte con la Comunidad de Manantial, al sur con la comunidad de *Kamuchasain*, al este con la comunidad de *Ceibakal* y al Oeste con la comunidad de Santa Clara. Tiene una extensión de 200 hectáreas aproximadamente, en el área rural de distrito turístico y cultural.

La institución tiene una cobertura que comprende desde el Km. 2 con la Comunidad de *Arenalito* hasta el Km. 15 en la ranchería *Wayawitkat*, entre los dos costados de la vía; cubre aproximadamente 250 Familias y 1305 personas y 638 niños en edad escolar (según el censo interno realizado por los representantes legales de cada comunidad con la ayuda de los docentes), cuenta con ocho (8) sedes reconocidas por la Secretaria de Educación con 37 docentes, los cuales 11 son nombrados y 5 Administrativos.

Figura 8. *Ubicación geográfica de sedes del centro etnoeducativo.*



El sistema educativo que se imparte en la institución está alineado con los aspectos claves presentes en el proyecto Etnoeducativo ANNA AKUA'IPAcómo se imparte desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los lineamientos establecidos para la educación étnica, dicho proyecto se crea con el fin de orientar la ejecución de la educación propia, preservando sus usos y costumbres a través del tiempo y del espacio.

4.2 Sistemas de interacción en el territorio.



El territorio: contextos donde se desarrolla la construcción integral del ser Wayuu. 1. La escuela. 2. La comunidad.

Este apartado corresponde al primer gran dominio de análisis, dentro del cual se visualizan patrones de relación entre los diferentes actores de la comunidad, la escuela, ubicados específicamente en los tiempos y espacios de aprendizaje para el niño *Wayuu* en su territorio. Dichos patrones se caracterizan a partir de 3 ejes de análisis, que se abstraen a partir de su relevancia marcada a medida se fue desarrollando la experiencia en campo.

4.1.2 Artefactos y/o tecnologías pedagógicas

De acuerdo a lo observado durante la experiencia de investigación dentro de la comunidad y el centro educativo, existen variados artefactos o tecnologías que se corresponden con metodología de aprendizaje por enseñanza en los dos contextos, los cuales buscan integrarse dentro del proceso académico en la escuela.

La investigación, como primer elemento a tener en cuenta, se desarrolla como un elemento transversal en los procesos educativos de ambos contextos, esto puede explicarse por el hecho de que dentro de la educación tradicional se promulgan conductas de investigación directa mediante la interacción directa con la actividad de trabajo colectivo, la experimentación, la manipulación y la consulta a los mayores, la cual permite la creación de conclusiones e hipótesis instantáneas, todo por medio de la oralidad. Dichas conductas serán potencializadas en la escuela, esta vez para la creación y apropiación de conocimientos nuevos desde la disciplinariedad. Las actividades propiciadas para el desarrollo de la vocación investigativa en los estudiantes nacen en los diferentes espacios del aula y la comunidad: visitas a los mayores y el piache, recorridos por lugares significativos en la comunidad, creación y consulta de material académico como ensayos, libros e internet y la realización de talleres individuales y grupales.

El segundo artefacto pedagógico a tener en cuenta es *el sistema de evaluación* por medio del cual se generan juicios de valor sobre el desempeño de la actividad del niño *Wayuu* durante el proceso de aprendizaje. En la comunidad, el *Wayuu* tiene predeterminados roles que se establecen de acuerdo al género, actividades socioeconómicas y culturales, sin embargo esta en la libertad de elegir lo que quiere hacer de acuerdo a las posibilidades que tiene disponibles. Al niño o niña *Wayuu* se le orienta poco a poco para que aprenda a ejecutar las labores correspondientes a su hacer, del cual se hizo acreedor de acuerdo a los parámetros culturales y de la lengua. En este sentido, es la comunidad misma la que hace la evaluación de las cualidades del *Wayuu* para ejercer determinado rol, esto se hace de acuerdo a parámetros establecidos culturalmente como los sueños o el uso aventajado de la palabra.

Por el contrario, a pesar de que dentro del proceso educativo formal se contempla la tanto la evaluación cualitativa como la cuantitativa (que otorgan cierto tipo de *flexibilidad* para la evaluación en los que se tendrán en cuenta ciertos eventos propios de la cultura) de aprendizajes, estándares y competencias de los estudiantes, son las del segundo tipo las que marcan el precedente y determinan la transición a los siguientes niveles educativos.

Tabla 3. *Tabla de valores para evaluación de aprendizajes, estándares y competencias.*

<i>Valor numérico (cuantitativo)</i>	<i>Valor tradicional (cuantitativo)</i>	<i>Desempeño</i>
9.0 a 10.0	Anashantas	<i>Superior</i>
8.0 a 8.9	Anasü	<i>Alto</i>
6.0 a 7.9	Nuntuin	<i>Básico</i>
1.0 a 5.9	Nojosnuintuin	<i>Bajo</i>

Tabla representativa de los valores de acuerdo al desempeño del estudiante durante el proceso académico. - valoraciones inferiores a seis (6.0), se infiere que no se alcanzó el desempeño básico y por lo tanto la ubicación corresponderá en desempeño bajo, El desempeño bajo se entiende como la no superación del desempeño básico y no da el derecho al estudiante a ser promovido al grado superior. Para efectos de promoción, el valor porcentual de cada una de los periodos será del 25%. Fuente: PEC (2013).

- En cada periodo se valorará el aprendizaje del estudiante en todos los ejes temáticos (en la primaria) y en las áreas (en la secundaria), en aspectos tales como: Alcance de estándares de aprendizaje (compromisos académicos y de comportamiento) desarrollados en los procesos de aprendizaje, y la adquisición de competencias.
- La valoración de cada periodo, en los diferentes eje temáticos y/o áreas, será el promedio de las valoraciones obtenidas por el estudiante en las diversas actividades de aprendizaje; más la nota de autovaloración dada por el estudiante con base en su disciplina, interés y el cumplimiento de compromisos y colaboración con las clases.
- Los criterios de evaluación y promoción son de obligatorio cumplimiento para todos los docentes que orientan clases desde el grado preescolar hasta el noveno grado; por cuanto, el sistema de evaluación del aprendizaje es parte fundamental del proceso de calidad del servicio educativo.

Muy bien en lecturas		Diccionario
Darwin	10.0	90
Adolitzo	8.5	70
Mento	10.0	100
Manuel	6.5	50
Juis Angel	7.0	30
Evaristo	8.0	50
Eli's Jose	9.0	70
Dalki	10.0	90
Rigel	8.0	50
florentino	8.0	50

Evaluación docente de preescolar y primer grado en competencias de lecto-escritura.

Finalmente, el uso de *materiales y recursos físicos* como cartillas, libros integrados, diccionarios, cuentos, láminas y enciclopedias de la biblioteca y los computadores de la sala de informática son utilizados para el desarrollo de lo que ellos llaman *temas interculturales*, los

cuales corresponden a las temáticas escolares pertenecientes a otras culturas. Sin embargo, afirma el coordinador del centro etnoeducativo:) “*para los temas propios no contamos con estos materiales y recursos los cuales permitan el mejor desarrollo de estas, por eso creemos que para la ejecución de los proyectos de aulas estos no son pertinentes*” (PEC, 2013, esto quiere decir que para la ejecución general de los proyectos de aula, los materiales y recursos físicos disponibles no son suficientes y pertinentes debido a que estos se enfocan en el desarrollo específicos de temas de otras culturas excluyendo los saberes propios.

4.1.2 Bilingüismo

Tal como lo afirma Gergen (1992) nuestro idioma dispone de un vocabulario riquísimo para la expresión de las caracterizaciones de nuestro Yo, el cual funciona como constructor de realidades internas y externas, configurando dominios de realidad propios con los otros; En este sentido el idioma, como vehículo del lenguaje, es el medio por el cual nos hacemos asequibles a otros seres humanos. Teniendo en cuenta esto, el análisis de las dinámicas interaccionales que involucran el uso tanto del idioma materno como del español, dentro de los espacios de aprendizaje en la comunidad y la escuela, será vital para determinar su importancia dentro del desarrollo cognitivo de niño *Wayuu*.

En lo referente a la enseñanza tradicional dentro de la comunidad *Wayuu*, encontramos que además de no estar restringida a contenidos específicos, se encuentra mediada por el uso de la lengua materna o *Wayuunaiki* en su totalidad (Anna Akua'ipa, 2009). Por consiguiente, los niños desde el momento en que nacen y a medida se van integrando en las dinámicas comunitarias, van construyendo su realidad e identidad desde la lengua materna; el resultado de esto será una narración interpretativa en *Wayuunaiki* de su ecosistema y de su manera de ser dentro del mismo.

Por otro lado, en la escuela las dinámicas lingüísticas responden a un patrón interaccional de naturaleza más compleja, esto puede explicarse por la estructura misma de la escolarización formal y sus mecanismos.

En el centro educativo la gran mayoría de los *ejes* (materias) son impartidos por los etnodocentes en idioma español, por esta razón los grados de preescolar, 1ro y 2do son orientados al aprendizaje y dominio de la lecto-escritura en este idioma, de esta forma los cursos mayores se encargan de impartir contenidos avanzados correspondientes a los *proyectos de aula* de dichos grados, también construidos la totalidad en español. Al eje *alijunaiki* o castellano le corresponde favorecer en mayor medida la asimilación de los contenidos lingüísticos de la lengua *alijuna*.

Figura 9. *Tablero, clase de alijunaiki, 2do grado*

<p>Letras que suben:</p> <p style="text-align: center;">b, d, h, l, ll, t, k</p> <p style="text-align: center;">ej: helado, búho, tomate.</p> <p>Letras que bajan:</p> <p style="text-align: center;">g, j, p, q, y</p> <p style="text-align: center;">ej: pepino, jirafa, gusano, papaya.</p>

Grafica ilustrativa del tablero para la clase de alijunaiki en el tema: Escritura, letras que suben y letras que bajan en el castellano. Fuente: EA

Figura 10. *Tablero, clase preescolar y primer grado.*

<p>Repaso:</p> <p style="text-align: center;">Las vocales</p> <p style="text-align: center;">a, e, i, o, u la, le, li, lo, lu</p> <p style="text-align: center;">sa, se, si, so, su.</p>

Grafica ilustrativa del tablero para la clase en el tema: Lecto-Escritura, las vocales, letra S y letra L. Fuente: EA

Los temas de la clase y la evaluación verbal o escrita de los conocimientos asimilados se desarrollan en español, tal como lo afirma la docente de segundo grado: “*se trata de dar esta clase más en castellano, el Wayuunaiki se utiliza para hacer descripciones y hacer más claros algunos conceptos*” (Comunicación Personal, marzo de 2015. Fuente: EA).

En estos momentos los estudiantes deben siempre dirigirse en este idioma al docente, sin embargo se tienen evidencia de conductas específicas en las que el vehículo lingüístico es la lengua materna, como es el caso de las interacciones entre pares (estudiante con estudiante) en los diferentes grados -con menor incidencia en los grados mayores-, los docentes a la hora reprender o llamar al orden y las conversaciones informales entre estudiantes, docentes y docentes con estudiantes fuera del aula (fuente: OP).

4.1.3 La escuela en el territorio

A la escuela como institución social se le ha atribuido históricamente la función de preparar sujetos para la vida en sociedad, esto implica la promulgación masiva de competencias sociales que orienten la vida de los sujetos en coherencia con el orden social establecido, de ahí la naturaleza dominante de sus mecanismos tradicionales, los cuales pueden llegar a satanizar la diferencia por considerarla como una amenaza a la cultura dominante. La introducción de la escuela tradicional dentro de un orden social y cultural diferente implicaría en un primer momento la reestructuración de su finalidad última y de sus mecanismos para adaptarlos a las dinámicas del nuevo contexto, con nuevos sujetos y con nuevas diferencias.

“Bueno... queremos ser competentes a nivel general: Formar niños líderes, capaces de [...] mirar por su comunidad, tocar ventanas a todas las corporaciones que hay de pronto para siempre para beneficio de su comunidad”, afirma un docente del centro etnoeducativo no. 5 de la comunidad Annaralito cuando se le pregunta por el objetivo de la escuela dentro de la

comunidad; de esta forma en la comunidad le abren las puertas a una institución *de fuera*, creada por y para *los de fuera*, con el objetivo de procurar bienestar para su cultura.

El carácter público de la educación para grupos indígenas en Colombia, enmarca el primer aspecto a tener en cuenta en este apartado: “*eso era como un juego en la parte política... ¡vamos a darle aunque sea pa’ capacitarlo!, pero no, no nos quieren ver capacitados, tener las competencia de ellos porque en verdad de pronto quien quita... Oiga un presidente Wayuu, oiga un presidente indígena*” autoridad comunidad Annaralito. Existen marcadas dinámicas políticas y relaciones de poder que se instauran dentro de la escuela y sobrepasan sus límites hasta llegar al territorio y la comunidad, la poca capacitación del personal docente, el No pago de los salarios y la politización de los contratos de prestación de servicios educativos obstaculizan el ejercicio de una educación de calidad para las comunidades.

Dentro de las aulas de clases –que en su estructura física misma es rastro de la incidencia de la escuela en el territorio- se proliferan acciones educativas propias del carácter dominante de la escuela, ejemplo de ello es lo común que es escuchar expresiones de tipo: “*¡vas a perder el año!*”, “*como no prestes atención, como no escribas o leas vas a perder el año?* “*No es bueno ser el último*”, “*memoricen, métanlo en sus cabezas*”, “*rápido*”, “*mira el libro para que sepas*”. La memorización de conceptos y la mayor rapidez al hacerlo son sinónimos de desarrollo cognitivo desde esta lógica.

El manejo del tiempo establece otro de los aspectos a tener en cuenta en este apartado, ya que durante el tiempo de aprendizaje tradicional, este no está restringido a tiempos específicos, ya que esta se compone de la participación directa del niño en las diversas actividades (sociales y de producción) de la comunidad, contrario a las la clara división del tiempo que se tiene en la escuela: “*el proyecto Etnoeducativo de la nación Anaa Akuaipa, se*

ajusta a lo establecido por el decreto 1860 de 1994 en donde establece que las instituciones educativas debe cumplir las 40 semanas de actividades escolar”, por consiguiente se establecen horarios de 5 horas de clases (de 60 minutos) y media hora para el descanso, las jornadas para cada modalidad se establecen de la siguiente manera:

Tabla no. 4. *Jornadas académicas en cada modalidad.*

Modalidad	Jornada.
Preescolar	7 am 11:30 am
Básica primaria	7 am a 12:30 m
Secundaria	7 am a 1:30pm

Fuente: EA.

Dentro de este calendario, se cuentan cuatro periodos académico en los cuales al finalizar se hace entrega de un informe verbal y escrito a los padres de familia sobre el rendimiento académico y disciplinario de sus hijos; también se realizan durante estos periodos un seguimiento a los estudiantes con bajo desempeño, por ejemplo: dentro del primer periodo se toma un mes para nivelación de los estudiantes con bajo desempeño. Finalmente también hay un cronograma de actividades donde se resaltan fechas conmemorativas, fiestas patrias y culturales. También se tiene especial respeto a los estudiantes en la etapa de encierro, velorio, etc., por lo que se pueden hacer concesiones en el cumplimiento de los tiempos.

4.3 El “*ser Wayuu*” situado en una realidad que encarna una trama de significaciones.

Según Maturana y Varela el rasgo organizacional definitorio de los sistemas vivos lo constituye la capacidad de producirse a sí mismos de manera constante (organización

autopoiética) mientras mantienen activamente alguna de sus variables, a pesar de la creación permanente de componentes que generan nuevas relaciones por medio de las continuas interacciones y transformaciones (Maturana y Varela 1984 en Rosas, 2001, p 61), lo anterior quiere decir que todo ser vivo se sitúa dentro de una trama de relaciones con distintos actores, en distintos niveles de realidad, donde todos se comportan y existen significaciones que soportan dichas conductas, todo lo anterior permite un acople estructural del organismo con su ecosistema.

El self *Wayuu* emerge en la relación constante de este con su entorno inmediato y los diferentes dominios que lo conforman (familia, comunidad, instituciones), sin embargo, su identidad como sistema “*el ser Wayuu*” es proporcional a la naturaleza de las interacciones de los dominios interaccionales y de las significaciones, lo cual directamente todo el sistema. La asimilación de contenidos descontextualizados en la escuela a la estructura psíquica de los niños, además de la contradicción metodológica en la enseñanza de los contenidos con relación a las prácticas educativas tradicionales constituyen la introducción de dinámicas nuevas de funcionamiento dentro del sistema interaccional y por ende la creación de significaciones nueva de la realidad, que desembocan en la emergencia de estructuras cognitivas no acordes a la realidad cultural-social de la comunidad, se da en este punto un desacople estructural entre la identidad del sistema y las características de interacción entre sus elementos. Lo anterior pone en peligro la permanencia en el tiempo de las costumbres y saberes de la comunidad *Wayuu*; esto se argumenta en el hecho de que los niños indígenas acceden a un modelo etno-educativo impartido por la escuela en su comunidad, que en teoría “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de Colombia (Constitución Política de Colombia, 1991)”; pero, que en general sigue los lineamientos de un currículo lineal que se compone de la suma de los saberes propios –de la cultura *Wayuu*- con los contenidos del modelo educativo establecido en la escuela tradicional

bancaria, el cual utiliza en bilingüismo como un simple puente para la traducción de conceptos, evalúa su asimilación a partir de parámetros externos e introduce prácticas y elementos que se imponen sobre los usos y costumbres de la cultura.

Finalmente, es de gran importancia aportar a la búsqueda de un equilibrio entre las relaciones institucionales y las dinámicas culturales de la nación *Wayuu*, para ello se hace necesario un análisis de las necesidades de los sujetos para ofrecer una respuesta educativa de calidad que favorezca la formación de personas autónomas, capaces de aportar en la búsqueda de soluciones eficaces que favorezcan el bienestar de su comunidad.

CAPITULO 5. LABORATORIO DE EXPERIENCIAS: CONSTRUCCIÓN DE INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARTICIPATIVO.

[Cartilla Agua-Wayuu .pdf](#)

De acuerdo con las premisas esenciales de la educación tradicional Wayuu y con el fin de generar dentro de la escuela espacios de aprendizaje que conjuguen las características del territorio y favorezcan la creación de competencias contextualizadas en los niños, se propuso la creación de un recurso pedagógico en forma de laboratorio de experiencias sobre el agua, con la participación de los diferente actores, los cuales hicieron parte de la presente investigación.

Sobre la base de un modelo educativo socio- productivo, acorde a la realidad de la comunidad, este laboratorio busca potencializar la construcción de aprendizajes en el uso de la oralidad y de conductas investigativas de verificación, experimentación, consulta directa, construcción y relación, con las cuales el niño Wayuu tiene contacto desde su comunidad por medio de la educación tradicional. Dicho espacio de socialización e interaprendizaje favorece la construcción de conocimiento desde una perspectiva intercultural, sentando las bases del dialogo equitativo entre los saberes de fuera y los propios.



Realización de cartografía social participativa con los niños de los grados preescolar, primero y cuarto. Instrumentos como la cartografía y el equipo reflexivo (ver anexos 4 y 5) permitieron la participación de los actores en la construcción del instrumento, lo cual fue complementado con

la información ya recolectada en las anteriores experiencias de la investigación como las entrevistas y la etnografía.

Finalmente el desarrollo de las experiencias de cada tema constituye la experiencia general del laboratorio, con un método de enseñanza etnográfico, dialógico, participativo y de cooperación, serán los docentes junto con sus estudiantes los que juntos construyan productos tanto materiales como intelectuales que sean significativos, originados no tanto a partir de contenidos sino de procesos.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta lo logrado durante todo el proceso de investigación, el final logra poner en manifiesto el esfuerzo y el interés en colaborar de todos los participantes, que desde los investigadores hasta la comunidad indígena que se propusieron ser parte importante en el desarrollo de la investigación. Se abriendo de esta forma las puertas a experiencias y sentires con el objetivo de analizarlas a la luz de una propuesta académica de investigación – intervención justificados en el afán inagotable de proteger los valores culturales de la nación *Wayuu*. Encontramos entonces, en este apartado, las reflexiones y aprendizajes más importantes que nos deja esta experiencia:

1. El agregado histórico-cultural, propio del potencial idiosincrático de la especie humana, reconoce la importancia de las herramientas culturales en el funcionamiento psicológico y su capacidad de conocer. El ser humano que construye el conocimiento lo hace por medio de la *mediación semiótica* que implica un reconocimiento necesario de la alteridad, por lo que lo primero que se construye es el proceso mismo de mediación con lo externo al self, para que luego aquello que es internalizado en forma de *significado* pase a reconstituirse en forma de *sentido*. Son los procesos de internalización de herramientas culturales que se generan durante el desarrollo ontogenético del sujeto, los que dan origen a la cognición humana; cualquier función presente en el desarrollo cognitivo del niño se presenta primero en un plano inter-psicológico (externo) y luego pasa a formar parte del plano interno o intra-psicológico (conciencia). En este sentido, la naturaleza de los procesos de internalización en contextos de socialización formal como la escuela se explica en Vigotsky por el hecho que el desarrollo cognitivo se sostiene sobre procesos de maduración (biológica) y en el aprendizaje a través de la

enseñanza, estas dos formas de desarrollo funcionan mutuamente interdependientes, donde el aprendizaje que se produce a través de la enseñanza funciona como motor del desarrollo cognitivo del sujeto humano (Vigotsky, 1979 en Rosas, 2001, p 45).

2. Sin embargo, si nos vamos allá de la mediación semiótica en la cognición y el aprendizaje, encontramos que existe un organismo humano en forma de “un sistema viviente que se estructura a sí mismo como una entidad distinta a su medio ambiente mediante un proceso (autopoiésis) que genera, a través de este mismo proceso, un mundo adecuado para él” (Varela, 2000. P 77); esto quiere decir que los seres humanos funcionan como una organización autopoiética con la capacidad de producirse a sí misma y a su entorno. El proceso se da por la constante dialéctica entre el organismo que se relaciona con el mundo y el organismo que se individualiza y se constituye con identidad propia; de esta manera se desarrolla una cadena de interacciones que, aunque la conducta de cada organismo en cada interacción es determinada por su identidad, dicha conducta es para el otro fuente de deformaciones compensables y significativas en el contexto de la conducta social. La cognición, desde esta lógica, surge como la manera en que el organismo, mediante su actividad auto producida, llega a ser una entidad distinta en el espacio, una unidad de percepción-movimiento, de constantes senso-motoras, que aunque siempre acoplada a su correspondiente medioambiente, será siempre diferente a él (Varela, 2000).
3. La escuela como contexto de socialización formal y como objeto de mayor atención en cuanto promotora de desarrollo cognitivo -esto debido a que socialmente se le atribuye la función de facilitar a los sujetos los medios para que estos lleguen a integrarse en la sociedad-, utiliza variados mecanismos de aprendizaje por enseñanza en los contextos

escolares que se acompañan de distintos ritos de transición y diferentes formas de escolarización (Rogoff , 1993) los cuales son incluidos en los proyectos educativos que se proponen desde el Ministerio de Educación Colombiano para comunidades indígenas y raizales en cabeza de las instituciones etnoeducativas, dichas prácticas de escolarización formal pueden, si no se hace una debida reestructuración de acuerdo al contexto y las necesidades de las personas a las que se les imparte, favorecer la jerarquización de saberes y la homogenización del pensamiento, la memorización de contenidos y la producción de conocimientos descontextualizados.

4. Se debe tener en cuenta que originariamente la enseñanza tradicional dentro de la comunidad *Wayuu* no está restringida a tiempo, espacio ni a contenidos específicos, ya que esta se compone de la participación directa del niño en las diversas actividades (sociales y de producción) de la comunidad junto con los mayores, mediados por el uso de la lengua materna y siguiendo una división por sexo y edad para el desarrollo de las mismas. Dichos espacios de aprendizaje generan un tipo de aprendizaje característico, con una percepción y una visión del mundo permeada culturalmente, los cuales conformarán más adelante los conocimientos previos con los que el niño llega a la escuela y los saberes con los que se deben *poner en dialogo* las prácticas y contenidos de la escolarización formal, dicho proceso debe desarrollarse de manera articulada y equitativa, enfocado a crear personas con capacidad de valorar y respetar las diferencias y orientado a la búsqueda de soluciones a problemáticas presentes en el contexto de manera autónoma, eficiente y consensuada.
5. Seguidamente, al trasladarnos a los aspectos técnicos del proceso de investigación por medio del cual se tuvo la oportunidad de construir un escenario social, rescatar las experiencias y significados de los sujetos involucrados, analizarlas a la luz de diferentes

disciplinas e intentar aportar soluciones a las distintas problemáticas que lo involucran, se deben tener en cuenta las implicaciones de la *forma o postura al investigar* adoptada y que tienen efectos tanto en la calidad, ética y efectividad de la investigación: a partir de la interacción con los sujetos de la investigación (el que investiga y el que es investigado), los participantes construyen y redefinen el problema y las posibilidades que tienen para solucionarlo, además, se favorece la capacidad de reconocer capacidades, recursos y posibilidades para que el fenómeno sea pensado como una oportunidad de cambio; el uso de la narrativa conversacional como instrumento permitió la construcción de realidades por medio de la validación y legitimación de los saberes del otro en un contexto de acople y consenso de subjetividades, esto terminó en la creación de un ambiente de seguridad para los que hablan y la creación de significados nuevos para las partes participantes.

6. Finalmente, El estudio de los contextos educativos en los que se construye el *self Wayuu* significa la búsqueda de consensos entre dos sistemas con identidades propias que interactúan y se afectan mutuamente. De ahí la importancia de rescatar la autonomía del sujeto en tanto su reconocimiento como ente activo, pensante, perceptivo y con conocimientos propios, ya que de esta forma se permite la posibilidad de construir escenarios acordes con la realidad, enriquecidos con la voz del que investiga y el que es investigado.

ANEXOS

Anexo 1. Etnografía del aula. Preguntas guía y categorías de observación.

Categorías		Preguntas guía
Caracterización	<i>Mecanismos y metodologías</i>	¿Cuáles son las características contextuales de la institución y la población a la cual se le prestan los servicios educativos? ¿Cuáles son los mecanismos utilizados por el profesor para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes? ¿Cuáles son los mecanismos utilizados por los estudiantes que favorecen su proceso de aprendizaje?
	<i>Incidencia cultural</i>	¿Cómo inciden los factores culturales en el proceso de aprendizaje? ¿Se articulan los conocimientos previos de los alumnos en las dinámicas y contenidos escolares?
Procesos de aprendizaje	<i>Artefactos</i>	Cuáles son los mecanismos utilizados por los estudiantes que favorecen el proceso de aprendizaje? ¿Cómo se dan las interacciones entre pares dentro del aula?
	Interacción	¿Cuáles son las características de la interacción entre docente y estudiantes dentro del aula?
Lenguaje	<i>Idioma</i>	¿Cómo se da la interacción entre la lengua español y lengua materna dentro del aula?
	<i>Otros</i>	¿Qué otras manifestaciones del lenguaje se presentan dentro del aula?

Anexo 3. *Guion de entrevista semiestructurada para coordinador y docentes del centro etnoeducativo.*



ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DE ACERCAMIENTO A DOCENTES DE LA INSTITUCION ETNOEDUCATIVA.

La presente entrevista semiestructurada se realizará con el fin de obtener información amplia acerca de los procesos metodológicos así como de los referentes de sentido que soportan las experiencias y prácticas educativas en la institución etnoeducativa.

LA INFORMACIÓN SUMINISTRADA POR USTED SE UTILIZA CON FINES INVESTIGATIVOS. DE LA VERACIDAD DE SU INFORMACIÓN DEPENDE LA COMPRENSIÓN Y EL APOORTE PARA EL FENOMENO DEL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS INTERCULTURALES.

Preguntas guía.

- ¿qué consideraciones tiene usted acerca de su papel como coordinador/profesor del centro etnoeducativo?
- ¿en su opinión, cual debería ser la función que debe cumplir la escuela dentro de la cultura *Wayuu*?
- ¿si se tienen en cuenta los lineamientos educativos que imparte el estado, como ubicaría el saber ancestral y la cosmovisión propios de la cultura *Wayuu* dentro de las dinámicas escolares?
- ¿qué piensa acerca del hecho que los niños deben aprender obligatoriamente el español al llegar a la escuela?
- ¿cómo explicaría la incidencia de la escuela en las dinámicas familiares del *Wayuu* y de la familia en las dinámicas escolares?
- ¿si se le pide nombrar el problema más importante al que se enfrenta la educación formal *Wayuu* o escuela etnoeducativa, cual sería este en su opinión? ¿porque?

Anexo 4. *Guion de entrevista semiestructurada para la comunidad (familia*



**ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DE ACERCAMIENTO A LA COMUNIDAD
WAYUU (ANNARALITO).**

La presente entrevista semiestructurada se realizará con el fin de obtener información amplia acerca de los procesos metodológicos así como de los referentes de sentido que soportan las experiencias y prácticas educativas en la comunidad *Wayuu*.

**LA INFORMACIÓN SUMINISTRADA POR USTED SE UTILIZA CON FINES
INVESTIGATIVOS. DE LA VERACIDAD DE SU INFORMACIÓN DEPENDE LA
COMPRENSIÓN Y EL APOORTE PARA EL FENOMENO DEL APRENDIZAJE EN
CONTEXTOS INTERCULTURALES.**

Preguntas guía

- ¿Cuál considera que es el papel de los niños dentro de la cultura *Wayuu*?
- ¿Qué herramientas aporta la familia *Wayuu* para lograr que el niño cumpla con ese papel?
- ¿Cuál es su postura acerca de la inclusión de la escuela o educación formal dentro de las dinámicas sociales del ser *Wayuu*?
- ¿Cuál cree que es el objetivo de la educación formal o escuela para el *Wayuu*?
- ¿Qué papel considera que debería desempeñar la escuela dentro de su comunidad?
- ¿En que podría afectar el hecho de que los niños *Wayuu* asistan a un centro de educación formal o escuela?
- ¿Qué piensa acerca del hecho que los niños deben aprender obligatoriamente el español al llegar a la escuela?

Anexo 4. Guion preguntas equipo reflexivo.



EQUIPO REFLEXIVO PARA SOCIALIZACION Y ANALISIS DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACION A DOCENTES Y COORDINADOR DE LA INSTITUCION ETNOEDUCATIVA.

La siguiente experiencia constituye una práctica reflexiva de carácter conversacional, donde se abre la posibilidad de favorecer y potencializar las soluciones que emergen en la búsqueda de consensos y las interacciones lingüísticas de los participantes, con el fin de aportar en la construcción de estrategias que potencialicen la educación para los *Wayuu* y los grupos étnicos en Colombia.

LA INFORMACIÓN SUMINISTRADA POR USTED SE UTILIZA CON FINES INVESTIGATIVOS. DE LA VERACIDAD DE SU INFORMACIÓN DEPENDE LA COMPRENSIÓN Y EL APOORTE PARA EL FENOMENO DEL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS INTERCULTURALES.

Plan de trabajo

Actividades	Procedimientos	participantes
<i>1. Socialización del proceso de investigación.</i>	Exposición de los aspectos generales de la investigación, incluyendo resultados y conclusiones.	
<i>2. Presentación de aspectos relevantes para el análisis y la reflexión.</i>	Conversación reflexiva en equipo a partir de presentación de powerpoint y preguntas guía. Definición de temáticas significativas, competencias y experiencias educativas desde la interculturalidad para la construcción final de un laboratorio pedagógico sobre el AGUA.	Investigador, docentes y coordinador.
<i>3. Construcción de instrumento pedagógico participativo.</i>		

Preguntas guía

¿Cuáles fueron los aspectos que le causaron mayor interés en la presentación anterior?

¿Cuál es su opinión acerca de la interculturalidad y su posible incidencia en el contexto educativo?

¿Cómo cree Ud. que se está asumiendo la diversidad dentro de los lineamientos existentes en Colombia sobre educación para grupos étnicos? ¿Corresponde esto a una educación intercultural?

Como se está asumiendo la interculturalidad en el contexto de la etnoeducación para los *Wayuu*?

Formato

Centro etnoeducativo:
Nombre:
Objetivo: construir un instrumento pedagógico en forma de laboratorio de experiencias sobre el AGUA, con temáticas, competencias y actividades desarrolladas en el territorio.
Objetivo de la sesión: constituir una práctica reflexiva de carácter conversacional, donde se abre la posibilidad de favorecer y potencializar las soluciones que emergen en la búsqueda de consensos y las interacciones lingüísticas de los participantes, con el fin de aportar en la construcción de estrategias que potencialicen la educación para los <i>Wayuu</i> y los grupos étnicos en Colombia.
Tema:
Competencias:
Contenidos:
Experiencia o taller:
Materiales:

Anexo 5. Cartografía social participativa.



EXPERIENCIA CARTOGRAFICA PARTICIPATIVA CON ESTUDIANTES DEL CENTRO ETNOEDUCATIVO.

La presente experiencia tiene por objetivo develar significaciones asociadas al territorio, que desde la cosmogonía *Wayuu* tiene todo un despliegue ancestral, la obra final será un mapa que encarna ideas, debates, conflictos, además de objetos y actividades establecidos mediante el consenso de sus participantes.

LA INFORMACIÓN SUMINISTRADA POR USTED SE UTILIZA CON FINES INVESTIGATIVOS. DE LA VERACIDAD DE SU INFORMACIÓN DEPENDE LA COMPRESIÓN Y EL APORTE PARA EL FENOMENO DEL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS INTERCULTURALES.

Materiales

Pliego de papel, pinturas, marcadores, lápices y demás elementos disponibles en el entorno.

Plan de trabajo

1. Narración de experiencias cotidianas en la comunidad
2. Creación de un mapa de la comunidad y los lugares que la componen.
3. Distinción de zonas de actividades de producción, trabajo colectivo, situaciones sociales, etc.
4. Descripción de acciones desarrolladas en los diferentes lugares, dentro de la comunidad, para ser ilustradas en el mapa.

REFERENCIAS

Agudelo, M; Arango, Piedad, (2012). *Constructivismo y construccionismo social: Algunos puntos comunes y algunas divergencias de estas corrientes teóricas*. Revista Prospectiva No. 17: p.p: 353-378. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10893/6341>

ANAA AKUAIPA de la Nación Wayuu (2009) Proyecto etnoeducativo, Ministerio de educación Nacional. Colombia. Recuperado de: https://issuu.com/educacionintercultural/docs/proyecto_educativo_anaa_akuaipa

Bateson, G. (1991). Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires: Carlos Lohle. Pp. 337 a 344.

Bateson, G. (1991) Una unidad sagrada. Pasos ulteriores hacia una ecología de la mente. Cuarta parte: salud, estética y lo sagrado. España – Barcelona. Editorial Gedisa.

Bateson, G. espíritu y naturaleza. 3ra Edicion: Buenos Aires. Amorrortu.

Bogotá Humana (2015). “cuarto encuentro intercultural de Bogotá. Diálogos interculturales en la ciudad”.

Bruner. J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje Visor.

Bruner. J. (1988) *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Madrid. Ediciones Morata.

CEPAL. ((2004). Las migraciones en América latina y el Caribe. Recuperado de:
<http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2535/S2008126.pdf?sequence=1>

Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid, España. Ediciones Morata.

Echeverría, R. (2003) *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: Noreste. Cap. 4 Y 5, JC Sáez editores.

Enciso, Patiño, P., (2004) *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*, Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Fernández, A. *La escuela inclusiva: realidad intercultural*. Revista Iberoamericana de Educación n.º 55/2 .

Gutierrez Pineda, V., (1968) *Familia y Cultura en Colombia tipologías, funciones y dinámicas de la familia, manifestaciones múltiples a través del mosaico cultural y sus estructuras sociales*. Universidad de Antioquia, Medellín. Col.

García, J., (2005) *Educación intercultural. Análisis y propuestas*. Revista de Educación, (336), pp. 89-109. España.

Organización Internacional para las Migraciones OIM, (2010). *Diálogo Internacional sobre la Migración 2010 Migración y cambio social*. Segundo taller intermedio Sociedades e identidades: las repercusiones multifacéticas de la migración. Recuperado de:

https://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/microsites/IDM/workshops/societies_and_identities_061910/Report-SP.pdf

Perrín M., (1976) *El camino de los indios muertos. Mitos y símbolos Guajiros*, Monte Ávila Editores, Paris.

Perrin, M., (1976) *El camino de los indios muertos. Mitos y símbolos Guajiros*. Monte Ávila Editores, Paris.

Rivera Gutiérrez A., (1990), *La metáfora de la carne sobre los Wayuu en la península de la Guajira*, Revista colombiana de Antropología. Volumen XVIII.

Rogoff, B. (1993). *Apéndices del pensamiento, el desarrollo cognitivo en el contexto cultural. I Parte: lo individual y el contexto sociocultural*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.

Sepúlveda, G. (1996). *Interculturalidad y construcción del conocimiento* en Godezzi, J. (Comp): Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia. Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos, “Bartolomé de las Casas”.

Vergara O., Ardila G., (1990). *La Guajira. De la memoria al porvenir una visión antropológica*. UN FONDO FEN COLOMBIA. Universidad Nacional de Colombia.

Vygotsky, I. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. En L. S Vigotski, Obras escogidas, II. Madrid: Aprendizaje visor.

Vygotsky, I. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. En L. S. Vigotski, *Obras escogidas*, III. Madrid: Aprendizaje visor.

Vigotsky, L; Leontiev, A; Luria, A. (1989) Comp: Andréi Puziréi, *El proceso de formación de la psicología Marxista*, Moscú, Ed. Progreso.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. UNICEF, Ministerio de Educación del Perú. Lima.

8nba2xcj