



El maestro como burócrata callejero: una opción para el fortalecimiento de la política etnoeducativa en la Institución Etnoeducativa *Laachon*

Daniela Alejandra Coca Pinzón

Universidad de La Sabana
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas
Chía, Colombia
2018

El maestro como burócrata callejero: una opción para el fortalecimiento de la política etnoeducativa en la Institución Etnoeducativa *Laachon*

Daniela Alejandra Coca Pinzón

Trabajo de grado como requisito para optar al título de
Politóloga

Director:

Juan Pablo Pardo Rodríguez

Universidad de La Sabana
Facultad de Derecho y Ciencias Políticas
Chía, Colombia
2018

Contenido

Introducción	10
Pregunta de investigación	11
Objetivo general y secundarios	12
Marco metodológico	12
1.Desarrollo de la política etnoeducativa, a partir de la Constitución Política de 1991 hasta el año 2017.....	15
2.Contextualización del departamento de La Guajira y la Institución Etnoeducativa Laachon	22
2.1. La comunidad indígena Wayuu.....	22
2.2. Aspectos geográficos del departamento La Guajira	23
2.3. Análisis sociodemográfico del departamento	24
2.4. La educación en La Guajira	26
2.5. Municipio de Manaure	28
2.6. Contextualización de la Institución Etnoeducativa <i>Laachon</i>	32
3. El maestro: el actor más importante para la ejecución de la política de etnoeducación	37
4. El docente: el burócrata de la escuela	43
4.1. La influencia del docente para la creación de <i>Laachon</i>	43
4.2. Percepción de los docentes sobre algunos principios de la etnoeducación	45
4.3. Caracterización general de la planta docente de la sede principal de <i>Laachon</i>	47
4.3. Autonomía y participación de los maestros en la política de etnoeducación	50
4.4. Diversidad lingüística en la Institución Etnoeducativa <i>Laachon</i>	54
5. Oportunidades y desafíos de la política de etnoeducación	59
5.1. Oportunidades.....	59
5.2. Desafíos	62
6.Conclusiones	67
Referencias	68
Anexos	74
Anexo 1. Población que se autorreconoce como indígena según el municipio (DANE, 2005)	74
Anexo 2. Transcripción de las entrevistas.....	75

Lista de tablas

Tabla 1. Número de niños y niñas con discapacidad atendidos en el sistema educativo	30
Tabla 2. Número de niños y niñas con discapacidad atendidos en el sistema educativo	30
Tabla 3. Resultados de la IEL en las Pruebas Saber 2017-2.....	35

Lista de figuras

Figura 1. Mapa del departamento de La Guajira	24
Figura 2. Distribución poblacional indígena según edad y sexo en La Guajira.	26
Figura 3. Tasa de cobertura bruta en educación media	26
Figura 4. La Guajira. Puntaje global y Pruebas Saber 11.	27
Figura 5. La Guajira. Pruebas Saber 11 - Inglés	28
Figura 6. Calles del municipio de Manaure	29
Figura 7. Casas del municipio de Manaure.....	29
Figura 8. Cancha de la Institución Etnoeducativa <i>Laachon</i>	32
Figura 9. Patio escolar de la Institución Etnoeducativa <i>Laachon</i>	33
Figura 10. Lavadero de los estudiantes internos.....	35
Figura 11. Sexo de los maestros.....	47
Figura 12. Porcentaje de maestros que pertenecen a la comunidad Wayuu.....	48
Figura 13. Años de experiencia como docentes.....	48
Figura 14. Grado de estudio de los docentes.....	49
Figura 15. Número de docentes por materia.	50
Figura 16. Pregunta a los docentes: ¿conoce usted qué es la etnoeducación?	51
Figura 17. Porcentaje de docentes que han sido capacitados en etnoeducación.	51
Figura 18. Huerta escolar de la subsede Cousepa.	55
Figura 19. Nacimiento del wayuu.	57

Lista de abreviaturas

IEL: Institución Etnoeducativa *Laachon*

MEN: Ministerio de Educación Nacional

MPC: Mesa Permanente de Concertación Indígena

ODS: Objetivos de Desarrollo Sostenible

PAE: Programa de Alimentación Escolar

PEI: Plan Educativo Institucional

PNDE: Plan Nacional Decenal de Educación

PEE: Población en edad escolar

SEIP: Sistema Educativo Indígena Propio

SEP: Secretaría de Educación Pública

Unesco: Organización de la Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura

Resumen

Esta investigación revisa la implementación de la política pública de etnoeducación en la Institución Etnoeducativa *Lachoon*, ubicada en el municipio de Manaure, departamento de la Guajira; haciendo un énfasis en el rol del maestro desde la categoría del burócrata callejero, como una oportunidad de promover la inclusión, la cultura y la educación, independiente de la esfera del Estado y sus leyes. Este estudio de caso pretende identificar los desafíos que en el marco de la etnoeducación tiene el pueblo Wayuu para lograr incorporar a la formación su potencial que desde su tradición ha adquirido y así, contribuir al *Anaa Akua ipa* o bienestar en su propio territorio.

Palabras clave

Etnoeducación, burocracia callejera, comunidad indígena wayuu, docente, La Guajira.

Introducción

Las nuevas dinámicas en las sociedades que ha generado la globalización se han convertido en desafíos indispensables a considerar en los modelos de educación, produciendo múltiples interrogantes sobre las competencias que deberían tener las generaciones contemporáneas. Y, un nuevo desafío se presenta con relación a la diversidad cultural y la formulación de políticas educativas de las comunidades indígenas, que tienen una percepción diferente frente al buen vivir y al desarrollo de las sociedades, la cual dista del modelo capitalista.

En el caso particular de Colombia, un país que cuenta con 87 pueblos indígenas, que hablan sesenta y cuatro lenguas amerindias distribuidas en todos departamentos, es un reto constante para el Gobierno nacional formular políticas públicas que vayan de la mano con la cosmovisión y cultura de estas comunidades, que apoyen además al gozo pleno de sus derechos humanos y que les permitan decidir sus prioridades, de acuerdo con su proceso de desarrollo. A partir de esto, surgió la política pública de etnoeducación en 1994 como una alternativa para la inclusión y respeto a la diversidad del país.

La etnoeducación, entendida como «la educación para grupos étnicos 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» (Ley 115/1994), está contemplada desde 1994 en la Ley General de Educación, bajo los principios de integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad.

En el departamento de La Guajira, por ser un territorio donde la mayoría de su comunidad pertenece a la etnia indígena Wayuu, se ha implementado la política de etnoeducación

en el marco de un enfoque diferencial que surge a partir de la Constitución 1991, la cual ha enfrentado múltiples cambios y complicaciones en su implementación.

Este estudio de caso busca acercarse a la realidad que vive la Institución Etnoeducativa *Laachon*, ubicada en el corregimiento de Mayapo, municipio Manaure, en el departamento de La Guajira, para mostrar la incidencia que tienen los docentes como una especie de burócratas callejeros (Lipsky, 1980) en la ejecución de la política pública de etnoeducación, y así identificar los desafíos y oportunidades que tiene este centro de formación en la implementación de esta política.

El documento está dividido en cinco partes: en la primera se hace un reconocimiento de los lineamientos legales colombianos en materia de política pública etnoeducativa, a partir de la Constitución política de 1991 hasta el año 2017; en la segunda sección se hace una contextualización de la población estudiada y se recopilan los avances que ha tenido en materia de etnoeducación; en la tercera, se identifica la categoría *burocracia callejera* en la acción del docente de la Institución Etnoeducativa *Laachon* y su incidencia en la ejecución de la política pública etnoeducativa; en la cuarta parte se estudia la percepción que tienen los docentes sobre la política pública en etnoeducación, y por último se proponen las oportunidades y los desafíos de esta política en la Institución Etnoeducativa *Laachon*.

Pregunta de investigación

La pregunta en la que se centra la investigación es la siguiente: ¿cómo ha sido la incidencia de los docentes de la Institución Etnoeducativa *Laachon* en la implementación de los principios de política pública etnoeducativa en el departamento de La Guajira?

Objetivo general y secundarios

Objetivo general: estudiar la implementación de la política pública etnoeducativa que han realizado los maestros como burócratas callejeros en la Institución Educativa *Laachon*, a partir de la Constitución política de 1991.

Objetivos secundarios:

- 1) Reconocer los lineamientos legales colombianos en materia de política pública etnoeducativa, a partir de la Constitución de 1991 hasta el año 2017.
- 2) Revisar los avances de la política pública etnoeducativa y su incidencia en el departamento de la Guajira, municipio de Manaure.
- 3) Identificar el desarrollo de la categoría de *burocracia callejera* en la acción docente de la Institución Etnoeducativa *Laachon*, del municipio de Manaure, y su incidencia en la ejecución de la política pública etnoeducativa.
- 4) Identificar las acciones de los docentes acerca de la política pública de etnoeducación frente a la interculturalidad, participación comunitaria y diversidad lingüística.
- 5) Proponer oportunidades y desafíos en la política pública de etnoeducación en la Institución Etnoeducativa *Laachon*, del departamento de La Guajira.

Marco metodológico

Para el desarrollo del presente trabajo se hizo una revisión de las técnicas de investigación social (Páramo 2016) así, se optó por un estudio de caso, el cual hace parte de la aproximación propia de los paradigmas no positivistas. Se utiliza la triangulación de técnicas, en este caso bajo la metodología cualitativa; ello, por cuanto hay un claro enfoque humanista, dado el interés de poder entender y analizar el lenguaje, las acciones que se desarrollan al interior de la comunidad, el contexto, así como las relaciones que se generan en su interior.

Luego, la investigación que se propone se sustenta en los planteamientos de Taylor y Bodgan (1990), que consideran que la triangulación está concebida como un modo de «proteger las tendencias del investigador al confrontar y someter a control recíproco los relatos de los diferentes informantes involucrados en la investigación» (Hidalgo, p. 9). Es decir, se está frente a una investigación que pretende producir datos descriptivos a partir de las palabras y la observación, que se desarrolla en el contexto donde se gestan las acciones educativas de la comunidad, bajo una perspectiva holística. La cual pretende hacer énfasis en la dialéctica, en el simbolismo, y en el resultado, no desde un enfoque numérico, sino, desde un enfoque que analiza los discursos y los hechos concretos que se generen en la comunidad.

En tal sentido, se propone una reflexión analítica de los hechos y una interpretación sistemática de la realidad que se aspira abordar, en la cual, los y las protagonistas hacen parte de la comunidad educativa. Se está frente a un planteamiento de corte fenomenológico e interpretativo que da relevancia al hecho empírico a la vez que se requiere del uso de una lógica que considere «un proceso interpretativo que recorre del todo a las partes y de las partes al todo tratando de buscarle sentido» (Hidalgo, p. 13), lo cual estaría considerado en el denominado círculo hermenéutico.

El estudio de caso en la Institución Etnoeducativa *Laachon*, se selecciona porque es una metodología que va «orientada a la comprensión de un fenómeno social de interés por su particularidad» (Páramo, 2016, p. 309), se hace además una revisión de fuentes secundarias, que para este caso aportaron conocimiento del contexto, de la cultura, así como de la normatividad; a la vez que desarrollaron entrevistas a profundidad y encuestas estructuradas que permitieron contrastar la información recolectada y realizar un análisis integral. Adicionalmente se realiza un registro fotográfico y de video con el ánimo de poder complementar el estudio.

Sumado a lo descrito se aplicaron entrevistas biográficas o de historia, con el objetivo de recolectar relatos en primera persona, y así poder exponer vivencias, sentimientos y pensamientos en torno a la política de etnoeducación.

Muestra:

Teniendo en cuenta que se está frente a una investigación de enfoque cualitativo y que lo que se quiere es poder reflejar una realidad y los diversos puntos de vista de los participantes que hacen parte de la comunidad educativa, se decidió utilizar la *técnica de muestreo estructural* (casos políticamente importantes), «muestra que se toma en relación con la posición del individuo en la sociedad, red social u organización» (Páramo, 2016 p.43).

Se pretende que los actores seleccionados tengan una incidencia directa o indirecta, pero significativa en la toma de decisiones relacionadas con el tema de estudio. Se realizaron 34 encuestas¹ a docentes y cinco entrevistas. También, para tener una mayor comprensión del fenómeno, se hicieron tres entrevistas a personas que, a pesar de no ser maestros, tienen incidencia en la política de etnoeducación, así: miembro de una asociación indígena, experto en etnoeducación y trabajador del gobierno.

En el marco del estudio cualitativo se utilizó el diseño de cuestionarios estructurados que hacen parte de las técnicas cuantitativas, apoyándose en la estadística para su análisis. Las entrevistas a profundidad se realizaron directamente, desde una postura fenomenológica, con el fin de lograr el isomorfismo entre la realidad y la observación-razón. (Páramo, 2016)

El trabajo, además, abordó el estudio de un tema prácticamente nuevo en su entorno real, intentando mantener las múltiples realidades de los participantes, sus valores y esquemas de referencia, los cuales la investigadora ha respetado y no ha intervenido. (Páramo, 2016)

¹ 34 de 42 maestros de la sede principal, es decir un 76,1 % de la población estudiada.

1.Desarrollo de la política etnoeducativa, a partir de la Constitución Política de 1991 hasta el año 2017

La etnoeducación en Colombia es un proceso en el que, por medio de leyes, documentos internacionales, políticas públicas y planes de gobierno, se han establecido lineamientos para el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural de la nación, a través de la educación (Constitución, 1991, art. 7). A partir de la Constitución de 1991, este término empezó a ser uno de los pilares para fortalecer la pluralidad y la igualdad en Colombia.

Uno de los primeros cambios que apoyó la Constitución política de Colombia de 1991, respecto a los derechos de las etnias nacionales fue el respeto a su identidad. En los artículos 7 y 8 se reconoce, por ejemplo, la diversidad étnica del país y la obligación que tiene el Estado de proteger estas comunidades y sus riquezas culturales. Asimismo, en este texto se establece la importancia del respeto y la preservación de las lenguas de las comunidades étnicas. Muestra de ello es el artículo 10, en el que se estipula «el castellano como el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe» (Constitución, 1991, art. 10).

Del mismo modo, la Constitución favoreció la representación de las diferentes etnias del país a través de la circunscripción especial del Senado, reconoció el carácter multiétnico y pluricultural del país a través del apoyo al ordenamiento territorial, y que los pueblos indígenas pudieran ejercer su propia jurisdicción dentro de su territorio, siempre y cuando no fueran contrarios a las normas de la Constitución y estuvieran en armonía con el Plan Nacional de Desarrollo (Constitución, 1991, art. 246,330).

A partir de este texto jurídico, los grupos étnicos empezaron a tener un nuevo rol dentro del país, se dio un mayor reconocimiento de la diversidad de la nación y la educación se comenzó a contemplar como un medio para fortalecer y preservar los valores culturales. Muestra de ello fue la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) establecida por el Congreso de la República, en la cual, en el artículo 55, se evidencia la primera definición de *etnoeducación* y su finalidad principal: «afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura» (Ley 115/1994, art. 55).

Por medio de esta Ley General de Educación también se estableció la importancia de la intervención del Gobierno y del Ministerio de Educación en la etnoeducación para que apoyaran, a través de asesorías especializadas, la concertación entre grupos étnicos en el desarrollo de los currículos, la elaboración de textos, materiales educativos, la ejecución efectiva de investigaciones y la selección y capacitación de los docentes en etnolingüística y en formación de etnoeducación, en concertación con las autoridades competentes (Ley 115/1994, art. 73).

Como muestra de ello, en el capítulo tres del documento, artículo 59, se estipulan que son las *asesorías especializadas*. Por tal motivo, el Gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación Nacional y, en concertación con los grupos étnicos, prestaría asesoría especializada para el desarrollo curricular, en la elaboración de textos y materiales educativos, y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística (Ley 115/1994, art. 59).

La Ley 70 de 1993 también empezó a reconocer a las comunidades negras de la Cuenca del Pacífico y a establecer mecanismos para la protección de su identidad cultural y sus derechos como grupo étnico. En esta ley se contempla la educación como medio para lograr una mayor igualdad y respeto a la diversidad. En el artículo 42, en relación con lo establecido en la Constitución, se habla de la elaboración y ejecución de políticas de etnoeducación por parte del Ministerio de Educación para las comunidades negras, y la

creación de una comisión pedagógica que apoye la asesoría de dicha política a los representantes de las comunidades (Ley 70/1993, art. 42).

De igual manera, el Decreto 804 de 1995 del Ministerio de Educación retoma el concepto de *etnoeducación*, pero, a diferencia de los documentos anteriores, constituye una serie de principios básicos y reglas que apoyan el desarrollo de este concepto como política pública. Estos principios, de acuerdo con el artículo 2, son los siguientes:

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

- 8) Solidaridad, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecerse y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales. (Decreto 804/1995, art. 2)

Este decreto, además de establecer estos principios, también da una serie de orientaciones para apoyar el proceso de formación de los etnoeducadores, tales como:

- 1) Generar y apropiar los diferentes elementos que les permitan fortalecer y dinamizar el proyecto global de vida en las comunidades de los grupos étnicos.
- 2) Identificar, diseñar y llevar a cabo investigaciones y propiciar herramientas que contribuyan a respetar y desarrollar la identidad de los grupos étnicos en donde presten sus servicios, dentro del marco de la diversidad nacional.
- 3) Profundizar en la identificación de formas pedagógicas propias y desarrollarlas a través de la práctica educativa cotidiana.
- 4) Fundamentar el conocimiento y uso permanentes de la lengua vernácula de las comunidades con tradiciones lingüísticas propias, en donde vayan a desempeñarse.
- 5) Adquirir y valorar los criterios, instrumentos y medios que permitan liderar la construcción y evaluación de los proyectos educativos en las instituciones donde prestarán sus servicios (Decreto 804/1995, art. 6).

Asimismo, los docentes para cada grupo étnico deben responder a los criterios previamente establecidos: ser parte de la comunidad y tener comprensión sobre su cultura y costumbres. El Gobierno, por su parte, se responsabiliza de apoyar la creación y acreditación de programas de licenciatura en etnoeducación con «áreas de enseñanza e investigación sobre la lengua de los grupos étnicos según sea la zona de influencia de la institución formadora» (Decreto 804/1995, art. 11).

Ya reconocido el derecho de las comunidades indígenas a una jurisdicción propia, conforme sus normas y procedimientos, se creó la Mesa Permanente de Concertación Indígena (MPC). Adicionalmente, luego de generarse los principios para las políticas públicas de etnoeducación, en el 2007 el Ministerio de Educación elaboró el Decreto 2406 con el fin de crear una comisión de trabajo y de concertación para la educación indígena. Esta comisión tiene como objetivo formular, evaluar y hacer seguimiento a las políticas educativas (Decreto 2406/2007, consideración).

De acuerdo con este decreto, las funciones específicas de la comisión son:

- 1) Diseñar, formular y difundir la política pública educativa para los pueblos indígenas.
- 2) Formular directrices y criterios para la construcción y la aplicación de las políticas públicas educativas en todos los niveles, tanto en el orden nacional y regional, para el fortalecimiento cultural de los pueblos indígenas.
- 3) Establecer su propio reglamento cultural de los pueblos indígenas.
- 4) Establecer directrices para el seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas para los pueblos indígenas.
- 5) Apoyar, en el marco de la política educativa indígena, el diseño, implementación y socialización de Proyectos Educativos Comunitarios o Proyectos Etnoeducativos, a partir de los Planes de Vida y/o procesos organizativos de cada pueblo.
- 6) Acompañar y evaluar el cumplimiento de los acuerdos suscritos en las mesas regionales y sus problemáticas educativas.
- 7) Definir las temáticas a desarrollar en la comisión. (Decreto 2406/2007, art. 4)

Otro de los decretos que ha repercutido en la educación indígena es el 1953 de 2014. Este documento, a diferencia de los anteriores, no hace parte del compilado sobre etnoeducación. Es entonces una política pública nueva llamada *Sistema Educativo Indígena Propio* (SEIP), que actualmente se encuentra en etapa de concertación. Busca

establecer una política pública nacional que se pueda convertir en ley de la República, con unas pautas generales, que después pueda en cada territorio, desarrollar proyectos o modelos educativos comunitarios (comunicación personal Sánchez, 2018).

El SEIP busca generar un proceso integral desde la ley de origen² para involucrar:

[un] conjunto de derechos, normas, instituciones, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la educación indígena propia e intercultural, el cual se desarrolla a través de los componentes político-organizativo, pedagógico y administración y gestión, los cuales serán regulados por las correspondientes normas (Decreto 1953/2014, art. 39).

Si bien en este momento no existe una política pública oficial del SEIP, se han formado espacios de concertación, donde participan 25 delegados de los pueblos indígenas de todo el país en una mesa técnica que se deriva de la Mesa Permanente de Concertación. Este espacio está conformado y regulado a través del Decreto 1397 de 1996 y busca crear mesas técnicas para cada una de las políticas nacionales que afecten a las comunidades indígenas. La mesa dedicada a la educación es la de Concepi (entrevista Sánchez, 2018).

De igual forma, dentro del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 se contempló al SEIP como una herramienta de apoyo para lograr cumplir uno de objetivos principales planteados: «Cerrar las brechas en acceso y calidad a la educación, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos» (PND 2014-2018, p. 85). Esta política pública, además, fue considerada como una estrategia liderada por el Ministerio de Educación Nacional para la creación de sus componentes, la expansión de su normativa nacional y lograr el «Desarrollo y

² Ley de origen: «es el orden establecido en la naturaleza, vigente e invariable para todos los tiempos y con el cumplimiento contribuimos al orden y el equilibrio de la vida, de la madre tierra y la permanencia del saber y el conocimiento» (Murrillo, 2013).

fortalecimiento de la cultura y comunicaciones propias y apropiadas, la educación, la salud, la autonomía y seguridad alimentaria que incluyan a familias, mujeres, niñas, niños, jóvenes y mayores de los pueblos indígenas y del Pueblo Rrom» (PND 2014-2018, p. 398).

En la actualidad, el SEIP en La Guajira los están construyendo las comunidades indígenas de la región con apoyo del Gobierno. De igual manera, se han creado proyectos educativos comunitarios para que el modelo educativo vaya de acuerdo con el contexto y las necesidades de estas poblaciones.

Dentro de los desafíos que plantea el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2016-2026 está la construcción de una «sociedad en paz sobre una base de equidad, inclusión, respeto a la ética y equidad de género» (MinEducación, 2016, p.17). Para el caso particular de las comunidades indígenas, se requiere asequibilidad gratuita y obligatoria a todos los niños y jóvenes, y apoyo por parte del Gobierno en la implementación y sostenibilidad del SEIP. Estos será los dos retos principales que tendrá la etnoeducación en los próximos años.

2.Contextualización del departamento de La Guajira y la Institución Etnoeducativa *Laachon*

2.1. La comunidad indígena Wayuu

Los wayuu son la comunidad indígena más grande de Colombia. Está dividida en clanes matriarcales, asociados a un territorio determinado y un sistema de parentesco que constituye su ordenamiento de vida social. Durante la época de la colonización europea, los wayuu fueron de los pocos grupos indígenas que pudieron mantener la independencia dentro de su territorio, es por ello que, el fenómeno de la aculturización que ha tenido este territorio no fue producto de la evangelización o la conquista, sino del contacto permanente entre los wayuu y los *alijunas*³ (PNUD, 2012).

Dentro de este grupo hay veintidós clanes entre los que se destacan los Epieyú, Uriana o Uliana, Ipuana o Lipuana, Pushaina, Epinayu, Jusayu, Arpushana, Jarariyu, Wouriyu, Urariyu, Sapuana, Jinnu, Sijona, Pausayu, Uchayaru, Uriyu, Warpushana, Worworiyu, Pipishana y Toctouyu. El mayor porcentaje de población se encuentra en los clanes Epieyú con el 20,8 %, Uriana con el 17,1 % y el Ipuana con el 16,2 % (Gobernación de La Guajira, 2016).

La lengua materna del pueblo Wayuu se denomina wayuunaiki, que significa “persona con buen uso del razonamiento” y pertenece a la familia lingüística Arawak. Existen un 85,25 % de hablantes (230.514 personas) sobre el total poblacional. Esto evidencia un alto grado de pervivencia de la lengua. Las mujeres representan la mayoría en este indicador con el 51,14 % (117 894 personas). (Ministerio de Cultura, s. f., p. 8)

³ Extranjero, persona que no es wayuu.

Este pueblo no tiene una organización social que los una como colectivo, ya que el sistema tradicional de autoridad se centra en la figura del palabrero que se establece dentro de cada clan. Esta falta de un organismo único de poder en los wayuu ha generado múltiples alteraciones entre los miembros del pueblo y falta de control social (Ministerio de Cultura, s. f.).

Esta comunidad está concentrada en el departamento de La Guajira, donde habitan un 98,03 % de indígenas wayuu, no obstante, también hay representación de esta población en los departamentos del Cesar (0,48 %) y del Magdalena (0,42 %) (Ministerio de Cultura, s. f.). Por lo anterior, es pertinente desarrollar un contexto del departamento de La Guajira.

2.2. Aspectos geográficos del departamento La Guajira

La Guajira es uno de los treinta y dos departamentos de Colombia. Hace parte de la región Caribe y está ubicado al norte del país. Limita al norte y oeste con el mar Caribe, al sur con el departamento del Cesar y al este con Venezuela. Su capital es Riohacha.

Es un departamento conformado por quince municipios, divididos en tres subregiones conocidas como Alta Guajira (Uribe y Manaure), Media Guajira (Riohacha, Maicao, Dibulla y Albania) y Baja Guajira (Hatonuevo, Barrancas, Fonseca, Distracción, San Juan, El Molino, Villanueva, Urumita y La Jagua del Pilar). En 2016, el departamento contaba con una población de 985.452 habitantes, lo que equivale a casi el 1,99 % de la población nacional (Cámara de Comercio de La Guajira, 2016).

semidesértica, y los kaggaba, wiwa e ijkas se localizan en la Sierra Nevada de Santa Marta que es, sin lugar a duda, su territorio ancestral. Estos pueblos viven en su mayoría en 26 resguardos ubicados en los municipios de Riohacha, Manaure, Barrancas, Hatonuevo y Maicao.

Según el censo demográfico nacional del 2005, el 44,9 % de la población de este departamento es indígena, de los cuales el 38,43 % son de comunidad Wayuu y el 3 % de otras etnias. Por tal motivo, la cultura wayuu es la que predomina en el departamento y el wayunaki, la lengua de esta comunidad es considerada lengua cooficial de La Guajira desde 1992.

La Guajira tiene, además, ciertas características particulares frente al resto de los departamentos de Colombia. La primera es que tiene el índice de ruralidad más alto del Caribe, con 47,65 %, es decir, que casi el cincuenta por ciento de su población vive fuera del casco urbano. Esta es una situación inusual en los departamentos, dado que cada vez más las personas se desplazan hacia las cabeceras y grandes ciudades. De igual forma, según los «resultados del Censo 2005, la población menor de 15 años en La Guajira representa el 49,41 % de la población total, muy por encima del total nacional (31%). En las proyecciones para el año 2011 representa el 46,84% para el departamento, frente a un 28,15 % a nivel nacional» (PNUD, 2012, p. 16).

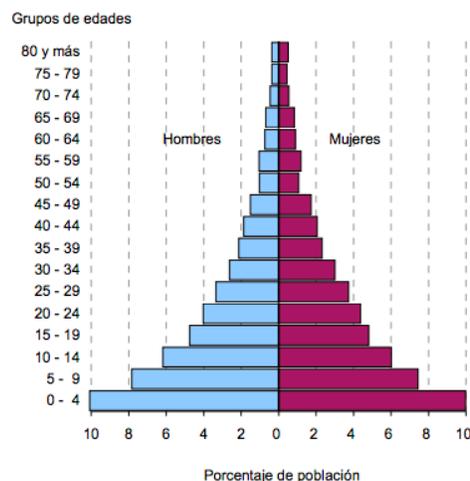


Figura 2. Distribución poblacional indígena según edad y sexo en La Guajira, 2005 (Cepal, s. f.).

2.4. La educación en La Guajira

El departamento ha tenido avances importantes en materia de educación, sin embargo, todavía está por debajo del promedio nacional, al presentar una de las tasas más altas de analfabetismo del país. Según el PNUD (2014), tiene un 22 %, lo cual se relaciona con la baja cobertura en educación media de la región, con una tasa del 59 %, inferior a la del promedio nacional (78 %).

Entre 2005 y 2010, la tasa de cobertura bruta en educación básica de La Guajira pasó de 87,4 % a 112 %, con lo cual alcanzaría la meta propuesta para el año 2015. Se destaca el avance registrado entre 2009 y 2010, con el cual el departamento se ubica entre los diez con mayores coberturas. No obstante, las tasas por municipio evidencian las enormes disparidades en el departamento. De hecho, se observan diferencias de casi cien puntos porcentuales entre municipios como las existentes entre Distracción (63,99 %) y San Juan del Cesar (158,15 %) (PNUD, 2012, p. 62).

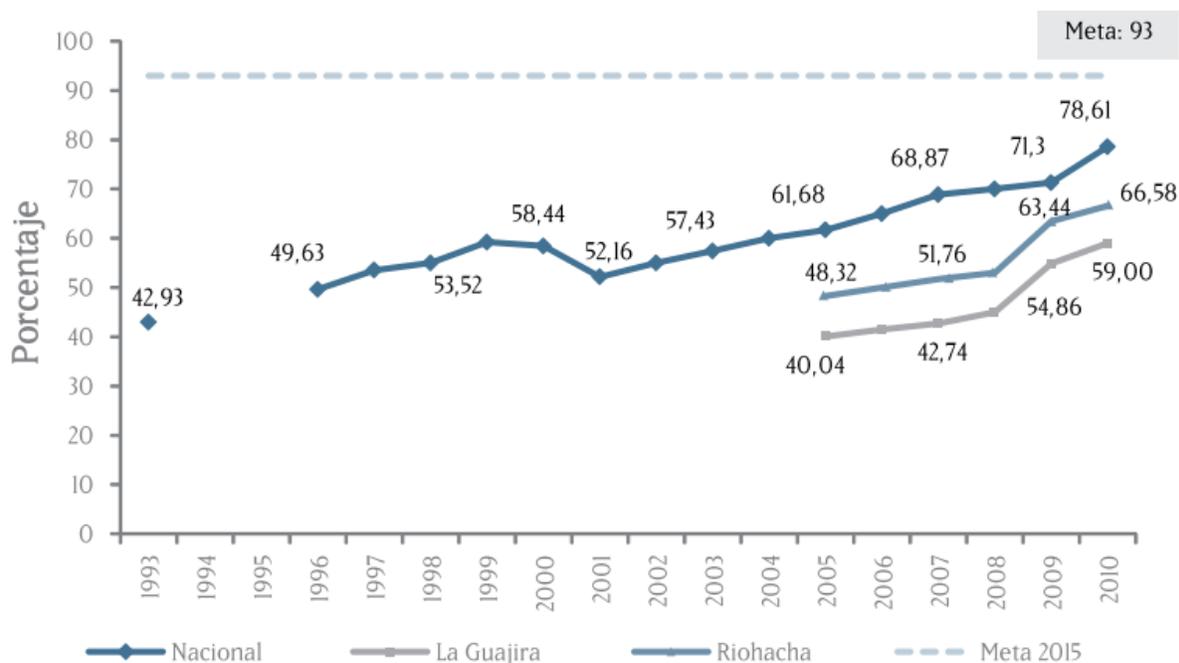


Figura 3. Tasa de cobertura bruta en educación media (PNUD, 2012, p. 63).

En el año 2011, la población en edad escolar (PEE) representaba el 27 % de la población total del departamento. Se estima que durante el periodo 2012-2020 aumentará en un 18 %, lo que significa una demanda creciente de educación básica y media, y un nuevo reto para el departamento (Montero, 2018).

De acuerdo con los resultados de la Pruebas Saber de los años 2014 y 2015, los estudiantes de La Guajira se encuentran por debajo del promedio nacional. Sin embargo, este departamento ha presentado un crecimiento frente a los porcentajes de estudiantes entre los puestos 1 a 400: pasó de un 21 % a un 24 % entre el 2010 al 2014. Con respecto a las pruebas de inglés, el 65 % de sus estudiantes aproximadamente solo alcanza el nivel más bajo de la prueba (A-), en comparación con el resto del país que tiene un promedio del 45 %. En la figura 5 se observa que menos de un 1 % de los estudiantes alcanza a tener el nivel más alto de la evaluación (B+).

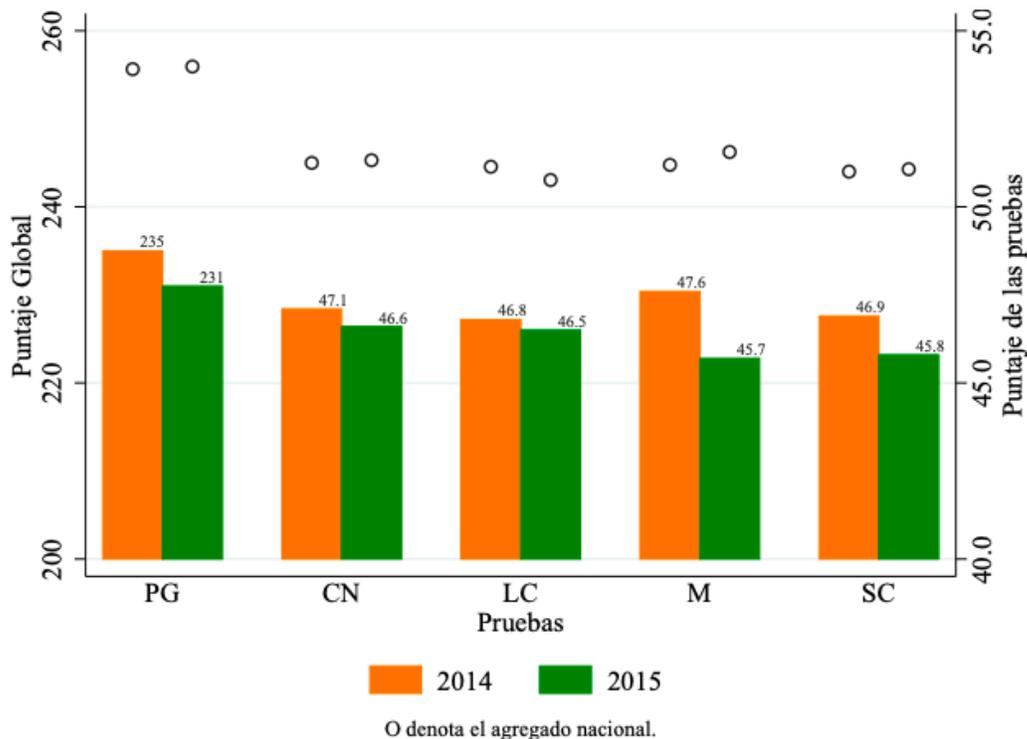


Figura 4. La Guajira. Puntaje global y Pruebas Saber 11 (MinEducación, 2015, p. 3).

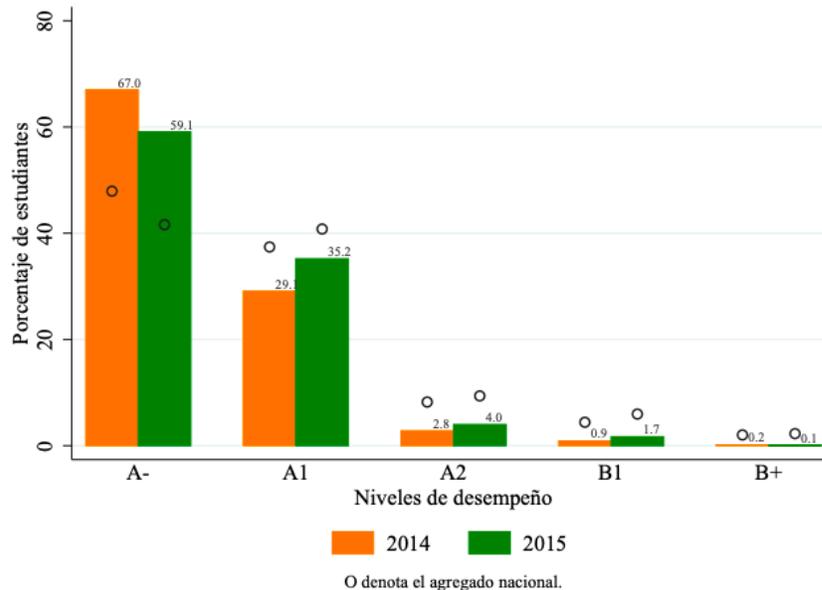


Figura 5. La Guajira. Pruebas Saber 11 - inglés (MinEducación, 2015, p. 4).

Entendido el panorama general de la comunidad indígena Wayuu y el departamento de La Guajira, en el siguiente apartado se realizará una contextualización sobre el municipio de Manaure, donde actualmente está el centro educativo con el que se trabajó en el presente estudio de caso: Institución Etnoeducativa *Laachon*.

2.5. Municipio de Manaure

Manaure es un municipio ubicado a 43 kilómetros de la capital de La Guajira. Limita al norte con el mar Caribe, al suroeste con Riohacha, al sureste con el municipio de Maicao y al este con el municipio de Uribia. Su población representa el 27 % del departamento con 88. 445 habitantes, de los cuales el 68 % son indígenas; el 8,8 %, afrodescendientes y 23,2 %, mestizos. Asimismo, el 41,2 % de los habitantes vive en la cabecera municipal y el 58,8%, en el área rural.



Figura 6. Calles del municipio de Manaure (junio 3 de 2016).

Este municipio cuenta, además, con nueve corregimientos: Aremasahin, El Pájaro, Manzana, Mayapo, San Antonio, Musichi, Shiruria, La Gloria y La Paz. Allí se encuentra el resguardo indígena Wayuu de la Alta y Media Guajira, que hace parte de la región de la Media Guajira. De las áreas que no son resguardos está la cabecera municipal de Manaure y el corregimiento de El Pájaro.



Figura 7. Casas del municipio de Manaure (3 de junio de 2016).

En materia de educación, Manaure tiene 30 % habitantes en edad de estudiar, es decir 26.326 personas, lo que representa el 25 % de los matriculados en el departamento.

Para el año 2015, el municipio de Manaure, La Guajira, contaba con ocho instituciones educativas y ocho centros educativos. A su vez, existen aproximadamente 279 sedes satélites, en las cuales no se tienen salones de clase, lo que obliga a los estudiantes, a recibir clases bajo enramadas. (Alcaldía de Manaure, 2016, p. 69)

Dentro de los aspectos que ha mejorado el municipio, está la atención a niños en condición de discapacidad en el sistema educativo, que ha pasado de atender cero niños a y ocho, entre 2012 y 2014, como lo muestra la tabla 1. También ha disminuido la tasa de deserción escolar anual de preescolar a undécimo, de un 6,08% a un 2,23%, como se puede observar en la tabla 2.

Tabla 1.

Número de niños y niñas con discapacidad atendidos en el sistema educativo

AÑO	# NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD ATENDIDOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO	
	LA GUAJIRA	MANAURE
2011	0	0
2012	0	0
2013	405	11
2014	1079	38

Fuente: PDM (2017, p. 146).

Tabla 2.

Tasa de deserción escolar anual

AÑO	TASA DE DESERCIÓN ESCOLAR INTRA ANUAL DE TRANSICIÓN A GRADO ONCE	
	LA GUAJIRA	MANAURE
2011	9,05	6,08
2012	6,81	5,32
2013	5,27	8,79
2014	4,48	2,23

Fuente: PDM (2017, p. 142).

El Plan de Desarrollo Municipal (2016-2019) contempla la educación como un elemento clave para el mejoramiento del territorio, por lo que se enumeran algunos de los problemas que tiene el municipio en este tema:

- 1) El transporte escolar: ineficiente, impuntual y con vehículos inadecuados para llevar a los niños a sus hogares.
- 2) Baja calidad de planta docente y falta de capacitación, de acuerdo con las necesidades de la comunidad.
- 3) Pocos recursos didácticos e infraestructura educativa para los niños.
- 4) No cuentan con acompañamiento y seguimiento académico para tener certificados educativos.

Las metas educativas que tiene el municipio para el periodo 2016-2019, de acuerdo con el Plan de Desarrollo son las siguientes:

- 1) Aumentar el número de estudiantes de establecimientos educativos oficiales en programas etnoeducativos.
- 2) Lograr la certificación en educación.
- 3) Aumentar el número de estudiantes de establecimientos educativos oficiales en programas etnoeducativos.
- 4) Aumentar el número de estudiantes atendidos con estrategias flexibles y pertinentes acorde con sus necesidades.
- 5) Aumentar el número de docentes formados en justicia, reconciliación y tolerancia.
- 6) Construir establecimientos educativos que incluyan formación y práctica en justicia, democracia, reconciliación, tolerancia y convivencia.

2.6. Contextualización de la Institución Etnoeducativa *Laachon*

La Institución Etnoeducativa *Laachon* (IEL) es un centro ubicado en el resguardo Alta y Media Guajira del municipio de Manaure, corregimiento de Mayapo. Tiene una sede principal que está en la vía que conduce a la cabecera municipal y 26 subsedes a las que asisten 1.996 niños, convirtiéndose así en la institución con mayor número de estudiantes del municipio. El colegio tiene la modalidad de internado para los estudiantes que se encuentran muy alejados de la institución, de tal forma que puedan vivir dentro de sus instalaciones. Actualmente se cuenta con doscientos estudiantes internos, aproximadamente.

El IEL cuenta actualmente con una oferta educativa que alcanza el nivel total de la básica, secundaria y media, con una planta de 27 docentes oficiales y 114 contratados.



Figura 8. Cancha de la Institución Etnoeducativa *Laachon* (18 de mayo de 2018).

El colegio fue fundado en el año 1987 con la escuela primaria que hoy en día se denomina *Lachitton* y funciona con los parámetros de la escuela nueva⁴. IEL inició como

⁴ La escuela nueva, de acuerdo con el Ministerio de Educación es:

una iniciativa de educadores wayuu con el nivel de preescolar, luego con primer grado y después, estos gestores decidieron vincular a toda la comunidad con el fin de reunir recursos para el pago de los maestros y la creación de un convenio con la alcaldía municipal. En 1998 lograron sacar la primera generación de estudiantes de quinto grado. En 2006 la comunidad wayuu donó un espacio de 500 metros para ampliar el colegio y con ayuda de la asociación Ecopetrol-Chevron, se pudo extender la planta física y aumentar la cobertura. En el año 2011 se acreditó como institución educativa básica y secundaria, bajo el Decreto 046 del 18 de febrero de 2011. De este modo, graduaron en el año 2014 la primera generación de bachilleres (comunicación personal Mengual, 2018).



Figura 9. Patio escolar de la Institución Etnoeducativa *Laachon* (1 de diciembre de 2017).

El proyecto educativo institucional de 2017 establece que la Institución Etnoeducativa *Laachon* se propone como objetivos de calidad los siguientes:

Modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbano-marginales. Modelo que permite ofrecer los cinco grados de la básica primaria con calidad, en escuelas multigrado con uno, dos o hasta tres maestros. (MinEducación, 2014)

- 1) Formar integralmente seres humanos competentes en lo académico y convivencial, con el fin de que los estudiantes se apropien de su proyecto de vida.
- 2) Reconocer la diferencia atendiendo la diversidad, a través de la flexibilización curricular y acompañamiento a estudiantes y familias.
- 3) Garantizar que el proyecto educativo comunitario (PEC) atienda las necesidades y expectativas de la comunidad etnoeducativa y su entorno.
- 4) Elevar el nivel desempeño en directivos y docentes en la pedagogía del amor y en los procesos de educación inclusiva de calidad.
- 5) Fortalecer el desarrollo y la proyección de la institución educativa en el ámbito local, regional, nacional e internacional, mediante acciones pedagógicas e institucionales, generando procesos de calidad en la educación.
- 6) Optimizar el uso de los recursos físicos, financieros y tecnológicos que permitan cumplir y exceder las expectativas de la comunidad educativa (IEL, 2017, p. 45).

Desde 2018 existe un convenio entre la Unión Territorial Ekirajja Wapushiiy y la Secretaría de Educación Departamental para que la asociación indígena Ekirajja Wapushiiy sea el operador de todas las sedes de la Institución Etnoeducativa *Laachon*, de acuerdo con el Decreto 2500 del 2010, el cual se reglamente lo siguiente:

[se] reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación SEIP (MinEducación, 2010, p. 1)

Esta organización se encarga de la contratación del Programa de Alimentación Escolar (PAE) y el control administrativo de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con vigencia del año 2018, mediante el Decreto 2500 de 2010 (IEL, 2017). Sin embargo, cabe aclarar que en el pasado la institución estuvo administrada por la Asociación *Wayuu Aaurayu*, «una organización que está conformada por cincuenta autoridades indígenas

wayuu de la zona norte extrema de la Alta Guajira» (comunicación personal, Machao, 5 de diciembre de 2012).



Figura 10. Lavadero de los estudiantes internos.

Con respecto a los resultados de las Pruebas Saber, la Institución Etnoeducativa *Laachon* ocupa a nivel nacional el puesto 12.831, con un promedio general de 43,79 en las pruebas realizadas en el 2017-2. A nivel departamental, está ubicada en el puesto 95 y en el municipio ocupa el segundo puesto.

Sus promedios en las áreas de conocimiento evaluadas, que se observan en la tabla 3, muestran que la institución está debajo del desempeño nacional en todas las asignaturas que evalúan las pruebas.

Tabla 3.

Resultados de la IEL en las Pruebas Saber 2017-2

Área de conocimiento	Puntaje de la institución	Puntaje nacional promedio
Lectura crítica	43 (nivel 2 de desempeño)	53 (nivel 3 de desempeño)
Matemáticas	37 (nivel 2 de desempeño)	50 (nivel 3 de desempeño)
Ciencias Sociales	40 (nivel 1 de desempeño)	50 (nivel 2 de desempeño)

Área de conocimiento	Puntaje de la institución	Puntaje nacional promedio
Ciencias Naturales	40 (nivel 1 de desempeño)	51 (nivel 2 de desempeño)
Inglés	39 (A-)	50 (A1)

Dentro de los múltiples retos que tiene la institución, dado su bajo nivel académico y de infraestructura, la cofundadora y rectora de la institución, Carlina Mengua, destaca que uno de los problemas principales que se ha generado en la IEL ha sido la creación de currículos escolares que estén de acuerdo con la cosmovisión wayuu, debido a que los padres de familia consideran:

[innecesario] que se le enseñe a sus hijos lo que ellos ya saben, ya que ellos hablan wayunaki y dominan toda la cultura. Lo que necesitan es que ellos aprendan los saberes del mundo occidental, para que vaya a una universidad o les ayuden cuando estén enfermos, para desenvolverse en el medio. (Mengual, comunicación personal, 18 de mayo de 2018)

A partir de la contextualización presentada en este capítulo y entendidas las dificultades y oportunidades que tiene el departamento de La Guajira y la IEL, se buscará en el siguiente apartado explicar por qué un docente puede ser considerado burócrata callejero, con el objetivo de mostrar su importancia para el mejoramiento de la IEL y su incidencia en la ejecución de la política pública etnoeducativa.

3. El maestro: el actor más importante para la ejecución de la política de etnoeducación

En el mundo posmoderno ha variado la relación entre la sociedad civil y el Estado. Actualmente no se puede afirmar sobre una categoría universal de ciudadanos, sino de poblaciones fragmentadas con intereses particulares e identidad propia. Como resultado de este cambio, el principio básico de legalidad, en el que la ley tiene que ser igual para todos, no se puede cumplir debido a las diferencias y las desigualdades que existen en las sociedades actuales (Buchely, 2013).

Este cambio en la relación entre el Estado y la sociedad civil generó múltiples críticas frente a la teoría clásica weberiana ortodoxa sobre la administración pública, donde el Estado es considerado una organización racional, burocrática y unitaria (Buchely, 2013).

El filósofo alemán Max Weber pensaba que, a través de buenos incentivos, los gobiernos podían lograr que cualquier persona cumpliera sus tareas, dejando de lado los sentimientos que pueden interferir en el desempeño y así lograr una organización burócrata eficiente.

Esta organización burocrática se basa en seis principios: la jerarquización y la organización, un sistema formal de reglas y normas, un sistema de selección de personal que hace referencia a un sistema de ascenso por mérito, normatividad escrita, estabilidad y continuidad del sistema para que los funcionarios cuenten con garantías legales de acuerdo con su desempeño y, finalmente, lograr una independencia ideológica (Benavides, 2011).

Sin embargo, a pesar de que esta teoría clásica domina los pensamientos y decisiones del Estado, han surgido teorías alternativas que se basan en la investigación empírica.

Buscan, a través de la práctica diaria, las personas que tienen una verdadera influencia de la creación y aplicación de políticas públicas, como la teoría *burocracias a nivel callejero* del politólogo estadounidense Michael Lipsky.

El concepto de *burocracia callejera* fue utilizado por primera vez por Lipsky, en 1969, en un ensayo titulado «Hacia la teoría de las burocracias a nivel callejero». Después, en 1977, publicó el libro *Theoretical Perspectives on Urban Politics*, con apoyo del político y educador estadounidense Willis Hawley y, finalmente, en 1980, publicó el libro *Street-Level Bureaucracy Dilemmas of the individual public services*.

La teoría de las *burocracias callejeras* de Lipsky es diseñada después de realizar observaciones directas dentro de los esquemas de provisión de servicios públicos en Boston, Massachusetts, y hacer entrevistas con policías, maestros y trabajadores sociales, entre otros funcionarios vinculados con la implementación de las políticas sociales estadounidenses (Buchely, 2013).

Los burócratas callejeros para este autor son las personas que interactúan con los ciudadanos en nombre del Estado para la entrega de los servicios públicos esenciales como la salud, la educación o áreas relacionadas con temas sociales. Estos personajes no hacen parte del gobierno, pero sí se encargan de la ejecución de las políticas (Buchely, 2013), por tanto, son ideales para analizar las realidades de la administración pública.

La particularización en la implementación de políticas públicas de los burócratas callejeros, si bien permite una interacción más directa entre la sociedad civil (la cara humana de la política) y el Estado, genera la eliminación del modelo del interés general, puesto que estos actores tienen intereses concretos que pueden afectar la ejecución de las políticas públicas y, así, el interés colectivo. En consecuencia, la aplicación de las normas se vuelve subjetiva e impredecible.

En este sentido, estos personajes toman decisiones en el mismo lugar de la interacción y sus decisiones están basadas por completo en el ciudadano con el que interactúan y con el que pueden sentirse más o menos identificados, dependiendo del caso concreto. También hay que tener en cuenta que estos funcionarios encargados de implementar políticas públicas generalmente trabajan bajo diferentes presiones tales como: el cumplimiento de metas y limitaciones de tiempo y espacio, lo que hace compleja su labor (Buchely, 2013).

Dentro de los funcionarios que tienen influencia dentro de la política pública, según Lipsky, están los maestros, ya que son las personas que implementan las políticas de educación dentro y fuera del aula de clase; interpretando subjetivamente las políticas y así generar cambios en su desarrollo.

De igual forma, los docentes son las personas encargadas de potenciar las capacidades ciudadanas, es decir, son los que se encargan de «capacitar a los alumnos para que comprendan el mundo que les rodea y conozcan sus talentos naturales con el objetivo de que puedan realizarse como individuos y convertirse en ciudadanos activos y comprensivos» (Robinson y Aronica, 2015, p. 24), influenciando de esta forma el comportamiento las nuevas generaciones y del futuro de las sociedades.

Existen casos, por ejemplo, en los que los docentes no informan a las instancias directivas de los colegios que sus estudiantes están teniendo problemas de aprendizaje porque tienen que justificar las dificultades del estudiante o llenar formularios para los que no disponen de tiempo, de manera que, al final, desisten de hacerlo. En otros casos, los maestros perciben la deficiencia de sus estudiantes como un fracaso propio, de modo que deciden no comentar las situaciones que hay dentro del aula de clase (Lipsky & Hawley, 1977), afectando el mejoramiento de la educación y sus políticas.

Además, es relevante tener en cuenta las cinco características del funcionario público como un burócrata callejero, enumeradas en el libro *Street-Level Bureaucracy: The Dilemmas of the Individual in Public Service* de Lipsky (1980), las cuales se revisan a

continuación a través de la ejemplificación de algunas situaciones que enfrentan los maestros en Colombia:

- Los recursos que existen son insuficientes, en comparación con las tareas que deben realizar los trabajadores, es decir, los docentes.

En Colombia, en el colegio del municipio Taraira, departamento del Vaupés, los estudiantes tienen que desplazarse en una lancha durante diez días para llegar a la institución, la cual:

[...] cuenta con un internado «improvisado» para los 274 estudiantes, ya que no hay agua potable, no tenemos lavaderos, los colchones están rotos, los camarotes son inestables. Con este ambiente los estudiantes prefieren no asistir. Y no es que sea una locura, tienen razón en no volver. (*Semana Educación*, 2018)

Esta situación la vive la llamada *Colombia profunda*, que representa el 24% de la población nacional. Lo que evidencia que en el país muchos docentes tienen pocos recursos para cumplir una de las metas del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026: la reducción de brechas educativas entre las áreas rurales y urbanas.

- La demanda de servicios tiende a aumentar para satisfacer la oferta.

El modelo Escuela Nueva que se imparte en colegios rurales busca un mayor acceso a la educación en Colombia. Sin embargo, esta nueva forma de abordar la educación es un reto para los docentes que deben manejar diferentes materias, independiente de su formación técnica o profesional. Además, deben dar clases a un grupo de niños que pueden pertenecer desde primero a quinto de primaria, o de sexto a undécimo, es decir, hay solo un docente para dictar toda primaria y uno para bachillerato.

Si bien hay un esfuerzo por tener una mayor cobertura en educación, existe una gran demanda de servicios que debe atender un solo docente por institución rural para satisfacer la oferta de niños que entran a estudiar.

- Los objetivos que piden generalmente son ambiguos, vagos y conflictivos.

El Plan Nacional Decenal de Educación (2016-2026) de Colombia habla de la importancia del desarrollo de currículos educativos «pertinentes» que hagan uso cada vez más de tecnologías de la información y las comunicaciones (MinEducación, 2016).

El concepto de *educación pertinente* es ambiguo, es subjetivo y además genera conflictos respecto de la percepción que tenga cada persona sobre lo que puede ser bueno o malo para un currículo educativo con tecnología.

- El desempeño orientado hacia el logro de metas tiende a ser difícil, sino imposible, de medir y cumplir.

Existe una brecha importante en los años promedio de educación entre las zonas rural y urbana. En las zonas rurales en 2012 se tenían 7,8 años promedio de escolaridad, cifra que se ha mantenido muy similar al promedio nacional hace más de dos décadas. Si se continúa con las tendencias recientes, las áreas rurales requieren aproximadamente 25 años para lograr la meta establecida en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), mientras que las áreas urbanas requieren aproximadamente 6. (PNUD, 2014, p. 22)

Este ejemplo evidencia la marcada diferencia que existe entre las instituciones rurales y las urbanas y el papel que pudieran jugar los docentes en las zonas rurales para lograr la disminución de estas brechas.

- El burócrata callejero se encarga de formar la sociedad civil de base y potenciar las relaciones del ciudadano en formación con el entorno.

El docente como educador, además de impartir conocimientos, también forma en sus estudiantes valores éticos y de convivencia para mejorar las relaciones con los con otros ciudadanos y con su entorno. Así, el profesor Leónidas Brito de la institución educativa Nazareth de la Alta Guajira, se dio cuenta «que enseñar inglés evitaría la muerte de su lengua madre el wayuunaiki», la enseñanza del inglés provocó una reflexión en sus estudiantes acerca del valor de conocer su lengua nativa y no avergonzarse de ella (s.f 2018).

En consecuencia, los docentes en el contexto de la diversidad colombiana interactúan en la cotidianidad con la comunidad a nombre del Estado, las decisiones subjetivas que toman evidencian la ausencia o presencia de este, de allí la relevancia de su actuar como burócratas callejeros siendo actores esenciales en la implementación de las políticas educativas.

En el siguiente capítulo se estudiará cómo se ha realizado la implementación de la política pública de etnoeducación en la Institución Etnoeducativa *Laachon* desde la categoría de burocracia callejera.

4. El docente: el burócrata de la escuela

4.1. La influencia del docente para la creación de *Laachon*

Antes de abordar la política de etnoeducación desde la perspectiva de los educadores que laboran en la Institución Etnoeducativa *Laachon*, es importante retomar la historia de la fundación de esta institución en 1987, la cual fue una iniciativa de la profesora Carmen Beatriz Alarcón Arpushana, en una apuesta por crear el primer colegio del municipio.

Hacia 1999, las docentes Carlina Mengual Rodríguez y Yojanis Herrera Bonivento fueron contratadas por el resguardo indígena de Mayapo para manejar la primaria (IEL, 2017) y crear el Plan Educativo Institucional (PEI) del colegio.

Desde entonces, la institución ha tenido un proceso de crecimiento y fortalecimiento, como lo indica la rectora y cofundadora, Carlina Mengual:

Por ahí en el 2002 se nos creció la población, se nos disparó. Para ese entonces yo atendía segundo y tercero, y había otro segundo. ¿Cómo hacíamos sin maestros? Un grupo de treinta muchachos en primero y sin maestro. ¿Cómo hacemos con ese montón de muchachos? Entonces yo me le medí. Por la mañana segundo y tercero, y por la tarde venía y trabajaba con primero. Y sacamos adelante a toda esa «muchachera». Hoy tenemos al profesor Ricardo dictando clase a los de tercer grado: él es uno de los muchachos que teníamos en primero. Lo sacamos adelante. (Mengual, comunicación personal, 18 de mayo de 2018)

Cuando sacamos la primera promoción de quinto [...] la sacamos nosotros. Los papás se nos acercaron y nos dijeron: les agradecemos todo lo que hicieron por los estudiantes [...] ¿Y ahora qué hacemos? (Mengual, comunicación personal, 18 de mayo de 2018)

Por esta razón, a partir del año 2000, cuando la primera generación de quinto se graduó, los docentes comprometidos con su comunidad decidieron iniciar una campaña para recaudar fondos y así ampliar el colegio a bachillerato.

[Tuvieron que] reunirse para buscar el chance con candidatos políticos [...]. En ese entonces era un pueblo sano, unido [...], que, si lo orientabas, todo se te iba para allá. Entonces los padres me dijeron: «no, seño, háganos la gestión» y nos sentamos a charlar. Así fue, se hizo una reunión general en el colegio y llegó la candidata, fue una mujer, me acuerdo bien. Y se hizo ese compromiso con ella y ganó. Preciso ganó y el 2 de enero de ese año ya teníamos transporte escolar. Y dijo: «Pongo a una persona del pueblo que transporte a los muchachos». Me acuerdo que, uno de aquí del pueblo armó el transporte, como una especie de chiva. Le puso unas tablas, le armó para que los muchachos no se mojaran. (Mengual, comunicación personal, 18 de mayo de 2018)

Todo eso se construyó y arrancaron los muchachos a hacer su sexto en otro pueblo. De ahí para allá hicimos ese sistema hasta el 2009. Aquí se aprobó la básica secundaria hasta noveno grado. Cuando retomé nuevamente el proyecto, trabajamos para que se nos aprobara grado once [...] Entonces, desde 2011, el colegio es una institución (Mengual, comunicación personal, 18 de mayo de 2018).

Johannis Herrera Bonivento, profesora de wayuunaiki y artesanías manifestó:

Ha habido muchos cambios desde que empecé a trabajar, han surgido diferentes cambios. Anteriormente la educación era muy distinta. La gente, especialmente el pueblo wayuu, no les prestaba mucha atención a los niños, no los enviaba al colegio, no tenían interés en si les iba bien o mal. Porque a ellos lo que les interesaba era que el niño trabajara. Pero hoy en día hay más conciencia, los niños van ya desde temprana edad a la escuela por los beneficios que se han tenido desde los mismos centros e instituciones educativas (Herrera, comunicación personal, 14 de octubre de 2018).

Los relatos de la rectora Carlina Mengual y la profesora Johannis Herrera, unidos a las historias que tiene el PEI de la institución, demuestran que el proceso que desde su inicio ha vivido *Laachon* está fundamentado en un *activismo Burocrático* (Buchely 2013). Así, la representación de la esfera del Estado surge del activismo comunitario liderado por un grupo de educadores wayuu, en este sentido, la producción de lo público se gesta por fuera del Estado, sin dejar de depender de él, en escenarios marginados, lejanos de una idea institucional, vertical y sistemática concebida en la jerarquización Weberiana.

El rol de los educadores traspasa las fronteras de la enseñanza, son activistas puros en la construcción del derecho a la educación, son quienes trazan el camino para que el Estado haga presencia y establezca configuraciones de ciudadanía, por medio de la demanda y la prestación de servicios públicos impredecibles en materia de distribución de recursos (Lipsky, 1980).

4.2. Percepción de los docentes sobre algunos principios de la etnoeducación

En el caso particular de La Guajira, donde existe un enfoque diferencial en las políticas públicas que consideran la particularidad y las características de la población y de los

grupos étnicos⁵ (Iracá), los docentes ocupan un papel importante para la implementación de este enfoque, de acuerdo con la cosmovisión e identidad wayuu en la ejecución de las políticas públicas de etnoeducación.

En el Decreto 804 de 1995 del Ministerio de Educación se enunció una serie de principios para la etnoeducación, de los cuales, para el estudio de caso, se seleccionaron tres:

1. Diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones.
2. Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos.
3. Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía (Decreto 804/1995, art. 2)

A través de estos principios se realizaron las encuestas y entrevistas a la comunidad educativas de *Laachon* (administrativos, docentes y miembros de la Asociación Wayuu *Araurayu* que intervino en la contratación de docentes) para evidenciar las acciones que se tiene sobre la etnoeducación dentro de la institución.

Cabe destacar que las entrevistas no se realizaron exclusivamente a los docentes de la institución, sino también a otros miembros de la comunidad educativa, con el objetivo de estudiar las distintas posturas frente a la etnoeducación y cómo pueden repercutir en la acción de los maestros, así como entender el entorno y la historia de *Laachon*.

⁵ «Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica». (Constitución, 1991, art. 13)

4.3. Caracterización general de la planta docente de la sede principal de *Laachon*

El IEL cuenta actualmente con una oferta educativa que abarca la básica, secundaria y media, con una planta de 27 docentes oficiales y 114 contratados. De este grupo, 42 profesores dictan clases en la sede principal.

En el grupo de docentes de la sede principal se aplicó la encuesta a 34, el 18 de mayo de 2018, con el objetivo de obtener una caracterización general de los maestros y conocer las percepciones y definiciones que tienen sobre la etnoeducación y el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).

Los resultados de esta encuesta evidencian que, el 73,5 % de los docentes son mujeres, 38% no pertenece a la comunidad indígena Wayuu y un 47% se ubican en el rango de 1-7 años de experiencia como docentes.

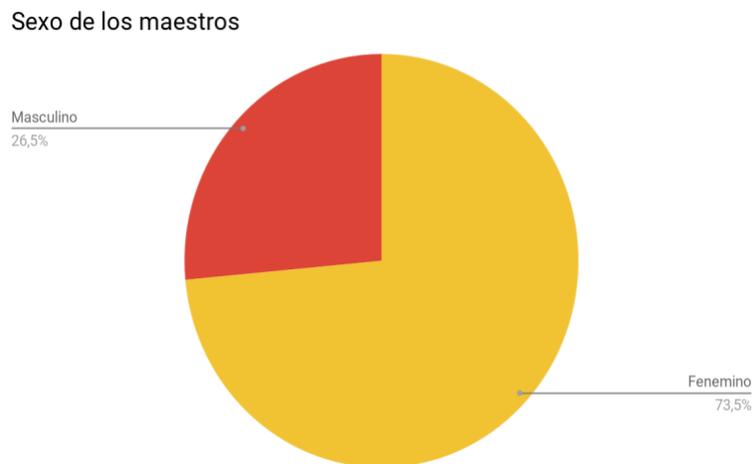


Figura 11. Sexo de los maestros.

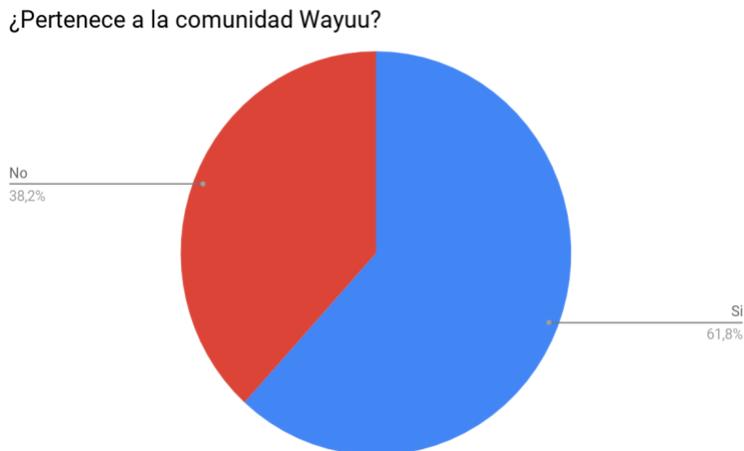


Figura 12. Porcentaje de maestros que pertenecen a la comunidad Wayuu.



Figura 13. Años de experiencia como docentes.

De igual manera, la encuesta muestra que más del 50 % de los encuestados. se guían bajo la modalidad de la Escuela Nueva, es decir, dictan varias materias y tienen alumnos de diferentes cursos en una misma aula. En este grupo de encuestados (que representan el 85,7 % de los docentes de la sede principal) solo hay una docente que dicta la cátedra Cultura Wayuu en la institución.

Del total de docentes el 87,9 % de los docentes son profesionales⁶, lo cual, según la rectora, evidencia un avance importante para esta institución que está exigiendo que docentes nuevos sean profesionales y que los antiguos estudien alguna carrera⁷.

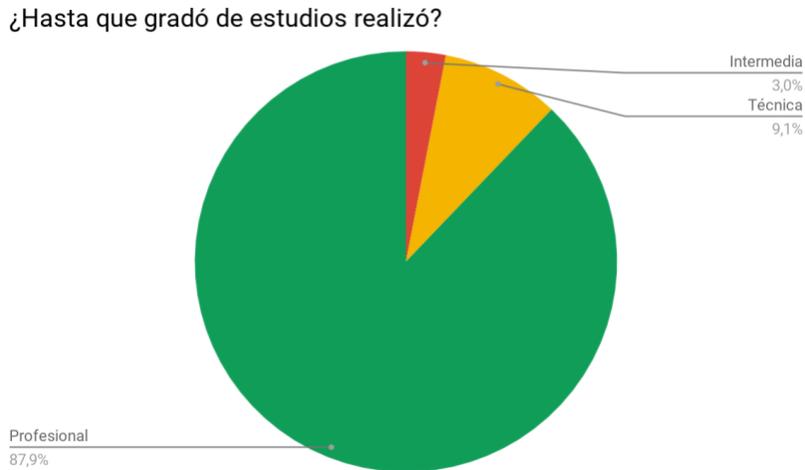


Figura 14. Grado de estudio de los docentes.



⁶ Son profesionales, no necesariamente todos estudiaron pedagogía o etnoeducación.

⁷ Debido a que la contratación de docentes la empezaron a realizar directamente con las autoridades indígenas, los docentes que contratan hacían parte del clan o del mismo grupo familiar, independiente de que estuviera capacitado o no para dictar clases. Para resolver este problema, el departamento dio becas a los maestros para el estudio de un pregrado y exigió a los nuevos docentes títulos profesionales. *Laachon* ha sido alguna de las escuelas beneficiadas de esta acción, pero actualmente en La Guajira todavía hay colegios que siguen teniendo este problema.

Figura 15. Número de docentes por materia.

La caracterización evidencia que el perfil de los docentes de esta institución no difiere del perfil que existe en las zonas rurales del país.

4.3. Autonomía y participación de los maestros en la política de etnoeducación

La política pública de etnoeducación apuesta a la participación de la comunidad indígena Wayuu para su construcción e implementación. Por esta razón desde el MEN se ha buscado diferentes formas de integrar a la población en estos procesos, siendo las asociaciones wayuu⁸ las de mayor liderazgo en este proceso, así el Estado ha delegado bajo el principio de autonomía a estas organizaciones el proceso de formación para los maestros, la contratación de docentes, el servicio de alimentación en las instituciones educativas y la asignación de becas de etnoeducación en las universidades.

En cuanto al tema de etnoeducación se pudo evidenciar que el 83% de los maestros afirman conocer el concepto y, además, cerca del 50 % de este grupo indica que se ha capacitado a través de cursos ofrecidos por las asociaciones wayuu (figuras 16 y 17), lo cual indica una amplia participación en estos procesos de formación.

De igual forma, el 32 % de los docentes encuestados tiene un pregrado o posgrado en etnoeducación, de modo que existen docentes en la sede principal que tienen competencias plenas para aplicar la etnoeducación en sus clases o para apoyar la implementación del PEI, con un enfoque diferencial y de acuerdo con la cosmovisión wayuu.

⁸ Las asociaciones wayuu están encabezadas por líderes de la comunidad. En el caso de la IEL los talleres han sido dados por la Asociación Wayuu *Araurayu*, una «asociación de jefes familiares wayuu de la zona norte de la alta Guajira [...] descendientes de ese bravo y milenar pueblo de la familia Arawak» (Wayuu *Araurayu*, 2014, p. 11).

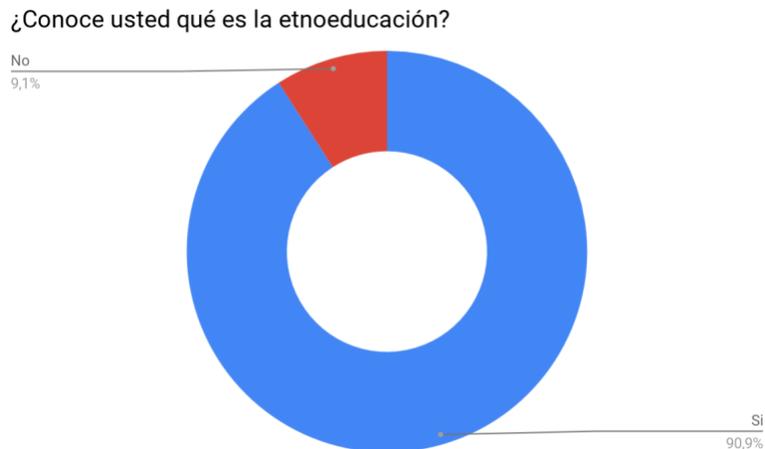


Figura 16. Pregunta a los docentes: ¿conoce usted qué es la etnoeducación?

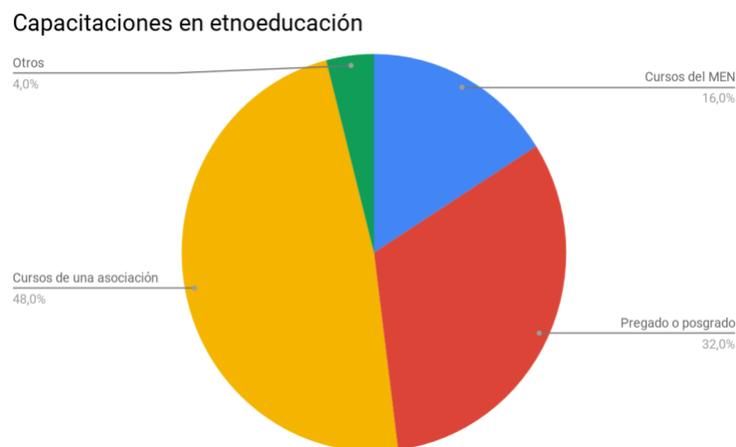


Figura 17. Porcentaje de docentes que han sido capacitados en etnoeducación.

No obstante, estos resultados, las encuestas en contraposición también revelaron que existe confusión frente al concepto de etnoeducación entre los docentes. Una de las preguntas abiertas que se realizó fue «¿Qué es la etnoeducación?», frente a la que hubo doce respuestas diferentes, algunas de las cuales guardan relación con el concepto y otras distan de este, sin que se identifique un concepto unánime, así:

- La etnoeducación como un tipo de educación que puede ser para comunidades indígenas y no indígenas.
- Una educación que imparte valores de etnicidad.
- Un proceso de la comunidad.
- Las personas que tienen noción cultural de su lengua y costumbre.
- La enseñanza y aprendizaje de hábitos a los estudiantes.
- Una ciencia que estudia el conocimiento propio wayuu.
- El conocimiento que se adquiere entre diferentes comunidades.
- Una manera de articular los procesos educativos-étnicos con el sistema tradicional, desde una crítica propositiva para fortalecer la cultura.
- El conocimiento propio donde se explore un diálogo de saberes con el otro y un estudio de las etnias. (Anexo 2)

En consecuencia, los conceptos que tienen los docentes sobre la etnoeducación evidencian la ausencia de un enfoque unificado frente al tema, lo cual estaría incidiendo en su aplicación desde la subjetividad de cada maestro en las aulas de clase de IEL.

Otro de las conclusiones del análisis del resultado que arrojaron las encuestas es que se relaciona la etnoeducación como un proceso educativo que se da exclusivamente en las clases de wayuunaiki y de cultura, y no como la construcción de una pedagogía propia, de acuerdo con las costumbres y características del pueblo wayuu (Wayuu Araurayu, 2014), que potencializa sus saberes, para encarar las precarias condiciones que enfrenta esta población y buscar alternativas de solución a partir de la educación como vehículo de inclusión social en el ejercicio de derechos.

Así, en la entrevista que se realizó a Rusvelt Machado Uriana, gestor de proyectos educativos de la Asociación *Wayuu Araurayu*, en referencia al tema de etnoeducación, se establece que:

[...] es una herramienta y toda herramienta depende de su buen uso. Hay muchos estudiantes indígenas que van y estudian etnoeducación, pero aún

así, si nos damos cuenta de todo lo que es la etnoeducación, porque está estructurado desde el pensamiento occidental [...], lo único que tiene de diferencial es el nombre, porque las materias no tienen nada que ver con el pensamiento indígena [...] empezando como dan las clases: todo lo fragmentan y es cuadrículado [...] no se dan cuenta de que todo es integrado.

Además, la etnoeducación solo se está dando en las universidades, mientras que en las aulas rurales o en la zona hablan de etnoeducación, pero solo dan clases de wayuunaiki y cultura [...]. Esto en sí no ayuda a que el estudiante entienda su esencia como wayuu [...]. Para el Ministerio y los maestros esto es innovación [...], pero no hay un análisis de qué es el tejido, por qué se hace, qué papel tiene el tejido dentro de la sociedad o de qué manera se manifiesta el tejido en otras formas (Machado, comunicación personal, 5 de diciembre de 2017)

Adicionalmente, en la implementación de la etnoeducación en la IEL son las múltiples críticas que surgen en torno a este tema, ya que tanto los padres de familia como maestros consideran lo siguiente:

[...] es que no necesito que le enseñe a mi hijo lo que ya él sabe [...] ya sabe wayuunaiki, ya domina todas las costumbres [...]. Lo que yo necesito es que él aprenda saberes, maneje el mundo occidental, para que pueda defenderse si va a la universidad o si yo me enfermo, si él va la ciudad, que se pueda desenvolver en el medio, es lo que yo necesito, para mí esa es la prioridad. Los maestros nos planteaban: «si un niño deserta o es que los padres lo retiraron y lo quieren involucrar en el proceso educativo de la ciudad, ¿cómo hacen para que lo que estamos viendo aquí sea válido para ese niño? Que no vaya a haber un trastorno. (Mengual, comunicación personal, 18 de mayo de 2018)

Las entrevistas y las encuestas revelan que si bien los docentes han recibido capacitaciones sobre etnoeducación y la comunidad ha tenido voz a través de las asociaciones para la ejecución de esta política, existen dificultades en su implementación; algunos profesores consideran importante conservar y enseñar la cultura wayuu, pero les preocupa que los estudiantes vayan a tener problemas de aprendizaje si deciden cambiarse a un colegio con educación tradicional u occidental. Además, los maestros no tienen un concepto claro de etnoeducación ni de cómo se debe ejecutar, no se ven como agentes importantes para el desarrollo de esta política dentro de la institución, porque creen que es ajena a ellos y que solo ciertas áreas del colegio son las que deben aplicarla.

4.4. Diversidad lingüística en la Institución Etnoeducativa *Laachon*

Para que la comunidad Wayuu siga conservando su lengua nativa, el wayuunaiki, las instituciones etnoeducativas de la región dan las clases de preescolar en este idioma, después empiezan a enseñar español en primaria, para que finalmente en secundaria puedan recibir todas las clases en español. Sin embargo, a pesar de que este proceso busca la preservación de la lengua nativa y aprendizaje del español como segunda lengua para el relacionamiento con los *alijunas*, se evidencia que existen múltiples dificultades en el aprendizaje de estos idiomas, tanto de la lengua nativa como del español.

La primera de las dificultades que tienen los niños para aprender el español es que varios docentes de las subsedes⁹ en donde estudian preescolar y parte de la primaria no hablan el español, así los estudiantes tienen problemas para comprender los temas de la clase al llegar a la sede principal de *Laachon*. Esto se pudo evidenciar en la visita de

⁹ Los niños que viven muy alejados de la sede principal generalmente estudian en las subsedes, escuelas ubicadas en las comunidades hasta quinto de primaria.

observación del 14 de julio de 2017: en una clase de cuarto grado algunos estudiantes responden en las clases en español¹⁰ y otros en su lengua nativa.



Figura 18. Huerta escolar de la subsede Cousepa.

El problema del idioma se vuelve aún más complejo si el docente que imparte el español en la sede principal no habla wayuunaiki. Esto se evidenció en las encuestas realizadas, en las que uno de los tres docentes que imparten la asignatura de español, afirmó no tener ningún conocimiento sobre la cultura wayuu ni de etnoeducación (Anexo 2).

La transición de un idioma al otro realizada por un docente sin contexto cultural y sin manejo de la lengua, puede generar dificultades de aprendizaje en los estudiantes, ya que el docente no tiene claridad de la estructura gramatical que maneja el wayuunaiki, lo que le impide poder explicar la diferencia entre los idiomas y resolver las dudas que puedan tener los estudiantes al aprender el español.

En el wayuunaiki, por ejemplo, todos los objetos están denominados en femenino, de manera que, si en el proceso de enseñanza del español al estudiante wayuu no se le explica la diferencia de géneros en los sustantivos, adjetivos y artículos, es posible que

¹⁰ Los estudiantes que manejan mejor el español generalmente tienen un padre o una madre *alijuna* (extranjera) que les enseñó a hablarlo desde pequeño.

este tenga dificultades en la comunicación escrita y verbal. Otro ejemplo, es que los wayuu se refieren al tiempo como mediciones naturales a través de los astros o la sombra de los árboles, por lo que podría ser complicado la comprensión del tiempo bajo parámetros occidentales.

La segunda dificultad que existe frente a la enseñanza del wayuunaiki es la forma en la que se explica esta lengua. En la actualidad, explica Rusvelt Machado, las instituciones etnoeducativas «aprenden 1, 2, 3, 4 en wayuunaiki y eso ya es educación para ellos; ni siquiera es del wayuunaiki al castellano, sino es a la inversa [...] no hay integridad del conocimiento» (Machado, comunicación personal, 5 de diciembre de 2017). Es decir, las clases del wayuunaiki no explican cómo conciben el mundo los wayuu, no existe un ejercicio de aprendizaje basado en la cosmovisión de la comunidad y en la importancia que tiene la palabra, solo hay un ejercicio basado en la memorización y en la escuela tradicional occidental.

La palabra en la cultura wayuu es importante, por medio de ella el wayuu se vincula a través de la experiencia con su entorno [...] construye el mundo por medio de la palabra, la contextualiza a través de las descripciones que hace a partir de su encuentro y contacto con las cosas que conforma el espacio donde habita. Por ejemplo, la semilla es femenina, cuando está germinando, como se puede observar en la figura 19, en wayuunaiki se dice *keerasu*: lo femenino logra tener una erección para dar otra vida. El wayuu también nació de esta manera, porque él es el hijo de la tierra, así como nacieron sus mayores vegetales. (Asociación Wayuu *Araurayu*, 2014, p. 23-29)

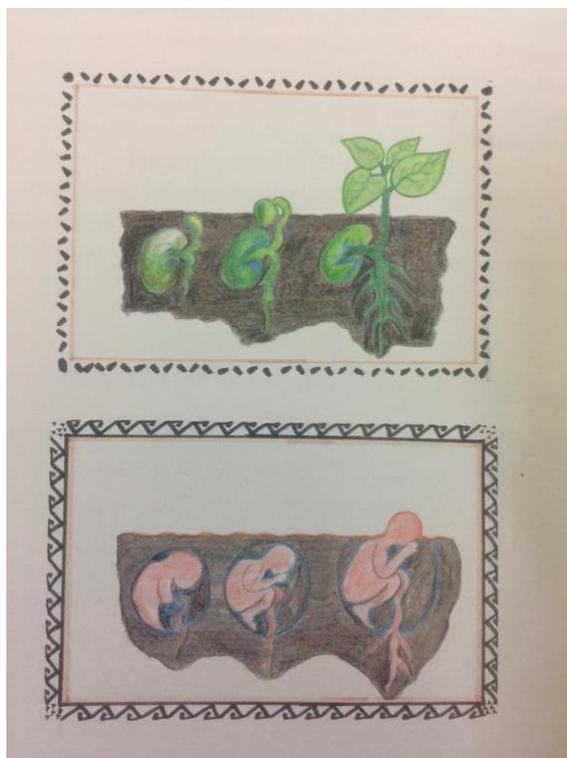


Figura 19. Nacimiento del wayuu (Asociación Wayuu Araurayu, 2014, p. 28).

Por último, los docentes, a través de las entrevistas y encuestas, manifestaron que sus estudiantes actualmente se ven permeados por la cultura occidental: «ya prácticamente no quieren hablar su lengua, no quieren vestir con su ropa típica que es la manta, el *wayuuco*» (Mengual, comunicación personal, 14 de octubre de 2018). Además, consideran que «el wayuunaiki no les va a servir en el futuro [...] lo que necesitan estudiar es una lengua que les sirva afuera» (IEL, 2018, p. 41).

Esto genera un nuevo reto para los docentes, como lo menciona la profesora Lucilda Mengual: «[debemos] mantener viva y de generación en generación todo lo que tiene que ver con su cosmovisión, sus leyes, mantener la lengua, que no debe perderse como en otras culturas, muchos indígenas la han perdido» (Mengual, comunicación personal, 14 de octubre de 2018).

Según la Unesco, actualmente hay alrededor de 6000 lenguas en el mundo y se espera que para el final del siglo solo haya 3000. Es por ello que, dentro de los múltiples retos

que tienen las instituciones etnoeducativas, como *Laachon*, está buscar la preservación de su lengua, enseñándola a las nuevas generaciones, pero también generando conocimiento para que sus estudiantes puedan desarrollar sus habilidades, de tal forma que los ayude a entrar al mundo laboral, como lo menciona la profesora Johannis Herrera: «afianzarles lo poco que saben de sus casas desde la escuela, afianzarles todo lo que es de su cultura y de la otra cultura también, la occidental. Porque las dos culturas son importantes para que ellos sean alguien en el futuro» (Herrera, comunicación personal, 14 de octubre de 2018).

Dada la importancia de la política de etnoeducación en la consolidación de la autonomía, el manejo del territorio ancestral, así como en la participación e inclusión socioeconómica de esta comunidad en el ámbito de la globalización, en el último capítulo se plantean las oportunidades y desafíos de esta política en IEL.

5. Oportunidades y desafíos de la política de etnoeducación

A lo largo de este trabajo se ha estudiado la importancia que tiene el docente de la Institución Etnoeducativa *Laachon*, se ha identificado su labor como burócrata callejero en la ejecución de la política pública de etnoeducación.

A partir de los resultados obtenidos, se identifica una serie de oportunidades y desafíos que tiene la IEL para la implementación de la etnoeducación, y así contribuir con su desarrollo y fortalecimiento.

5.1. Oportunidades

Desde una conceptualización de la esfera estatal se puede advertir que, la política de etnoeducación ha tratado de articular diferentes elementos acordes con los requerimientos de las comunidades indígenas para lograr una inclusión de estos con voz propia en el contexto de la globalización. Es claro que la educación juega un papel fundamental en el mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades y que el rol de los maestros en IEL como burócratas callejeros acrecienta las posibilidades de inclusión y contribuye a construir la presencia del Estado en un contexto de amplia marginalidad.

El esfuerzo que han hecho los docentes y la comunidad de Mayapo se ve reflejado en la institución. Desde su fundación hasta la actualidad ha mejorado significativamente: cuenta ahora con preescolar, primaria y bachillerato, sus instalaciones dignifican a sus estudiantes y ya tiene dos generaciones de egresados. Asimismo, gracias a su modalidad de estudiantes internos¹¹, se le ha dado la oportunidad de estudiar a niños y jóvenes que viven en las rancherías más alejadas, siendo así la institución etnoeducativa

¹¹ Cuenta en la actualidad con aproximadamente 200 estudiantes internos.

con mayor cobertura de La Guajira, ya que tiene 2500 estudiantes entre su sede principal y sus subsedes.

Las acciones colectivas que han organizado los maestros para impulsar el mejoramiento de la institución demuestran, de igual forma, la influencia que tienen dentro de la comunidad y la importancia que ha cobrado la educación para los wayuu. Ellos han gestado un activismo burocrático a través del cual se han concretado nuevas realidades de Estado en contextos privados. (Buchely 2015)

Actualmente, los maestros en su mayoría son profesionales y los que no lo son tienen la obligación de capacitarse para continuar su labor de educadores.

La implementación de la etnoeducación dentro de la Institución Educativa *Laachon* presenta igualmente avances, ya que la mayoría de sus maestros tienen algunos conocimientos sobre la política, adquiridos a través de talleres y estudios que han impartido las asociaciones indígenas. Además, los docentes consideran importante su implementación para la preservación de la cultura wayuu y ninguno está en contra de este proceso. De igual forma, a través de este estudio se pudo evidenciar que en el desarrollo de un nuevo Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), el colegio está haciendo un esfuerzo para tener en cuenta a toda la comunidad: se han organizado juntas para construir un nuevo sistema que pueda implementarse en todas las materias, teniendo en cuenta la opinión de los docentes y padres de familia.

Desde el liderazgo de la rectora, Carlina Mengual, la Institución Educativa *Laachon* le apuesta a crear su propio sistema, buscando no solo generar conocimientos de la cultura wayuu, sino competencias que a los estudiantes les sean útiles para preservar su lengua y cosmovisión, pero también que los ayude a enfrentar la vida laboral y el mundo occidental. Ella indica lo siguiente:

Concluimos que no se puede trabajar por temas, sino por competencias de los niños, por habilidades. Si nosotros trabajamos por habilidades no vamos a pensar en que el niño

va a tener un trastorno. Porque él sabe que su medio cultural lo va a afectar en todos lados. (Mengual, comunicación personal, 18 de mayo de 2018)

Lucinda Mengual, por su parte expresa:

[...] llevarles la educación y se les hace la invitación a los niños para que estudien, que estudien en la universidad, que estudien para que más adelante puedan ser también docentes de esta institución como etnoeducadores, para que sigan con el área de wayuunaiki, cultura [...] Para que siempre se tenga fortalecimiento en esa parte y se fortalezca más lo que es nuestra costumbre. (Mengual, comunicación personal, 14 de octubre de 2018)

La IEL trabaja para ser ejemplo y que en un futuro sus estudiantes también puedan ser etnoeducadores y referentes para su comunidad. Todo lo expuesto indica que la institución está comprometida en mejorar la implementación de la etnoeducación, lo cual se hace en un contexto adverso, en el que el agua escasea, los alimentos con frecuencia no llegan, el clima es indolente (temperaturas superiores a 35°), a los maestros no se les paga oportunamente (un ejemplo de ello es que en el 2017 la institución estuvo cerrada durante 6 meses), el servicio de transporte asignado por el municipio se interrumpe con frecuencia y, los niños deben caminar por más de una hora para poder asistir a sus clases.

A partir de la categoría de Michel Lipsky (1980) de demócratas callejeros, en la cual los individuos actúan a nombre del Estado, entregando provisiones sociales lejos de un control centralizado y fuerte, estos maestros se convierten en una oportunidad para que los niños wayuu no solo puedan educarse, sino que además puedan acceder a otros servicios, cuya obligatoriedad está en el Estado. Así, los maestros dictan clases aún sin remuneración, promueven marchas para lograr que los alimentos lleguen al IEL, generan campañas de presión para el pago de sus salarios (en el 2017 los maestros duraron sin salario 6 meses) y promueven acciones de cooperación para favorecer que los niños puedan llegar a la escuela (se gestionan bicicletas, alimentos, materiales, etc.)

Las burocracias callejeras en este caso están cerca de las personas y lejanas de las

instituciones de poder, sus vínculos con el gobierno, representado por el MEN y la secretaría de educación municipal, son débiles. Por lo que su actuación relativamente autónoma y subjetiva, termina decidiendo el contenido de las expresiones de lo público y a través de su interacción con los ciudadanos, se promueve la presencia de un Estado ausente en función de lograr el bienestar comunitario.

5.2. Desafíos

Si bien la institución presenta avances desde su creación hasta el día de hoy, existen aún desafíos para la implementación de la etnoeducación, en especial porque la construcción de un sistema educativo indígena propio requiere la colaboración y el compromiso de distintos agentes como el gobierno local, el Ministerio de Educación, los miembros administrativos de la institución, sus profesores y estudiantes.

La implementación de la política enfrenta una tensión compleja entre política educativa nacional y política etnoeducativa, son muchos los factores, no todos educativos que afectan su ejecución, así, está la autonomía de las asociaciones que tienen inmerso sus propios intereses políticos, además del contexto de una región con múltiples carencias y la cultura wayuu, la cual tiene sus propias lógicas, no siempre fáciles de armonizar con el mundo occidental.

En este caso es previsible que, a pesar del compromiso y esfuerzo de IEL, la etnoeducación deba reducirse a una estrategia localizada en el aula, que aún no visibiliza resultados que aporten en la práctica a una construcción incluyente de esta comunidad.

Los documentos para el mejoramiento de la educación que plantean los desafíos para el IEL se encuentran plasmados en: *Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas*, *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*, *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018* y el *Plan de Desarrollo del Departamento de La Guajira*.

Por lo tanto, los desafíos deben abordarse considerando: la comunidad educativa, el Ministerio de Educación Nacional y del gobierno de La Guajira, y la comunidad indígena Wayuu.

5.2.1. Desafíos desde la comunidad educativa

Los docentes pueden apoyar más la inclusión de la etnoeducación, a través de sus clases y planes de estudio, desde su planteamiento hasta la implementación de las acciones en la Institución Etnoeducativa *Lachoon*, como afirma el miembro de la Asociación Indígena Wayuu *Araurayu*, Rusvelt Machao:

Yo puedo ser docente en un aula y yo tengo unos lineamientos que cumplir, pero es mi creatividad cómo doy esas clases. Entonces, hay una lectura que hay que hacer que habla de algo en Bogotá. Yo puedo cambiar esa lectura por un relato de la zona y hago comprensión de lectura sobre algo de nuestra zona. Pero hay que ser realistas, los docentes no hacen eso. (Machao, comunicación personal, 5 de diciembre de 2017)

Para que los docentes se vean más involucrados con el proceso, también tienen que tener un mayor conocimiento del contexto de la comunidad wayuu. Dado que un número considerable de los docentes son alijunas, y que su nombramiento está asociado con intereses o favores políticos, es importante capacitarlos en etnoeducación, para que todos puedan tener una perspectiva similar que les permita avanzar en la implementación de la política.

De pronto no he tenido la oportunidad de conocer más sobre la cultura wayuu, pero sí a través de mis compañeros que son wayuu he sabido algo de cómo surgió. Pero sí me gustaría de pronto hacer algo, un seminario, un taller, donde me permita a mí adquirir más conocimientos y transmitirlos a los niños que, yo creo, en la actualidad, donde están más con el Internet,

con cosas nuevas [...], ha sido parte del olvido para ellos. Pero que sí sería bueno recordarles (Bonivento, comunicación personal, 15 de octubre de 2018).

Otro aspecto que ha dificultado la implementación efectiva de la etnoeducación se debe en parte, a no querer involucrar directamente al personal docente en las decisiones de IEL. Las asociaciones étnicas han tomado en el marco de su derecho a la autonomía un fuerte liderazgo, lo cual ha dejado en muchos casos a los docentes por fuera del proceso. Se requiere que desde la concepción de lo público quienes actúan como educadores y ejercen el rol de demócratas callejeros, estén involucrados intencionalmente en la implementación de esta política. No hacerlo o dejar la tarea solo a las asociaciones tiene el riesgo de que la política en su implementación adquiera un carácter subjetivo y termine con una concepción errada, así se refleja en las entrevistas en las que se relaciona la etnoeducación exclusivamente con el aprendizaje de la lengua nativa y los tejidos, y es catalogada como un retroceso para la institución.

Luego, los burócratas callejeros pudieran ser los mayores contradictores de la implementación de la política etnoeducativa al no ver un aporte real de esta en el proceso educativo, como resultado de no estar involucrados y formados en el tema. De allí la importancia de trabajar con ellos y gestar procesos de formación que no solo los incluya, sino que, además, les permita aportar en el proceso, reconociendo su conocimiento y el rol que juegan.

5.2.2. Desafíos del Ministerio de Educación y el gobierno del departamento de La Guajira

El IEL como se evidenció en el capítulo dos, se ubica en los últimos lugares en la escala nacional en las Pruebas Saber 11, que son determinantes en Colombia para que los estudiantes puedan ingresar a la universidad, esto pasa entre otros aspectos por la gran dificultad que tienen los niños para entender por una parte el español y de otra parte, porque el contexto que plantea la prueba es muy diferente al que viven los niños en la

Guajira. Es fundamental que el MEN considere un verdadero enfoque diferencial, que refleje lo pluriétnico y permita a la comunidad Wayuu acceder a la educación superior en igualdad de condiciones.

La implementación de la política etnoeducativa debe promover la disminución de la brecha entre lo occidental y lo wayuu, allí lo estatal debe reconocer lo particular y el valor de los conocimientos y la riqueza de estos dos mundos, se deben desarrollar acciones concretas que posibiliten el intercambio de saberes y que potencialicen el aporte de todos en función del bienestar general.

5.2.3. Desafíos desde la comunidad indígena wayuu

La autonomía que se ejerce en la implementación de la política etnoeducativa pudiera tener el riesgo de promover aún más las brechas que ya existen entre indígenas y el resto de la población. Así para el caso de las asociaciones wayuu si bien existe un proceso establecido para la administración de las instituciones educativas, se presentan varias falencias: la educación está en medio de permanentes disputas entre los clanes wayuu, la selección de maestros se ve afectada por favoritismos políticos y el poderío de los clanes, sumado a que este tipo de organizaciones no son expertas en la administración de recursos públicos y que en general existe una concentración del poder en unos pocos que no facilita la participación de la comunidad.

A esto se suma una ausencia en la renovación de liderazgos producto del desinterés de las nuevas generaciones por la preservación de su cultura. Se requiere de educadores wayuu o alijunas que puedan promover la integración y generar una dinámica que evite que la etnoeducación quede limitada y desestructurada y, por lo tanto, no sea considerada en la integración del Estado.

Por consiguiente, desde el activismo burocrático que ha permitido la creación de instituciones como IEL, se debe considerar que la educación en general y la etnoeducación en particular, adquiera un nuevo ámbito a través del cual se gesten

procesos de inclusión y participación que ayuden a la construcción de lo público a partir de lo privado, capitalizando la autonomía que se ha logrado en el marco de esta política.

6. Conclusiones

A pesar de que en Colombia la educación es un derecho fundamental, es claro que en el contexto de la Guajira y específicamente del IEL, este derecho surge de la conquista que se gesta a partir del activismo burocrático. Así, la presencia de lo público no se da como consecuencia de la jerarquía estructurada e impersonalizada planteada por Weber, se da como resultado de las acciones colectivas abanderadas por individuos que aún sin tener una relación directa con lo público apropian sus funciones y construyen nuevas realidades, a partir de las cuales entran hacer parte de la representatividad del Estado.

En el marco de la implementación de la política etnoeducativa se gesta entonces, un nuevo relacionamiento en el cual se reconoce a estos burócratas callejeros dentro del sistema educativo. Sin embargo, las condiciones que se les otorgan para ejercer su rol son confusas, precarias y no generan las condiciones para que se puedan desempeñar con seguridad.

De igual forma, en la autonomía que propicia la implementación de las políticas etnoeducativas se configuran relaciones complejas entre la comunidad educativa, las asociaciones y Estado, producto de la falta de maduración de un modelo que aún tiene muchos desafíos en su implementación, lo cual genera resultados inestables que pueden ahondar en las brechas de inequidad educativa que enfrenta la comunidad Wayuu.

En consecuencia, el rol del docente como burócrata callejero adquiere un mayor protagonismo en la implementación no solo de la política etnoeducativa, sino además en la construcción de una nueva realidad de Estado que reconozca lo diferencial y promueva acciones que propendan por la inclusión de los wayuu y el reconocimiento de su aporte a la sociedad en general.

Referencias

Documentos legales colombianos

Colombia, Congreso de la República. Decreto 1075. Decreto Único de Reglamento del Sector de Educación. (26 de mayo de 2015). Recuperado de

http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf

Colombia, Congreso de la República. Decreto 1953. Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas (7 de octubre de 2014). Recuperado de

<https://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20ODE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf>

Colombia, Congreso de la República. Decreto 2406. Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (26 de junio de 2007). Recuperado de

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-128038_archivo_pdf.pdf

Colombia, Congreso de la República. Decreto 2500. Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP. (12 de julio de 2010). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-239752.html?_noredirect=1

Colombia, Congreso de la República. Decreto 804. Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos (18 de mayo de 1995). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103494_archivo_pdf.pdf

Colombia, Congreso de la República. Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Colombia, Congreso de la República. Ley 30. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior (28 de diciembre de 1992). Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf

Colombia, Congreso de la República. Ley 70, Ley de negritudes (31 de agosto de 1993). Recuperado de <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf?file=fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404>

República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia* [Constitución]. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Documentos legales departamentales

Alcaldía Municipal de Manaure (2016). *Plan de Desarrollo Municipal 2016-2019 Equidad, Efectividad y Ciudadanía*. Recuperado de http://manaurelaguajira.micolombiadigital.gov.co/sites/manaurelaguajira/content/files/000021/1048_plan-de-desarrollo-manaure-20162019-equidaddefectividad-y-ciudadania.pdf

Consejo Nacional de la Política Económica y Social, República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación (2018). *Estrategia para el desarrollo integral del departamento de La Guajira y sus pueblos indígenas. Documento Conpes 3944*. Recuperado de https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3944_Adenda.pdf

Documentos de referencia nacional

Benavides, M. (2011). *Debate teórico entre los enfoques clásico y moderno de la administración pública, en torno a los postulados que lo soportan* (tesis de

- pregrado). Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/86440848.pdf>
- Buchely, L. (2013). *Activismo burocrático. El nuevo derecho administrativo: el activismo de las burocracias callejeras en el caso del principio de legalidad*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes. Recuperado de https://documentodegrado.uniandes.edu.co/documentos/200011823_fecha_2014_01_07_hora_14_56_24_parte_1.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (2014). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Recuperado de <https://www.minagricultura.gov.co/planeacion-control-gestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO%202014%20-%202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf>
- Gobernación de La Guajira (2017). *Plan de Desarrollo 2017-2019*. Recuperado de <http://www.laguajira.gov.co/web/attachments/article/4221/Plan%20de%20Desarrollo%202017-2019.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/images/PLAN%20NACIONAL%20DECENAL%20DE%20EDUCACION%202DA%20EDICION_271117.pdf
- Murillo, R. (2013). *“Ley De Origen y Legislación En Colombia: Contraposición, Intereses y Contradicciones entre Los Pueblos Indígenas y el Estado, en materia de explotación de recursos naturales en La Sierra Nevada de Santa Marta*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional. Recuperado de <http://bdigital.unal.edu.co/39869/1/621795.2013.pdf>

Documentos de referencia departamental

- Asociación Wayuu Aaurayu (2016). La Palabra en la cultura Wayuu
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2005). *Mapa 3.9 Población que se autorreconoce como indígena según el municipio*. [Figura]. Recuperado de

http://sige.dane.gov.co/atlasestadistico/Tomo_I_Demografico/mapa/3.9_PorcentajePoblacionIndigena_2005.pdf

Institución Etnoeducativa *Laachon* [IEL] (2017). *Lineamientos del Proyecto Educativo Comunitario de la Institución Etnoeducativa Rural Laachon, Mayapo, año lectivo 2017*. Mayapo, Colombia: IEL.

Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC) (2003). *Departamento de La Guajira*. [Figura]. Recuperado de <https://www.gifex.com/fullsize2/2009-09-17-5889/Departamento-de-La-Guajira-2003.html>

Ministerio de Cultura (s. f.). *Wayuu, gente de arena, sol y viento*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/noticias/Documents/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20pueblo%20Wayu%C3%BA.pdf>

Ministerio de Educación (2016). *Resultado Saber 11 La Guajira* [Figura]. Recuperado de https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiRm_bxwuDeAhVSmVkkKHTHUBrAQFjAAegQICChAC&url=http%3A%2F%2Fwww.icfes.gov.co%2Fdocman%2Ftalleres-y-jornadas-de-divulgacion%2Ftaller-saber-11-2016%2F1956-presentacion-resultados-pruebas-saber-11-la-guajira-2016%2Ffile%3Fforce-download%3D1&usg=AOvVaw2RxzMsnj7OMgQLZ2id9ScA

Montero Escobar, A. (2012). *Prioridades de la educación básica y media del departamento de La Guajira*. Elementos para la gestión estratégica del sector educativo. Bogotá, Colombia: Fundación Promigas. Recuperado de http://www.laguajira.gov.co/web/attachments/article/1231/1231_Diagn%C3%B3stico%20Sector%20Educativo%20en%20La%20Guajira%202012.pdf

Universidad Externado de Colombia (2018). *Lista de resguardos indígenas en Colombia*. Recuperado de http://www.fcshexternado.com/ensani/cons_list_resg_depto.php

Noticias

¿Qué tienen en común el inglés del wayuunaiki? (octubre de 2018) *Semana Educación*, 40-41.

Colombia avanzó en las pruebas PISA, pero sigue lejos de los mejores (6 de diciembre de 2016). *El Tiempo*. Recuperado de

<https://www.eltiempo.com/vida/educacion/resultado-de-colombia-en-las-pruebas-pisa-2016-43510>

No hay presupuesto para la educación rural (15 de febrero de 2018). *Semana Educación*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/educacion-rural-en-colombia/557157>

Documentos de referencia internacional

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (s. f.). *Departamento de la Guajira, Colombia. Perfil sociodemográfico básico*. Recuperado de

https://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/2/40392/1_La_Guajira.pdf

Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy*. EE. UU.: Russell Sage Foundation

Lipsky, M. Hawley, W. (1977). *Theoretical Perspectives on Urban Politics*. Recuperado

de <https://www.cambridge.org/core/journals/american-political-science-review/article/theoretical-perspectives-on-urban-politics-by-willis-d-hawley-michael-lipsky-stanley-b-greenberg-j-david-greenstone-ira-katznelson-karen-orren-paul-e-peterson-martin-shefter-and-douglas-yates-englewood-cliffs-nj-prenticehall-1976-pp-229-1395/467A95B6D8235A17212C3E412C0CE21E>

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2014). *Objetivos del Desarrollo del Milenio 2014*. Recuperado de

<http://www.undp.org/content/dam/undp/library/MDG/english/MDG%20Country%20Reports/Colombia/informeannualodm2014.pdf>

Programa del desarrollo de las Naciones Unidas (PNUD) y Universidad de La Guajira. (2012). *La Guajira 2012 estado de avance de los Objetivos del Milenio*.

Recuperado de

http://www.laguajira.gov.co/web/attachments/article/848/848_Estado%20de%20ODM%20en%20La%20Guajira.pdf

Robinson, K. y Aronica, L. (2016). *Escuelas creativas*. Bogotá D. C.: Grijalbo.

Entrevistas

Delgado, Camilo (experto en etnoeducación de la Asociación Wayuu *Araurayu*), 12 de diciembre de 2017.

Machado Uriana, Rusvelt (miembro de la Asociación Wayuu *Araurayu* y experto en etnoeducación), 12 de diciembre de 2017.

Mengual Rodríguez, Carlina (rectora y cofundadora de la Institución Etnoeducativa *Laachon*), 18 de mayo de 2018.

Sánchez, Luz Nieve (funcionaria del Ministerio del Interior), 25 de mayo de 2018

Mengual, Lucinda (profesora de la Institución Etnoeducativa *Laachon*), 14 de octubre de 2018.

Herrera Bonivento, Johannis (profesora de la Institución Etnoeducativa *Laachon*), 14 de octubre de 2018.

Bonivento, lleira (profesora de la Institución Etnoeducativa *Laachon*) 15 de octubre de 2018.

Observaciones

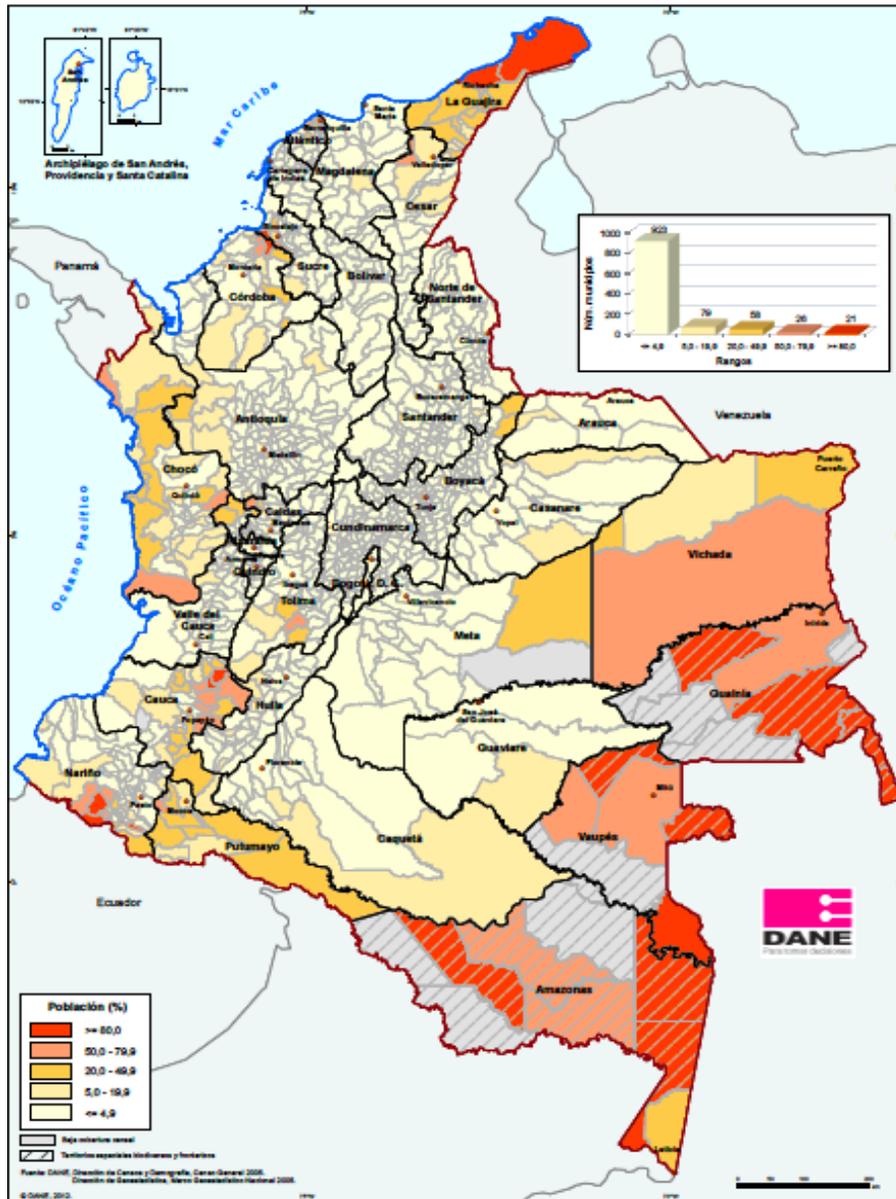
3 de junio de 2016 - Institución Etnoeducativa *Laachon*

11 de octubre de 2017 - Institución Etnoeducativa *Laachon*

14 de julio de 2017 - Subsede de Cousepa

Anexos

Anexo 1. Población que se autorreconoce como indígena según el municipio (DANE, 2005)



Anexo 2. Transcripción de las entrevistas

ENTREVISTA 1: JOHANNIS HERRERA BONIVENTO

Entrevistadora: Buenos días, “profe”, ¿cómo está?

Entrevistada: Muy bien, gracias. Buenos días.

Entrevistadora: Le voy a hacer algunas preguntas sobre etnoeducación. ¿Cómo se llama “profe”?

Entrevistada: Mi nombre es Johannis Herrera Bonivento.

Entrevistadora: ¿Qué materia dicta?

Entrevistada: Dicto Wayuunaiki y artesanías en el Colegio Laachon.

Entrevistadora: ¿Dónde vive usted “profe”?

Entrevistada: Vivo en la comunidad de Mayapo, y soy del clan Arpushana.

Entrevistadora: ¿Para usted qué significa ser wayuu, profe?

Entrevistada: Ser wayuu es mantener las costumbres de nuestros viejos, defender los derechos que tenemos como parte indígena, sí, en todos los aspectos.

Entrevistadora: ¿Siempre ha sido profesora?

Entrevistada: Sí señora, soy profesora desde el año 1996 hasta el día de hoy.

Entrevistadora: ¿O se ha desempeñado en algún otro trabajo?

Entrevistada: No, nada. Desde que empecé a trabajar ha sido en la docencia.

Entrevistadora: ¿Por qué inició esta labor?

Entrevistada: Bueno, inicié por la necesidad que había en una de las escuelas que había acá en Mayapo, habían demasiados niños para una sola profesora y la comunidad decidió que necesitaba otra docente y me buscaron a mí. Desde ese entonces trabajé por orden de servicio en 1996.

Entrevistadora: ¿Qué significa para usted ser docente?

Entrevistada: Bueno, ser docente es entregarles los conocimientos a los niños, formarlos para que sean alguien en la vida.

Entrevistadora: Y, ¿trasmitir su conocimiento?

Entrevistada: También, afianzarles en lo poco que saben de sus casas desde la escuela; afianzarles todo lo que es de su cultura y de la otra cultura también, la occidental. Porque las dos culturas son importantes para que ellos sean alguien en el futuro.

Entrevistadora: ¿Qué tiene de importante el maestro en la educación?

Entrevistada: Es el eje más importante, porque lo da todo, es el que forma a un ser humano para la vida.

Entrevistadora: ¿Lo transforma?

Entrevistada: Lo transforma, lo educa, lo lleva por un buen camino, lo induce y lo pone a escoger entre lo bueno y lo malo. Directamente, es un guía para el niño o la persona que se esté formando.

Entrevistadora: Me puede contar un poco de su vida ¿cómo comenzó? Desde que inició hasta este momento, ¿qué ha pasado respecto a lo que ve en la sociedad? ¿Algo positivo o algo negativo?

Entrevistada: Ha habido muchos cambios desde que empecé trabajar, han surgido diferentes cambios. Anteriormente la educación era muy distinta. La gente, especialmente el pueblo Wayuu, no le prestaba mucha atención a los niños, no los enviaba al colegio, no tenían interés en si les iba bien o mal. Porque a ellos lo que les interesaba era que el niño trabajara. Pero hoy en día, ahora hay más conciencia, los niños van ya desde temprana edad a la escuela y por los beneficios que se han tenido desde los mismos centros e instituciones educativas.

Entrevistadora: ¿Desde cuando escuchó usted hablar del término “etnoeducación”?

Entrevistada: El término etnoeducación yo lo escuché desde el 2003, una vez que abrieron una carrera de licenciatura en etnoeducación y dije “sería chévere porque al decir etnoeducación, enseguida dije, eso es una educación para las etnias”.

Entrevistadora: Desde que escuchó ese término hasta la actualidad, ¿ha cambiado en algo su importancia dentro de la institución?

Entrevistada: Sí, claro. Porque es una educación que tiene muy en cuenta lo que viene de casa, o sea, de cada cultura. Entonces sí ha favorecido bastante la etnoeducación porque es una ayuda para los pueblos porque ahí se mantiene lo que es las costumbres, las vivencias de ellos. Sí, ha sido muy buena la etnoeducación.

Entrevistadora: ¿La etnoeducación tiene que ver más con los saberes ancestrales donde se relaciona la participación de la comunidad?

Entrevistada: Sí, más que todo la etnoeducación busca que el pueblo se mantenga unido, conozca sus leyes, porque la etnoeducación no es solo que se conozca lo ancestral, lo cultural. Porque dentro de la comunidad hay leyes que desde la etnoeducación se imparten porque son las que defienden los derechos de los pueblos indígenas.

Entrevistadora: ¿Qué cambios trajo la etnoeducación en la institución? ¿O en su clase?

Entrevistada: Cambios positivos porque como les digo, especialmente desde el área mía, porque ahí le recalcamos al niño y le damos las bases para que ellos conozcan en sí de dónde viene su cultura, cuál son las leyes que rigen y los amparan, cómo deben ser y qué parte de la Constitución es importante que ellos se la aprendan para cualquier cosa que les pase en la vida diaria. Por eso es buena la etnoeducación aplicada a la asignatura mía que es donde se les inculca a los niños lo propio de ellos.

Entrevistadora: “Profe”, saliendo del tema, me puede contar un pequeño relato de la cosmovisión wayuu o de cómo nació el wayuu en particular...

Entrevistada: Según las historias, somos tres generaciones que tuvo el wayuu. Porque los primeros fueron los árboles que eran los que prácticamente eran los wayuu para el mismo ser. Entre ellos, había el curandero, había el que curaba las diferentes enfermedades, eran puros árboles. De ahí sí llegaron los animales, que quién era el palabrero, que quién era el médico y así fueron surgiendo hasta que llegaron seres humanos. La creencia de los seres humanos, donde ahí sí tenían que dividirse cada quien en su clan, para que se diferenciaban tarde que temprano y se dividieran por familias. Eso es lo que yo sé de la historia del wayuu.

Entrevistador: Gracias, profe. Actualmente, ¿qué está haciendo la institución con el tema de etnoeducación?

Entrevistada: Bueno, de etnoeducación, eso que te digo. Desde las culturas, desde las áreas de cultura es mantener los saberes propios, inculcar en cada niño y afianzar lo poco que saben de su casa. La etnoeducación es eso, que se mantenga la educación desde lo propio y así apoyarse de lo occidental, de los saberes de lo occidental, porque son importantes las dos partes.

Entrevistador: ¿Existen contenidos en *wayunaki*?

Entrevistada: Claro, prácticamente son todo lo que tiene que ver con todas las costumbres, es cómo debe escribirse el wayuu. Se les da la gramática, la escritura, los contenidos son igual que el español, son traducidos al wayuu, se te da a conocer los sustantivos, los verbos porque igual es casi la misma gramática. Solo que aquí se pasa al idioma wayuu.

Entrevistadora: ¿Qué aspectos ha traído la etnoeducación para destacar?

Entrevistada: Más que todo la etnoeducación, aquí lo que se destaca es que se tienen cosas nuevas, el wayuu ha optado más por las leyes que nos amparan, que nos amparan en conflicto. Eso es lo más importante, porque lo cultural es respecto a cada familia. Pero las leyes es lo más importante porque es la defensa que ellos van a tener en su trayecto.

Entrevistadora: ¿Qué retos tiene la etnoeducación en el colegio en el que trabaja? ¿O en el municipio?

Entrevistada: Sería mantener viva y de generación en generación todo lo que tiene que ver con su cosmovisión, sus leyes, mantener la lengua que no debe perderse como en otras culturas, muchos indígenas la han perdido. Por eso, por lo menos, mantenerla. Desde aquí, desde mis dos asignaturas se mantiene porque igual se practica tanto lo escrito como habla, porque ellos lo vivencian, ya que no lo viven en sus casas.

Entrevistadora: ¿Usted ha sido parte de un proceso etnoeducativo?

Entrevistada: Claro, desde comencé, porque igual es la carrera que estudié también y es la parte en que yo participo. Desde que estoy ahí siempre mantengo la educación, especialmente de la parte wayuu en todos los aspectos, en todo momento y en todo evento que se realice.

Entrevistadora: ¿Quiénes o cómo se producen los contenidos de la etnoeducación?

Entrevistada: Eso... hay un material que te dan unas guías, unas pautas... Pero igual, como te digo, viendo los períodos o ciclos de los niños, uno va seleccionando qué temas deben ver los niños primero y así sucesivamente uno va seleccionando los temas que existen en nuestra parte cultural y en nuestra lengua.

Entrevistadora: ¿Y la semana cultural? Eso que se hace anualmente en la institución, ¿hace parte de la etnoeducación?

Entrevistada: Ajá, es para mantener siempre la cultura por eso siempre se enfatiza más en los eventos cultural, para mantener lo que son los juegos y eso. Hay dos días donde ellos conocen todo lo que tiene que ver con su pueblo wayuu.

Entrevistadora: ¿Y qué cosa falta para mejorar? Para que la etnoeducación sea más relevante o pertinente.

Entrevistada: No, simplemente es que se tenga en cuenta lo que es la etnoeducación porque igual el Ministerio no permite que el niño... Porque si fuera así, se dictara solo en la lengua, el niño no estuviera apto ni competente para una prueba saber. Entonces aquí se toma lo global pero igual hay que mantenerlos con lo que es propio de él, no salirse de ello.

Entrevistadora: Profe, gracias por su aporte. Que tenga buen día.

Entrevistada: Gracias.

ENTREVISTA CARLINA MENGUAL (RECTORA)

Entrevistadora: Listo, entonces me estabas diciendo que está en construcción porque antes estaba en el PEI.

Entrevistada: Anteriormente trabajábamos con PEI. Dentro del PEI involucrábamos unas asignaturas que eran muy propias como cultura. Una asignatura no, un área. Se llama saberes étnicos, de ahí se desprenden dos asignaturas que son cultura y wayuunaiki. Pero esas estaban inmersas en el plan de estudios. Pero como ya nos perfilamos por lo etnoeducativo, estamos proceso de construcción de un plan de estudios que, junto con los docentes, los padres de familia, acordemos en sí cómo vamos a trabajar esto, los ejes, teniendo en cuenta el plan de vida que tenemos y cuáles son los ejes que vamos a priorizar del plan de vida en este plan de estudios, como los ejes culturales. Los vamos a desarrollar más... ¿Cómo los vamos a denominar? Cómo los vamos a llevar dentro del proceso pedagógico...

Entrevistadora: ¿Y eso quieren aplicarlo a todas las materias en general? ¿O unas materias en particular?

Entrevistada: En eso estamos de acuerdo... No lo decido sola sino en conjunto.

Entrevistadora: Claro...

Entrevistada: De pronto los profes me digan a mí: “no seño” o “seño que sí” ... ¿Sí me entiende?

Entrevistadora: ¿Y han pensado en una fecha estimada para la construcción de ese plan? ¿O no?

Entrevistada: Ya... Ehhh... Ahora para la semana institucional tenemos pensado eso.

Entrevistadora: Sí, yo tenía esa duda. Porque yo sé que dictan tanto wayuunaiki como cultura, incluso que el año pasado habían dictado como unas olimpiadas donde tejían las medallitas en los tejidos tradicionales... Pero tenía esa duda porque cuando hablan de etnoeducación articulan como las matemáticas, las ciencias sociales, bueno, distintos saberes independientemente de las materias con las etnias, con la cultura wayuu en este caso. Entonces, no sabía si habían hecho un plan curricular, pero súper bueno que lo estén construyendo y que estén haciendo todo ese plan para desarrollarlo.

Entrevistada: Sí, más que todo, los ejes para delimitar todo eso, lo que quieren trabajar, si lo quieren trabajar por periodos, ahí voy ejecutando los ejes que tenemos y eso. Eso depende ya de todos. Porque es que, lo que pasa es que nosotros iniciamos esto por ahí como en el 2008, el proceso de la institución como tal, precisamente mirando el desarrollo de planes curriculares totalmente bajo el esquema que usted me está planteando. Pero muchos padres de familia dijeron que no, muchos maestros dijeron que no... Entonces queremos como retomar nuevamente eso porque los padres de familia dicen: “no, es que no necesito que le enseñe a mi hijo lo que ya él sabe... ya sabe wayuunaiki, ya domina todas las costuras... lo que yo necesito es que el aprenda saberes, maneje el mundo occidental para que el pueda defenderse si va a la universidad o si yo me enfermo, si él va la ciudad, que se pueda desenvolver en el medio, es lo que yo necesito, para mí esa es la prioridad” ¿Sí? Y lo mismo, los maestros nos planteaban: “Si un niño deserta o es que los padres lo retiran, y lo quieran involucrar en el proceso educativo de la ciudad, ¿cómo hacen para que lo que estamos viendo aquí sea válido para ese niño? Que no vaya a haber un trastorno.

Entrevistadora: Claro...

Entrevistada: Así pues, fueron las justificaciones que nos han hecho.

Entrevistadora: Por su puesto, sí, yo no había tenido en cuenta eso. Porque si un niño se traslada a otra escuela y por ejemplo es pública que tiene unas asignaturas, unas áreas...

Entrevistada: ¿Cómo encaja lo que él sabe de acá? Pero entonces estamos retomando ahora con las nuevas ideas que estamos planteando... Concluimos que no se puede trabajar por temas, sino por... ¿Cómo es que se llama? Por competencias de los niños, por habilidades... Si nosotros trabajamos por habilidades no vamos a pensar en que el niño va a tener un trastorno. Porque él sabe que lo de su medio cultural lo va a afectar en todos lados.

Entrevistadora: Sí... esa es una solución muy viable.

Entrevistada: Lo estamos mirando... queremos retomar, hacer de nuevo esa propuesta a todo el equipo pedagógico.

Entrevistadora: Me gusta, me gusta que haya retomado todo eso.

Entrevistada: Sí... porque si lo miramos como temario como tal, va haber trastorno porque el niño se va a limitar de que los temas son estos y ta ta ta... Se va a regir.

Entrevistadora: ¡Competencias!

Entrevistada: Sí.

Entrevistadora: Vea pues, muy interesante. Hay tantas problemáticas que al aplicar ese tipo de propuestas se deben tener en cuenta. Y no sabía que los padres de familia ponían trabas en ese tipo de cosas. Y los entiendo perfectamente.

Entrevistada: Claro, nos metemos y en el mundo de ellos les damos la razón.

Entrevistadora: Claro y yo creo que es una combinación muy buena porque realmente tú les das habilidades para el mundo conservando la cultura y su preservación que es algo muy importante dentro de este marco de la etnoeducación. Pero eso no afectaría ni su rendimiento académico, ni su proyección laboral...

Entrevistada: Nada de eso. Si lo miramos bajo ese criterio, no afectamos nada.

Entrevistadora: ¿Y entonces ahora en junio, más o menos, va a empezar a sacar ese plan?

Entrevistada: Sí...

Entrevistadora: ¿Y esperan aplicarlo el siguiente semestre? ¿O qué?

Entrevistada: Sí...

Entrevistadora: Ah bueno, sí a mí me han dicho que la etnoeducación no es un proceso como “hicimos unos lineamientos y ya” sino que es como el proceso que ha también vivido la educación occidental que ha sido como todo un proceso de prueba y saber que podría funcionar mejor para su desarrollo. Sí, eso quería preguntarte... ¿Y la institución desde cuando es etnoeducativa? ¿O se fundó siendo etnoeducativa?

Entrevistada: Todo el tiempo ha sido etnoeducativa desde que arrancó la básica primaria. El colegio se fundó desde 1987.

Entrevistadora: Mucho tiempo...

Entrevistada: Bajo un parámetro de la escuela nueva... ¿Se acuerda de las metodologías de las escuelas nuevas?

Entrevistadora: Sí, sí, sí...

Entrevistada: El colegio inició con preescolar, nosotras llegamos como estudiantes universitarias y reunimos a la comunidad, para que a través del resguardo indígena y de los recursos de transferencia, se les transfiriera recursos para maestros, y trabajar en convenio con la alcaldía municipal. Se logró y yo atendía cuarto y quinto grado.

Entrevistadora: Ya es mucho tiempo aquí...

Entrevistada: Sí. Y trabajaba uno con la modalidad de la escuela nueva.

Entrevistadora: ¿Tú eres pedagoga?

Entrevistada: Sí, yo soy licenciada en educación.

Entrevistadora: ¿De dónde?

Entrevistada: De La Guajira. Sí... ahí contribuimos con el PEI de la mano de una maestra que ya venía trabajando en un municipio y nos reuníamos en la población de El Pájaro, toda la tarde, todos los diciembre sin que nos pagaran nada. Todos los diciembre de cada año.

Entrevistadora: Puro amor al arte...

Entrevistada: Sí (se ríe), puro amor al arte. Por ahí en el 2002 se nos creció la población, se nos disparó. Para ese entonces yo atendía tercer y cuarto, no mentiras, segundo y tercero, y había otro segundo. ¿Cómo hacíamos? Sin maestros... Un grupo de treinta muchachos en primero y sin maestro. ¿Cómo hacemos con ese montón de muchachos? Entonces yo me le medí. Por la mañana segundo y tercero, y por la tarde yo venía y trabajaba con primero. Y sacamos adelante a toda esa “muchachera”. Hoy tenemos al

profesor Ricardo dictando clase a los de cuarto grado... Ah no, mentiras, en tercer grado, es uno de los muchachos que teníamos en primero. Lo sacamos adelante.

Entrevistadora: Mejor dicho, se han construido a pulso...

Entrevistada: ¡A pulso! Y hoy por hoy, hay muchos líderes que no ven eso... Todo lo que hicimos para sacar adelante ese proceso etnoeducativo. Hoy no hacen nada, no somos nada... Y hoy gracias a todo lo que hicimos el colegio está como está.

Entrevistadora: Sí, porque está es una de las escuelas más grandes que hay aquí en La Guajira. Es la institución etnoeducativa más grande que hay.

Entrevistada: Ehh ehh, bueno... Cuando sacamos la primera promoción de quinto y la sacamos en el ochenta y... qué, mentiras, en el 98... La primera clausura de quinto grado la celebramos. La sacamos nosotros. Los papás se nos acercaron y nos dijeron "Les agradecemos todo lo que hicieron por los estudiantes... ¿Y ahora qué hacemos?"

Entrevistadora: Claro...

Entrevistada: Por ejemplo, estos papás que estamos aquí no tenemos dinero. Este grupo no tenemos cómo sacarlos de acá... ¿Qué hacemos con estos muchachos? Eso fue como en el año 2000 y les dijimos, "¡pues miremos! Hay que mirar para ver qué se hace... Después nos reunimos, hay que buscar el chance con candidatos políticos. Vamos a mirarlos, vamos a apoyarlos y vamos a comprometerlos... Porque nosotros los acompañamos si nos acompañan. Necesitamos transporte escolar para los muchachos que iban para sexto,

Entrevistadora: Sí, claro.

Entrevistada: Dijimos "hagamos una propuesta a un candidato de estos, que, si nos ayuda, todo el pueblo que se vaya con él.

Entrevistadora: Ehh jaja...

Entrevistada: En ese entonces era un pueblo sano, unido... Que si lo orientabas, todo se te iba para allá. Entonces los padres me dijeron: "no, seño... háganos la gestión..." y nos sentamos a charlar. Así fue, se hizo una reunión general en el colegio y llegó la candidata, fue una mujer, me acuerdo bien. Y se hizo ese compromiso con ella y ella ganó... Y preciso, ganó y el 2 de enero de ese año y teníamos transporte escolar. Y dijo: "pongo a una persona del pueblo que transporte a los muchachos". Me acuerdo que uno

de aquí del pueblo armó el transporte como una especie de chiva. Le puso unas tablas, le armó para que los muchachos no se mojaran...

Entrevistadora: Muy bien...

Entrevistada: Todo eso se construyó y arrancaron los muchachos a hacer su sexto en otro pueblo. De ahí para allá hicimos ese sistema hasta el 2009... Aquí se aprobó la básica secundaria hasta noveno grado. Cuando retomé nuevamente el proyecto, trabajamos para que se nos aprobara once grado... Entonces desde 2011, el colegio es una institución.

Entrevistadora: Ah, pero lleva poco tiempo, realmente...

Entrevistada: Sí... retomé de nuevo porque es que yo me salí del proceso.

Entrevistadora: ¿Cuándo te saliste del proceso?

Entrevistada: Yo me salí del proceso en el 2004... Cuando yo dejé instalada a toda la gente, me fui al municipio a trabajar... Me ofrecieron un puesto de directora de asuntos indígenas y estuve por allá trabajando.

Entrevistadora: ¿Cómo fue la experiencia?

Entrevistada: Trabajando por allá conseguimos recursos... Y trabajé con otros sectores. Regresé al colegio en 2011 como coordinadora pedagógica.

Entrevistadora: Y ahora es rectora...

Entrevistada: Ahora rectora.

Entrevistadora: Me alegra, y ¿vas a estar todo este año de rectora?

Entrevistada: Sí...

Entrevistadora: Ah bueno, me alegra mucho. Y me alegra un montón tu historia. Porque a veces uno no sabe detrás de todo este proceso qué puede haber...

Entrevistada: Sí, y cuando regresamos trabajamos en la aprobación del proceso de institución. Y sacamos la primera promoción de once grado...

Entrevistadora: Debi ser una locura

Entrevistada: Sí, una locura. En el año 2014, tres años después de la aprobación. O sea, sacamos los muchachos que dejé en primer grado. Fue la primera promoción.

Entrevistadora: El orgullo más grande.

Entrevistada: Sí, el orgullo más grande. De ahí tengo al profe Ricardo acá.

Entrevistadora: ¿De qué es su materia?

Entrevistada: Bueno, en la básica primaria yo estoy trabajando el sistema desde tercer grado hasta quinto grado, lo estoy tratando como en la secundaria. Les estoy dando carga académica por área... Tengo diecinueve grupos de tercero a quinto, tengo cinco grupos en tercero, seis en cuarto y nueve en quinto. Tengo diecinueve grupos ahí, nada más, en esos tres grados.

Entrevistadora: Dios mío...

Entrevistada: Entonces qué hice... armé a todos los docentes que estaban ahí y les asigné de acuerdo a los perfiles de ellos por área... Entonces Ricardo es director de grupo de tercero, está dictando matemáticas y educación física.

Entrevistadora: Muy bien.

Entrevistada: Sí, ya tenemos varios maestros en tercero.

Entrevistadora: ¿Y cómo les ha ido con el tránsito del wayuunaiki al español que a veces a ellos se les complica un poco?

Entrevistada: Hay una profe que está dedicada a eso...

Entrevistadora: Ah muy bien, gran historia. Me encanta que hayas vuelto como rectora porque le pones mucho corazón al arte y a la comunidad.

Entrevistada: Es que si no creamos necesidad no hay solución. Nunca te van a ayudar, nunca te van a solucionar, porque no buscas la necesidad.

Entrevistadora: El colegio ha crecido mucho desde 2011 hasta hoy. Me alegra mucho de trabajar aquí.

Entrevista a Lucinda Mengual

Entrevistadora: Buenos días, ¿cómo estás? ¿Cómo se llama?

Entrevistada: Mi nombre es Lucinda Mengual.

Entrevistadora: ¿Qué materia dicta?

Entrevistada: Bueno, yo dicto las materias de wayuunaiki y cultura.

Entrevistadora: ¿En qué cursos?

Entrevistada: En los grados sexto, octavo y noveno.

Entrevistadora: ¿Pertenece a la comunidad Wayuu?

Entrevistada: Bueno, pertenezco a la comunidad Wayuu de Mayapo.

Entrevistadora: ¿De qué familia o clan es?

Entrevistada: Mi clan es Hipuana.

Entrevistadora: ¿Y dónde vive?

Entrevistada: Actualmente vivo en Riohacha.

Entrevistadora: ¿Hablas wayuunaiki perfectamente?

Entrevistada: Claro que sí, hablo wayuunaiki perfectamente.

Entrevistadora: ¿Siempre ha sido profesora?

Entrevistada: Todo el tiempo, tengo catorce años de estar trabajando aquí en la institución.

Entrevistadora: ¿Has desempeñado otro trabajo aparte de ser docente?

Entrevistada: No, en el momento no.

Entrevistadora: ¿Hace cuánto tiempo es profesora en la institución?

Entrevistada: Catorce años.

Entrevistadora: Tienes hartos. ¿Por qué inició su labor como docente?

Entrevistada: Bueno yo inicié mi labor como docente porque primero que todo estudié para ser docente. Y de allí, me esmeré por estudiar para enseñarle a los niños, a los niños wayuu, a los más necesitados.

Entrevistadora: ¿Qué significa ser maestro para usted?

Entrevistada: Bueno, ser maestro es una labor, este, muy hermosa de transmitirle conocimiento a nuestros estudiantes, a los jóvenes y poder rescatar más nuestra cultura y nuestra lengua.

Entrevistadora: ¿Qué importancia tiene el maestro para la educación?

Entrevistada: La importancia del maestro es fortalecer, fortalecer más nuestra cultura, nuestra lengua, podría ser...

Entrevistadora: ¿Cuándo escuchó el término de etnoeducación por primera vez?

Entrevistada: Bueno, el término etnoeducación lo escuché la primera vez cuando iba a iniciar mis estudios universitarios. Eso fue en el año 1997...

Entrevistadora: ¿Y cómo se define o cuál es el concepto de etnoeducación?

Entrevistada: Bueno, la etnoeducación para mí es la educación indígena para los indígenas y afrodescendientes... No solamente en los wayuu, sino en todos los indígenas.

Entrevistadora: Desde que se escuchó ese término por primera vez hasta la actualidad, ¿ha cambiado su significado acá en la institución?

Entrevistada: Bueno, te diría que no. Sigue lo mismo... Es la misma implementación, no ha cambiado.

Entrevistadora: ¿Qué cambio o aspecto positivo o negativo ha surgido en este recorrido?

Entrevistada: Bueno, lo positivo es que los niños han aprendido mucho de su cultura, cosas que ellos no sabían... y lo han conocido a través del transcurso del tiempo, de las clases, de las vivencias, y eso es lo positivo. Y lo negativo que, bueno, sería, este, que los niños ya prácticamente no quieren hablar su lengua, no quieren vestir con su ropa típica que es la manta, el *wayuuco*.

Entrevistadora: ¿Entonces sería la parte negativa que quieren apoderarse de la cultura occidental?

Entrevistada: Ya los niños se están viendo más en la cultura occidental.

Entrevistadora: ¿Y eso no lo pueden aceptar en el proceso de aprendizaje? O más bien, ¿qué fortalezcan su cultura?

Entrevistada: Bueno, estamos trabajándole a eso... Para rescatar más que todo la cultura, nuestras costumbres, nuestros saberes, saberes étnicos, para que los niños aprendan más de eso y sepan de dónde vienen y para dónde van.

Entrevistadora: Profe, una pregunta, ¿cuántos profesores aparte de usted están impulsando a los estudiantes para que fortalezcan la cultura?

Entrevistada: Etnoeducadores...

Entrevistadora: Sí, etnoeducadores.

Entrevistada: El número de etnoeducadores en el bachillerato, somos cuatro etnoeducadores.

Entrevistadora: ¿Qué cambio trajo en su clase la etnoeducación?

Entrevistada: El cambio que trajo en la institución fue en las clases, como dices. Bueno, hay muchos cambios en la institución... Anteriormente dictaban las clases de, por ejemplo, wayuunaiki y de cultura, solamente daban eran teorías... Ahora damos la teoría y vamos a la práctica, Por ejemplo, una clase damos la teoría acerca de la *yonna* y lo implementamos, lo llevamos a la clase.

Entrevistadora: ¿Existen contenidos en *wayuunaiki*?

Entrevistada: Sí, existen contenidos como unos libros que tenemos acá en la biblioteca.

Entrevistadora: ¿Y esos libros los están implementando?

Entrevistada: Esos libros los utilizamos para las clases, para las clases de cultura.

Entrevistadora: ¿Actualmente qué está haciendo la institución en temas etnoeducativos? ¿Qué está haciendo la rectora o ustedes que son etnoeducadores?

Entrevistada: Lo que hacemos aquí en la institución son a veces eventos culturales, más que todo para rescatar la cultura. En el momento, no tengo conocimiento en la parte de la rectoría.

Entrevistadora: ¿Y la parte de la comunidad? ¿Participa en la etnoeducación?

Entrevistada: Sí... más que todo se les hace invitaciones a los padres de familia...

Entrevistadora: ¿Qué retos o qué expectativas tienen para el futuro con la etnoeducación?

Entrevistada: Bueno, sería llevarles la educación siempre y se les hace la invitación a los niños que estudien... que estudien en la universidad, que estudien educación para que más adelante puedan ser también docentes de esta institución como etnoeducadores para que sigan con el área de *wayuunaiki*, cultura... Para que siempre se tenga fortalecimiento en esa parte y se fortalezca más lo que es nuestra costumbre.

Entrevistadora: Muchas gracias.

Entrevistada: A usted.

Entrevista a lleira Bonivento

Entrevistadora: Buenas tardes Camilo, cuéntame un poco sobre tu experiencia y el trabajo acá que estás llevando a cabo actualmente en La Guajira.

Hola Daniela pues te cuento que yo llevo acá en La Guajira casi 6 años. Yo inicié un trabajo investigación con la tesis de pregrado sobre el *wayuunaiki* y la incidencia de las demás lenguas indígenas que hay aquí en La Guajira que hay en promedio casi 5 con las de la Sierra Nevada de Santa Marta, y pues en ese proceso de investigación me vinculé a una asociación que desde el 2010 está trabajando el tema educación propia a partir de un decreto que salió de la CONCEPI que es como una comisión de educación indígena que ha negociado el papel de la educación en las comunidades indígenas de

allí de ese aspecto, pues las asociaciones y los cabildos como en el caso de la Sierra Nevada pues pueden administrar su educación y también pueden hacer sus procesos pedagógicos, proponer sus propios currículos, también manejar estrategias pedagógicas desde los mayores, no únicamente con los maestros, he estado en ese proceso de acompañamiento más que todo desde la parte lingüística y un poco pedagógica también.

Entrevistadora: Bueno ya que nos estás contando un poco sobre ese proceso que ha tenido la asociación y cómo te has vinculado con ella; dentro de esto está el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), cuéntenos un poco cómo surge este y cuál ha sido el proceso, y actualmente en qué etapa se encuentra...

Entrevistado: Pues el sistema educativo indígena propio surge a partir de distintas mingas que han desarrollado las comunidades indígenas, más que todo las del Cauca, que son como las pioneras en educación propia desde los años 70. Después del líder Quintín Lame, pues algo de lo que él manejaba era la recuperación de los resguardos, de las tierras, digamos educarse por sí mismos. Él escribió un libro que se llama "El indio que se educó en las selvas" y explica un poco cómo es el tema educativo desde los Naza, entonces como desde esa lucha política y desde el nacimiento de la ONI, o sea él estuvo vinculado mucho a la organización indígena, nació la ONI en los años ochenta y desde el nacimiento la ONI es que varias asociaciones a nivel de Colombia pues se han Unido y en esa Unión es cuando por medio de una mesa de concertación de cientos de pueblos indígenas que existen en Colombia pues hacen una negociación con el Estado desde el 2003. En el proceso de negociación han podido como Establecer un perfil del sistema educativo indígena propio. En el 2007 sale un documento que como que resume todo, todos los componentes que ellos quieren en la educación propia y pues en ese proceso fue que por medio de otra minga que se hizo en el 2011, que se unieron varios pueblos indígenas y los campesinos también, salió el decreto 2500 que lo firmó Uribe, donde se Establece que los indígenas pueden administrar y desarrollar sus propios procesos educativos también.

Entrevistadora: ¿Qué objetivos quiere lograr el SEIP? ¿Cuáles se han logrado hasta el momento en este proceso de siete años?

Entrevistado: Pues el principal objetivo es que las mismas comunidades, digamos el SEIP tiene tres componentes el primero es el político organizativo que tiene que ver con

la consolidación de las organizaciones indígenas por medio de autoridades tradicionales. En el caso de la Sierra es cabildos como tal, qué tienen sus comisarios y están regidos. Entonces como la consolidación de los gobiernos propios que se llama, en el SEIP. Entonces se estructuran los gobiernos propios y después está el proceso, el componente, que ya es administrativo dónde por medio de administrar ellos mismos la educación, con los mismos docentes construye, digamos, modelos pedagógicos, construyen currículos propios y construyen lo que en el SEIP está, que se llaman los PEC que son los proyectos educativos comunitarios. Que esos proyectos es como el corazón del SEIP porque cada institución la debe desarrollar. Antiguamente pues las instituciones tenían un PEI, que el PEI significa es institucional. Entonces los pueblos indígenas dijeron que era mejor un PEC ya que implica que es comunitario, entonces ya se tiene en cuenta a todos los agentes del contexto, como los mayores, los tíos, los que son sabedores desde lo espiritual, los sabedores, digamos, en lo ancestral también y pues ahí ya se vincula mucho más más personas en el ámbito de la educación propia. El objetivo principal, pues lo que se establece desde el SEIP es un objetivo para todos los pueblos indígenas. Que todos los pueblos indígenas puedan manejar o controlar esos tres componentes que te digo. Político-organizativo administrativo y pedagógico En el SEIP, pues establece lo que te digo los PEC, el principal objetivo es que cuando se empieza a consolidar el SEIP en todas las instituciones deben tener su propio PEC unificado o sea todas, por ejemplo en el caso wayuu hay un término que se llama de vida entonces desde lo wayuu existen concepciones sobre la naturaleza, sobre el manejo del medio ambiente por ejemplo y eso tiene que estar metido en las instituciones educativas, porque digamos en el proceso de la educación, bueno colonial y postcolonial, muchas veces los saberes de los mayores no se tenían en cuenta únicamente los saberes disciplinares, por ejemplo, se enseña la matemática pero desde la parte Occidental Y a veces se piensa que digamos desde las comunidades indígenas no existe matemática, no existe ciencia, no existe conocimiento de la naturaleza profundo, medicina por ejemplo. Entonces desde el SEIP, pues se plantea que sí existen esos saberes y lo importante es que esos saberes lleguen a las instituciones, se maneja la interculturalidad también no solamente los saberes digamos que se ha hecho a nivel de occidente sino los saberes propios.

Entrevistadora: ¿Qué papel juega la asociación Wayuu Araurayu dentro de la implementación del SEIP?

Bueno la asociación en sí, el SEIP tiene un proceso como tal. Cuando empezó el decreto 2500 se llamó un proceso de construcción. O sea la asociación se constituyó en los años 90 más o menos a partir de la constitución del 91 que reconoce como la diversidad étnica y pues se generaron organizaciones para reclamar ciertos derechos. Entonces Desde allí ellos propusieron en la alta Guajira programas de Educación propia, entonces muchos profesores de allá, de la alta guajira, todos eran bachilleres, Sí, entonces lo que hicieron ellos profesionalizarlos a ellos con varios convenios, con el Ministerio de educación y también con los mayores o sea combinaron lo intercultural y profesionalizaron a muchos docentes en la alta guajira. Pero a partir del modelo de Educación propia y pues Desde allí, yo con esa experiencia pues lograron en Manaure, en Uribia, en algunos centros de uribia, tienen casi como ocho centros, de 8 a 12 y ellos empezaron también a construir con los docentes, con las autoridades tradicionales la educación propia desde aquí desde el Caribe colombiano. Entonces digamos la incidencia que ellos han hecho es que han consolidado los componentes que ya nombré anteriormente, o sea los tres, pero lo hicieron como un proceso, más bien participativo con los todos los agentes que se involucran dentro de ese SEIP. Digamos ahorita, hasta el momento, yo no podría decir que ha habido un proceso de implementación porque eso es un proceso largo y la educación, la que tenemos, por ejemplo como ellos dicen los alijunas, muchos años ya desde los griegos imagínese tanto tiempo, es un proceso larguísimo de consolidar digamos que es lo que se debe educar o que es ser buen educado para alguien si y pues ellos están en un proceso de construcción; han salido conceptos, han salido estrategias también, ha habido digamos también procesos de negociación dentro de los mismos wayuu porque hay unos que están de acuerdo, otros no, otros están más enfocados desde la parte de la etnoeducación. Hay como un conflicto de conceptos, de términos, que es por ese mismo proceso de construcción.

Entrevistadora: Pero ese debate que se genera entre la etnoeducación y el SEIP, ¿en qué está?

Entrevistado: Eso lo han generado los mismos docentes, los docentes cuando han habido reuniones o talleres, y también con autoridades cuando son docentes y

autoridades, digamos se ha cuestionado el papel de la etnoeducación porque digamos ellos consideran que desde que se empezó a implementar la etnoeducación fue más un proyecto desde el estado hacia las comunidades indígenas, o sea el Estado viene y trae unos parámetros por ejemplo curriculares pedagógicos y lo implementan en mi comunidad indígena sin tener en cuenta mi contexto, o sea generalizó para todos los indígenas un modelo que se llama etnoeducación, esa sí es la principal discusión y pues el “etno” lo han interpretado como que es pseudo-educación, o sea una educación que no alcanza al nivel de la educación que se imparte en otras partes del mundo.

Entonces, cómo ha sido el debate, a veces no se llega a conclusiones específicas, pero pareciera que ese debate general genera otro paradigma de conceptos, como la educación propia que ya pues dice que si yo lo contextualizo o la construyó desde mi cultura, por ejemplo los wayuu, y yo mismo la organizó pedagógicamente; pues ya es un proceso que nace desde la misma comunidad. O sea, ya no es el estado que me impone ciertos parámetros para yo educar, sino yo construyó los míos, transmito al Ministerio más o menos como son mis parámetros desde la concepción, digamos wayuu, desde el pensamiento, desde la lengua también y pues así ha sido ese proceso. Se ha entendido la educación propia así como que nace desde el lugar, para construir y para después negociar con el gobierno nacional que ha sido difícil también porque generalmente, cuando ha habido reuniones con las Secretarías de Educación, el discurso de los secretarios de educación es que las comunidades deben seguir los parámetros lineales del Ministerio de Educación. No pueden, por ejemplo, en una de sus materias dar medicina tradicional wayuu, por ejemplo, o los saberes de los pescadores wayuu sobre el ambiente, sobre el mar. Entonces, si han habido esas discusiones, discusión entre incluir o excluir conocimiento, saberes, los saberes que son válidos, los que no son válidos porque realmente los saberes wayuu no se validan afuera. Por ejemplo el hecho de un Puchi pude ser palabrero, es declarado patrimonio material de la humanidad pero digamos para que el palabrero pueda, digamos, en una institución o escuela transmitir esos saberes es muy difícil. Entonces están como en esa discusión de... De cómo vincular todos los saberes wayuu, integrar con las materias que se deben dar, de todas maneras, pero de una manera intercultural

Entrevistadora: Pues es un proceso, una construcción, que se está haciendo igual que el ejemplo que dijiste de los griegos de toda la educación occidental que ha sido un proceso. ¿Cómo se mide ese proceso? ¿Hay unos logros por alcanzar? ¿Unos objetivos? ¿Cuál es la forma en la que se puede medir que de alguna otra forma el SEIP ha contribuido o ha logrado algo entre la comunidad indígena wayuu?

Entrevistado: Pues por ejemplo y dentro de ese proceso de construcción, han existido escuelas piloto y digamos que pueden generar esos cambios de lo que te decía, de vincular los saberes de los mayores, pues por ejemplo una de las primeras fue aquí en Chispana, allá en Mayapo, con el profesor Iván Fernández, él es un unoour una persona que sabe sobre medicina tradicional y todo eso, y él lo que ha hecho es integrar un espacio de conocimiento desde lo ancestral en la misma escuela. Pero él le llama un espacio, o sea le genera ese espacio allá la escuela y la escuela es otro espacio, y lo que hace es digamos en ciertos tiempos o momentos, es digamos dar pláticas o darle conocimientos estudiantes sobre medicina tradicional. Entonces él lo que hace es, por ejemplo, llevar plantas, él lo que hace es, como él es unoour, él ve niños que tengan los dones para, digamos, traer espíritus porque lo que hacen ellos es traer espíritus y curar también. Entonces él generó ese espacio, no en la escuela sino su espacio propio, y lo acompañan docentes...

Entrevistadora: Pero es una materia, ¿O es algo como extracurricular?

Entrevistado: Pues en el momento él lo tiene extracurricular, lo que te digo, o sea digamos en estos momentos las Secretarías de Educación como también están vinculadas en todo el proceso pedagógico, ellos exigen digamos ciertos, ciertas cosas mensuales por ejemplo... Y lo del papel de las notas y todo eso, entonces si él mete mucho esos saberes allá, digamos, no se tienen en cuenta en la parte curricular como tal, la oficial. Pero la idea pues él lo que comenta, yo hace como dos semanas lo entrevisté, ellos ya están empezando a plantear, digamos, de que sea un tipo de área Integrada ¿sí? Donde se vincule esa área de medicina tradicional, pero se integró lo que...

Entrevistadora: Con Biología...

Entrevistado: Exacto, o sea se integre biología, sociales, historia también, conocimiento ancestral... entonces por ejemplo ya dentro de lo que uno escucha de docentes, ya hablan mucho de la integralidad y ya no son materias separadas como tal; matemáticas,

sociales. Muchas instituciones lo tienen pero por lo que te digo, por lo que todavía esa parte de romper con eso ha sido complicado porque hay distintos actores, ¿sí? Entonces el actor que tal vez me limita que no cambie muchas cosas pero también que el que quiere que puedan pasar cosas... Pero es difícil proceso, es complicado y hay otra escuela piloto que tienes al frente un compañero de la asociación que llama Rafael Mercado, que durante 2 años, en esa escuela piloto empezó a ser cinco áreas integrales, una que llamó ley de origen, él manejó mucho sobre los relatos ancestrales, relatos basados en Ramón Paz Ipuana, que él recorrió todo el territorio wayuu, recogió los relatos entonces lo que él hace es actividades con los niños a partir de los relatos donde vincula también distintas áreas, no solamente una en específico... Pero él digamos empieza con la lengua materna, digamos transforma eso que está escrito lo pasa a lengua materna y después de la lengua materna lo pasa a castellano Entonces es como un proceso de bilingüismo equilibrado, sí que llama los lingüistas. Qué es como más fácil el puente para que el niño aprenda la lengua más fácilmente y no romperle su vínculo total de hablarle únicamente en español como para que entienda, sino meterse en la estructura de la lengua de él para que entienda la otra. Que es un proceso de todas maneras complicado porque son dos lenguas que tienen estructuras distintas. Por ejemplo los niños se equivocan mucho porque la marcación de género femenino es muy compleja, por ejemplo ellos dicen la problema, la carro... Entonces un al escuchar lo que dicen, dice "hablan muy mal castellano", pero resulta que es que el wayuunaiki, todo es femenino, más que todo las cosas que son externas, por ejemplo un camión, cuando lo pasan a la lengua materna le ponen un sufijo que marca lo femenino. Que todo lo nuevo que llega, lo convierten en femenino, entonces son dos lenguas totalmente distintas y por eso es tan complejo el aprendizaje. No como digamos en nosotros, nuestro caso, francés o italiano que son lenguas hermanas.

Entrevistadora: ¿Cuáles han sido las principales dificultades para la implementación del SEIP?

Entrevistado: Pues las principales es, digamos, demasiada reticencia... Digamos con docentes que han llevado muchos, demasiados años en la docencia... Que digamos, como todo, la resistencia al cambio, siempre hay resistencia al cambio en cualquier proceso...

Entrevistadora: A pesar de ser wayuus...

Entrevistado: Sí, es más, hasta a veces uno ve gente que es wayuu... Pero de todas maneras es reticente digamos a esos cambios. Por ejemplo, dicen “no, yo no me voy a devolver al pasado, no me voy a devolver”, o sea creen que el hecho de hablar la lengua propia es como devolverse en el tiempo. O sea, lo asumen como algo temporal. Y hay unos que dicen... digamos los mayores, los hijos de ellos que como no fueron a la escuela, no saben nada. Entonces, tienen esa concepción de que el saber es únicamente aprender en instituciones como universidades y todo eso. Entonces eso ha sido complicado dentro de los mismos wayuu por ese tema y mucha resistencia... Digamos, bueno el tiempo que he llevado, algunos docentes cogen algunas cosas y uno ve experiencias demasiado interesantes que sí desarrollan en el papel del SEIP. Pero hay otros que no, la costumbre también de desarrollar siempre lo mismo y no cambiar. Sí...

Entrevistadora: ¿En qué consisten un poco los talleres que me comentas sobre la implementación del SEIP?

Entrevistado: Pues, digamos, ahí en el equipo hay distintos perfiles, ¿sí? Generalmente, bueno hay lingüistas, por ejemplo el caso de mi amigo que te comento que es del programa piloto con uno de Venezuela que también es pedagogo y lingüista de la Universidad del Zulia. Lo que hacen ellos es el papel del bilingüismo en estas comunidades, ¿sí? Lo que te decía, sí, digamos cuando se dan clases generalmente el docente cuando llega a su clase, no tiene un diagnóstico sobre el manejo de las lenguas en su clase o muchas veces él es monolingüe, en wayuunaiki o castellano. Entonces cuando la institución se organiza no hace un diagnóstico sociolingüístico de cómo debe tratar esas temáticas de aprendizaje del niño. Como tú me decías esta mañana, todos estos niños ya saben su lengua materna pero digamos, sería importante también aprender el castellano... Entonces, en ese proceso de castellano, como organizar la manera de que se den clases, digamos, inmersas en castellano. Sino únicamente en wayuunaiki. O estrategias también como te decía que es una de las propuestas de integrar el bilingüismo armónico, o sea, pasar de la lengua materna a la otra lengua. Por ejemplo a los niños, si te das cuenta, les enseñan la escritura desde el castellano. Casi todos los libros que están escritos, las clases de los docentes en el tablero, si te das cuenta, aprenden es con esa escritura ajena a su lengua materna. Entonces lo que dicen

los lingüistas de Venezuela es ¿por qué no me apropio de mi lengua y la escribo para yo comprender la otra? Por ejemplo, fonéticamente, aprender mis sonidos... cuáles son las vocales de mi lengua, del wayuunaiki que tiene muchas más vocales, los sonidos... Para yo tener una conciencia meta-lingüística de mi lengua y después pasar a la otra más fácilmente. Es como si a nosotros nos hubieran enseñado de pequeños, únicamente, la escritura en inglés. Ellos quieren es hacer ese tránsito, escribir la propia lengua y después pasar armónicamente a la otra, para que no hayan esas dificultades de comprensión. Porque es bastante comprensión de lectura, de escritura...

Entrevistadora: Entonces básicamente los talleres son de carácter lingüístico.

Entrevistado: No. Hay un equipo lingüístico, otro pedagógico, hay filósofos, hay un profesor de la Universidad del Magdalena, que él es profesional en pedagogía... Hay un profesor aquí de la Universidad de la Guajira, que se llama Gabriel Iguarán, que él da materias en el programa de etnoeducación. Él maneja todo lo de los saberes, la cuestión de lo que hoy en día se habla de economía... Entonces él está haciendo ahorita una tesis de maestría sobre el papel de los saberes ancestrales dentro de las comunidades y cómo estos deben ser válidos, digamos, para estar dentro de la estructura de una escuela como conocimiento. Que no debe ser excluido de esa institución que pues ha estado siempre dentro de las comunidades. Que sea algo más armónico y también, digamos, lo que más se ha discutido es el papel de los otros espacios de aprendizaje. Hubo un diagnóstico que se hizo sobre el encierro de la niña wayuu, digamos, cuando pasa pubertad...

Entrevistadora: De niña a mujer, ¿cierto?

Entrevistado: Se da ese tránsito de niña a mujer pero resulta que las instituciones educativas como son rígidas en su estructura, esos encierros ya no se estaban dando en las instituciones... Entonces por ejemplo, un encierro, que dicen que antes duraba entre seis meses, ocho meses, unos duraban dos años... Y una de las ancianas o de las mayores que preparaba las niñas en ese encierro, ella explicaba todo lo que ella desarrollaba en ese encierro. Entonces es todo el conocimiento de las plantas medicinales. Por ejemplo, qué debe tomar una niña para que no le salgan barros, porque como su cuerpo está cambiando hormonalmente, el cuerpo debe tener un tratamiento de comidas distintas, bajar la sal, no consumir ciertas comidas como carne en exceso, por

ejemplo el chinchorro lo suben bien alto porque la niña como está en ese proceso, recibe mucho más fácil los virus y enfermedades... Ahí aprenden a tejer.

Entrevistadora: Es indispensable.

Entrevistado: Dentro de los wayuu, es lo más importante. Uno de los profesores explica que el término chinchorro, literalmente significa el vientre de la madre. El niño nace en un chinchorro aquí y el chinchorro también tiene la conexión, el útero con el chinchorro. Y cuando generalmente entierran a una persona, la entierran en su chinchorro, dentro de su vientre donde ha vivido toda la vida. Entonces ahí aprende todo eso, unos profes, por ejemplo no estaban de acuerdo... Que eso se debe eliminar porque digamos la escuela debe hacer eso... Y que de todas maneras la Secretaría pide que esas niñas si dejan estudiar ese tiempo, pues pierden ese año, por ejemplo.

Entrevistadora: He escuchado muchos tabús sobre eso, muchas interpretaciones del encierro de las niñas.

Entrevistado: Exactamente. Entonces, ha habido más discusión en ese tema. Unos que están totalmente de acuerdo. Por ejemplo, si uno dura un año en ese encierro, eso debe validarse como un proceso de aprendizaje, ¿sí? Que el Ministerio lo debe reconocer como tal. Porque como se hacía antes, que no lo reconocían, no se estaba lidiando con lo que se enseña aquí. Como diciendo, “usted tiene que venir acá y aquí se aprende”, “eso no es tan importante”. Entonces muchos profes llegaron a ese punto complicado. Son discusiones fuertes y tienen como esa amplitud de saber, que es eso también, que uno a veces desde afuera que uno llega... como uno cree que todo se aprende en la escuela y no tiene esa concepción. Dentro de las comunidades no está esa concepción. El aprendizaje por ejemplo dentro de los amazónicos se da en la maloka. Entonces son distintos espacios de aprendizaje. Y digamos, es lo que ellos quieren, que el Ministerio entienda eso. Entonces están en esa lucha de que se reconozca esos espacios dentro de la educación propia que proponen.

Entrevistadora: Una última pregunta, ¿conoces la institución etnoeducativa Laacher?

Entrevistado: Sí, sí... Yo he ido varias veces y pues hace poco fui a un tema de... Estaban mirando el PEC, como te contaba, ellos siempre han tenido PEI, entonces como es un PEI pensado desde la institución no tienen en cuenta lo comunitario sino lo crearon los rectores, el consejo académico. Ellos en ese proceso dijeron este año “no, nosotros

más bien vamos a hacer un PEC”, entonces la idea es que entren dentro del proceso del SEIP, pensando lo que estamos hablando de educación propia desde lo comunitario. Van a empezar a manejar los distintos componentes de un PEC. Uno de ellos es hacer un diagnóstico comunitario sobre los distintos espacios de aprendizaje que hay. Si por ejemplo, en los PEI, uno revisa y mira lo que se hacía antes, nunca tienen en cuenta el papel de cómo alguien en la comunidad puede solucionar conflicto sino ponen un personero o alguien de un gobierno escolar pero totalmente ajeno a lo que hace un mediador. Más bien lo que se ve es que ellos en ese gobierno escolar, o el papel que hace un personero deben estar vinculado a quien soluciona los conflictos en la comunidad. Y dentro de las instituciones suceden demasiados conflictos. Aquí los wayuu tienen que sucede una falta, o un niño le pega a otro, cobran la sangre. Porque ellos dicen que la sangre es la más importante y un clan no puede derramar la sangre de otro clan. Entonces ellos hacen cobros. En las instituciones se da el fenómeno que hay mucho conflicto porque como están encerrados, se pelean... Pueden lastimar a hasta los profes si no están porque son los responsables y no están. Le cobran a ese docente. Entonces, si te das cuenta, aquí suceden cosas que en lo comunitario también. Pero la institución se encierra mucho. Entonces la idea de los PEC es que ellos generen un proyecto educativo comunitario donde toda la comunidad, los agentes de la comunidad, estén en consonancia con la institución que está ahí adentro, ¿sí? Que no sea algo aparte.

Entrevistadora: Entonces Laachon todavía no se ha vinculado al SEIP, está en ese proceso...

Entrevistado: Pues la verdad, sí, digamos que los primeros años una de las recomendaciones que se les hizo a todos los centros, porque eso está dentro del perfil del SEIP, es que habla de los PEC. Los Nasa, por ejemplo, lo primero que hicieron fue definir sus PEC. Yo recuerdo una capacitación que hice hace cinco años y a casi a todos los centros les daba esa experiencia de los Nasa. Ellos hicieron un autodiagnóstico, determinaron calendarios culturales y ecológicos. Entonces, por ejemplo, en su PEC, se dieron cuenta que su comunidad se rige por las fases de la luna, por el tema de las cosechas también, por actividades culturales... Entonces lo que hicieron fue comprender su realidad comunitaria y en la escuela vincular esa realidad comunitaria. Entonces ya, digamos, todo el proceso pedagógico, el currículo que desarrollaron ya era por fases de

la luna, por ejemplo. Entonces, “en esta fase de la luna vamos a ver estas temáticas”. También integran la parte occidental y no se cierran tampoco, por ejemplo, yo les mostraba a ellos que han hecho rondas infantiles, audiovisualmente, o sea aprovechan los medios audiovisuales, muchos de ellos son profesionales en esos medios entonces los aprovechan. Y usan esos medios para transmitir su lengua. Es como un proceso de interculturalidad también y de aprovechar esa herramienta que permite fortalecer la lengua, la cultura, lo que se piensa y lo que se es. Entonces les explicaba, por ejemplo, eso y muchas instituciones no lo hicieron. Pero te voy a dar un porcentaje, digamos de cien por ciento, el setenta por ciento si cambiaron a PEC y empezaron a cambiar a lo comunitario. Pero Laachon, no, es más, yo revise el PEI que tenían y ni siquiera es un PEI estructurado. Como si hubieran hecho el PEI y quedó de esa manera y no está estructurado muy bien. Entonces en ese proceso de revisión, donde me encargué de la revisión de los PEI de algunos centros. En Riohacha hay uno de los más avanzados, de hace como seis años. En el diagnóstico empiezan hablando de cómo hicieron un diálogo comunitario con sus autoridades de allí y cómo empezaron a formar su currículo con lo que decían las autoridades; la vinculación de los docentes, lo que opinaban, un relato de lo que se hacía en cada sesión y después lo que propusieron como currículo. En Laachon, Mayapo, este año, lo que yo ayudé a hacer en dos sesiones, pues prácticamente este año empezaron con el PEC. Entonces no se sabe, como ha habido tanto problema, no se sabe si va a haber un proceso de continuidad por la cuestión de los nombramientos y eso. Pero la idea es que, sí, como el PEC es el corazón del SEIP, porque es la autonomía de la institución vinculada a un proceso comunitario para los wayuu, un plan de vida wayuu. La idea es que sigan en ese proceso.

Entrevistadora: Gracias, Camilo. Te agradezco por la entrevista.

Entrevistado: Listo.

Entrevista a Camilo Blanco

Entrevistadora: Buenas tardes Camilo, cuéntame un poco sobre tu experiencia y el trabajo acá que estás llevando a cabo actualmente en La Guajira.

Hola Daniela pues te cuento que yo llevo acá en La Guajira casi 6 años. Yo inicié un trabajo investigación con la tesis de pregrado sobre el wayuunaiki y la incidencia de las demás lenguas indígenas que hay aquí en La Guajira que hay en promedio casi 5 con las de la Sierra Nevada de Santa Marta, y pues en ese proceso de investigación me vinculé a una asociación que desde el 2010 está trabajando el tema educación propia a partir de un decreto que salió de la CONCEPI que es como una comisión de educación indígena que ha negociado el papel de la educación en las comunidades indígenas de allí de ese aspecto, pues las asociaciones y los cabildos como en el caso de la Sierra Nevada pues pueden administrar su educación y también pueden hacer sus procesos pedagógicos, proponer sus propios currículos, también manejar estrategias pedagógicas desde los mayores, no únicamente con los maestros, he estado en ese proceso de acompañamiento más que todo desde la parte lingüística y un poco pedagógica también.

Entrevistadora: Bueno ya que nos estás contando un poco sobre ese proceso que ha tenido la asociación y cómo te has vinculado con ella; dentro de esto está el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), cuéntenos un poco cómo surge este y cuál ha sido el proceso, y actualmente en qué etapa se encuentra...

Entrevistado: Pues el sistema educativo indígena propio surge a partir de distintas mingas que han desarrollado las comunidades indígenas, más que todo las del Cauca, que son como las pioneras en educación propia desde los años 70. Después del líder Quintín Lame, pues algo de lo que él manejaba era la recuperación de los resguardos, de las tierras, digamos educarse por sí mismos. Él escribió un libro que se llama "El indio que se educó en las selvas" y explica un poco cómo es el tema educativo desde los Naza, entonces como desde esa lucha política y desde el nacimiento de la ONI, o sea él estuvo vinculado mucho a la organización indígena, nació la ONI en los años ochenta y desde el nacimiento la ONI es que varias asociaciones a nivel de Colombia pues se han Unido y en esa Unión es cuando por medio de una mesa de concertación de cientos de pueblos indígenas que existen en Colombia pues hacen una negociación con el Estado desde el 2003. En el proceso de negociación han podido como Establecer un perfil del sistema educativo indígena propio. En el 2007 sale un documento que como que resume

todo, todos los componentes que ellos quieren en la educación propia y pues en ese proceso fue que por medio de otra minga que se hizo en el 2011, que se unieron varios pueblos indígenas y los campesinos también, salió el decreto 2500 que lo firmó Uribe, donde se Establece que los indígenas pueden administrar y desarrollar sus propios procesos educativos también.

Entrevistadora: ¿Qué objetivos quiere lograr el SEIP? ¿Cuáles se han logrado hasta el momento en este proceso de siete años?

Entrevistado: Pues el principal objetivo es que las mismas comunidades, digamos el SEIP tiene tres componentes el primero es el político organizativo que tiene que ver con la consolidación de las organizaciones indígenas por medio de autoridades tradicionales. En el caso de la Sierra es cabildos como tal, qué tienen sus comisarios y están regidos. Entonces como la consolidación de las los gobiernos propios que se llama, en el SEIP. Entonces se estructuran los gobiernos propios y después está el proceso, el componente, que ya es administrativo dónde por medio de administrar ellos mismos la educación, con los mismos docentes construye, digamos, modelos pedagógicos, construyen currículos propios y construyen lo que en el SEIP está, que se llaman los PEC que son los proyectos educativos comunitarios. Que esos proyectos es como el corazón del SEIP porque cada institución la debe desarrollar. Antiguamente pues las instituciones Tenían un PEI, que el PEI significa es institucional. Entonces los pueblos indígenas dijeron que era mejor un PEC ya que implica que es comunitario, entonces ya se tiene en cuenta a todos los agentes del contexto, como los mayores, los tíos, los que son sabedores desde lo espiritual, los sabedores, digamos, en lo ancestral también y pues ahí ya se vincula mucho más más personas en el ámbito de la educación propia. El objetivo principal, pues lo que se establece desde el SEIP es un objetivo para todos los pueblos indígenas. Que todos los pueblos indígenas puedan manejar o controlar esos tres componentes que te digo. Político-organizativo administrativo y pedagógico En el SEIP, pues establece lo que te digo los PEC, el principal objetivo es que cuando se empieza a consolidar el SEIP en todas las instituciones deben tener su propio PEC unificado o sea todas, por ejemplo en el caso wayuu hay un término que se llama de vida entonces desde lo wayuu existen concepciones sobre la naturaleza, sobre el manejo del medio ambiente por ejemplo y eso tiene que estar metido en las instituciones educativas,

porque digamos en el proceso de la educación, bueno colonial y postcolonial, muchas veces los saberes de los mayores no se tenían en cuenta únicamente los saberes disciplinares, por ejemplo, se enseña la matemática pero desde la parte Occidental Y a veces se piensa que digamos desde las comunidades indígenas no existe matemática, no existe ciencia, no existe conocimiento de la naturaleza profundo, medicina por ejemplo. Entonces desde el SEIP, pues se plantea que sí existen esos saberes y lo importante es que esos saberes lleguen a las instituciones, se maneja la interculturalidad también no solamente los saberes digamos que se ha hecho a nivel de occidente sino los saberes propios.

Entrevistadora: ¿Qué papel juega la asociación Wayuu Araurayu dentro de la implementación del SEIP?

Bueno la asociación en sí, el SEIP tiene un proceso como tal. Cuando empezó el decreto 2500 se llamó un proceso de construcción. O sea la asociación se constituyó en los años 90 más o menos a partir de la constitución del 91 que reconoce como la diversidad étnica y pues se generaron organizaciones para reclamar ciertos derechos. Entonces Desde allí ellos propusieron en la alta Guajira programas de Educación propia, entonces muchos profesores de allá, de la alta guajira, todos eran bachilleres, Sí, entonces lo que hicieron ellos profesionalizarlos a ellos con varios convenios, con el Ministerio de educación y también con los mayores o sea combinaron lo intercultural y profesionalizaron a muchos docentes en la alta guajira. Pero a partir del modelo de Educación propia y pues Desde allí, yo con esa experiencia pues lograron en Manaure, en Uribia, en algunos centros de uribia, tienen casi como ocho centros, de 8 a 12 y ellos empezaron también a construir con los docentes, con las autoridades tradicionales la educación propia desde aquí desde el Caribe colombiano. Entonces digamos la incidencia que ellos han hecho es que han consolidado los componentes que ya nombré anteriormente, o sea los tres, pero lo hicieron como un proceso, más bien participativo con los todos los agentes que se involucran dentro de ese SEIP. Digamos ahorita, hasta el momento, yo no podría decir que ha habido un proceso de implementación porque eso es un proceso largo y la educación, la que tenemos, por ejemplo como ellos dicen los alijunas, muchos años ya desde los griegos imagínese tanto tiempo, es un proceso larguísimo de consolidar digamos que es lo que se debe educar o que es ser buen

educado para alguien si y pues ellos están en un proceso de construcción; han salido conceptos, han salido estrategias también, ha habido digamos también procesos de negociación dentro de los mismos wayuu porque hay unos que están de acuerdo, otros no, otros están más enfocados desde la parte de la etnoeducación. Hay como un conflicto de conceptos, de términos, que es por ese mismo proceso de construcción.

Entrevistadora: Pero ese debate que se genera entre la etnoeducación y el SEIP, ¿en qué está?

Entrevistado: Eso lo han generado los mismos docentes, los docentes cuando han habido reuniones o talleres, y también con autoridades cuando son docentes y autoridades, digamos se ha cuestionado el papel de la etnoeducación porque digamos ellos consideran que desde que se empezó a implementar la etnoeducación fue más un proyecto desde el estado hacia las comunidades indígenas, o sea el Estado viene y trae unos parámetros por ejemplo curriculares pedagógicos y lo implementan en mi comunidad indígena sin tener en cuenta mi contexto, o sea generalizó para todos los indígenas un modelo que se llama etnoeducación, esa sí es la principal discusión y pues el “etno” lo han interpretado como que es pseudo-educación, o sea una educación que no alcanza al nivel de la educación que se imparte en otras partes del mundo.

Entonces, cómo ha sido el debate, a veces no se llega a conclusiones específicas, pero pareciera que ese debate general genera otro paradigma de conceptos, como la educación propia que ya pues dice que si yo lo contextualizo o la construyó desde mi cultura, por ejemplo los wayuu, y yo mismo la organizó pedagógicamente; pues ya es un proceso que nace desde la misma comunidad. O sea, ya no es el estado que me impone ciertos parámetros para yo educar, sino yo construyó los míos, transmito al Ministerio más o menos como son mis parámetros desde la concepción, digamos wayuu, desde el pensamiento, desde la lengua también y pues así ha sido ese proceso. Se ha entendido la educación propia así como que nace desde el lugar, para construir y para después negociar con el gobierno nacional que ha sido difícil también porque generalmente, cuando ha habido reuniones con las Secretarías de Educación, el discurso de los secretarios de educación es que las comunidades deben seguir los parámetros lineales del Ministerio de Educación. No pueden, por ejemplo, en una de sus materias dar medicina tradicional wayuu, por ejemplo, o los saberes de sos pescadores wayuu sobre

el ambiente, sobre el mar. Entonces, si han habido esas discusiones, discusión entre incluir o excluir conocimiento, saberes, los saberes que son válidos, los que no son válidos porque realmente los saberes wayuu no se validan afuera. Por ejemplo el hecho de un Puchi puede ser palabrero, es declarado patrimonio material de la humanidad pero digamos para que el palabrero pueda, digamos, en una institución o escuela transmitir esos saberes es muy difícil. Entonces están como en esa discusión de... De cómo vincular todos los saberes wayuu, integrar con las materias que se deben dar, de todas maneras, pero de una manera intercultural

Entrevistadora: Pues es un proceso, una construcción, que se está haciendo igual que el ejemplo que dijiste de los griegos de toda la educación occidental que ha sido un proceso. ¿Cómo se mide ese proceso? ¿Hay unos logros por alcanzar? ¿Unos objetivos? ¿Cuál es la forma en la que se puede medir que de alguna otra forma el SEIP ha contribuido o ha logrado algo entre la comunidad indígena wayuu?

Entrevistado: Pues por ejemplo y dentro de ese proceso de construcción, han existido escuelas piloto y digamos que pueden generar esos cambios de lo que te decía, de vincular los saberes de los mayores, pues por ejemplo una de las primeras fue aquí en Chispana, allá en Mayapo, con el profesor Iván Fernández, él es un unoour una persona que sabe sobre medicina tradicional y todo eso, y él lo que ha hecho es integrar un espacio de conocimiento desde lo ancestral en la misma escuela. Pero él le llama un espacio, o sea le genera ese espacio allá la escuela y la escuela es otro espacio, y lo que hace es digamos en ciertos tiempos o momentos, es digamos dar pláticas o darle conocimientos estudiantes sobre medicina tradicional. Entonces él lo que hace es, por ejemplo, llevar plantas, él lo que hace es, como él es unoour, él ve niños que tengan los dones para, digamos, traer espíritus porque lo que hacen ellos es traer espíritus y curar también. Entonces él generó ese espacio, no en la escuela sino su espacio propio, y lo acompañan docentes...

Entrevistadora: Pero es una materia, ¿O es algo como extracurricular?

Entrevistado: Pues en el momento él lo tiene extracurricular, lo que te digo, o sea digamos en estos momentos las Secretarías de Educación como también están vinculadas en todo el proceso pedagógico, ellos exigen digamos ciertos, ciertas cosas mensuales por ejemplo... Y lo del papel de las notas y todo eso, entonces si él mete mucho esos

saberes allá, digamos, no se tienen en cuenta en la parte curricular como tal, la oficial. Pero la idea pues él lo que comenta, yo hace como dos semanas lo entrevisté, ellos ya están empezando a plantear, digamos, de que sea un tipo de área Integrada ¿sí? Donde se vincule esa área de medicina tradicional, pero se integró lo que...

Entrevistadora: Con Biología...

Entrevistado: Exacto, o sea se integre biología, sociales, historia también, conocimiento ancestral... entonces por ejemplo ya dentro de lo que uno escucha de docentes, ya hablan mucho de la integralidad y ya no son materias separadas como tal; matemáticas, sociales. Muchas instituciones lo tienen pero por lo que te digo, por lo que todavía esa parte de romper con eso Ha sido complicado porque hay distintos actores, ¿sí? Entonces el actor que tal vez me limita que no cambie muchas cosas pero también que el que quiere que puedan pasar cosas... Pero es difícil proceso, es complicado y hay otra escuela piloto que tienes al frente un compañero de la asociación que llama Rafael mercado, que durante 2 años, en esa escuela piloto empezó a ser cinco áreas integrales, una que llamó ley de origen, él manejó mucho sobre los relatos ancestrales, relatos basados en Ramón Paz Ipuana, que él recorrió todo el territorio wayuu, recogió los relatos entonces lo que él hace es actividades con los niños a partir de los relatos donde vincula también distintas áreas, no solamente una en específico... Pero él digamos empieza con la lengua materna, digamos transforma eso que está escrito lo pasa a lengua materna y después de la lengua materna lo pasa a castellano Entonces es como un proceso de bilingüismo equilibrado, sí que llama los lingüistas. Qué es como más fácil el puente para qué el niño aprenda la lengua más fácilmente y no romperle su vínculo total de hablarle únicamente en español como para que entienda, sino meterse en la estructura de la lengua de él para que entienda la otra. Que es un proceso de todas maneras complicado porque son dos lenguas que tienen estructuras distintas. Por ejemplo los niños se equivocan mucho porque la marcación de de género femenino es muy compleja, por ejemplo ellos dicen la problema, la carro... Entonces un al escuchar lo que dicen, dice "hablan muy mal castellano", pero resulta que es que el wayuunaiki, todo es femenino, más que todo las cosas que son externas, por ejemplo un camión, cuando lo pasan a la lengua materna le ponen un sufijo que marca lo femenino. Que todo lo nuevo que llega, lo convierten en femenino, entonces son dos lenguas totalmente

distintas y por eso es tan complejo el aprendizaje. No como digamos en nosotros, nuestro caso, francés o italiano que son lenguas hermanas.

Entrevistadora: ¿Cuáles han sido las principales dificultades para la implementación del SEIP?

Entrevistado: Pues las principales es, digamos, demasiada reticencia... Digamos con docentes que han llevado muchos, demasiados años en la docencia... Que digamos, como todo, la resistencia al cambio, siempre hay resistencia al cambio en cualquier proceso...

Entrevistadora: A pesar de ser wayuus...

Entrevistado: Sí, es más, hasta a veces uno ve gente que es wayuu... Pero de todas maneras es reticente digamos a esos cambios. Por ejemplo, dicen “no, yo no me voy a devolver al pasado, no me voy a devolver”, o sea creen que el hecho de hablar la lengua propia es como devolverse en el tiempo. O sea, lo asumen como algo temporal. Y hay unos que dicen... digamos los mayores, los hijos de ellos que como no fueron a la escuela, no saben nada. Entonces, tienen esa concepción de que el saber es únicamente aprender en instituciones como universidades y todo eso. Entonces eso ha sido complicado dentro de los mismos wayuu por ese tema y mucha resistencia... Digamos, bueno el tiempo que he llevado, algunos docentes cogen algunas cosas y uno ve experiencias demasiado interesantes que sí desarrollan en el papel del SEIP. Pero hay otros que no, la costumbre también de desarrollar siempre lo mismo y no cambiar. Sí...

Entrevistadora: ¿En qué consisten un poco los talleres que me comentas sobre la implementación del SEIP?

Entrevistado: Pues, digamos, ahí en el equipo hay distintos perfiles, ¿sí? Generalmente, bueno hay lingüistas, por ejemplo el caso de mi amigo que te comento que es del programa piloto con uno de Venezuela que también es pedagogo y lingüista de la Universidad del Zulia. Lo que hacen ellos es el papel del bilingüismo en estas comunidades, ¿sí? Lo que te decía, sí, digamos cuando se dan clases generalmente el docente cuando llega a su clase, no tiene un diagnóstico sobre el manejo de las lenguas en su clase o muchas veces él es monolingüe, en wayuunaiki o castellano. Entonces cuando la institución se organiza no hace un diagnóstico sociolingüístico de cómo debe tratar esas temáticas de aprendizaje del niño. Como tú me decías esta mañana, todos

estos niños ya saben su lengua materna pero digamos, sería importante también aprender el castellano... Entonces, en ese proceso de castellano, como organizar la manera de que se den clases, digamos, inmersas en castellano. Sino únicamente en wayuunaiki. O estrategias también como te decía que es una de las propuestas de integrar el bilingüismo armónico, o sea, pasar de la lengua materna a la otra lengua. Por ejemplo a los niños, si te das cuenta, les enseñan la escritura desde el castellano. Casi todos los libros que están escritos, las clases de los docentes en el tablero, si te das cuenta, aprenden es con esa escritura ajena a su lengua materna. Entonces lo que dicen los lingüistas de Venezuela es ¿por qué no me apropio de mi lengua y la escribo para yo comprender la otra? Por ejemplo, fonéticamente, aprender mis sonidos... cuáles son las vocales de mi lengua, del wayuunaiki que tiene muchas más vocales, los sonidos... Para yo tener una conciencia meta-lingüística de mi lengua y después pasar a la otra más fácilmente. Es como si a nosotros nos hubieran enseñado de pequeños, únicamente, la escritura en inglés. Ellos quieren es hacer ese tránsito, escribir la propia lengua y después pasar armónicamente a la otra, para que no hayan esas dificultades de comprensión. Porque es bastante comprensión de lectura, de escritura...

Entrevistadora: Entonces básicamente los talleres son de carácter lingüístico.

Entrevistado: No. Hay un equipo lingüístico, otro pedagógico, hay filósofos, hay un profesor de la Universidad del Magdalena, que él es profesional en pedagogía... Hay un profesor aquí de la Universidad de la Guajira, que se llama Gabriel Iguarán, que él da materias en el programa de etnoeducación. Él maneja todo lo de los saberes, la cuestión de lo que hoy en día se habla de economía... Entonces él está haciendo ahorita una tesis de maestría sobre el papel de los saberes ancestrales dentro de las comunidades y cómo estos deben ser válidos, digamos, para estar dentro de la estructura de una escuela como conocimiento. Que no debe ser excluido de esa institución que pues ha estado siempre dentro de las comunidades. Que sea algo más armónico y también, digamos, lo que más se ha discutido es el papel de los otros espacios de aprendizaje. Hubo un diagnóstico que se hizo sobre el encierro de la niña wayuu, digamos, cuando pasa pubertad...

Entrevistadora: De niña a mujer, ¿cierto?

Entrevistado: Se da ese tránsito de niña a mujer pero resulta que las instituciones educativas como son rígidas en su estructura, esos encierros ya no se estaban dando en las instituciones... Entonces por ejemplo, un encierro, que dicen que antes duraba entre seis meses, ocho meses, unos duraban dos años... Y una de las ancianas o de las mayores que preparaba las niñas en ese encierro, ella explicaba todo lo que ella desarrollaba en ese encierro. Entonces es todo el conocimiento de las plantas medicinales. Por ejemplo, qué debe tomar una niña para que no le salgan barros, porque como su cuerpo está cambiando hormonalmente, el cuerpo debe tener un tratamiento de comidas distintas, bajar la sal, no consumir ciertas comidas como carne en exceso, por ejemplo el chinchorro lo suben bien alto porque la niña como está en ese proceso, recibe mucho más fácil los virus y enfermedades... Ahí aprenden a tejer.

Entrevistadora: Es indispensable.

Entrevistado: Dentro de los wayuu, es lo más importante. Uno de los profesores explica que el término chinchorro, literalmente significa el vientre de la madre. El niño nace en un chinchorro aquí y el chinchorro también tiene la conexión, el útero con el chinchorro. Y cuando generalmente entierran a una persona, la entierran en su chinchorro, dentro de su vientre donde ha vivido toda la vida. Entonces ahí aprende todo eso, unos profes, por ejemplo no estaban de acuerdo... Que eso se debe eliminar porque digamos la escuela debe hacer eso... Y que de todas maneras la Secretaría pide que esas niñas si dejan estudiar ese tiempo, pues pierden ese año, por ejemplo.

Entrevistadora: He escuchado muchos tabús sobre eso, muchas interpretaciones del encierro de las niñas.

Entrevistado: Exactamente. Entonces, ha habido más discusión en ese tema. Unos que están totalmente de acuerdo. Por ejemplo, si uno dura un año en ese encierro, eso debe validarse como un proceso de aprendizaje, ¿sí? Que el Ministerio lo debe reconocer como tal. Porque como se hacía antes, que no lo reconocían, no se estaba lidiando con lo que se enseña aquí. Como diciendo, “usted tiene que venir acá y aquí se aprende”, “eso no es tan importante”. Entonces muchos profes llegaron a ese punto complicado. Son discusiones fuertes y tienen como esa amplitud de saber, que es eso también, que uno a veces desde afuera que uno llega... como uno cree que todo se aprende en la escuela y no tiene esa concepción. Dentro de las comunidades no está esa concepción.

El aprendizaje por ejemplo dentro de los amazónicos se da en la maloka. Entonces son distintos espacios de aprendizaje. Y digamos, es lo que ellos quieren, que el Ministerio entienda eso. Entonces están en esa lucha de que se reconozca esos espacios dentro de la educación propia que proponen.

Entrevistadora: Una última pregunta, ¿conoces la institución etnoeducativa Laacher?

Entrevistado: Sí, sí... Yo he ido varias veces y pues hace poco fui a un tema de... Estaban mirando el PEC, como te contaba, ellos siempre han tenido PEI, entonces como es un PEI pensado desde la institución no tienen en cuenta lo comunitario sino lo crearon los rectores, el consejo académico. Ellos en ese proceso dijeron este año “no, nosotros más bien vamos a hacer un PEC”, entonces la idea es que entren dentro del proceso del SEIP, pensando lo que estamos hablando de educación propia desde lo comunitario. Van a empezar a manejar los distintos componentes de un PEC. Uno de ellos es hacer un diagnóstico comunitario sobre los distintos espacios de aprendizaje que hay. Si por ejemplo, en los PEI, uno revisa y mira lo que se hacía antes, nunca tienen en cuenta el papel de cómo alguien en la comunidad puede solucionar conflicto sino ponen un personero o alguien de un gobierno escolar pero totalmente ajeno a lo que hace un mediador. Más bien lo que se ve es que ellos en ese gobierno escolar, o el papel que hace un personero deben estar vinculado a quien soluciona los conflictos en la comunidad. Y dentro de las instituciones suceden demasiados conflictos. Aquí los wayuu tienen que sucede una falta, o un niño le pega a otro, cobran la sangre. Porque ellos dicen que la sangre es la más importante y un clan no puede derramar la sangre de otro clan. Entonces ellos hacen cobros. En las instituciones se da el fenómeno que hay mucho conflicto porque como están encerrados, se pelean... Pueden lastimar a hasta los profes si no están porque son los responsables y no están. Le cobran a ese docente. Entonces, si te das cuenta, aquí suceden cosas que en lo comunitario también. Pero la institución se encierra mucho. Entonces la idea de los PEC es que ellos generen un proyecto educativo comunitario donde toda la comunidad, los agentes de la comunidad, estén en consonancia con la institución que está ahí adentro, ¿sí? Que no sea algo aparte.

Entrevistadora: Entonces Laachon todavía no se ha vinculado al SEIP, está en ese proceso...

Entrevistado: Pues la verdad, sí, digamos que los primeros años una de las recomendaciones que se les hizo a todos los centros, porque eso está dentro del perfil del SEIP, es que habla de los PEC. Los Nasa, por ejemplo, lo primero que hicieron fue definir sus PEC. Yo recuerdo una capacitación que hice hace cinco años y a casi a todos los centros les daba esa experiencia de los Nasa. Ellos hicieron un autodiagnóstico, determinaron calendarios culturales y ecológicos. Entonces, por ejemplo, en su PEC, se dieron cuenta que su comunidad se rige por las fases de la luna, por el tema de las cosechas también, por actividades culturales... Entonces lo que hicieron fue comprender su realidad comunitaria y en la escuela vincular esa realidad comunitaria. Entonces ya, digamos, todo el proceso pedagógico, el currículo que desarrollaron ya era por fases de la luna, por ejemplo. Entonces, “en esta fase de la luna vamos a ver estas temáticas”. También integran la parte occidental y no se cierran tampoco, por ejemplo, yo les mostraba a ellos que han hecho rondas infantiles, audiovisualmente, o sea aprovechan los medios audiovisuales, muchos de ellos son profesionales en esos medios entonces los aprovechan. Y usan esos medios para transmitir su lengua. Es como un proceso de interculturalidad también y de aprovechar esa herramienta que permite fortalecer la lengua, la cultura, lo que se piensa y lo que se es. Entonces les explicaba, por ejemplo, eso y muchas instituciones no lo hicieron. Pero te voy a dar un porcentaje, digamos de cien por ciento, el setenta por ciento si cambiaron a PEC y empezaron a cambiar a lo comunitario. Pero Laachon, no, es más, yo revise el PEI que tenían y ni siquiera es un PEI estructurado. Como si hubieran hecho el PEI y quedó de esa manera y no está estructurado muy bien. Entonces en ese proceso de revisión, donde me encargué de la revisión de los PEI de algunos centros. En Riohacha hay uno de los más avanzados, de hace como seis años. En el diagnóstico empiezan hablando de cómo hicieron un diálogo comunitario con sus autoridades de allí y cómo empezaron a formar su currículo con lo que decían las autoridades; la vinculación de los docentes, lo que opinaban, un relato de lo que se hacía en cada sesión y después lo que propusieron como currículo. En Laachon, Mayapo, este año, lo que yo ayudé a hacer en dos sesiones, pues prácticamente este año empezaron con el PEC. Entonces no se sabe, como ha habido tanto problema, no se sabe si va a haber un proceso de continuidad por la cuestión de los nombramientos y eso. Pero la idea es que, sí, como el PEC es el corazón del SEIP,

porque es la autonomía de la institución vinculada a un proceso comunitario para los wayuu, un plan de vida wayuu. La idea es que sigan en ese proceso.

Entrevistadora: Gracias, Camilo. Te agradezco por la entrevista.

Entrevistado: Listo.

Entrevista Rusvelt Mayao

Entrevistado: La asociación está conformada por unas cincuenta autoridades tradicionales, allá en la alta Guajira, la que hoy denominamos zona norte extrema de la alta Guajira. Entre los cincuenta, uno de los que son fundadores es mi abuelo.

Entrevistadora: Ah....

Entrevistado: Entonces así me hice miembro de la fundación con lo que tenemos actualmente. Y para otros ya hay remplazos como autoridades tradicionales. Entonces, de ahí, hago parte del proceso. Pero en sí, de trabajar en gestión y procesos, proyectos, estar pendiente de eso, ya llevo diez años.

Entrevistadora: Lleva ya hartoo tiempo...

Y en la asociación, ya llevo del 2005 para acá... Perdón, no, desde 2011 para acá llevo trabajando en etnoeducación.

Entrevistadora: ¿En materia de qué o cómo la Asociación Wayuu Araurayu apoya en etnoeducación aquí en La Guajira?

Entrevistado: Bueno, la asociación no trabaja básicamente lo que es en etnoeducación, sino el SEIP, Sistema de Educación indígena Propio. Primeramente tendríamos que hablar, hacer como un énfasis en la diferencia entre lo que es etnoeducación y lo que es SEIP. Etnoeducación podría ser como un componente más de lo que sería el SEIP. Porque etno hace referencia educación para indígenas o étnica, por decirlo así. Mientras que SEIP es el sistema, es como si estuviéramos hablando del ministerio educación. El ministerio educación tiene un sistema de cómo educar a sus niños o a los niños en Colombia. El SEIP debe tener otro sistema de cómo se debe de educar al estudiante en el caso de los pueblos indígenas. Entonces son dos cosas muy diferentes, entonces el SEIP es todo un sistema. Es un conjunto... Qué incluye docentes, infraestructura, todo es un sistema pero que está en construcción en todos los pueblos indígenas. Hay unos que están más avanzados, otros que apenas están comenzando... Todo eso.

Entrevistadora: ¿Cuál es el más avanzado aquí?

Entrevistado: Aquí en La Guajira, todos están en proceso de construcción. Los pueblos

indígenas más avanzados son los Nasa, en Cauca, que ya tienen sus universidades indígenas y todo eso.

Entrevistadora: Ah no, súper avanzados.

Entrevistado: Claro, están avanzados. Son los que iniciaron esto.

Entrevistado: Dentro de la mingas que ellos hacen y creo que fue el presidente Uribe que firmó el decreto 2500 para que esto se diera. La contratación de indígenas por organizaciones o fundaciones que son del territorio, básicamente lo que hace el 2500 es contratar educación indígena, etnoeducación. Eso lo manejaba la curia o el Ministerio.

Entrevistadora: Entonces, usted que es miembro de la comunidad, ¿considera que la etnoeducación es una herramienta para el empoderamiento y participación de una comunidad como la wayuu?

Entrevistado: Esta ya sería como una posición personal... La etnoeducación es una forma de aprender, es como una herramienta. Toda herramienta depende de su uso. Hay muchos estudiantes indígenas que van y estudian etnoeducación, pero aún así, si nos damos cuenta todo lo que es etnoeducación, todo está estructurado desde el pensamiento occidental. Entonces no podemos hablar que la etnoeducación está contextualizado. Lo único que tiene diferente es el nombre, pero en sí la estructura, las materias no tiene nada que ver con la forma del pensamiento indígena. Empezando por cómo está estructurada, las clases, entonces ellos fragmentan como todo lo occidental, esquematizado, cuadriculado: matemáticas, español... No se da cuenta que todo es integral. Y la etnoeducación solo se está dando en las universidades mientras que en las áreas rurales solo dan clases de wayuunaiki y cultura.

Entrevistadora: Sí, cultura y arte.

Entrevistado: Sí, pero eso en sí no le ayuda al estudiante a comprender su propia esencia como wayuu. Sino que pasa por una simple clase más y eso es para el Ministerio o el mismo docente, la innovación. Que estamos hablando de la cultura y todo esto, como te viste y estás tejiendo, eso lo hace cualquiera. Pero si uno analiza, ¿en qué le aporta al estudiante eso? No hay un análisis mediático, más a fondo, sobre qué es el tejido, por qué se hace, cuál es el sentido en sí, qué papel tiene el tejido dentro de la sociedad o en qué manera se manifiesta el tejido en otra forma. Si uno asiste a esa clase no hay nada de eso, eso es lo que hablan de etnoeducación hoy en día. Hacen lo siguiente, todo primero en castellano y lo que hacen es traducir al wayuunaiki. Ni siquiera del wayuunaiki al castellano sino a la inversa. Primero la redactan en castellano y de ahí al wayuunaiki y lo toman como la innovación...

Entrevistadora: No hay articulación de conceptos...

Entrevistado: No hay integración de los conceptos. Y todo es integral, todo va integrado, la matemática, la biología. Pero no, todo es cuadriculado.

Entrevistadora: Entonces, ¿cuál sería la alternativa para esto?

Entrevistado: El SEIP lo que propone es que se integre todo ese tipo de conocimiento pero es difícil con el pensamiento del Ministerio porque, primero, está pensado por economistas “esto cuesta tanto” pero no te interesa lo que aprendes. Pienso yo que el Ministerio de Educación no le interesa si aprendes, cada quien aprende a su manera. Sino cuánta plata gasta anualmente. No puedo llegar yo a la asociación a decir “este va a ser nuestro calendario y estas nuestras materias”. Primer impedimento, las pruebas Saber. Estas están pensadas para el niño de Bogotá que empieza sus clases en enero y aquí empezamos cuatro meses atrasados. En ese sentido, no hay un enfoque diferencial.

Entrevistadora: Sin decir las preguntas... Les preguntan sobre transileno y pico y placa.

Entrevistado: Está descontextualizado, todo. Empezando por eso. Entonces todos esos sistemas son creados burocráticamente sin tener en cuenta las realidades de las zonas rurales. Porque eso pasa con los campesinos, los afros y los pueblos originarios. Entonces ese sería el primer impedimento. El SEIP lo que pretende es eso. Entonces el Ministerio dice “qué tanto reclaman, tanta carrera” tome, le aprobamos esto pero díganos cómo deben ser educados ustedes. Pasan cinco años y llega el Ministerio a ver cómo quieren que los eduquemos y apenas estamos construyendo. Entonces son cosas que hay que tener en cuenta. Ellos crearon el tema de la etnoeducación con el fin de meter materias de temas de la cultura pero en ciencia y eso no aporta nada dentro de la cultura. Aunque, pienso yo acá, que eso depende del docente. Un ejemplo, yo puedo ser docente en un aula y yo tengo, digamos, unos lineamientos que cumplir pero es mi creatividad cómo doy esas clases. Entonces, hay una lectura que hay que hacer que habla de algo en Bogotá. Yo puedo cambiar esa lectura por un relato de la zona y hago comprensión de lectura sobre algo de nuestra zona. Pero hay que ser realistas, los docentes no hacen eso.

Entrevistadora: ¿Y por qué cree que puede pasar ese tipo de situaciones que los docentes no quieren apoyar?

Entrevistado: Primero, ellos piensan que cuando tú les hablas de SEIP que eso es retornar al pasado... Sí, lo ven como algo que significa que voy a retornar cien años atrás, vestirme como antes y hacer lo de antes. Ese es el pensamiento bloque que fractura, primeramente, cuando tú hablas de docentes. Porque ellos ya pertenecen a una educación occidental donde les dicen “tú eres el que sabe, el superior, el que tiene el conocimiento”. Entonces ya están con ese pensamiento, ellos dicen que si hablan de SEIP es como retornar a su pasado. Ya no ven eso como evolución o cómo combinar el conocimiento cultural o ancestral y el conocimiento universal, para no decir occidental.

Entrevistadora: ¿Cómo se ha pensado usar ese conocimiento de Occidente?

Entrevistado: El equipo de SEIP, desde la asociación, cuando empezó a trabajar acá en La Guajira en municipios como Manaure, lo que los compañeros o nosotros proponemos es que el conocimiento sea equitativo... Que si vamos a hablar de “biología”

tampoco no es que vayamos a insertarnos solamente en el conocimiento ancestral sino apoyar el conocimiento universal sobre ese tipo de conocimiento y que no va a ser una sola materia. Sino que dentro de la biología esté la cosmovisión o cómo se manifiesta la biología en lo cultural. Tiene que ser equitativo, en la misma línea. Estos dos conocimientos lo que van a hacer es conversar entre ellos, se van a aportar y así el estudiante tiene que crecer con ese doble conocimiento. El conocimiento occidental y el de su cultura, en todas las áreas.

Entrevistadora: El español y el wayuunaiki...

Entrevistado: Primeramente, tienen que perfeccionar el estudio sobre su lengua. Si te das cuenta, en la educación occidental lo que se hace es estudiar su lengua, acentos, sílabas... Lo mismo va a hacer la cultura. Dentro del SEIP se debería hacer lo mismo, estudiar su propia lengua, la estructura de su lengua. Ya en un grado más alto estudiar la otra lengua, secundaria. Porque ya todos nosotros somos bilingües. Todo estudiante es bilingüe, o la mayoría, todo indígena habla su lengua materna más la que aprende en el colegio, la occidental, el castellano. Todos son bilingües, entonces siempre hay una pelea cuando van a la Universidad. "No es que para graduarte tienes que dominar una segunda lengua". Y ellos ya dominan su segunda lengua y no se las valen. "Tienes que aprender inglés...". Pero no, ellos son bilingües, porque ya manejan el castellano y su lengua. Entonces, en ese caso, el de la lengua... Tiene que ser las primeras clases estudiar la lengua wayuunaiki y ya después aprender la segunda lengua.

Entrevistadora: ¿Y entonces cómo enseñan wayuunaiki aquí si me dice que acá no existe el tránsito del wayuunaiki al castellano?

Entrevistado: Para aprender el wayuunaiki no es necesario que aprendas el castellano, eso se aprende es en la sociedad. Si tú te quedas mucho tiempo en una comunidad donde no hablan el castellano, te aseguro que dos meses vas a salir experta en esa lengua... Te aseguro.

Entrevistadora: Voy a irme a aprender (se ríe).

Entrevistado: Así es, te obliga a aprenderla por supervivencia. Más no te enseñan la estructura. Y todo conocimiento es así, estudiar la estructura y la lengua, más no aprenderla así de una. Primeramente, darle prioridad a la lengua materna y ya después darle a la lengua castellana.

Entrevistadora: A los docentes, ¿se les ha dado alguna clase de taller para que ellos involucren el SEIP a sus clases?

Entrevistado: Desde que la sociedad está administrando educación, o al menos los centros, o los establecimientos educativos que administra, sí. Ha venido capacitando en temas de SEIP, de los decretos, leyes que cobijan o las leyes que han ganado los indígenas, cómo deberían ser las clases que ellos dan. Hay una serie de capacitaciones de hace cinco años para acá. Que poco a poco, muchos docentes están tomando mucho de eso. Ellos están haciendo, lo que te comentaba, contextualizar las clases. Pero en sí, no hay un guía o documento que diga así debe ser el SEIP.

Entrevistadora: No hay un documento...

Entrevistado: No, al menos en esta zona. Ya hay unos pueblos con propuestas como si fuera un PEC. Pero sabemos que el PEC es de cada institución no de la zona. Respecto al SEIP, deberíamos hablar de infraestructura, docentes, el tipo de clase. Pero ahora solo hay propuestas del modelo pedagógico. Hay muchos que están reestructurando el PEC de acuerdo a la realidad de cada centro. Están tomando elementos del SEIP para reestructurar el PEC. Entonces los docentes, desde que la asociación está al frente, han recibido capacitación sobre distintos temas sobre los pueblos wayuu e indígenas, cómo han sido sus luchas. Entonces, sí, hay un proceso de trabajo de la mano de los docentes y las autoridades tradicionales. ¿Qué hizo la asociación? En el primer año, se creó un grupo de investigación para recoger información de cómo se educaban los wayuu antes en la educación, la adolescencia... Entonces ese equipo duró varios meses en trabajo de campo con los viejos. Entonces el grupo iba a las comunidades y trabajaba al horario y la dinámica de cada comunidad social. Duraba hasta altas horas de la noche y madrugada de acuerdo a la dinámica de ellos. Recogían la información con grabaciones, transcripciones. Después de quince días, llega ese equipo de investigaciones al trabajo de oficina y empieza a estructurar desde el enfoque científico, analítico, lo que se recogía en campo... Y esa es la primera propuesta, y esa la publicó la asociación. Se llama la palabra y la cultura wayuu, se llama ese proyecto. Es resultado de ese proyecto.

Entrevistadora: ¿Es un libro?

Entrevistado: Sí, eso está publicado. Es un libro blanco. Bueno, ellos publicaron eso, se publicó ese trabajo. Pero lo que quiero darte a entender es que el primer año se hizo investigación en campo con los viejos porque son los que tenían el conocimiento de cómo se educaban los jóvenes anteriormente y cómo fue el contacto con lo occidental. Después de eso, ya hecho ese trabajo, ese informe, se hicieron unas capacitaciones con los docentes. Más bien un diálogo con los docentes... Entonces se les dijo, esto significa esto y así sucesivamente, todos los años. Porque eso de todas maneras está en la canasta educativa. Tienes que capacitar a los docentes y ahora estamos en proceso de nombramiento. No sé qué va a pasar ahí.

Entrevistadora: ¿Hay una forma de medir el desarrollo que ha tenido el SEIP?

Entrevistado: Sí, se puede hacer una evaluación. Sería como una encuesta a los docentes para saber qué tanto los docentes de la asociación conocen sobre el SEIP.

Entrevistadora: ¿No lo han hecho por el momento?

Entrevistado: No, pero yo reconozco que falta mucha tela por cortar. Falta trabajo de la mano de los docentes porque de todas maneras hay un desorden administrativo con el ente departamental, administrativo. Eso no ayuda a avanzar mucho en el proceso. Además el Ministerio es exigente, cuadriculado con las cosas, mientras el pensamiento indígena es espiral frente al pensamiento occidental que es cuadrado. Es difícil que esas dos formas de ver el mundo se compaginen es difícil. Sumado a eso, mucho de los docentes dicen que ellos no pueden retornar a su pasado... Ese es su pensamiento.

Entrevistadora: A pesar de ser wayuu.

Entrevistado: Exactamente. Los padres de familia dicen “yo mando a mi hijo para que aprenda sobre la cultura occidental y no sé qué tal”... Y gracias a esa forma de pensar es que muchos wayuu desconocen su propia cultura. ¿Por qué? Porque tú eres hija de wayuu y te mandan a una ciudad para que aprendas y puedas casarte. Allá olvidas todo sobre tu cultura y es felicitada por tus padres... Porque en ese entonces había un concepto de salvajismo... Mientras menos sabes, eres más salvaje y viceversa.

Entrevistadora: Y los saberes indígenas no eran reconocidos como conocimiento.

Entrevistado: Exactamente, tanto para la cultura occidental como para muchos wayuu. Existía ese concepto que actualmente ya ha cambiado. Hay padres de familia que quiere que sus hijos aprendan sobre su cultura porque están viendo que la cultura está desapareciendo a pesar que somos el pueblo más grande que tiene Colombia.

Entrevistadora: La comunidad más grande....

Entrevistado: Sí, seguida por los Nasa.

Entrevistadora: Además, la mayoría de la población de La Guajira es Wayuu.

Entrevistado: Aquí en La Guajira, el ochenta por ciento es wayuu. Ya hay muchos resguardos y todo eso.

Entrevistadora: ¿Qué elementos claves consideras para que haya una mayor participación y empoderamiento de la comunidad wayuu en el SEIP en general?

Entrevistado: Más que todo, concientización. De la autoridad tradicional, padre de familia, docente y estudiante... Si no hay proceso de concientizar a nosotros mismos como wayuu, para que reivindicemos nuestra forma de educarnos... Nunca va a haber esa transición o evolución en nuestra forma de educarnos. Siempre vamos a estar educados sobre el pensamiento occidental y cada vez más nos volvemos más del mundo occidental que del mundo wayuu, en todos los sentidos, político, organizativo... Porque nosotros tenemos nuestras propias estructuras y gracias al pensamiento occidental, individualista y competitivo, no hay equidad ni respeto entre los estudiantes... Entonces falta concientizar a todos y no puede ser solo la asociación la que lo haga sino todos... Toda la colectividad, toda la cultura... Todo eso. Pero de resto, seguiremos en lo mismo y seguimos en las mismas actualmente. Entonces si perdemos el respeto por los mayores, porque la occidental te dice que si el otro te corrige puedes ir al ICBF, entonces ya hay unas prácticas que se hacían anteriormente para disciplinar a los jóvenes que hoy en día están abolidas por la misma forma de pensamiento occidental. Tanto así que desmeritamos el conocimiento de nuestros abuelos porque no fueron a una universidad. Sí, no estudió, pero tiene un conocimiento amplio y cien por ciento sobre la cultura. Entonces muchos de nuestros jóvenes, la generación de nosotros, tenemos ese pensamiento... Que si el abuelo es experto en el tema de la pesca y llegan los de la universidad, que nunca han ido al mar, creyéndose los expertos. Lo que deberían hacer es tomar ese conocimiento como herramienta para fortalecer el conocimiento que estaba.

Y no lo hacen, sino que lo desplazan y viene pasando desde que se implementó la educación occidental por eso es que ya vestimos así y hablamos así.

Entrevistadora: Bueno, muchísimas gracias.

Entrevista a Luz Nieve Sánchez

Entrevistadora: ¿Nos puedes comentar primero cuál es tu cargo y cuantos años de experiencia llevas en este?

Entrevistado: Soy abogada, en el sector público llevo veinte años. Trabajé ocho años en la Fiscalía General de la Nación, cinco con la Procuraduría General de la Nación y llevo ocho años en el Ministerio del Interior.

Entrevistadora: En tu labor como administrador público, ¿qué has visto en relación del ejercicio entre la política y el ejercicio de la administración pública? ¿Ambos actúan de manera separada en el Estado colombiano, o no es así?

Entrevistado: La función pública es un servicio público y para ser efectiva la función pública tiene que ser bien administrada. Por eso, la administración pública y la función pública deben ir de la mano.

Entrevistadora: Y en el ejercicio con la política, ¿la política y la administración van unidas?

Entrevistada: También, porque el desarrollo de una función pública debe estar dirigida o direccionada a través de una política que lo oriente.

Entrevistadora: ¿Cuáles considera usted que son los problemas de la administración en materia de etnoeducación que se están dando actualmente en el país? ¿Y cuáles son las trabas que no permiten la solución?

Entrevistada: En este trabajo que estoy desempeñando en este momento orientamos a las personas que son beneficiarias de la etnoeducación, para que puedan acceder a ella. Es decir, nosotros orientamos a las personas miembros de comunidades indígenas para que puedan acceder a la educación.

Desde la Ley 115 de 1994 -que es la ley general de educación-, se establece que se debe aplicar la etnoeducación para aquellos grupos étnicos del país. Desde, más o menos, el artículo 54 hasta el 63 habla del tema de la etnoeducación. O sea, para garantizar un derecho fundamental de los grupos étnicos. En los grupos étnicos la forma del ver el mundo es completamente distinta de como lo vemos el resto de la población. Por lo tanto, para garantizarles ese derecho fundamental, que empieza desde los principios de la constitución donde se reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana, se deben garantizar los derechos de aquellos grupos que pertenecen a los pueblos indígenas, los pueblos afrocolombianos, raizales y palenqueros, y el pueblo ron.

¿Qué trabas han existido para que esos pueblos puedan acceder a ese derecho fundamental a la educación propia?

En todos los sitios se brinda una educación en lengua castellana, en español. La gran mayoría de los pueblos indígenas -que desde acá del Ministerio del Interior se reconocen 102 pueblos- entre ellos se hablan 64 lenguas y en ningún colegio de Colombia se van a hablar las 64 lenguas. Por lo tanto es una de las trabas grandísimas, y no solamente para el derecho a la educación de los grupos étnicos, sino para todos sus derechos, porque todo viene en castellano, y es muy difícil hacer la traducción a su lengua propia.

Entrevistadora: Sí, precisamente yo, hablando con una de las rectoras, me decía que otra de las trabas que ellos tenían es que, si un niño (en este caso estamos hablando de la comunidad Wayuu) se iba del colegio y se le daban competencias, como matemáticas, física, química, enfocadas en la cosmovisión, iban a tener problemas porque el resto de la educación es completamente diferente y no se sabía cómo se podían homologar esas materias y cómo adaptar las necesidades que tienen los estudiantes en el mundo globalizado, para estos niños, pero conservando su cultura. Entonces, una de las alternativas que ella me daba es que en cambio de dar materias, crear habilidades con la comunidad.

Entrevistada: Podría ser. Si el niño en sí va a estudiar solamente en su comunidad, sería la forma que se habilitaran a los niños para trabajar en su comunidad, para desarrollarse en su comunidad. Pero qué se está pensando: desde los pueblos indígenas hoy no solamente se quiere una etnoeducación, hoy los pueblos indígenas apuntan a una educación propia e intercultural. Por eso, desde acá, desde el Ministerio del Interior, acompañamos un espacio de concertación que se llama la Concepi, donde con delegados de los pueblos indígenas de Colombia, de todas las áreas del país, estamos en miras de construir una política pública de educación para pueblos indígenas que se va a llamar Sistema de Educación Propia para los Pueblos Indígenas (SEIP).

Entrevistadora: ¿Y qué cambios tendría el SEIP? Porque yo leí la política en el 2014 y una de las cosas más importante que tenía el SEIP es el componente de escuchar a la comunidad indígena y entender la educación propia desde el concepto que ellos han tenido. Entonces he visto que han hecho reuniones, hay asociaciones indígenas que se están encargando ahora del tema, pero ¿cuál es el componente principal que desea desarrollar el SEIP para mejorar en temas de etnoeducación?

Entrevistada: No es un componente. No es etnoeducación, es una política pública completamente distinta a lo que hay, es algo nuevo. Pero, como está en una etapa de concertación, no está todavía. No puedes decir que leíste la política pública porque no ha salido.

La ley vigente es la ley 115, y la educación para los pueblos indígenas se desarrolla a través del decreto 804 que da unas pautas para la etnoeducación. En este momento se está aplicando de esa forma.

¿Qué se está haciendo en este momento? Se están desarrollando proyectos educativos comunitarios de las comunidades. Ellos sí nacen desde las propias comunidades. Se van construyendo con la misma comunidad y las organizaciones hacen su propuesta del proyecto o modelo educativo que necesitan.

Lo que se busca desde el sistema de educación propio es: primero, establecer una política pública nacional, que eso se pueda convertir en ley de la República, pero dando unas pautas generales. Y después, en cada territorio, se va a desarrollar esos proyectos o modelos educativos comunitarios.

Entrevistadora: ¿Hay alguna fecha para el desarrollo de esa política pública?

Entrevistada: Está en proceso, está en construcción. En este momento, como es un espacio de concertación, donde participan delegados de los pueblos indígenas de todo el país, más o menos son como 24 o 25 delegados que asisten a este espacio de concertación, que es una mesa técnica que se deriva de la mesa permanente de concertación.

La mesa permanente de concertación es un espacio nacional de concertación, donde se sientan los dos gobiernos: gobierno indígena y gobierno nacional, desde todos los ámbitos, es decir, Ministerio de Educación, Ministerio del Interior... para cualquier tipo de concertación de política nacional que los pueda afectar a ellos de manera directa.

Este espacio de concertación está conformado y regulado a través del decreto 1397 de 1996. Ese espacio le da las posibilidades a los pueblos indígenas, que desde esta misma mesa se establezcan unas mesas técnicas para desarrollar cada una de las políticas nacionales que afectan a los pueblos indígenas.

Entonces, tenemos la mesa de educación, que se llama Concepi; y la mesa de salud que va orientada también a un sistema de salud propio intercultural que va orientado a los pueblos indígenas que se va a llamar Sispi; también otra que se llama la Cocin, que va encaminada a que se haga la articulación entre la jurisdicción indígena y la jurisdicción ordinaria. Y también se trabaja desde este espacio de concertación nacional, que es la mesa, todo lo que tiene que ver con el Sistema General de Participaciones, y en este momento lo que tiene que ver con agua potable y saneamiento básico. En el 2014 se expidió un decreto, el 1953, en este se empiezan a hacer unos desarrollos frente a cómo se van a girar esos recursos para que los mismos pueblos indígenas, por ejemplo, puedan administrar los recursos que en este momento están administrando las entidades territoriales. Porque, según la constitución nacional, también los territorios indígenas son entidades territoriales.

Entrevistadora:

Es importante esa aclaración del SEIP, porque en otras entrevistas me habían contemplado el SEIP como una política que ya se estaba aplicando, que ya estaba hecha y aplicada. Pero tiene toda la razón y toda la lógica para mí en estos momentos, porque, precisamente en la institución en la que estoy ellos están empezando a aplicar la estructura de qué concepción ellos tienen frente a la educación y cómo van a desarrollar dentro de la institución las habilidades frente a las competencias que tiene cada uno de los niños actualmente.

¿Considera usted que la ciencia política y la administración pública juegan el mismo rol en los problemas que enfrenta actualmente la etnoeducación?

Entrevistada: La administración pública es la que administra la ciencia. Porque ya tenemos una política pública (y esa sería la ciencia política). Tenemos una política pública a desarrollar, y quién la va a desarrollar, la administración.

Entrevistadora: Entonces, ¿cómo se contempla a la ciencia política en relación con la administración?

Entrevistada: ¿Qué hacemos nosotros como administradores? Tenemos que darle cumplimiento a una política. Esa sería como la ley, es la ley, prácticamente. Es la norma que debemos cumplir o desarrollar. Los administradores debemos desarrollar políticas públicas. Y para los pueblos indígenas la política que debemos desarrollar es a través de la concertación con ellos. O sea, debemos desarrollar ese plan de vida que ellos nos traen. El plan de vida para ellos sería esa política. La tenemos que incluir dentro de la política pública nacional.

Entrevistado: ¿Considera que la administración pública solo puede funcionar en un Estado democrático, o la administración puede presentarse en todos los modelos de gobierno?

Yo pienso que se puede presentar en todos los modelos de gobierno, porque en todos los modelos de gobierno hay servidores públicos y que administran todo lo que tiene que ver con los Estados. Ellos administran desde la misma concepción del Estado.

Entrevistadora: En su opinión, respecto a la descentralización y la desconcentración, ¿han favorecido el ejercicio de la administración pública en Colombia?

Entrevistada: Yo pienso que sí. Para desarrollar las mismas políticas públicas antes era más difícil. Ahora les dan todas las facultades a todos los niveles de administración, entonces está del orden nacional (el presidente de la república), él descentraliza la administración, y la descarga en la entidad territorial, como departamentos y municipios, y así sucesivamente desde todos los ámbitos de la administración. Pienso que la administración pública ha servido para que llegue más a la gente la misma administración. Para que se pueda revisar desde donde nace el problema.

Entrevistada: La educación, desde los dos puntos, es buena. Porque la educación como derecho fundamental es un servicio público, desde preescolar hasta once. Pero, pongamos, los que son de escasos recursos, que sea gratuita completamente. Pero hay otros que quieren una educación de mucha mayor calidad, o puede que no sea de mayor calidad, sino que también es una forma de que los particulares puedan prestar este servicio, y por los dos lados es buena. Así, podemos ver ahora colegios públicos, colegios privados, universidades públicas, universidades privadas. Me parece que desde los dos puntos de vista es bueno, lo que se busca es que la educación sea buena y que tenga

las posibilidades el estudiante de abrirse campo y conocer todas las fuentes de información que hay a nivel mundial, y que tenga acceso a conocer.

Las asociaciones de cabildos y de autoridades indígenas, en este momento lo que están es administrando unos recursos pero a través de contratación.

A la entidad territorial le giran los recursos de educación, y la entidad territorial tiene la facultad de contratar con los cabildos, con las asociaciones de cabildos, o con las organizaciones indígenas. Esto lo hacen a través de un decreto que se llama 2500. El 2500 le da la facultad a la entidad territorial para que pueda contratar con las asociaciones de cabildos. Le dan unos recursos a través de un contrato para que le preste el servicio de educación a los niños indígenas de las comunidades.

Aquí cuáles organizaciones hay: por ejemplo, Wayuu Araurayu, Yanama, y otras como cuatro nuevas.

Aquí se cometió un error al establecer uniones temporales. Porque estas empezaron a darle a personas extrañas un aval. Ellos tienen una experiencia de mucho tiempo de brindar ese servicio, de más de cinco años, entonces ellos tienen la experiencia y se asocian con estos que no son indígenas y se convierten en una unión temporal. Entonces, la experiencia de esta se la pasan aquí y han abierto la posibilidad para que estas uniones temporales administren. Pero en ninguna parte del decreto se habla de uniones temporales.

¿Qué pasa? Esto ha generado la división entre las mismas comunidades, y como un choque entre mismas familias, por la administración. Entonces, la familia de aquí se divide para tener otro aval.

Estos eran clanes, son clanes, pero lo que han hecho es partir su clan para dividirse para poder administrar. Unos están con Yanama, otros con Wayuu Araurayu, unos forman una unión temporal... bueno. Eso ha generado problemática en la garantía del derecho a la educación de los niños.

Lo que hacen acá es, un ejemplo, hay cinco asociaciones, entonces las cinco pasan la solicitud a la entidad territorial para administrar. Una pasa dos avales, otra tres, otra cuatro, otra cinco, y una va a quitarle el aval a otra... y eso genera choques entre las mismas familias. Eso ha generado que esa unidad que existía entre los indígenas de luchar por lo colectivo se pierda.

Lo que tú leíste fue este decreto que da la posibilidad de cómo van a girarse esos recursos, pero les ponen la sombrilla de dónde van a salir esos recursos y cómo se debe hacer, pero el mismo decreto dice que esto no entra en funcionamiento hasta que no salga la política, y la política es el SEIB.

Esta política está en etapa de consulta previa. Todos los pueblos indígenas que están participando deberían autorizar cualquier publicación.

