

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LOS PAÍSES
ANDINOS

PROEIB Andes

**USO Y TRATAMIENTO DEL WAYUUNAIKI EN DOS
INSTITUCIONES ETNOEDUCATIVAS WAYUU**

Orangel González Rodríguez

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón en cumplimiento parcial de los requisitos para la obtención del título de Magíster en Educación Intercultural Bilingüe con la mención Formación docente

Asesor de tesis: Dr. Luis Enrique López

Cochabamba, Bolivia

2006

La presente tesis “Uso y tratamiento del wayuunaiki en dos instituciones etnoeducativas wayuu” fue aprobada el

Asesor

Tribunal

Tribunal

Tribunal

Jefe del Departamento de Postgrado

Decano

Dedicatoria

A Amelia Rodríguez Uraliyu, mi madre, quién siempre me acompañó por el duro trasegar de la vida y confiado en que la seguirá haciendo desde la infinidad y la inmortalidad de jepirra.

A Adolfo González Jayariyu, mi padre, quién ha soportado mi ausencia de hijo.

A Eduardo, Ana Luisa, Ana Francisca, Mario, Bacilia y Angela gonzález, mis hermanos y mis hermanas, quienes siempre me concibieron con un gesto de amor y comprensión para el gran logro de este peldaño de mi vida académica y profesional.

Agradecimientos

Son varias las circunstancias y motivaciones
que han hecho posible concretar este gran sueño.

En primer lugar a mi étnia wayuu, de la cuál me siento orgulloso;

en segundo lugar a mis padres, a mis hermanos y a mis hermanas, quiénes en
un gesto de amor me concibieron;

en tercer lugar al Fondo Indígena quién me concedió la beca para este estudio;

en cuarto lugar a la univesidad del Cuaca-Popayán por ser el punto focal del programa
en Colombia;

en quinto lugar a la institución etnoeducativa San Rafael del Pájaro y el Eusebio Mari y
a sus directores: Ena Esther Polo y hon Jairo Rodríguez Petro quiénes me permitieron
realizar ésta investigación;

en sexto lugar a los docentes: Angel Barros Mengual, Octavio Ponce, Melida Josefina
González López, Adelina Sierra y Abel Florez;

en septimo lugar a la familia Valbuena Gouriyu y en especial a Miguel Valbuena Pte de
la organización de derechos humanos “waimakat akuaipa”; a quién le tengo mucho
aprecio y un gran respeto gracias por el apoyo incondicional;

en octavo lugar a la Universidad Mayor de San Simón sede del programa;

en noveno lugar al PROEIB Andes que me permitió acceder a profundizar en el
conocimiento científico a través de la realización de esta maestría en EIB;

en décimo lugar a Gloria Quidel Catrilaf por su apoyo incondicional y su
comprensión en los momentos más difíciles de mi vida en la Ilaqta boliviana;

en undécimo lugar a Gabriel Iguarán Montiel por su acertada asesoría lingüística;

en duodécimo lugar a don Valentín Rocha y a don Carlos Ortiz sin el apoyo de
ustedes tampoco hubiese sido posible éste anhelado sueño.

Finalmente, a todos los que fueron mis docentes y en especial a los asesores de mí
linea de investigación y de mi tesis: Doctor Luis Enrique López y el magíster Vicente
Limachi quiénes como el artesano me tomaron en bruto y lograron este producto.

A todos ellos mi impagable deuda.

Resumen

Este trabajo de investigación es producto de un proceso teórico, procedimental y actitudinal abordado desde la perspectiva de la sociolingüística en el tema del uso y tratamiento del wayuunaiki en el grado quinto y décimo en dos instituciones etnoeducativas: San Rafael del Pájaro y el Eusebio Septimio Mari del municipio de Manaure la Guajira, Colombia en las áreas de wayuunaiki y cultura wayuu en relación con la construcción identitaria de los estudiantes. Dicha investigación se organizó en tres fases. La primera consistió en la elaboración del proyecto de investigación, la segunda sirvió para recoger datos a través de la realización de trabajos de campos y la tercera se ocupó de la categorización, conjeturación, análisis y la redacción de la tesis. El objetivo fundamental de este trabajo de investigación es describir el uso de la lengua wayuunaiki en las asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu.

En la parte de la metodología aplicamos el enfoque de la investigación cualitativa y el método etnográfico educativo. La descripción lingüística fue aplicada a cuatro grados (dos quintos y dos décimos) de las dos instituciones ya mencionadas anteriormente. Se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad y la observación participante. En el análisis de los hallazgos se tuvo en cuenta la jerarquización de las categorías y la triangulación de los datos suministrados por los informantes, unidas con las teorías y la reflexión hecha por el investigador como una contribución propia al tema. Las evidencias que sustentan este trabajo de investigación nos permiten afirmar que el wayuunaiki se usa en las asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu en las dos instituciones etnoeducativas. Sin embargo, cabe señalar que la enseñanza y aprendizaje del wayuunaiki no tiene la misma intensidad de horas semanales con respecto a las demás lenguas de prestigio (castellana e inglés). Por tanto, existe situación diglósica de las lenguas en ambas instituciones.

El uso del wayuunaiki se restringe en las clases de wayuunaiki y cultura wayuu, mientras que el castellano cumple funciones regulares en los ámbitos formales e informales. En los grados (quinto y décimo) de las dos instituciones el uso del wayuunaiki es relativo. En la institución etnoeducativa San Rafael del Pájaro el uso del wayuunaiki es más notorio entre los estudiantes y la profesora. Mientras que en el grado décimo del Eusebio Septimio de Manaure el uso del wayuunaiki entre los estudiantes en la asignatura de cultura wayuu es casi nulo aunque la profesora trata de utilizarlo más. En el quinto de primaria del Primero de Octubre los estudiantes y el profesor utilizan más el wayuunaiki.

Palabras claves: *uso y tratamiento del wayuunaiki, putchi (la palabra), bilingüismo, oralidad y escritura, identidad étnica, interacción o situaciones comunicativas.*

Resumen en wayuunaiki

Wajaachonje´era

A'yatawaakat tüü juchikuamaajatu atüjaa jüma eraaja ja'ü jamüin jaashajaaya jüma jünaatia jukuaipa tü wayuunaikikat jamüin juttia oulaka jajalajaaya tü ekirajawaakat julüü tü m´mapa´akat wajiira münakat, julüü Kolompia Yosuluü musia jumaa Akuwoluü Tü jüchajaakat ma´i achiki tü a'yatawaakat jia atüjawaa ja´u jamuin jaashajaaya müsia jünate´eria tü wayuunaikikat julü´u ja´rai musia poloo kanainjanashi ekirajawaa na tepichikana julüü ekirajaalekat San Rafael del Pájaro juma Septimio Mari.

Piamasü tü jülüjakat ja´in tü a'yatawaakat jia tü ekirajawaakat jünain ja´rai otta musia poloo kanaijanashi ekirajawaa jü´yataakat tü piamasü ekirajayaakat eere jujuupatüin jamüin jü´yataaya jüma jünüikipala tü wayuunaikikat jüma tü akuaipaakat julü´ujee jümüloula ekirajayaapüleekat kolompia. Jümaayalee a'yatawakat jülüjüükasú a´in jü´yataaya wayuukana jamüin nekirajia (na ashiikana naa ekirajashiikana namaa na ekirajuliikana) jupushuwa´aya tü wayuunaikikat julüü piamale´eya ekirajaayaapaleekat.

Jikiinainje´ereeya tüü na kakuyamainkat karalouttakat nayeena na tepichi ekirajaashiikana julü´u ja´rai juma poloo kanainjanashi ekirajawaa chayaa maaka na´in na ekirajuliikana na ashiikana julü´ujee tü ekirajayaapaleekat. a'yataaneeru amaa tü ananajünakat anain paala tü aküjünakat achiki otta musia tü asakiijunakat anain. Tü ojuitteekat julü´ujee tü asakiijunakat anain paala namüin na wayuukana apünüinkualu´ujeerü jüpüla ji´iyatüin piamale´eya ju´utpunaa: wanaawakat jümaa tü waneejatkat julü´ujee jü´yataaya tü wayuunaikikat.

Tüü ayulakat juchikeje ayatawakat anatusü jukuaipalü jukujia juchiki juma ein jashajanuin tüü wayuunaiki julü karalautakat piamaskat wayuunaiki musia jukuaipakat wayuu julü tüü piamaskat ekirajaya. Mayapaje jashajanuin tüü wayuunaikikat julü ekirajulekat nojotsü wanawain jikirajie juma tüü anuiki kajutskalü main maka jain nanuiki naa alijunakana tüü alijunaiki musia junuiki tüü merikana munakat.

Jukaje nuim jamamakat tüü wayuyunaikikat ayawatunaaulü juma ein wane anuki kojutshatasü mai musia wane mojutsat julü piamaleya ekijayekat. Jashajaya tüü wayuunaikikat acheinusü jumuinwa jumain tüü karaloutakat apunakat namuin tepichi junai wayuunaiki musia akuaipa munakat, jiasa tüü alijunaikikat ashajanusü julupuna ere jashajanein. Julü´u ja´rai juma poloo nojotsü wanawain jukuaipa tüü ahsajawakat wayuunaiki julü piamaleya tüü ekirajulekat.

Julü ekirajulekat San Rafael del Pájaro jayasü natura naa tepichikana musia natuma naa ekirajashikana jukuiapa tüü ashajawakat wayuunaikikat. Jiasa julü polooín jukuaipa atujakat julü Eusebio Septimio Mari de Manaure ashajawakat natuma naa tepichikana julü wayuunaiki nojotsü main jayain oulaka tüü ekirajutkat jashaweyainje juma nojoluinja main jian junuikipuin wanepia. Julü ja´rai jukuaipa atujakat julü tüü Primero de Octubre munakat naa tepichikana mushia chii ekirajuikai ashajashi wayuunaiki wanepia.

Anuiki jayakat: alhaja`aya musia junateria tüü wayuunaikikat, puchi, piama anuiki, asouuta musia ashaaja, juakuaipa wayuu, asha´ajawa yotoo

Ayawatiraa ja´u palajanaa

A´yatawaakat tüü ainjushi julü tüü mapakat Manure-Guajira munakat cha`aya wuinpuin junai Kolompia. Naa wayuukana chakana julü tüü mapakat mautpuna ya`a kasa nanain naa wayuukana arawak numakat antushi julumuin ma`akat mainmainrü juya juluje wane`e ma`ayasa amazonia brasilera sunulia juchikeje nalatuin maima mma jotpuna musia jirukupuna tuu palakat jupula einajanain jolü mainamin julü tura mma Guajira colombo-nebnezolana munakat.

A´yatawaakat tüü keirekat ja´in jia atüje´era ja´ü jamüin jaashajaaya tü anuikii wayuunaikikat julü´u tü ekirajülee San Rafael del Pájaro musia Eubesio Septimio Mari münakat. keireekat ja´in tü piamaskatl ekirajülee jia tü katsúnünjatüin tü anuikiikat müsia tü akuaipakat. Jia anaate´enajatkat alu´u tü a´yatawaakat mautpünaa yaa jüpüla wasawajünjatüin tü jukuaipakat. Waküjain paala jüchiki kasain tü waashajainjatüin achiki julü´u wane´ewai putshi.

A´yatawaakat eiyateesü jukuaipa jamüin nanüiki na wayuukana müsia atüjawaa ja´u jamüin n´nojotkat jaashajaneen tü wayuunaikikat. Musia joo jiaya´asa eesü wane putshi asakitsü jamukuoipalúin jaashajaaya tü wayuunaikikat julü´u ekirajiapalaláirua.

Eesü wanee maimasü müle´u pütshi jüma wanee palitsü juma lotuin jia. Eetasü wanee eirakasü jüma jüküjain juchiki jukuaipa wanee anuikii eekat jüshajününin yaralu´upünaa yaa. Müsia wane´eyaasa jüchikimaasü anuikii julü´ujeejatkat jikii alijuna laülayuu.

A´yatawaakat eiyatunakat yayaa eiyateesu kasain alatuin junain tu wayuunaikikat julü´u tu ekirajiapulee San Rafael del Pájaro jumaa Septimio Mari munakat. Piamale´eya ekirajiapuleekat a´yataasü jünain jikirajiapülee wayuu jüpüla jawatünjatüin tü wayuunaikikat jumaa tü akuaipaakat. Jia julü´ujee akuaipaakat tüü eere jukuyamajününin tü wakujeekat achiki. Wakujainja´a achiki joolu´u jamünjatüin jukuaipa.

Eiyatsü wanee pütshi asakiriamaajatü jüpüla jüntününjatüin a'ü jamakuaipalüin jümaa jamüin junouttia tü wayuunaikikat jümaayale'eya pejepünaale jünain jumuloula akuaipakat. Eesü wanee jikiiru'ujana muleuskat jümaa wanee ji'ipajanairua. Eetasü wanee jüküjjeru'umaajatü jamüin jujuupatonakat achikiikat tü pütshikat.

Jikiinainjee jütchin tü karalouttamaajatukat jujuupatee achikirü tü karaloutta a'yataawuushikat jüchiki nanüiki wayuu. Jüchiki mapa eesü wanee jüchikuamaajatü nanüiki wayuu julü'u kolompia jüyanaajala m'ma mulousukat otta müsia na'yataala na wayuukana. Juchirualu'u jikiinain tu palajanajatkat karaloutta ounajirüsü na'yataala alijuna piantuakana atumaa wanee pütshi jumaa tü anüikiikat jümaayalee jukuaipa jamüijuatüin jukuaipa wanee ekirajawaa (tü alatakat na ainmajunakana jüma juataaya wanee anüiki)

A'yatawaakat tüü eiyatusü jamüinjatüin ju'unajiria tü achejaanakat achiki. Eiyatusü tü ennakat jünanajünaiwa'aya tü aküjünakat achiki jümaa tü asakinnakat achiki. Otta müsia ji'aya jükja achikichii na wayuu ju'younajaaka amaa tü m'ma kalu'ujeejanakana Poluwasü tü ayulaakat juma eein jamüinjatüin jü'yataaya tü asakijakat achikii.

Eesü wanee karaloutta tü poluwasumaajatukat atuma tü achejaanakat achiki tü pansaalu'uinjatukat atuma otta musia wanee poluwasuinjatukat atuma jaakajayamuin tü achejanakat achiki tü karaloutta asanuushikat achiirua otta musia waanee a'yataalepu junainmuinre'ella tü aitaanaka jaakajaayamuin wanee a'yatawaa

Juchije tüü wakujaipakat ayatawakat e'esü junuiki karalouta muleiyu anoutakat tüü washajakat achiki ruin ya'a. Palajana mai'i ashajasü juchikuawa jamuin jukuaipa natujia na'a wayuukana, juchikeje asha'ajasü juchikuwa jamuin jukuaipa tüü ekirajulekat juttaiwa main, musia juchikuwa nachikua na'a wayuunaikana julü tüü karalouta muleuskat mai'i, isetala jolü juchikua tüü anuikikat musia tüü ashajakat julü jukuaipa wayuu juma alijuna, juchikeje ewetsü juchikua jaraluin anain karalouta jupula jikirajunuin anain tüü tepikat, etasü juchikua jamuin wakuaiwa wayakana wayuunakana ere julujain wain tüü wayuunaikikat, julujatasü wain tüü jamuin jikerejia na'a tepichikana kasain ekirajunakana aka.

Isetala jolü jiyatiya tüü kasain oustunauin anain julü tüü ayatawakat. Palajana main eiyatusü juchikawa woumainpa, wanuiki, wayuu koumain kana palajana ya'a, nachikuawa na'a wayuukana waneshiakana anuki mushia na'a piamakana anuiki, juchiwa wakuaiwa, kasain wanoujain anain, kasain wekuin au'u. Ya'aya wakujatain juchikuawaa tüü mapakat keirekat main jupula watujain jain tü wayuunaikikat.

Ji'ipa tüü wakujaipakat isetala juluna neki na'a julukana ain jukuaipa tüü ekirajulekat jupula jamuin nanuiki juchikuwa tüü wayuunaikikat nachekulein noyoutolein, juchikejke

julusü wain kajutule tüü wayuunaiki julü piamaleya ekirajuleyakat ere wasaitain juchiruwa jerain main jukalia japunuin tüü wayuunaikikat julü jukalautse tura ekirajulekat piamaleya, etasü jolü tüü onanaja jau jamuin jukuaipa japiya tüü wayuunaikikat julü pienchi ekirajaya, washaja achikit jamuin jukirajiye makat jain tüü akujakat anuiki alijunaiki-wayuunaiki, eishajawa julü wayuunaiki, asakira musia asouta, ashijira julü wayuunaiki, aulakira, anata jukuaipa tuu anuikikat junain ashajawa. Ayulatasü juchikuawa tüü wayuunaikikat junain tüü ewakat janain ekirajawa, eiraja, asaka, achajera jukuaipa karalouta.

Juchiokeje eiyatusü julujuna weki juchikeje watujain jain jamuin jujutu tüü wayuunaikikat julü piamaleya ekirajayakat.

Jajalajaya ayatawakat juchikua tüü ayourakat ainn jupula julujainjatin jain tüü ekirajayakat kajutujatuin tüÑu wanuikikat wayuunaikikat munakat. Akujasü juchikuwa kasain keirein jain tüü ayatawakat jumuin jupusuwaya tüü ekirajutkaluirua musia jupushua julü tüü mamapakat departamento de la Guajira munakat.

Jüküjia tü anouttüneekat achiki

Tu wayuunaikikat jia nanuiki wayuu noumainru'ü. Maimaputsü jukua'ipa jaashajaaya otta musia jü'yataaya tü anuikiikat musü ja'in jujuupatakat jukuaipa nanüiki na alijunakana namüin na wayuu kepiakana wúinpúmüin jümaa wpumüin. Waküjapa jüchiki jü'yataaya putshikat jia wamaka achiki nanüikipala na kanüikishiikana . Tü junoutia mamakat jia jütsüin tü jirakat tü ekirajiapülee jümüin anüikikat jüpüla ju'unajirüintüin waneepia nanüiki jümaa nakuaipa na ekirajaashikiana. Jümünapa achiki yaa tü aküjüneekat achiki jo'umaajaka jia tü achejaanakat achikü julü'ujee jü'yataa tü anuikiikat.

San Rafael del Pájaro musia Eusebio Septimio Mari munakat jia tü piamasükat ekirajülee ekirasükat jünain nanüiki wayuu julujakat aapakat ekirajawaa namüin wayuu musia alijuna julü'u m'ma Yosulu'u jümaa Akuolu'ukatsan. Piaamale'eyairua ekirajuleekat jotpasü palaa Juwashirüin tü m'mapakat jia tü jimekat musia tü iichiikat naletse wayuu chayaa.

Julu'ujee jüpüshuwa'aya a'yatawaakat tü jikiikata ekirajia tü ekirajaanajatka anain jüma tü jikiikat ekirajia julü'u wanee m'ma julü'ujee tü piamasükat ekirajiapülee ounajirüsü jukuaipa tü kasa eekat jirokujee palaakat jumaa anaru'ulüin jüyataaya. Ju'ulakaka jüyataain mayaa jüpüla kojutüin juwashirüin m'makat.

Piamale'eya tü ekirajiapüleekata jülüjasü ja'in tü anüikii eekat julü'u m'makat ma'aka ja'in tü wayuunaikikat. Ju'ulakaka jüyataain jünain nakuaipa wayuu julü'ujee jütütüin tü ekirajuikat jutuma tü jikiikat ekirajiapülee cha saamatuipa'a. Ma'alaka ja'in julü'ujee

juttia jümaa tü pasanainru'ukat ekirajawaa maka ja'in tü kounajuleekat jümaa jiinalu'ujeeekat semaana maka ja'in cha'aya Yosulu'u eere wajaachonnin tü ekirajawaakat jutuma.

Napüshuwa'aya na ekirajaashiikana julu'u tü ekirajiapüleekat wayuule'eya kounajülekana nepialu'ujee pejepünaa jünain Yosulu'u juumainru'ukat Akuwolu'u. Tü palajanaajatkat nanüiki jia tü wayuunaikikat jiasa nekirajaapa nekirajaa anainrü tü alijunaikikat.

Julu'umüinpa tü ekirajiapüleekat jemetutsü jikirajia tü alijunaikikat eejeere pounuwain jukuaipa tü wayuunaikikat jümaa kamalanin ma'í namüin na wayuukana julu'uiwa jüma nojuittapa jünainjee ekirajawaa.

Waneejatü müsüja nekii júma na'in na tepichikana jümüin nanüiki jüma nakuaipa julu'umüinpa tü ekirajiapüleekat ja'uje jia in emetaain ma'í jikirajia tü alijunaikikat eere nojuupatu'in ma'í tü akuaipa naatajatukat tú japülinjanaka atuma watta ka'í

Eepaje'e jüpüla shiimain wamüin tü waküjakat achiki eere tü alijunaikikat atuunajüsü tü anuikikat jüma tú akuaipaakat nama'anaka na ekirajaashiikana júka müin ja'in nojuupatakat tü akuaipaakat nojuunal'u. Jamüsüja'a eekai tekerolüin jünain ekirajaa terüin nanain na wayuu ekirajaashikana nakuaipashaanain júma nanüikin ma'í tü alijunaikikat otta müsia tú nanüikikat jüma nakuaipa n'nojotsü kojutu'in natura. Mataasü natuma na ekirajülüikana wana tamaa mapülainsalü tatumaya

Jükajee jüpüshuwa'aya tü taküjakat na ekirajaashiikana kapülainsü tü anuikii naatajatkat (Alijunaiki) júka nanüikin wenshi julu'u ekirajiapüleekat otta müsia tü wayuunaikikat noulaka'alüin jükaiyapa wanee mi'ira.

Pounualeepaje'e julu'ujee tü karaloutta jawatakat achiki nakuaipa wayuu julu'u Kolompia eeyúlia ekirajiapülee n'njotka jamajatüin amüin jikirajia nanüiki júma nakuaipa wayuu julu'u wajiira. Watta'awoin jia ekirajünakat ma'í tü nakuaipakat alijuna

Julu'ujee tüü wachecherüin jüküjia tü werakat juttianain tü washajakat eere jukuaipa tü wayuunaikikat eirataaya müsü jü'yataaya jümamüinre'ella wanee ekirajiapülee jajapulu'ujatkat laulayuu alijuna maka ja'in tü ekirajiapülee nama'anaka alijuna kapüchiina tü eiyajaapüleekat kaqchaakuma'ana tü wüchiikana eeka noumainru'u wayuu wajiira.

Julu'ujee tü tekiiru'ujatkat tatúja a'ulu eein maima ekirajaayapülee maaka ja'in tü ipa najapulu'ukana na kapüchiina wattaje'ewoliikana na tepichi ekerotokat julu'umüin wayuunaikiru'ushaataashi nantaiwa'aya jiasa nojuittapa nanüikisatsü alijunaikikat

Waneepiale ma'i na ekirajashiikana julú'u ipakat ju'utpüna ja'rai aipirua juya manüijeena julú'ujee wayuunaikikat ma'ataka eeyürüle'eya anúikiikat je'erosü júma alijunaiki

Jükajee kasachikikat tü tounajiree amüinrü jamüinjatüin jukuaipa ju'yataaya tü wayuunaikikat julú'u jee jikirajia ja'rai júma poloo kanaijanashi ekirajawaa julú'u tü ekirajiapülee San Rafael del pájaro júma Eusebio Septimio Mari otta müsüja tü jawatakat aküjia karaloutta ya kolompia

Jusakiria tü achejaanakat achiki

1. Jamüsü jü'yataaya júma jukuaipapala tü wayuunaikikat julú'uje poloo júma ja'rai kanaijanashi ekirajawaa julú'u tü ekirajiapülee San Rafael del Pájaro júma Eusebio Septimio Mari
2. Kasa nekiiru'uka na koumainshiikana (ashiikana ekirajashiikana nama ekirajülüikana) jünaimüin tü ekirajaanakat anain julú'u ekirajiapüleekat
3. Jamüsü jülainraaya tü wayuunaikikat jünaimüin tü waneerua ekirajaanakat anain julú'u poloo kanainjanashi ekirajawaa

Jo'umaakat

a) Müleusukat jo'umaajatü

Jülüjaa a'in jüyataaya júma jukuaipa wayuunaiki julú'ujee ja'rai júma poloo kanainjanashi ekirajawaa julú'u ekirajiapülee san Rafael del Pájaro júma Eusebio Septimio Mari jüpula waneepianjanain nakuaipalú'u

b) Ji'ipajana jo'umajatukat

1. Akúja jüchiki jukuaipa jüyataaya wayuunaiki julú'ujee tü ekirajaanakat anain
2. Akaralouttajaa tü ju'unajirakat tü wayuunaikikat julú'ujee tü ekirajaanakat anain
3. Ayaawataa nekiirujatü na wayuu koumainshiikana (juutkajaaya wayuu ashiikana ekirajaashiikana namaa na ekirajülüikana) jünaimüin jikirajia wayuunaiki julú'ujee tü ekirajiapüleekat.

Ju'ulakünakat a'ujee

Palajanaa ma'i jüimakajia a'yatawaakat ja'ujeejatü jütsüin tü karaloutta mauleusukat jüka wanaawain júma tü achejawaa estudios evaluativos en la educación intercultural bilingüe enb la educación formal 2 Palitchonyüli'iya wayuu a'yataakat juma kamalanin amüin achejawaa akuaipaakat tüü eereje'e eiratüin tü ekirajaakat julú'upüna m'makalüirua.

Wana jüma kojuyasü juya tü ekirajawaakat julúu Kolompia a'yataasü júma iyatüin nekirajia wayuu. Akajatsa'a n'nojyüliain jemetuluin jukuaipa

Jükajee jútsüin tü karaloutta müleusukat julúu kolompia jikiiru'usu maimapuluin akuaipaa júma anüikiikat nama'ana na wayuu kaainjüinkat eere een napülain na wayuukana nakuaipalu'u nekirajiapulu'ujee júma naluwataaya noumainru'u

Julu'ujee putshikat apansajüsü jümüin Kolompia een washiruu julúujee wanee akuaipaa júmaq wanee anüikii. Tú asúsülaanakat anainjee jiaja jawatüle tü anüikiikat julúu wanee ekirajiapülee utamüinre'eya.

Aluwataalu'uinjatü nakuaipa na wayuukana jüpüla nayataaya jünain tü ekirajawaakat noumainru'u. Julúujee wanee karaloutta nojutumaajatü maaka ja'in namuiwaalu'uin jünain aluwatawaa juka wauuin jüpüla nounajirüin tü na'yataaleekat namüiwa'aya katüinjanaka o'u atuma

Jünainjee jünanajünüin tü achejaanakat achiki chaya San Rafael del Pájaro ojuittusü tü asakinnakat anain A'yataasüche'eya tü ekirajiapüleekat jünain tü natekalakat wayuu eere jüküjünüin tü natüjalakat na laülayuukana. Ekirajüshiiche jünain tü karalouttalúukat ekirajiapala. N'njorülee nachipünaain. Jamüsüsa maitawuukat tü ekirajawaakat wayuulu'u júma tü cheujaaakat namüin wayuu kolompialu'ujanakana eere naikale'erüin tü keireekar na'in nakuaipalu'u júma nanüikiru'u.

Wanee asakiraa achejaasü oustaa jünainjee wanee ekirajiapülee maaka ja'in Eusebio Septimio Mari cha Akuolu'u jú'yataainru'u júma wayuunaiki. Ja'uje palitchonnin jú'yataaya tü wayuunaikikat anataasü jumulounüin maaka ja'in tü wanee anüikiikat.

Ja'ujee palitchonnin ma'i tü a'yataanakat amaa julúu Kolompia otta müsia Wajiira jümaayaleeja tü ekirajiapüleekat kanüliakat julúu karalouttakat tüü eere jian o'umaanüin julúujeeja'a karalouttakat. Müsüse a'yatawaaikat aikale'erüin ja'in jünain tú mochoojokat o'uu. Wanee a'yatawaa alainraasü jünain tü jo'umaakat EIB ya m'mapüin wamaa

Jüchirualu'u ma'i jükajee tü ojuitteetkat julúujee karalouttakat jüpülatatü ja'anasia júma jümüloula jikirajiapülee wakuaipa woumainru'u kalu'ujeejatukat ja'in youle wayuunaikikat julúupünaa wanee ekirajiapülee woumainru'u

Mapa ma'i julúujee tü achejaanakat achiki chaya San Rafael del Pájaro júma Septimio Mari na ashiikana júma noutkajaale wayuu kajapulu'uinjanain wanee karaloutta kanüisü na'apüna jüpüla jú'yataaya wayuunaiki. Otta müsia jiaja natüjainjatüin kasain nanüikinjatüin nachuntaapa nojutua julúukat karaloutta jüpüla jümüloula anüikiikat

Jaakajaayamüin mapa ayulaasü tü nonojiraakat amaa na jikiipu'ujanakana tü ekirajiapüleekat júpüla jüikale'ennüinjatüin jukuaipa a'yatawaakat. Otta müsia jiyaa ja'uje ta'yataainkana yayaa aleewajiraasü jukuaipa a'yatawaakat numa chi laülashikai nama na ekirajúshiikana nama na ekirajaashiikana nama na ashiikana otta müsia na jikiipu'ujanakana noutkajaale wayuu ya m'mapupunaa

Anuutaka jiyaa jujuitirakat a'yatawaakat tüü müsü ja'in wanee ale'ejira tú atüjalaakat jümaiwa nama'anajatkat wayuu laülayuu yaapüna Yosulu'u juumain Akuwolu'u ja'ujee naapüin najapü eekai taikale'enüin jo'u juya taitaanüin jutuma jiki ekirajiapüleekat nachuntaaiwa'aya taya paala jütsüinru'ujee karaloutta wajapulu'ukat müima yaa

Índice

Dedicatoria	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
Resumen en wayuunaiki	v
Índice	xiii
Abreviaturas.....	xvi
Introducción.....	1
Capítulo I	4
Consideraciones generales	4
1. Planteamiento del problema.....	4
2. Objetivos	7
2.1 Objetivo general	7
2.2 Objetivos específicos	7
3. Justificación.....	7
Capítulo II	9
Aspectos metodológicos	9
1. Tipo de investigación	9
2. Descripción de la metodología.....	11
2.1 Técnicas.....	12
2.1.1 Entrevistas.....	13
2.1.2 Revisión documental	15
2.2 Instrumentos y materiales utilizados	16
3. Procedimientos de recolección de datos	17
4. Datos logrados con respecto a los objetivos	18
5. Consideraciones éticas.....	19
6. Logros y dificultades.....	20
Capítulo III	22
Fundamentación teórica	22
1. Identidad cultural.....	22
2. Uso de lenguas	24
3. El bilingüismo	25
4. Cambio de códigos.....	30
5. Oralidad y escritura	33
6. Educación wayuu	36
7 Educación formal en el pueblo wayuu: etnoeducación, educación propia	38
7.1 Antecedentes históricos.	38
7.2 Marco legal de la educación formal	40
7.2.1 Constitución Política de Colombia.....	40
7.2.2 Decreto 804 de 1995	41
8. Modelos de enseñanza bilingüe.....	42
8.1 Transición.....	42
8.2 Mantenimiento y desarrollo	43

9. Estrategias y metodologías de enseñanza	47
9.1 Actividades.....	49
9.2 Materiales.....	51
9.3 Evaluación.....	51
Capítulo IV	54
Contexto en el que se desarrolló la investigación	54
1. El pueblo wayuu	54
1.1 Quiénes somos	54
1.2 Asentamientos y demografía	57
1.3 Lengua	60
1.4 Organización social, política, religiosa y económica.....	62
2. Los dos casos estudiados.....	66
2.1 Corregimiento El Pájaro.....	66
2.1.1 Servicios públicos.....	69
2.1.2 La escuela	71
2.2 Municipio de Manaure.....	72
2.2.1 Servicios públicos.....	73
2.2.2 La escuela	75
Uso y tratamiento del wayuunaiki en la educación formal.....	78
1. El uso y tratamiento del wayuunaiki en los Proyectos Educativos Institucionales.....	78
1.1 Institución Etnoeducativa San Rafael del Pájaro.....	78
1.2 Institución Etnoeducativa Eusebio Septimio Mari	81
2. Asignación de tiempo para la lengua wayuunaiki y la cultura wayuu.....	86
2.1 Institución Etnoeducativa San Rafael del Pájaro	86
2.2 Institución Etnoeducativa y Técnica Eusebio Septimio Mari.....	87
2.2.1 Sede Primero de Octubre (grado quinto)	87
2.2.2 Sede Principal (grado décimo).....	89
3. Estrategias metodológicas.....	93
3.1 La traducción.....	93
3.2 Los diálogos	102
3.3 La interrogación y respuesta.....	105
3.4 El dictado	109
3.5 La repetición mecánica	112
3.6 Conjugación de verbos y pronombres	114
4. Uso del wayuunaiki en la escuela	118
4.1 Para llamar la asistencia	118
4.2 Para entonar canciones	123
4.3 Para saludar.....	125
4.4 Para las tareas y otras actividades	126
5. Percepción de la comunidad educativa sobre el uso del wayuunaiki en las dos instituciones.....	134
5.1 Rechazo y aceptación del wayuunaiki en las dos instituciones	134
5.1.1 Institución Etnoeducativa Eusebio Septimio Mari.....	134
5.1.2 Institución Etnoeducativa San Rafael del Pájaro.....	141
Capítulo V	146
Conclusiones	146
Capítulo V	156

Propuesta	156
Bibliografía.....	160
ANEXOS.....	165

Abreviaturas

CPC	Constitución Política de Estado
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
MEN	Ministerio de Educación Nacional
OEA	Organización de los Estados Americanos
ONIC	Organización Nacional Indígena de Colombia
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PEC	Proyecto Educativo Comunitario
PEI	Proyecto Educativo Institucional
SAMA	Salinas de Manaure
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje

Introducción

El primer capítulo de este trabajo consta de varias partes. La primera está referida al planteamiento del problema donde se expone la situación de uso y tratamiento del wayuunaiki en las dos instituciones etnoeducativas. Luego, vienen las preguntas que orientan el trabajo y por último los objetivos de la presente investigación. En este mismo acápite emerge la justificación del problema donde se explica la importancia del presente trabajo, tanto para las dos instituciones objeto de estudios como para las organizaciones indígenas y las secretarías de educación municipal y departamental; en aras de mejorar el uso y el tratamiento del wayuunaiki en los procesos pedagógicos de ambas instituciones etnoeducativas específicamente, en las asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu.

En capítulo segundo, se define la metodología empleada en este trabajo de investigación teniendo en cuenta elementos tomados de la etnografía como la descripción cualitativa y la observación. Para la explicación de lo que es una etnografía nos apoyamos en Bertely, Hammersley y Atkinson, Martínez, Martínez M, Pérez, Rodríguez Gil y Garcia, Taylor y Steve y Robert Bogdan con el fin de contrastar las ideas que tienen estos autores. Después de revisar varias teorías investigativas optamos por la selección de la etnografía educativa para la realización de este trabajo que también tiene un carácter educativo. Las técnicas utilizadas en esta investigación son: la observación, la descripción, la revisión documental y la entrevista. Cada una de ellas está explicada con el soporte teórico de varios etnógrafos sociales y educativos. Después vienen los instrumentos y materiales utilizados en el trabajo de campo para el recojo de la información como la explicación del beneficio que presta el cuaderno de campo, la ficha de la comunidad, las guías de las observaciones y de entrevistas. Luego, se describe el procedimiento de la recolección de datos es decir, la reseña histórica de las dos comunidades donde se hizo la investigación, y la identificación de las dos instituciones etnoeducativas. Continúa con los datos logrados con respecto a los objetivos de la investigación. Tiene en cuenta los comportamientos de los docentes y estudiantes en el uso del wayuunaiki, las estrategias metodológicas de enseñanza, las facilidades y las dificultades expresivas en el uso del wayuunaiki y el tratamiento de la lengua en el tiempo asignado por las dos instituciones etnoeducativas en las dos asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu. Así mismo, hemos resaltado un punto muy relevante en el momento de emprender una investigación etnográfica las consideraciones éticas. Por último, consideramos pertinentes incluir los logros y las dificultades encontrados en el terreno de investigación.

En el capítulo tercero, está desarrollada la fundamentación teórica que sustenta este trabajo de investigación. Se inicia con una breve explicación de la enseñanza y aprendizaje de los niños wayuu en las rancherías o comunidades de origen antes de tener contacto con la escuela. Sigue con el antecedente histórico de la educación oficial y el carácter de etnoeducación que las escuelas adquieren poco a poco en la Guajira tomando como referencia el siglo XX. Luego, tenemos el marco legal consagrado en la constitución a favor de los grupos étnicos en Colombia, sobre el uso de lenguas en diversos contextos educativos siendo la lengua una demanda de las mismas organizaciones indígenas y el bilingüismo que se viene dando en el pueblo wayuu a través del contacto con los alijunas¹. Este acápite continúa con una discusión teórica sobre la oralidad y la escritura vista desde la óptica alijuna y wayuu. Después, sigue un análisis de modelos de enseñanza donde se reflexiona y se critica sobre el modelo de transición y la ventaja del modelo de mantenimiento sustentado además con normas internacionales que les favorecen a los pueblos indígenas para la preservación de la lengua y la cultura. Consideramos pertinente incluir también en este trabajo una discusión teórica sobre identidad cultural reflexionando sobre el papel de la lengua en la cultura y que elementos se pueden considerar dentro de ella. En la misma línea tuvimos en cuenta la estrategia metodológica de enseñanza reflexionando sobre quién tiene la responsabilidad de diseñar la metodología y el tipo de sociedad que se quiere formar. Por otro lado, tenemos las estrategias metodológicas como las actividades, los materiales y la evaluación que se utilizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el capítulo cuarto, se presentan los resultados del estudio en dos partes complementarias. En la primera, tenemos la contextualización del estudio, donde se explicita quiénes son los wayuu, donde están ubicados, los grupos que vivieron en la Guajira antes y después de la llegada de los wayuu, el grupo al cuál pertenece el pueblo wayuu es decir, su procedencia. Luego, se describen los asentamientos y demografías a través de cuadros señalando la mayor o menor concentración de hablantes bilingües y monolingües en wayuunaiki y en castellano. La lengua que hablan los wayuu, un análisis porcentual de los hablantes del wayuunaiki y del castellano, organización social, política, religiosa y económica.

En este mismo acápite nos referimos a la contextualización de los dos casos estudiados: el corregimiento del Pájaro donde está ubicada la institución San Rafael del Pájaro y el municipio de Manaure donde se encuentra el Eusebio Septimio Mari.

¹ No wayuu

En este punto se contemplan aspectos como la ubicación de ambas escuelas y los servicios públicos que existen tanto en el municipio como en el corregimiento.

La segunda parte comienza presentando el tratamiento del wayuunaiki en las dos instituciones etnoeducativas analizando las horas semanales de las asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu en los currículos y los PEI. También incluimos la entrevista que se realizó a la comunidad educativa para saber la percepción con respecto al tratamiento que la institución le da las dos áreas mencionadas anteriormente. En la misma línea nos referimos a la observación realizada en los procesos de enseñanza del wayuunaiki en los grados (quintos y décimos) de las dos instituciones etnoeducativas. Para tener una idea de cómo es la secuencia de las clases observadas diseñamos unas guías de observación para seguir las secuencias de las estructuras de las clases. En los mismos procesos de enseñanza también nos referimos a las estrategias metodológicas como: la traducción wayuunaiki castellano o viceversa, los diálogos en wayuunaiki, la interrogación y respuesta, el dictado en wayuunaiki, la repetición mecánica, la conjugación de verbos y pronombres. Luego, se presenta el uso del wayuunaiki en las escuelas para las asistencias, para entonar canciones en wayuunaiki, para los saludos, para asignar las tareas y otras actividades.

Por último tenemos, la percepción de la comunidad educativa sobre el uso del wayuunaiki en las dos instituciones etnoeducativas en donde se tocan aspectos como el rechazo y la aceptación del wayuunaiki por parte de la comunidad educativa (directores, profesores, estudiantes, padres de familia, representantes indígenas, autoridades, etc).

En el capítulo quinto de conclusiones, se presentan cuál es la situación del wayuunaiki en las dos instituciones etnoeducativas y surge del análisis de los datos contrastadas con las teorías.

En el capítulo sexto y último, llamado propuesta, se explica lo que se quiere alcanzar con los resultados y conclusiones de la investigación en aras de mejorar las prácticas de la etnoeducación en las dos instituciones objeto de estudio. Para ser más extensiva la contribución también se dirige a todas las escuelas del departamento y en especial a las secretarías de educación municipal y departamental. La propuesta lleva por título "Implementación del enfoque comunicativo del wayuunaiki en las dos instituciones etnoeducativas". Tiene un objetivo general y dos objetivos específicos además se sustentan paso por paso la viabilidad, la concreción y la marcha de la propuesta.

Capítulo I

Consideraciones generales

1. Planteamiento del problema

El wayuunaiki es el idioma hablado por el pueblo wayuu. El nivel de uso y de tratamiento de esta lengua varía de acuerdo a la apropiación de elementos de la civilización occidental en las familias wayuu que habitan en los resguardos de la Alta, Media y Baja Guajira. Al hablar de uso nos referimos a la funcionalidad de la lengua por parte de los hablantes en distintos ámbitos, situaciones. Y, por tratamiento entendemos el rol o la importancia que la escuela reconoce al wayuunaiki en su estructura curricular para el fortalecimiento de la lengua y la cultura de los estudiantes.

A partir de la experiencia surgida en el trabajo de campo realizado en la institución etnoeducativa San Rafael del Pájaro me surgen estas interrogantes. ¿Será que las instituciones están aplicando lo que las organizaciones indígenas desean que se implemente teniendo en cuenta a los saberes propios? ¿Será que las instituciones educativas laboran con base al principio de lo que establece la constitución y la ley en cuanto a la interpretación de lo que es la etnoeducación?. Y si no lo estuviera desarrollando, ¿por qué entonces, no se está aplicando la etnoeducación en el buen sentido de la palabra si el Estado posibilita todos los mecanismos necesarios para que los pueblos indígenas de Colombia diseñen y desarrollen una educación acorde a su realidad cultural y lingüística?

Son preguntas que intentan buscar respuestas a partir de la realidad de otra institución como lo es la institución etnoeducativa Eusebio Septimio Mari en el Municipio de Manaure Guajira en cuanto al uso y tratamiento del idioma wayuunaiki en los grados quinto y décimo. Dado que en la institución etnoeducativa San Rafael del Pájaro existe una hora en la asignatura de wayuunaiki y cultura. Consideramos que es muy limitado si entendemos la etnoeducación como lo interpreta y lo reconoce la constitución nacional de Colombia como el uso y el tratamiento de las lenguas indígenas y el castellano entendido como bilingüismo.

San Rafael del Pájaro y “Eusebio Septimio Mari” son dos instituciones de carácter etnoeducativo que brindan educación básica y secundaria a los estudiantes wayuu y alijuna de la zona del corregimiento del Pájaro y del Municipio de Manaure. Ambas instituciones se encuentran ubicadas en las orillas del Mar Caribe. Los recursos ictiológicos y salineros son las principales fuentes de ingreso de sus poblaciones que

en su gran mayoría son wayuu. En este sentido, el PEI, el currículo, el plan de estudios y el PEC de las dos instituciones están orientados hacia el aprovechamiento de los recursos naturales que ofrece el mar en la forma más tecnicada y eficiente posible. También buscan darle un uso racional a los recursos renovables y no renovables.

Además, ambas instituciones tienen en cuenta el idioma wayuunaiki en dos asignaturas (en las de wayuunaiki y cultura wayuu). En las otras áreas del currículo establecido por el Ministerio de Educación Nacional no se usa el wayuunaiki, ni en la básica primaria y secundaria ni en las dos modalidades, presenciales y no presenciales como en el caso de la institución etnoeducativa de El Pájaro que tiene un programa de validación de la secundaria por ciclos, los días sábados.

La mayoría de los estudiantes de dichas instituciones son wayuu provenientes de las diferentes rancherías (comunidades) aledañas al corregimiento del Pájaro y al Municipio de Manaure. La primera lengua utilizada por los estudiantes es el wayuunaiki, y al tener contacto con la escuela recién empiezan a utilizar el castellano como segunda lengua.

Durante los años de escolaridad, la educación formal privilegia el uso del castellano en detrimento de la lengua vernácula (el wayuunaiki), proceso que ha originado mayor preferencia entre los estudiantes para la utilización del alijunaiki (castellano) como vehículo de comunicación cotidiana en las instituciones educativas y fuera de ellas. Los niños wayuu cambian de actitud y de visión frente a su lengua y a su cultura cuando se incorporan a una institución formal como la escuela, porque a través de la enseñanza y el aprendizaje que reciben van internalizando elementos de la cultura alijuna (occidental), circunstancia que promueve y genera vergüenza étnica entre los estudiantes wayuu.

Podemos afirmar que el uso del castellano en algunas instituciones educativas aliena lingüística y culturalmente porque obliga a los estudiantes a aceptar consciente e inconscientemente ciertos valores de la cultura alijuna (no wayuu). Por ejemplo, cuando yo estaba desempeñando mi profesión de docente veía en algunos de mis estudiantes wayuu un apego y valoración de la cultura alijuna que no los reflejaban en el suyo. También observaba en los estudiantes el uso limitado del wayuunaiki como medio de comunicación en los espacios académicos y extraacadémicos. Hay estudiantes que tienen ciertas preferencias por el castellano porque es la lengua que usan con mayor frecuencia en las clases y en otros ambientes de la vida escolar; mientras que el wayuunaiki se relega a un segundo plano o simplemente se utiliza en

las clases de wayuunaiki o de cultura. Pero lo más llamativo del asunto es que aún en el marco de la política de la etnoeducación en Colombia hay muchas instituciones educativas del departamento de la Guajira que siguen impartiendo un tipo de educación que no tiene en cuenta la lengua ni la cultura propia. Por el contrario, pareciera que cada día la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes se inclinara más hacia la cultura alijuna (no wayuu).

En este sentido, podemos corroborar lo que manifestábamos al inicio del párrafo introductorio cuando decíamos que el uso y el tratamiento de la lengua wayuunaiki varía de acuerdo al contexto y sobre todo por las incidencias de las instituciones del Estado, como son las escuelas, las iglesias, los centros de salud, los puestos militares y de policías existentes en las comunidades wayuu de la Guajira. Por experiencias propias conozco que en muchas escuelas del Departamento de la Guajira y sobre todo en los internados que administran los curas extranjeros y colombianos, los educandos ingresan con un buen dominio del wayuunaiki y egresan muchas veces “olvidándose de la lengua propia”. Empero, si estos estudiantes permanecen en la misma institución o continúan en otras a cursar los cinco años o los seis de secundaria parece que al final de esta última los estudiantes pierden la fluidez en el uso del wayuunaiki o en el peor de los casos utilizan préstamos y neologismos²

Dada esta situación, me interesó investigar el tema del uso y tratamiento del idioma wayuunaiki en quinto y décimo grado desde una perspectiva evaluativa de la implementación de la etnoeducación en las instituciones etnoeducativas San Rafael del Pájaro y Eusebio Septimio Mari y en el marco de la Reforma Educativa en Colombia.

Preguntas de investigación

- ¿Cuál es el uso y el tratamiento del wayuunaiki en el grado décimo y quinto de primaria en las instituciones etnoeducativas “San Rafael del Pájaro” y la institución etnoeducativa “Eusebio Septimio Mari”?
- ¿Cuál es la percepción de la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes y docentes) con respecto a la educación en ambas instituciones etnoeducativas?
- ¿Cómo se relaciona el wayuunaiki con el área de cultura en el grado décimo?

² Formación nueva, creación de una palabra nueva; que todavía no se ha integrado en el lenguaje coloquial. Theodor Lewandowski. Diccionario de Lingüística. Ediciones cátedra. Madrid-España. 1995.p. 240.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Analizar el uso y el tratamiento del idioma wayuunaiki en el grado quinto y décimo en dos instituciones etnoeducativas San Rafael del Pájaro y Eusebio Septimio Mari en las asignaturas de wayuunaiki y cultura en relación con la construcción identitaria de los estudiantes.

2.2 Objetivos específicos

1. Describir el uso de la lengua wayuunaiki en las asignaturas de wayuunaiki y cultura.
2. Establecer los factores que determinan el uso y el tratamiento del wayuunaiki en las asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu.
3. Identificar la percepción de la comunidad educativa (autoridades indígenas, padres de familia, estudiantes y docentes) con respecto a la enseñanza y aprendizaje del wayuunaiki en las dos instituciones

3. Justificación

En primer lugar, la selección de este tema de estudio obedece a una preocupación que está inserta en la línea de investigación denominada: “estudios evaluativos en la educación intercultural bilingüe en la educación formal”³. Son todavía muy escasos los investigadores que se interesan en realizar trabajos relacionados con este tema tan crucial en el momento actual, de reformas educativas de muchos países de América Latina. Desde hace algunas décadas el sistema educativo colombiano ha venido implementando y desarrollando propuestas y programas de etnoeducación. Sin embargo, no han existido suficientes estudios evaluativos que encaren la marcha de estos programas en Colombia.

La nueva constitución política de Colombia aprobada por el Congreso Nacional en 1991 “reconoce el país como multiétnico y multicultural, oficializa las lenguas de los grupos étnicos en sus territorios, establece el derecho de los grupos étnicos con tradiciones propias a una educación bilingüe, institucionaliza la participación de las comunidades en la dirección y administración de la educación y establece el derecho que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural”⁴. De la cita podemos deducir que el Estado por primera vez acepta que Colombia posee una

³ Línea de investigación asesorada por el doctor Luis Enrique López y el Mgr Vicente Limachi

⁴ Decreto reglamentario de la ley general de educación. Decreto 804 de 1995 (mayo 18).

diversidad de riqueza lingüística y cultural. Lo novedoso de la nueva constitución está en que reconoce a las lenguas indígenas como idiomas oficiales en sus territorios; al igual que las formas de enseñanza y aprendizaje de las lenguas indígenas y el castellano en las instituciones educativas entendidas como bilingües. En este sentido, esta investigación sobre el uso y tratamiento del wayuunaiki está planteado dentro de lo que establece la constitución y la ley. También es imperativa la participación que tienen las comunidades indígenas en la toma de decisiones en las políticas etnoeducativas que se desarrollan en los resguardos, a partir del reconocimiento de otros derechos, como la autonomía y la libre autodeterminación como pueblos originarios para diseñar planes alternativos de desarrollo diferente al del Estado como son los llamados planes de vida que consisten en implementar una educación propia⁵.

Si bien la evaluación en EIB es muy exigua a nivel nacional, mucho menos existen estudios relacionados con la marcha de la etnoeducación en el departamento de la Guajira, y específicamente en las dos instituciones objeto de este de estudios. Por tanto, este trabajo de investigación está inserto en la línea general de dicha investigación evaluativa. En este sentido, es un estudio que se suma a esa preocupación general que existe sobre la evaluación de la EIB en América Latina.

En segundo lugar, con el resultado de este trabajo de investigación se pretende contribuir a la política y fortalecimiento de la etnoeducación a nivel de Secretarías Departamentales y Municipales a favor de una revitalización, mantenimiento y desarrollo del idioma wayuunaiki en las instituciones educativas de la Guajira.

En tercer lugar, se pretende que el resultado de esta tesis de investigación les sirva como un aporte a los padres de familia y a las organizaciones indígenas wayuu como una herramienta teórica y conceptual de consulta sobre el uso y el tratamiento de la lengua wayuunaiki en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Y además, para que las organizaciones indígenas conozcan cuál es la realidad actual del idioma wayuunaiki en las escuelas de la Guajira.

Por último, este estudio y el resultado del mismo está pensado como una devolución a la comunidad del corregimiento del Pájaro y del Municipio de Manaure y a todas las rancherías (comunidades) aledañas a las dos instituciones, por el apoyo incondicional que tuvieron conmigo cuando fui nombrado por la Secretaría de Educación Departamental en razón de las demandas que hicieron al gobierno nacional a través del decreto 804 que reglamenta la asignación de docentes en los resguardos indígenas.

⁵ Proyecto educativo comunitario (PEC)

Capítulo II

Aspectos metodológicos

1. Tipo de investigación

La metodología empleada en este trabajo de investigación está basada fundamentalmente en elementos que fueron tomadas de la etnografía como la descripción cualitativa y la observación. En que lo respecta a la etnografía existe una diversidad de definiciones que en algunos casos coinciden y en otras veces se contraponen. En este acápite expondremos algunas de estas definiciones.

La etnografía es la metodología que se utiliza en el campo de la investigación social para estudiar las formas de vida de un grupo social que comparte un mismo espacio geográfico, una lengua y una cultura. Sin embargo, la etnografía no sólo se ocupa del estudio de un determinado grupo social que comparten los mismos patrones sociales y culturales también estudia otras unidades sociales que están regidas por ciertos derechos y deberes. Incluso, puede ser objeto de la etnografía el estudio de los grupos sociales más marginados y más rechazados por la sociedad como son los delincuentes, las lesbianas, los homosexuales, las prostitutas, etc.

Etimológicamente, el término etnografía significa la descripción (grafe) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). Por tanto, ethnos, que sería la unidad de análisis para el investigador, no sólo podría ser una nación un grupo lingüístico, una región o una comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre por ciertos derechos y obligaciones recíprocos: Así, en la sociedad moderna, una familia, una institución educativa, una aula de clase, una fábrica, una empresa, un hospital, una cárcel, un gremio obrero, un club social, etc., son unidades sociales que pueden ser estudiadas etnográficamente. Y en sentido amplio, también son objeto de estudio etnográfico aquéllos grupos sociales que, aunque no estén asociados o integrados, comparten o se guían por formas de vida y situación que los hacen semejantes, como los alcohólicos, los drogadictos, los delincuentes, los homosexuales, las meretrices, los mendigos, etcétera. (Martínez 1998: 29-30)

Al analizar la cita llegamos a la conclusión de que “Las etnografías son una modalidad específica de estudios de campo. [Suponen] (...) una presencia cotidiana para poder ver, observar, en toda su riqueza, la vida cotidiana” [de un grupo] (Barragán y otros 2001: 106). Esta afirmación asociada con la anterior nos ayuda a entender el objeto de estudio de la etnografía en el campo de la investigación social y antropológica. Según Spradley y McCurdy⁶ “una etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de

⁶ Spradley, J. P., y McCurdy, W. D. eds. (1972), *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*. Chicago: Science Research Associates, en Goetz y le LeCompte 1988.

escenarios y grupos culturales intactos” (Sprade y McCurdy, 1972 en Goetz y LeCompte 1988: 28) o es “(...) donde se recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y compartimientos de un grupo de personas (Ibíd.). La etnografía es entonces, narrar, describir y reconstruir cómo se recrea la cultura y la lengua de un grupo determinado como el caso específico de los estudiantes de los grados quinto y décimo objetos de este trabajo de investigación sobre el uso del wayuunaiki en la escuela.

En la misma línea, Rodríguez y otros (1996: 44) entienden la etnografía “(...) como el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también, bajo el concepto etnografía, nos referimos al producto de investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida una unidad social”. Estos autores al igual que los anteriores comparten la misma idea de lo que es la etnografía al vertir casi los mismos conceptos sociales y culturales para el análisis de este tema.

Según estudios realizados sobre enfoques de la investigación cualitativa, Jacob (1987-1988) nos señala como “tradiciones la etología humana, la psicología ecológica, la etnografía holística, la antropología cognitiva, la etnografía de la comunicación y el interaccionismo simbólico (Op.cit: 36). Este trabajo de investigación encaja en el cuarto enfoque es decir, de la etnografía comunicativa por tratarse del uso y tratamiento del wayuunaiki desde la funcionalidad de la lengua.

No obstante, (Goetz y LeCompte 1988: 11) sostienen que “en las últimas décadas y especialmente la actual, vienen marcadas por una gran preocupación por la investigación educativa y, sobre todo, por la forma de llevarla a cabo”. De esta manera surge la etnografía educativa pero debemos aclarar que todavía“(…), no forma una disciplina independiente ni (todavía) un área de investigación bien definida. Representa, no obstante, un enfoque de los problemas y procesos de educación; en esencia, constituye una síntesis interdisciplinar emergente, al practicarla investigadores de distintas tradiciones (Op.cit: 43). Esta afirmación nos deja en claro que la etnografía educativa sigue siendo parte de otras disciplinas o enfoques de investigación cualitativa como las señaladas por Jacob en el trabajo de Rodríguez, Gil y García.

Por tanto, para el desarrollo de este trabajo de investigación se optó por la etnografía educativa por ser una metodología que orienta, dirige y procesa el pensamiento a

través del análisis y la reflexión; sin desmerecer las otras etnografías que también cumplen las mismas funciones en el quehacer investigativo. Según Bertely (2000: 64), la etnografía educativa es “(...) como una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades”. Los datos obtenidos en la investigación sobre el uso y el tratamiento del wayuunaiki en las dos instituciones se analizaron desde la óptica de la reconstrucción y la interpretación de los mismos.

Al inicio de este acápite decíamos que había posiciones coincidentes y contradictorias con respecto a la definición de la etnografía. En cuanto a la primera, ya expusimos algunas definiciones que son casi similares; ahora trataremos de analizar la segunda. Hammersley y Atkinson hacen una fuerte crítica al planteamiento del positivismo y el naturalismo sobre la etnografía, al decir que no existe una unión entre la ciencia “social y su objeto”.

[...] en lo que respecta a la etnografía, ni el positivismo ni el naturalismo son completamente satisfactorios. En nuestra opinión ambos comparten una misma suposición fundamental que está equivocada: ambos mantienen una separación radical entre la ciencia social y su objeto. Intentaremos mostrar cómo una vez reconocido el carácter reflexivo de la investigación social como parte del mundo que estudia, muchos de los temas planteados por la disputa en torno al positivismo se vuelven más fáciles de resolver, y aparece más clara la contribución específica que puede aportar la etnografía. (Hammersley y Atkinson 1994: 16-17)

Según estos autores, la etnografía desde el punto de vista del positivismo y el naturalismo no van a ser tan fiables en la medida en que no se considere como parte fundamental de la investigación social la parte de la reflexividad. Es decir, que no se puede concebir la ciencia social separada de su objeto, necesariamente tienen que ir agarrada de las manos para que puedan resolver problemas identificados en el tema que se dispone investigar.

2. Descripción de la metodología

Esta investigación tiene una metodología de carácter cualitativo porque se trata del uso y tratamiento de una lengua en particular (el wayuunaiki). Se circunscribe en la sociolingüística como la disciplina que “se ocupa de explicar las relaciones lengua-sociedad” (Rotaetxe 1990: 13), ya que en este trabajo es importante destacar el papel que juega la relación entre el wayuunaiki y sus hablantes (wayuu).

Este trabajo es cualitativo porque se apoyó en una descripción real y contextualizada de los comportamientos observables tanto de estudiantes como de profesores de etnoeducación. En esta perspectiva, “La investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y

comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tales y como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe”⁷ (Pérez 1994:54). Este enfoque es el que utilizamos en la descripción del uso del wayuunaiki en la asignatura de cultura wayuu y wayuunaiki de los dos grados (quinto y décimo) de las dos instituciones etnoeducativas.

2.1 Técnicas

Las técnicas utilizadas en este trabajo de investigación son, la observación, la descripción, la revisión documental y la entrevista. Al respecto Goetz y LeCompte (1988: 125) hacen referencia a dos tipos de métodos: interactivos y no interactivos. En el primero mencionan cuatro estrategias: observación participante, entrevistas a informantes claves, historias profesionales y encuestas. En el segundo, plantean que en el área de educación los etnógrafos utilizan habitualmente tres tipos de observación no participante: las crónicas de flujo de comportamiento, los análisis proxémicos y kinésicos y los análisis de interacción.

Para un estudio etnográfico como el desarrollado en este trabajo de investigación lo más recomendable es la observación participante dado que es una técnica más flexible en el momento de su aplicación. “La observación participante es la principal técnica etnográfica de recogida de datos. El investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia y vive del mismo modo que ellos. Toma parte en su existencia cotidiana y refleja sus interacciones y actividades en notas de campo...” (Op. cit: 126). Para que un trabajo etnográfico tenga éxito creemos que lo más importante es que el investigador sea un individuo más de los individuos objetos de su estudio; el mismo tiene crear unas condiciones favorables para su trabajo a través de la interacción y la confianza.

Sin embargo, muchos etnógrafos prefieren utilizar en sus trabajos la técnica de la observación no participante quizás para no inmiscuirse en los registros de datos que está obteniendo en su estudio. Desde nuestro punto de vista, creemos que no hay investigaciones etnográficas donde no se interactúe, como lo sostiene esta afirmación: “Como categoría pura, la observación no participante sólo existe cuando la interacción se observa mediante cámaras y grabadoras ocultas o a través de falsos espejos” (Op.cit: 153). El investigador es una persona de carne y hueso y también siente la necesidad de interactuar con su semejante por muy minúsculo que sea lo que quiere

⁷ Investigación cualitativa. Métodos y técnicas. Pérez Serrano Gloria. Fundación Universidad a distancia “HERNANDARIAS”. Buenos Aires. 1994. Pág. 54.

expresar. Nuestro trabajo de investigación está circunscrito en la técnica de la observación participante porque era imposible evitar interacciones con los estudiantes y los profesores de las dos instituciones, objeto de nuestro trabajo de investigación. “Al realizar estudios en escenarios educativos, por ejemplo, los investigadores interactúan necesariamente con profesores y alumnos, aunque sólo sea de forma no verbal, y se convierten, hasta cierto punto, en participantes (Ibíd.). La interacción se manifiesta de manera espontánea entre los seres humanos y ocurre en cualquier espacio. De esta manera compartimos la idea del método interactivo.

Goetz y LeCompte se refieren al tema de los observadores no participantes describiéndolos de esta manera:

“Normalmente, los observadores se denominan a sí mismos no participantes cuando reducen al mínimo sus interacciones con los participantes para centrar su atención no intrusivamente en el flujo de los acontecimientos. La observación no participante pone el acento en el rol del investigador como un sujeto que registra los hechos desapasionadamente. Frente a ella, la observación participante es reflexiva; requiere que los investigadores se estudien así mismos además de al resto de los participantes de un escenario social”. (Ibíd.)

La observación participante tiene ventajas frente a la no participante en el sentido de que es más flexible, no se trata solamente de registrar lo que sucede sino también de abrirse frente a posibilidades de diálogos que puedan surgir de los sujetos investigados.

2.1.1 Entrevistas

La entrevista es una técnica muy utilizada por investigadores sociales donde existe una persona que pregunta y otra que responde sobre un tema en particular. Es decir, que en esta técnica existe una interacción cara a cara del que solicita la información (entrevistador) con el que confiere la información (entrevistado). Para Rodríguez y otros “La entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes), para obtener datos sobre un problema determinado. Presupone pues la existencia al menos de dos personas y la posibilidad de interacción verbal” (Rodríguez y otros 1999: 167). La entrevista es pues, un recurso muy útil para la concreción de datos en trabajos etnográficos y se presentan de diversos tipos en la investigación cualitativa: “entrevista estructurada, no estructurada o en profundidad, entrevista de grupo, etc.” (Ibíd.). Por lo general, para las etnografías se suelen tomar cualquiera de estas tipologías de entrevistas dependiendo del tema y del interés que tenga el investigador. En el caso particular de nuestro trabajo nos apoyamos en la entrevista en profundidad porque es

una tipología que permite rellenar los vacíos que se van dejando en el momento de realizar la primera entrevista.

Sin embargo, Denzin (1978) distingue tres formas de entrevistas: la entrevista estandarizada presecuencializada, la entrevista estandarizada no presecuencializada y la entrevista no estandarizada (cf. Patton⁸, 1980 en Goetz y LeCompte 1988: 133). En fin, hay distintas denominaciones o formas de realizar una entrevista. Pero, el objetivo es uno sólo: el de obtener información a través del entrevistado. Con esta pincelada no pretendemos describir todas las tipologías sino más bien dar una idea general de lo que significan las entrevistas en el mundo de las investigaciones etnográficas. Luego, definir y explicar en que consiste la tipología de entrevista que se utilizó para este trabajo.

La técnica de entrevista que se utilizó en esta investigación es la entrevista no estructurada o en profundidad como nos señalan Goetz y LeCompte 1988. Escogimos esta técnica porque consideramos que es la más pertinente para el desarrollo de las entrevistas realizadas en nuestra investigación sobre el uso y el tratamiento del wayuunaiki en el aula. Además, es una técnica que permite profundizar sobre vacíos que van dejando las preguntas y las respuestas surgidas entre el entrevistador y entrevistado.

Según Taylor y Bogdan (1997:101), “Las entrevistas en profundidad tienen mucho en común con la observación participante. Del mismo modo que los observadores, el entrevistador “avanza lentamente” al principio. Trata de establecer rapport con los informantes, formula inicialmente preguntas no directivas y aprende lo que es importante para los informantes antes de enfocar los intereses de la investigación”. La afinidad de la entrevista en profundidad con la observación participante nos permitió acercarnos con mayor confianza a las comunidades educativas (padres de familia, representantes indígenas, profesores y estudiantes) que fueron entrevistadas para obtener la información requerida sobre uso y tratamiento del wayuunaiki.

Por otro lado, Goetz y LeCompte manifiestan que:

“En la entrevista en profundidad el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él establece una lista de temas, en relación con los que se focaliza la entrevista, quedando ésta a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor etc., pero sin sujetarse a una estructura formalizada de antemano”. (Goetz y LeCompte 1988: 168)

⁸ Patton, M. Q. (1980), *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, Cal. : Sage, en Goetz y LeCompte 1988.

En este caso nuestro problema sería el uso y tratamiento del wayuunaiki en los grados (quinto y décimo) de la institución etnoeducativa San Rafael del Pájaro y Eusebio Septimio Mari. Las personas entrevistadas fueron los estudiantes, los padres de familias, representantes indígenas y profesores.

Tratamos de ser flexibles en las preguntas y las respuestas de los informantes a pesar de tener una guía de entrevista porque “Los etnógrafos no deciden de antemano las cuestiones que ellos quieren preguntar, aunque suelen entrar a la entrevista con una lista de temas de los que hay que hablar. Los etnógrafos tampoco se restringen a una única manera de preguntar (Hammersley y Atkinson 1994: 128). Las preguntas que utilizamos en las entrevistas a la comunidad educativa fueron abordadas de distintas maneras considerando la ocupación de cada uno de ellos (Ver anexos).

2.1.2 Revisión documental

La revisión documental es una técnica aplicable a la etnografía y su uso es recomendable para las investigaciones antropológicas y sociales. Algunos autores asumen que la etnografía es sólo un método ajustable para el estudio de las culturas orales como se le considera al pueblo wayuu y otras culturas indígenas existentes en el resto del continente. No obstante, el pueblo wayuu a través del contacto con el alijuna ha tenido que apropiarse de su forma de escritura. Entonces, no se puede hablar de una etnografía utilizable solamente en el mundo de las llamadas culturas orales como “Se ha dicho insistentemente que la etnografía es un método que es especialmente apropiado para estudiar esas culturas ágrafas. Pero no se debe olvidar que muchos de los lugares donde trabajan los sociólogos – y también muchos de los antropólogos contemporáneos – son letrados (Hammersley y Atkinson 1994: 143). Los contextos donde se desarrollaron estos trabajos son dos instituciones educativas que justamente promueven la literacidad alijuna a los estudiantes wayuu de Manaure y el Pájaro.

La selección de esta técnica de investigación obedece a la necesidad de complementar los datos registrados en las clases de wayuunaiki y cultura wayuu referente al uso y el tratamiento del wayuunaiki en el currículo y el PEI de las dos instituciones etnoeducativas.

Con respecto a la técnica de la revisión documental Bertely nos dice: “Muchas veces es necesario recopilar informaciones complementarias extraídas de archivos escolares, de diversos documentos históricos y personales, estadísticas y encuestas, periódicos, fotografías o cualquiera otra fuente que apoye la construcción del objeto de indagación (Bertely 2000: 50). Esta técnica nos sirvió de mucha ayuda en nuestro

trabajo de investigación para la triangulación de la información; obtenida de los diversos actores educativos sobre la intensidad de horas utilizadas para las dos asignaturas (wayuunaiki y cultura wayuu) y la participación de los mismos en los diseños de los currículos y los PEI.

En la misma dirección que Bertely, Goetz y LeCompte se refieren a la técnica de la revisión de documentos en estos términos.

“La recogida y análisis de libros de textos, guías curriculares, apuntes de clases, listas de matriculas, actas de las reuniones, expedientes personales de los alumnos, documentos personales de profesores y alumnos, correspondencia, documentos gubernamentales y otros archivos cuya elaboración estimula al investigador, como diarios y relatos de los recuerdos de los profesores, ofrecen una fuente inestimable de datos de base de proceso y axiológicos. (Goetz y LeCompte 1988: 163)

En el momento de realizar una investigación etnográfica se debe tener en cuenta la revisión de documentos escritos aunque se entienda que es una información secundaria pero es de mucha relevancia en el momento de contrastar los datos productos de las observaciones y de las entrevistas.

2.2 Instrumentos y materiales utilizados

Cuaderno de campo: este instrumento fue de mucha utilidad en el trabajo de campo porque nos permitió registrar las interacciones verbales en wayuunaiki y otros eventos referidos al uso y tratamiento del wayuunaiki en los grados (décimos y quintos) de la institución etnoeducativa San Rafael del Pájaro y el Eusebio Septimio Mari.

Ficha de la comunidad: nos permitió identificar las características geográficas, antecedentes históricos de las comunidades, N° de familias, N° de habitantes, contactos con centros urbanos, distancias, personas no nativas de las comunidades, características socioeconómicas, organizaciones, instituciones o empresas que trabajan en las comunidades, servicios con los que cuentan las comunidades, características sociolingüísticas, etc.

Guía de observación etnográfica en el aula: nos permitió identificar la organización del aula, organización y distribución de los estudiantes, desarrollo curricular y/o actividad que se describe, recursos que se utiliza etc.

Guía de observaciones docentes: nos permitió identificar el nombre, edad, años de experiencias como docentes, título, origen étnico, lugar de residencia, procedencia, si mantiene vínculos con la comunidad de origen, lengua (s) que habla, si tiene formación en etnoeducación y otros. También para saber el contexto y situación de la enseñanza del wayuunaiki.

Guía de entrevista para alumnos: nos permitió identificar nombres y apellidos, edad, origen étnico, lugar de residencia, procedencia de los estudiantes. También encontramos preguntas referentes al uso y tratamiento del wayuunaiki preparadas con anterioridad y otras surgidas en el momento de las entrevistas.

Guía de entrevista para los directores: nos permitió identificar nombres y apellidos de los directores, edad, antigüedad en el cargo, años de experiencia, título, origen étnico, lugar de residencia, procedencia, si mantiene vínculos con la comunidad de origen, lengua (s) que habla, si tiene formación en etnoeducación u otros.

Guía de entrevista a docentes: nos permitió identificar nombres y apellidos de los docentes, edad, antigüedad en el cargo, años de experiencia como docente, título, origen étnico, lugar de residencia, procedencia, si mantiene vínculos con la comunidad de origen, lengua (s) que habla, si tiene formación en etnoeducación u otros.

Por último tenemos los materiales que sirvieron de apoyo en este trabajo de investigación: una grabadora, una cámara fotográfica, unos casetes, unos rollos, varias pilas, etc.

La grabadora periodística: nos permitió registrar las entrevistas realizadas a la comunidad educativa (padres de familia, representantes indígenas, estudiantes, directores, y docentes) sobre la percepción que tienen con respecto al uso y tratamiento del wayuunaiki en las dos instituciones.

La cámara fotográfica: nos permitió tomar fotografías de los distintos eventos realizados en las dos asignaturas (wayuunaiki y cultura wayuu). Por otro lado, las fotos nos sirvieron para anexar a nuestro trabajo como evidencias.

3. Procedimientos de recolección de datos

Para la contextualización de la investigación recogimos informes con la ayuda de la técnica de la revisión documental y entrevistas realizadas a los moradores del corregimiento del Pájaro y del Municipio de Manaure para obtener datos sobre los antecedentes históricos, del corregimiento y del Municipio. Además, para saber cuántos habitantes tienen, cuáles son las bases económicas y con qué ciudades o pueblos hacen permanentemente sus intercambios de bienes y servicios.

Identificación de las instituciones

✓ Currículo: con la técnica de la revisión documental y la entrevista logramos datos que estaban insertos en estos documentos de las dos instituciones sobre el uso y tratamiento del wayuunaiki.

✓ Calendario escolar: para este punto revisamos el currículo y también realizamos entrevista a los profesores de la institución para establecer el calendario escolar y si se ajusta o no a la realidad de los estudiantes.

✓ Programas: con el apoyo de la técnica de la revisión documental y la entrevista revisamos el plan y el programa de las dos instituciones para obtener datos que contribuyan a alcanzar los objetivos de este trabajo.

✓ Planta de docentes: aplicamos la técnica de la revisión y la entrevista a los directores de ambas instituciones para saber cuantos docentes laboran en esas instituciones, cuantos nombrados.

✓ Gobierno escolar: este es otro punto interesante en el que pudimos recoger datos interesantes a través de las mismas técnicas mencionadas en el punto anterior identificando quienes y como participan en el gobierno escolar.

✓ Infraestructura y servicios: utilizando la técnica de la observación, revisión documental y de la descripción obtuvimos datos sobre los estados en que se encuentran las estructuras físicas de las instituciones: salones, salas de laboratorios, salas de informáticas, patios, canchas, baños, cocinas. etc.

La aplicación de las técnicas y los instrumentos de investigación en las unidades de análisis fue apropiada y efectivo. Puesto que nos permitió recoger los datos planteados en los objetivos de la investigación. El uso de la cámara fotográfica no creo desconfianza entre los miembros de la comunidad ya que en mi cultura somos muy recelosos con las fotografías.

4. Datos logrados con respecto a los objetivos

❖ Comportamiento de los docentes y los estudiantes en el uso de la lengua en el área de wayuunaiki y cultura. Para la recolección de estos datos tuvimos en cuenta la técnica de la observación y descripción en el cuaderno de campo sobre los comportamientos o actitudes reflejadas en los docentes y los estudiantes en el salón de clases con respecto al uso del idioma wayuunaiki.

❖ Estrategias metodológicas de enseñanza y de aprendizaje utilizadas por los docentes: con este punto recogimos datos que nos permitieron darnos cuenta

cómo y cuáles son las metodologías utilizadas por los docentes en las áreas de wayuunaiki y cultura en el momento de impartir los conocimientos. Estos datos se obtuvieron con la técnica de la observación y la descripción en el cuaderno de campo.

- ❖ Facilidad y la dificultad expresiva en el manejo del wayuunaiki tanto de los docentes de áreas como la de los estudiantes: nuevamente se utilizó la técnica de la observación y descripción en el cuaderno de campo de las interacciones realizadas en clases. Analizamos la facilidad y la dificultad que presentan los docentes y los estudiantes en el momento de hacer uso del idioma wayuunaiki en las sesiones de clases.
- ❖ Importancia y el reconocimiento que le otorgan las instituciones al wayuunaiki: aplicamos para la técnica de la observación, descripción y sobre todo la aplicación de la revisión documental de las dos instituciones sobre la importancia y el reconocimiento de la lengua wayuunaiki y la cultura wayuu.
- ❖ Tiempos asignados al área de wayuunaiki y cultura: éste es un punto que lo consideramos de suma importancia en el momento de la obtención de los datos y lo logramos a través de la técnica de la revisión documental. Aquí nos dimos cuenta cuántas horas semanales asignan las dos instituciones al área de wayuunaiki y cultura.
- ❖ Interrelación del wayuunaiki y cultura: con la ayuda de la técnica de la descripción y la revisión documental analizamos como se interrelacionan estas dos áreas en el aprendizaje y enseñanza del wayuunaiki en las dos instituciones.
- ❖ Objetivos de las dos áreas: con la técnica de la revisión documental y las entrevistas a los directores y los docentes de las áreas obtuvimos los objetivos de la enseñanza y aprendizaje del área de wayuunaiki y cultura. Estos datos nos sirvieron para el análisis y sistematización del trabajo.

5. Consideraciones éticas

La ética profesional es muy importante reflejarla en el momento de asumir un trabajo investigativo de carácter social o educativo. “Cuando el etnógrafo educativo se abstiene de asumir una posición ética [Bertely 1998a] (...) obstruye el surgimiento de un pensamiento etnográfico crítico” [Anderson 1990⁹, 1989] (Bertely 2000: 41).

⁹ Anderson, Gary, “Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions”, *Review of Educational Research*, vol. 59, no. 3, otoño de 1989, en Bertely 2000.

Considerar, en el trabajo etnográfico la parte de la ética es entonces fundamental para poder asumir un pensamiento crítico frente a los datos adquiridos.

En la recolección de datos tuvimos muy en cuenta el respeto por las decisiones que tomaron los informantes en el momento de ceder las informaciones. Se accedió a la revisión de los documentos (currículo, PEI) con el permiso de los directores de las dos instituciones.

También fuimos muy cuidadosos y cautelosos para tomar fotografías, ya que en el pueblo wayuu hay muchas personas que no les gustan que les tomen fotos sin el consentimiento de ellos.

Por ética informamos cual es el motivo de nuestra presencia tanto en la escuela como en la comunidad es decir, a los sujetos de la investigación con el fin de contar con la aquiescencia y la autorización de ellos en la labor investigativa que por suerte la pudimos culminar felizmente, gracias al apoyo incondicional que recibimos de las dos instituciones.

De igual manera, socializamos el plan de investigación a la opinión pública indicando cual es el tema, los objetivos y sobre todo cuáles van a ser los beneficios que prestará a la comunidad o la región los resultados alcanzados en esta investigación.

6. Logros y dificultades

Es de resaltar la buena disponibilidad que tuvieron los directores, docentes, estudiantes y padres de familia para alcanzar los objetivos planteados en este trabajo de investigación. Por otra parte, el desenvolvimiento que tuve para desarrollar la etnografía de aula me ayudó a obtener descripciones detalladas de la muestra sobre el uso y tratamiento del wayuunaiki en el grado quinto y décimo de las dos instituciones.

La principal dificultad que tuve en el momento de recabar la información se presentó en las observaciones de clases, pues como las clases son semanales, los contenidos son muy limitados al igual que el tiempo. En el organigrama de las dos instituciones están establecidos los eventos que se van a desarrollar durante el año escolar. Por tanto, estas actividades me pusieron también en graves aprietos al cruzarse con los días que están fijados para las asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu. Por ejemplo, el primer trabajo de campo realizado en el mes de mayo de 2005 coincidió con varias actividades como el día de la madre, del docente y del alumno. En el segundo trabajo de campo realizado en el mes de agosto hasta finales de octubre se celebró en las dos instituciones el encuentro estudiantil wayuu. Para ésta misma fecha en El Pájaro se celebra la fiesta de San Rafael del Pájaro donde los estudiantes no

pasan prácticamente dos semanas de clases porque les toca participar en la festividad.

Por último, las condiciones climáticas con temperaturas por encima de 38 grados fueron también elementos que redujeron la capacidad de mi trabajo. El transporte público de Manaure hacia la población del Pájaro y viceversa es muy escaso, lo que implica que a veces tenga que viajar muy temprano y llegar casi de madrugada a esperar que se inicien las clases. No podía establecerme en una sola comunidad porque se a veces coincidían los días en que se dictaban las asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu en ambas instituciones razón por la cuál tenía que ir y volver nuevamente a la otra institución.

Capítulo III

Fundamentación teórica

1. Identidad cultural

El pueblo wayuu se identifica con su akuaipa (la manera de ser) y la adquiere a través de muchos siglos de existencia porque las vivencias son transmitidas de generación en generación. Si bien es cierto que la identidad cultural se puede entender como la manifestación de un pueblo como el del wayuu en la *yonna* (baile típico), el *aina* (tejer), el *asa>aja* (pintar) el *alapaja* (velorio), el *asulutna* (encierro), el *magna* (cobro), el *walawa* (indemnizar), el *aunuwawa* (recoger), el *yanama* (trabajo colectivo), etc., la lengua es el factor más importante para el mantenimiento de la cultura; es la base de todas las actividades que se realizan en la cultura de cada pueblo. Pero, también es cierto que los patrones culturales de cada pueblo no están exentos de ser permeados por otros. Los wayuu se han apropiado de la lengua del alijuna y también de algunos elementos de la cultura.

Hacemos cultura al igual que la recibimos. De acuerdo con ello, sería más apropiada una analogía en la que se hablase de la identidad cultural en término de la expresión autóctona de un pueblo, con independencia de cómo se manifiesta. Los rituales, la música, la pintura, la artesanía y otras formas de comportamiento desempeñan un papel cultural, pero la lengua es el más importante de todas. [...] el lenguaje...no es un elemento de la propia cultura, sino la base de todas las actividades culturales". (Crystal 2001: 54)

Al hablar de identidad cultural, de acuerdo a la afirmación anterior, podemos decir que la cultura no es estática sino que sufre un proceso de transformación en la medida en que haya contacto entre culturas. Sin embargo, no cabe duda resaltar la importancia y el rol que desempeña la lengua como soporte de la existencia de un pueblo "una lengua es el emblema de sus hablantes" (Dixon 1997)¹⁰.

Un pueblo puede tener cultura pero si no tiene lengua es como si no existiera. Estos casos son muy típicos en algunas regiones de Colombia donde existen comunidades indígenas que ya no poseen la lengua. Pero sí hacen prácticas de algunas de sus manifestaciones culturales aunque esto no significa que existan desde el punto de vista lingüístico si queremos determinar la lengua como un factor fundamental para la existencia de un pueblo.

En la Costa Caribe es muy conocido el ejemplo de los mocaná en el Atlántico, los senú en el departamento de Córdoba, los kankuamos en el Cesar y así sucesivamente

¹⁰ Dixon 1997. Citado en Crystal 2001: 135

existen comunidades indígenas en el país que tienen las mismas situaciones que las anteriores. Sin embargo, tratando de no ser muy dogmáticos con esta postura debemos reconocer que existen indígenas que no poseen la lengua pero que de alguna forma sienten que tienen alguna relación identitaria con sus raíces lingüísticas y culturales esto tal vez sea porque “La lengua no es sino uno de los muchos componentes de la cultura” (Albó 1999: 73). En realidad parece que es muy complejo entender qué elementos componen la identidad cultural como los sustenta el mismo Albó.

Tampoco es siempre predecible cuáles son los elementos que juegan un rol más definitivo para marcar la identidad. En muchos casos lo más fundamental puede ser el territorio y todo lo que éste implica, en términos de adaptación al medio ambiente, organización propia, etc. En otros, es más bien la lengua, que contiene referencias permanentes al contexto cultural más amplio. En otros lo que más pesa es la historia, las tradiciones y celebraciones, y así sucesivamente. Un punto de énfasis no se opone necesariamente a los otros. Si existen muchas perspectivas, el sentido de identidad es probablemente mayor. (Op.cit: 74)

Para Xavier Albó está claro que son muchos los elementos que pueden influir en la reivindicación de la identidad cultural, mientras que Crystal le da mayor peso al lenguaje afirmando que es la base de todas las actividades culturales. Por otra parte, Rebién, sobre el tema de la cultura y la lengua dice lo siguiente: “con respecto a la cultura, la lengua es parte de ella y, al mismo tiempo, su medio más importante de expresión y entendimiento” (Rehbein¹¹, 1985 en von Gleich 1989: 75). Este punto de vista coincide con los dos anteriores al decir que la lengua es parte de la identidad cultural, además de ser un vehículo de comunicación. Esta otra afirmación va en la misma dirección al decir que “Las lenguas no están puramente para la comunicación económica. También se ocupa de la cultura, de la tradición...” (Baker 1997: 76). En el caso del inglés se quiere imponer al mundo con fines económicos es decir, como el idioma de la comunicación comercial sin importar los impactos que pudiera tener sobre las lenguas sin prestigio.

El hecho de que existan tantas personas en una comunidad indígena que creen formar parte de esa comunidad, pese a no hablar la lengua de sus antepasados, y que manifiestan su sentido de la identidad por medio de las opciones de aspecto y conducta que han elegido “...es la prueba fundamental de que es posible retener algún grado de identidad sin apoyarse en la lengua” (Crystal 2001: 139).

La lengua es base fundamental del reconocimiento de la existencia de un pueblo como pueblo pero muchas veces las personas o pueblos que no hablan la lengua de sus

¹¹ Rehbein, Jochen 1985 (Ed.) : Interkulturelle Kommunikation, Tübingen, en Gleich 1989.

antepasados es porque han sido rechazados, humillados y hostigados por la sociedad dominante a través de estas múltiples formas de violencia. Por lo tanto, es entendible.

Empero, coincido con esta afirmación: “Si un pueblo escoge no transmitir su lengua a la siguiente generación, es su propia elección” (Crystal 2001: 123). Creo que es muy importante también reconocer que el mantenimiento de la lengua de un grupo étnico es responsabilidad de los miembros del mismo. Los wayuu han optado por preservar la lengua y la cultura, por eso hoy en el pleno siglo XXI este pueblo sigue teniendo vigencia desde el punto de vista cultural y lingüístico a pesar del contacto permanente que han tenido con los alijunas.

Los que reivindican su identidad cultural no pueden ser rechazados del grupo al cuál considera que fue su antepasado por el hecho de no tener por ejemplo la lengua materna. Antes por el contrario, es muestra de que lo Crystal dice “que es posible tener algún grado de identidad sin apoyarse en la lengua”. En el caso de la Guajira no podemos desconocer que hay muchos mestizos incluso alijunas que se sienten orgullosos de compartir y convivir con wayuu en su territorio ancestral.

2. Uso de lenguas

La demanda de uso de lenguas de los pueblos originarios en las instituciones educativas y en otros contextos de la vida nacional en los países latinoamericanos, donde actualmente funciona la EIB, se debe gracias a la constante lucha que han tenido las organizaciones indígenas. En la década de los noventa muchos países de la región han respondido a las demandas lingüísticas y culturales de las organizaciones indígenas y, en algunos casos, lo han hecho transformando las constituciones políticas de los Estados, Colombia, Ecuador y Bolivia son algunos de los países que podríamos tomar como ejemplos.

Para el uso y fortalecimiento de las lenguas indígenas en diversos contextos es necesario, primero, que exista un reconocimiento legal por parte de los Estados para resarcir el desconocimiento histórico en que se mantienen los pueblos indígenas de América. Segundo, que exista una participación directa de las organizaciones indígenas “...contribuyendo a la construcción de relaciones y sociedades interculturales más equitativas y democráticas” (López, 2000:36).

Los pueblos indígenas siempre han estado relegados del tema de la participación en la toma de decisiones políticas y en la construcción de un Estado con justicia social. En este sentido, es necesario para que los pueblos indígenas reivindiquen el uso de sus lenguas en las escuelas y en otros espacios de la vida nacional.

El proceso de la etnoeducación en la Guajira desde el punto de vista evaluativo de los wayuu no está siendo aplicado como debía ser. Al respecto Nieto, Enciso y Serrano (1996:115) sostienen que “a la luz de los hechos, la educación para los wayuu se ha distanciado de los objetivos de los proyectos educativos específicos y se acerca más a los lineamientos convencionales de la educación en el país”.

En muchas instituciones educativas de la Guajira no están comprendiendo la “diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas” (Decreto 804 de 1995: 11). Hay ciertas instituciones educativas que desarrollan la enseñanza y aprendizaje del wayuunaiki pero enfocándolas a un “...mantenimiento de statu quo en cuanto a la discriminación lingüística y desarrollo de la dominación del castellano” (López, 2000:35). Aunque en las escuelas promuevan la enseñanza del wayuunaiki pareciera que sólo estuvieran utilizando el modelo de bilingüismo de transición.

Por otro lado, podemos decir también que a la escuela le preocupa que los niños wayuu tengan un buen nivel de desarrollo y competencia lingüística. No obstante, desde mi punto de vista, parece que lo hacen enfatizando más la enseñanza del castellano en detrimento del wayuunaiki. Es decir, que la escuela se ha propuesto la tarea de facilitar la adquisición de mejores competencias lingüísticas como nos señala esta afirmación.

Por los resultados de las pruebas y lo observado, se puede anotar que la función de la escuela wayuu consiste básicamente en facilitar la adquisición de mejores competencias lingüísticas dentro de un contexto bilingüe, ya que los alumnos logran adquirir una satisfactoria competencia en castellano y, aunque de una manera menos sistemática, las bases para la lecto-escritura en wayuunaiki. (Nieto, y Enciso 1996: 115)

La etnoeducación es entendida por la escuela para hacer competentes a los estudiantes wayuu en la lengua castellana y en la lecto-escritura del wayuunaiki. El interés de preparar un educando capaz de expresar bien en castellano es una magnífica idea. Sin embargo, la contradicción de este tipo de educación está en que privilegia más la enseñanza del castellano como lengua dominante y el wayuunaiki la enseñanza de las estructuras gramaticales.

3. El bilingüismo

El idioma wayuunaiki y el alijunaiki (castellano) responden a dos mundos diferentes. Pero, entre ambos existe algo que los caracteriza y es que tanto el wayuunaiki y el alijunaiki son medios que se utilizan para la comunicación.

Nosotros wayuu antes de tener contacto con los alijunas (blancos) probablemente eramos monolingües en el wayuunaiki. Al aprender el castellano pasamos a ser bilingües. Ahora, ¿qué podemos entender por bilingüismo? Según Van Overbeke¹², (1972:129 citado en Rotaetxe 1990: 53) “se entiende por bilingüismo la aptitud, facultativa o indispensable, para comunicar con interlocutores de dos mundos... alófonos, por medio de dos idiomas que presentan entre sí una proporción de diferencia lingüística tal que pueda afectar o incluso excluir la comunicación”.

El bilingüismo es la utilización de dos o más idiomas. Un ejemplo bien claro, es la utilización del wayuunaiki y el alijunaiki por parte de los wayuu que manejan estas lenguas aunque en distintos grados. Pero, existen serias dificultades con la preservación del wayuunaiki cuando no se da mayor importancia en cuánto al uso y el mantenimiento en las escuelas y en las distintas instituciones del Estado.

La escuela con modalidad de etnoeducación debe promover que haya entre los estudiantes wayuu un bilingüismo equilibrado en las dos lenguas y no que aprenda una en detrimento de la otra. Rotaetxe¹³ (1981, b citado en Rotaetxe 1990:53-54) entiende el bilingüismo de la siguiente manera: “De forma más escueta, se trata de la situación de un individuo o de una población que emplea dos lenguas sin especial aptitud hacia una u otra”. Podemos subrayar que la lengua de mayor prestigio en las escuelas de la Guajira es la castellana, por ende, es el vehículo de comunicación y es la lengua en la que se les imparten a los estudiantes wayuu la enseñanza y aprendizaje desde los inicios de la escolaridad hasta la etapa de la universidad.

Aunque el origen del bilingüismo no solamente la podemos circunscribir dentro del contacto de lenguas entre wayuu y alijunas desde la época de la conquista, la colonia y la república. También debemos tener en cuenta que antes y durante estos periodos existían diversos grupos en la Guajira que seguramente llegaron a tener algún tipo de contacto lingüístico y que probablemente hayan sido los gérmenes del bilingüismo entre los wayuu. Al respecto Rivera y otros sostienen que “La génesis del bilingüismo entre los wayuu se esconde en el contacto con los grupos que compartieron el territorio. Makuira, kaketio, kosina, anate, koanao y wanebukan, señalan las fuentes históricas, eran entre otros, los grupos indígenas que habitaban la región” (Rivera, 1988: 9; Pérez 1997:197). Muchas veces creemos que el origen del bilingüismo está solamente en el contacto de una lengua indígena con el castellano u otra lengua alijuna, olvidándonos de que cualquier contacto entre lenguas, llámese indígena o no,

¹² Van Overbeke, M. (1972): **Introduction au Bilingüisme**, Bruxelles/Paris, Nathan.

¹³ Rotaetxe, Amusategi Karmele (1981): “Bilingüismo”, en Gran Enciclopedia del Mundo (Ap. 1980), Bilbao, Durván, S.A. de Ediciones

también se puede entender como bilingüe. Incluso, en la actualidad en América hay comunidades indígenas que son bilingües y trilingües en algunos casos en lenguas indígenas o en otros en lenguas extranjeras producto del contacto que históricamente vienen experimentando por compartir sus territorios.

La llegada de los alijunas a la Guajira desde el viejo continente marcó un hito importante entre las dos culturas. Los blancos inicialmente, tenían el propósito de llevarse las perlas que existían en las costas de la península de la Guajira como los sostiene este autor: “la principal motivación de los españoles para establecerse en la Guajira, luego de los primeros contactos con los habitantes nativos de la península en el siglo XVI, fue la de explotar los ostrales de perlas existentes en sus costas” (Barrera 2000: 88). Luego, estaría la intención de evangelizar o de civilizar a los nativos en lengua castellana para volverlos más sumisos y así poder saquear sus territorios con mayor facilidad. De esta forma los guajiros han tenido el primer contacto con la lengua dominante (el castellano) originando el “bilingüismo temprano cuya razón histórica está dada por la expansión territorial de los extranjeros (españoles, alemanes e ingleses)” (Pérez 1997: 197). En este sentido, los guajiros desde tiempos inmemoriales hasta el presente vienen experimentando diferentes topologías de bilingüismo desde lo social hasta el individual como las que vamos a señalar a continuación.

El wayuunaiki es el idioma hablado por los wayuu, y muchos miembros de las familias que han tenido la posibilidad de tener contacto con el mundo alijuna (blanco) aprenden el castellano como L2. En el caso de los niños, se los aprenden en una institución formal como la escuela; es decir, poco a poco se van convirtiendo en individuos bilingües. “Por nuestra parte proponemos llamar bilingüe a la persona que además de su primera lengua, tiene competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” (Siguán y Mackey 1989:17). La primera lengua de los estudiantes wayuu en ambas instituciones es el wayuunaiki, el castellano se lo han aprendido a través del contacto con la escuela en los primeros años de la escolaridad. Si entendemos que ser bilingüe es tener competencia en la lengua materna y en otra lengua extranjera, los estudiantes wayuu de las dos instituciones objeto de este trabajo algunos no hablan en su propia lengua, porque la escuela se ha encargado de privilegiar el uso del castellano como un idioma de la clase predominante. Mientras que el wayuunaiki es sólo considerado como el habla de los indios que no tiene estatus y que no sirve para comunicarse en la sociedad alijuna ni mucho menos en escuela.

En casi todas las comunidades bilingües las dos (o más) lenguas tienen distinto estatus. Muy cerca de las lenguas mayoritarias, que tienen prestigio y connotaciones socioeconómicas positivas, están las lenguas minoritarias, que

suelen estar asociadas a un estatus socioeconómico bajo y a la falta de éxito educativo. Son lenguas en mayor o menor medida estigmatizadas y no se consideran vehículos adecuados para la comunicación en las escuelas y para la enseñanza de asignaturas concretas. (Apel y Muysken 1996:89)

La cita nos hace recordar la crítica de Lomas al decir que, “El elogio de la lengua (y el amor a la lengua propia) no se construye sobre los cimientos del menosprecio de las lenguas ajenas” (Lomas 1999: 54). Lamentablemente, esto es lo que sucede en la sociedad en que vivimos donde nos enseñan a valorar lo ajeno y a menospreciar lo propio en aras de una homogenización lingüística y cultural. En este sentido, las lenguas indígenas en Colombia, siguen siendo “estigmatizadas” o “menospreciadas” por la clase dominante a través de sus diferentes instituciones colonizadoras como son: la escuela, la iglesia, etc. Sin embargo, es loable que por lo menos los pueblos indígenas de Colombia le hayan dicho al estado colonial que quieren seguir existiendo a través del mantenimiento de la lengua.

A raíz de éstas luchas históricas que costaron y por supuesto seguirán costando muchas vidas, los pueblos indígenas lograron incluir en la constitución política de Colombia el siguiente artículo referente a reconocimiento de lenguas a grupos minoritarios. “el castellano es 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”. De ésta manera el wayuunaiki es una lengua “oficial” en la Guajira y su enseñanza y aprendizaje es supuestamente “bilingües”. Con respecto a esto, podemos compartir desde nuestra experiencia que sí se enseña en wayuunaiki sobre todo en las escuelas rurales y en algunas instituciones de las zonas urbanas, como es el caso del Septimio Mari en el Municipio de Manaure y la institución San Rafael del Pájaro en el corregimiento del mismo nombre. Tal vez lo que hay que cuestionar es que sigue habiendo en estas escuelas la hegemonía del castellano en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes incluso en las dos asignaturas específicas de cultura y wayuunaiki.

“El dato fundamental para distinguir las distintas variantes de bilingüismo es el grado de equilibrio o desequilibrio en la competencia y el uso de las dos lenguas...” (Siguán y Mackey 1989:25). En las personas bilingües se pueden determinar éstas variantes a través del manejo adecuado o no de las lenguas. Por ejemplo, con el uso del wayuunaiki y el castellano en las dos instituciones objeto de nuestro trabajo, se puede determinar la competencia de los estudiantes wayuu en la lengua propia y en la lengua ajena. Por otra parte, es necesario saber por qué se da una asimetría entre el

wayuunaiki y el castellano; con respecto a este punto hicimos un análisis sobre el tratamiento de la lengua en el currículo de ambas instituciones.

Los estudiantes de las instituciones etnoeducativas “San Rafael del Pájaro” y el “Eusebio Septimio Mari” del Municipio de Manaure Guajira, en su mayoría son wayuu provenientes de las diferentes rancherías (comunidades) aledañas a estos dos poblados. Estos estudiantes, desde muy niños, utilizan la primera lengua, el wayuunaiki pero cuando logran tener contacto con la escuela empiezan a utilizar el castellano como segunda lengua.

Es posible que muchos de estos jóvenes ya no tengan un dominio del wayuunaiki por no recibir una educación en su propia lengua. “La lengua principal o lengua primaria es la lengua con la que el sujeto se identifica - la que considera como más propia - la lengua en la que mantiene sus relaciones principales, y por ello mismo, la lengua que primariamente utiliza cuando piensa o fantasea verbalmente” (Op. Cit: 31). A partir de ello, nos reafirmamos en que el wayuunaiki es la lengua propia de los estudiantes pues es a través de ella que se desenvuelven en la vida cotidiana en las rancherías (comunidades). Por ende, el currículo de las instituciones debería tenerla en cuenta como un elemento fundamental para la enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Además, en el momento en que los niños wayuu se incorporan a una institución formal como la escuela cambia su visión del mundo porque a través de la enseñanza y el aprendizaje van internalizando elementos de la cultura alijuna (occidental). Por eso es que hay muchos estudiantes que sufren de vergüenza étnica.

En las dos instituciones etnoeducativas en las laboré observaba que el uso del wayuunaiki no era un medio de comunicación en todos los espacios académicos y extraacadémicos como sí lo era el castellano. Es decir, que los estudiantes tienen ciertas preferencias por ésta lengua porque es la que se usan con mayor frecuencia en las clases y en otros ambientes de la vida escolar. Dicho de otra manera, se identifican con el idioma del alijuna porque están más familiarizados con este patrón cultural.

La adquisición de otra lengua no sólo ofrece la posibilidad de integrarse en otro grupo, sino también de identificarse con la otra cultura distinta de la propia. Es lógico que sea así, y al hablar de la educación intercultural bilingüe insistiremos en que la enseñanza de otra lengua no se limita al aprendizaje de un sistema lingüístico ni a la adquisición de una competencia educativa, sino que se acompaña o debe acompañarse de una introducción en las formas culturales que es expresada a través de la lengua que se pretende enseñar. (Op.cit: 34)

Efectivamente, podemos comprobar que el uso del castellano en las instituciones educativas aliena a los estudiantes wayuu. Por alienación podemos entender como la aceptación de ciertos valores de una determinada cultura a través de una imposición.

Por ejemplo, estamos alienados por la religión católica, la evangélica y otras clases de sectas religiosas. Actualmente, los niños en la Guajira siguen recibiendo este tipo de educación que no tiene en cuenta la lengua y la cultura y que los inclina a identificarse más con la cultura alijuna. Para superar estas dificultades es urgente que las mismas instituciones educativas del Estado sean conscientes respecto a la necesidad de una educación propia que respete la identidad cultural de los pueblos indígenas en este caso de los wayuu.

4. Cambio de códigos

La lingüística y la sociolingüística, nos ofrecen diversas sinonimias en cuanto a la definición del cambio de códigos. Se habla de alternancia de códigos, variación de códigos y conmutación de códigos. En este sentido, las definiciones se convergen en un solo punto a la función interactiva de las lenguas. Según el diccionario de lingüística aplicada de Richards y otros (1997: 18) la alternancia de código es el “cambio efectuado por el hablante (o autor de un texto) de una variedad de lengua a otra” y en el diccionario de lingüística moderna de Alcaraz y Martínez (1997: 41) la alternancia de código “equivale a conmutación de código”. En la misma línea estos últimos definen el cambio de códigos como “[equivalente] a conmutación de código y alternancia de código” y conmutación como el “término, llamado cambio de código o alternancia de código”. En fin, los cambios de códigos tienen muchas acepciones desde el punto de vista de las teorías lingüísticas y sociolingüísticas.

Sin embargo, me surge una inquietud con éstas definiciones tan idénticas con respecto al cambio códigos.

El individuo bilingüe pasa rápidamente y en apariencia sin esfuerzo de un sistema lingüístico a otro en función de los cambios en las circunstancias ambientales. Así, dos personas que hablan en la lengua A, pero conocen también la lengua B, pueden pasar automáticamente usar la lengua B en el momento en que se incorpora a la conversación otra persona que solo conoce esta lengua. La alternancia puede darse incluso en la forma de paso continuado de un código a otro, como le ocurre al que está atendiendo a la vez a dos conversaciones en dos lenguas distintas, o con un ejemplo mucho más frecuente, al que actúa como traductor, sea sucesivo, sea simultáneo. (Siguán y Mackey 1986: 19)

La alternancia o paso de un código a otro, en el bilingüe, se produce rápidamente y sin esfuerzo, en función de los cambios en la situación comunicativa. Así, dos personas que hablan en la lengua A, pero conocen también la lengua B, pueden pasar automáticamente a usar la lengua B, en el momento en que se incorpora a la conversación otra persona que sólo conoce esta lengua. La alternancia puede darse incluso, en la forma de paso continuada de un código a otro, como le ocurre al que está atendiendo a la vez a dos conversaciones en dos lenguas distintas, o con un ejemplo mucho más frecuente, al que actúa como traductor, sea sucesivo, sea simultáneo. (Etxebarria 1995: 17-18)

No sabemos quién es el autor principal de estas definiciones tan idénticas. Es sólo una inquietud que me surge y ojalá pueda ser respondida por las personas que lean éste trabajo. En mi modesto entender cuándo uno se refiere a otro trabajo; inclusive el de uno mismo, necesariamente tiene que mencionar el autor para que el lector sepa donde se extrajo el fragmento. De lo contrario, podríamos estar incurriendo en un plagio como el que le costó la expulsión de un compañero de ésta cuarta promoción de la maestría.

Estamos identificados con las dos afirmaciones en el sentido de que la alternancia de código es propia de un individuo bilingüe. Un caso muy patético es el de los wayuu que hemos tenido la oportunidad de un contacto directo o indirecto con el mundo alijuna; nos caracterizamos por acudir a esta función lingüística de acuerdo a las circunstancias de los contextos. Siguiendo las afirmaciones de Siguán y Mackey y Exebarria el wayuunaiki sería la lengua A y el castellano la lengua B. Yo, desde muy niño tengo el contacto directo con el mundo alijuna a través de la escuela. El cambio de código, lo vengo experimentando desde el momento en que aprendí a decir palabras sueltas en castellano, luego traducirlas en wayuunaiki o utilizando la llamada alternancia intraoracional que expondremos más adelante. Con el paso por la etapa de la primaria, la secundaria y la universidad era muy notorio el cambio de códigos utilizados en el momento de interactuar con mis padres y con mis hermanos en la comunidad. No obstante, ésta maestría en EIB me ha enseñado a que debo reafirmar mi identidad lingüística y cultural haciendo prevalecer lo que soy sin menospreciar las demás culturas porque el carácter funcional del wayuunaiki es tan rico como cualquier otra lengua que se considera de mayor prestigio en el mundo.

Por tanto, “[...] la naturaleza exacta de la conmutación depende de la utilidad del repertorio para la comunidad lingüística...” (Fishman 1995: 53). El hecho de que dos wayuu estén interactuando en wayuunaiki y de repente cambia la comunicación haciendo uso del castellano con la intención de que sus interlocutores entiendan o no, sobre el aspecto que están dialogando; consideramos que es un recurso del bilingüe. Es decir, que “La alternancia no es un fenómeno aislado [del bilingüe] sino, [es] como ya han mostrado diferentes estudios, una parte central del discurso bilingüe” (Appel y Muysken 1996:176). Coincidimos en que la alternancia de códigos es una necesidad en el habla del bilingüe. Este sentido, se convierte en una situación inherente a este fenómeno social e individual.

Desde la perspectiva apeliana y muyskeniana (Op.cit.: 175-176) existen tres tipos de alternancia de códigos. La primera, consiste en la “Alternancia de *“coletillas”* incluye exclamaciones, coletillas o paréntesis en una lengua distinta de la del resto de la

oración. La segunda, consiste en “La alternancia *intraoracional* [que] se produce en medio de una oración, como “I started acting real CURIOSA”. A veces este tipo de alternancia recibe el nombre de mezcla *de códigos*”. La tercera y última consiste en “La alternancia *interoracional* [que] se produce entre oraciones, como bien indica su nombre”.

De los tres tipos de alternancia de códigos, la segunda parece que es la más recurrente en las interacciones verbales de los bilingües wayuu. Por ejemplo, yo puedo decir: “ekeshi taya pescado frito” [yo quiero comer pescado frito] o ayonnajeshi taya vallenato [yo quiero bailar vallenato] etc. Son ejemplos, de alternancia intraoracional que se dan muchas veces porque no existen las palabras en wayuunaiki o simplemente porque el hablante quiere decirlo en castellano el nombre del objeto al que hace referencia como en los dos casos que pongo de ejemplo. Si no quisiera utilizar cambios de códigos en las dos oraciones yo diría: “ekeshi taya jime ajurichajushi” o “ayonnajeshi taya jukua alijuna”. Dicho esto, el cambio de código es también como una suerte de facilismo por parte del hablante; porque al no encontrar rápidamente el nombre del objeto en lengua propia, entonces se ve forzado a acudir a una lengua ajena.

Al comienzo de este acápite decíamos que el cambio de códigos tenía muchas acepciones. Por eso, Halliday cuando se refiere a este tema no habla directamente de cambio de código, más bien acude a una diferenciación entre variedad y variación para explicar dicho fenómeno.

Si diferenciamos terminológicamente entre variedad que significa existencia de variedades (dialectales, etc.), y variación, que significa movimiento entre variedades (esto es, variedad como estado, variación como proceso), entonces, el hablante individual muestra variación (es decir, conmuta) en ciertas condiciones sociolingüísticas; en el caso típico, esas condiciones están vinculadas a nivel de formalidad (grado de atención que se presta al discurso, según definición de Lavob), a las relaciones de función, al tema del discurso y así sucesivamente; pero puede haber variedad sin variación: esa sería la forma idealizada de situación estudiada en dialectología rural, en que los dialectos existen, pero los miembros no conmutan entre sí. (Halliday 1982: 100)

Los dos términos (variedad y variación) nos parecen interesantes por las siguientes razones: la primera se refiere a una comunidad de habla que tiene sus variedades dialectales como el wayuunaiki arribero y el wayuunaiki abajero en el pueblo wayuu. La segunda significa la función interactiva de los dialectos “variación como proceso” fenómeno que se manifiesta por ejemplo, cuando el wayuu de la Alta Guajira trata de dialogar en la variedad dialectal del wayuu de la Baja Guajira o viceversa. En este sentido, estamos solamente ante una conmutación de variedades ya que el código es el mismo (el wayuunaiki). Pero, en la Guajira sucede a veces lo que Halliday llama

“variedad sin variación” y se da más que todo por razones geográficas entre los wayuu de la Alta, Media y Baja Guajira.

5. Oralidad y escritura

La idea de homogeneizar las culturas indígenas en América por parte de los de Occidente no es un tema novedoso en el mundo globalizado que vivimos. Desde la llegada de los primeros europeos a nuestra América hasta el presente la consigna sigue siendo la de homogeneización de las culturas indígenas, a través de la instauración de diversas instituciones aculturizantes, como son: las escuelas, las iglesias, los hospitales, los puestos militares, los medios de comunicación social, etc.

Las políticas de los Estados neoliberales como en el caso de Colombia pretenden que las culturas de los pueblos indígenas sean iguales a las del resto de la sociedad. A pesar de que la nueva Constitución Política del Estado reconoce la diversidad étnica y pluricultural de la nación, muchos de los artículos son letras muertas. Por ejemplo, en la Constitución colombiana en uno de sus articulados se habla sobre la consulta a los pueblos indígenas sobre la exploración y explotación de recursos naturales en sus territorios. Dicha consulta nunca se ha respetado por el Estado y las empresas transnacionales sólo buscan enriquecerse y extinguir las culturas indígenas. “La globalización neoliberal evoca la igualdad potencial y la uniformidad de todas las gentes y culturas. En la medida en que la globalización funciona reinscribiendo las jerarquías sociales y estandarizando las culturas y los hábitos, ésta funciona como una modalidad particularmente perniciosa de dominación imperial” (Coronil 2000:106).

En este sentido, la globalización se puede entender como una nueva modalidad del capitalismo y su aplicación se concretiza con las políticas neoliberales de los Estados. Para llevar a cabo estas políticas, el sistema educativo también se presta para la homogeneización y jerarquización no solamente de las culturas indígenas sino también del resto de la sociedad colombiana. Por eso el Estado, durante muchos siglos de dominación, no les reconocía a los pueblos indígenas de Colombia el uso de sus lenguas en las escuelas. Por el contrario se prohibía, se castigaba a aquellos estudiantes que eran sorprendidos hablando en sus lenguas. Esta actitud es un principio civilizatorio de la clase hegemónica y dominante hacia los más desfavorecidos, en este caso los indígenas, a través de la aplicación de la enseñanza y el uso de una lengua ajena a su realidad socio-lingüística y cultural.

En este contexto, los pueblos que utilizan la oralidad para efectos de comunicarse son considerados ágrafos (sin escritura). El pueblo wayuu es una de estas culturas orales que tiene como base fundamental el *putchi* (la palabra) en su organización social. El

putchi se pone en evidencia cuando se asumen acuerdos en conflictos interclanes, matrimoniales y económicos. Por ejemplo, en la Guajira cuando se presentan casos de homicidio, el putchejechi (el palabrero) es el que hace las veces de intermediario para la resolución de los conflictos. El palabrero por lo general es una persona que nunca ha ido a una escuela para formarse; es decir, que no sabe la literacidad occidental pero posee la propia que la realiza a través del putchi.

En muchas instituciones educativas de la Guajira se desconoce el papel que juega el putchejechi (palabrero) en la resolución de conflictos y otros acuerdos sociales. Parece que en las escuelas sigue imperando esa vieja “dicotomía entre “la oralidad” y la “escritura” dentro de un marco evolucionista” (Zavala 2002: 33). Aparte de la escuela muchas instituciones del Estado como las iglesias y las oficinas públicas etc. siguen subvalorando la oralidad de los pueblos indígenas porque consideran que en este mundo “civilizado” lo que vale es solamente la literacidad occidental. Y no es tanto así, como piensan los blancos porque sí bien es cierto que el pueblo wayuu es ágrafo el proceso histórico sufrido por esta comunidad a través de siglos nunca se le ha borrado ni se borrará de la mente de esta indómita raza que ha sabido reproducirse intergeneracionalmente a través de la oralidad. Aquellos pueblos que son orales son consideados retrasados por los alijunas (blancos) porque no “saben leer y escribir”. No es que no sepan escribir sino que tienen sus propias formas de literacidad como son: los tejidos, a los cuáles le dan sus propias lecturas e interpretaciones.

En el marco de la Reforma Educativa y del enfoque de la etnodeducación, todas las instituciones educativas de la Guajira deberían tener en cuenta los saberes previos de los niños wayuu; vale decir, los conocimientos que se adquieren en las rancherías (las residencias) observando e imitando a sus padres, a sus abuelos, a sus tíos, a sus hermanos y a todas las personas de la comunidad. Cuando el niño wayuu llega a la escuela esta socialización primaria no se tiene en cuenta. Por tanto, a los niños les cuesta adaptarse a un mundo que no conocen y obviamente esto trae serias implicaciones en su rendimiento académico. Entonces, los “[...] **discursos primarios** son inmediatos y responden a la socialización familiar, los **discursos secundarios** como es el caso del “discurso letrado” aculturán a las personas dentro de las instituciones que siempre trascienden al núcleo supuestamente privado de la familia” (Zavala 2002: 36). Esta afirmación hace referencia a dos tipos de discurso: los discursos primarios, serían el manejo de la oralidad que adquiere el niño en su entorno socio-cultural y el discurso letrado el que aprende el niño en la escuela.

Los diseños curriculares de las escuelas en la Guajira obedecen a unos contenidos nacionales. “La escuela al igual que otras instituciones, promueve una literacidad

impuesta pues dictan el estilo y a la vez el alcance del contenido permitido. Por el contrario, la literacidad autogenerada es el resultado de nuestras necesidades, propósitos e intereses, y permite que sigamos nuestro propio estilo y contenido” (Op.Cit: 45). Con la autonomía en Colombia de los entes territoriales, el Estado le da la posibilidad a los resguardos indígenas de participar en la planificación y el diseño curricular de acuerdo a sus necesidades reales. En este sentido, algunas organizaciones indígenas de la Guajira participaron en la planificación y el diseño curricular de las instituciones educativas. Las ideas de estas organizaciones son las de contrarrestar los paquetes de contenidos enviados desde Bogotá a través de la inclusión en el programa de elementos lingüísticos y culturales. Lo que han intentado hacer es más o menos lo que Zavala entiende por literacidad autogenerada; es decir, que los contenidos de las programaciones escolares salgan del mismo seno de la comunidad para que los estudiantes sean conscientes y leales con sus propias lenguas y culturas.

Al parecer, “la literacidad a lo largo de la historia ha provocado una “gran división” en las formas humanas de pensamiento” (Scribner y Cole 2004: 59). Esta afirmación corrobora justificando la pérdida de muchas identidades lingüísticas y culturales del mundo. Si retrocediéramos un poco sobre la historia de los pueblos indígenas de América antes de la llegada de la literacidad europea ya existía una gran diversidad de lenguas y culturas ricas también en su propia literacidad amerindia como por ejemplo el kipu¹⁴ en la zona andina. Actualmente, en algunas escuelas de la Guajira, y especialmente en la del Pájaro, les enseñan a los estudiantes a tejer mochilitas y chinchorritos como una forma de valorar la literacidad wayuu.

Sin embargo, es importante señalar, que en la sociedad dominante existe todavía esa visión dicotómica entre la oralidad y la escritura que nos da pie para decir que desde la conquista, la colonia y en la actualidad, el mundo occidental sigue viendo su literacidad como un arma de destrucción de las lenguas y las culturas indígenas. En la medida en que nosotros los indígenas no seamos conscientes de la necesidad de un cambio de mentalidad y de actitud frente a lo que venimos siendo sometidos desde hacen más de 500 años de opresión y de humillación muy fácilmente la literacidad occidental va a ir desplazando cada día a las lenguas y a las culturas indígenas que aún perviven en este mundo globalizado. Prueba de esto está en que muchos de nosotros que sabemos leer y escribir muchas veces menospreciamos al que maneja la palabra o al dueño de la palabra como sostiene Almendra. “Estos dueños de la palabra perdieron

¹⁴ Sistema numérico de conteo matemático

valor frente a las nuevas generaciones indígenas letradas quienes asimilaron el concepto occidental” (Almendra, 2005: 46). Estoy plenamente convencido de que la litericidad alijuna ayuda a desarrollar la lengua indígena pero al mismo tiempo ayuda a crear pugnas entre los que manejan la oralidad y la escritura de aquí surge el proceso de tensión y distinción intergeneracional lo que habla el mismo Almendra en el pueblo guambiano del departamento del Cauca, Colombia.

Según Scribner y Cole “Havelock (1963) especuló que la llegada de la escritura alfabética y la expansión de la literacidad en Grecia posthomérica cambiaron las formas básicas de la memoria humana” (Ibíd.). Quizás sea ésta la preocupación de las organizaciones indígenas de Latinoamérica para que la literacidad occidental no siga cambiando la mentalidad de los niños indígenas que están recibiendo educación en las instituciones educativas de los Estados. Por lo menos las distintas organizaciones indígenas de Colombia y en especial las de la Guajira apuntan a fortalecer las lenguas y las culturas a través de los llamados planes de vida que consisten en diseñar un plan alternativo de desarrollo educativo a partir de sus cosmovisiones.

6. Educación wayuu

La educación en el pueblo wayuu se da a partir de los primeros años de su vida. Los padres, las madres y los tíos son los encargados de adiestrar a sus hijos en los diversos quehaceres de la vida cotidiana. Pérez Van Leeden (1997: 189) sostiene que “La formación del wayuu se inicia desde la más temprana infancia. Los procesos ‘naturales’ de socialización y endoculturación comienzan con la adopción de responsabilidades de los adultos”. Es importante diferenciar la educación que reciben los niños wayuu en el hogar con la que reciben en la escuela llamada educación formal. La primera hace parte de lo que los antropólogos llaman socialización primaria. Al respecto Berger y Luckmann (2001: 166) definen que “la socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez, por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad”. En el pueblo wayuu se distribuyen los roles para la realización de las diversas actividades diarias. En este sentido, “Los varones ayudan al padre en la rutina del pastoreo, la caza, la pesca y otras actividades masculinas mientras que las hijas reproducen las actividades de la madre” (Pérez 1997: 189). En el ejemplo anterior se nota muy claramente que en la cultura wayuu existe un rol específico para el trabajo, el cuál se manifiesta a través de la asignación de las actividades de acuerdo a los sexos y edades. Pérez interpreta que “la educación tradicional es una educación en la vida y para la vida, es un modelo que mantiene al individuo en un discurso profundamente práctico” (Ibíd.).

Actualmente, la migración de los jóvenes wayuu hacia las ciudades de Colombia y de Venezuela, también se da para buscar oportunidades de empleo pero fundamentalmente de estudio, bien sea para iniciar la primaria, la secundaria o la universidad como me sucedió a mí cuando tuve que trasladarme a 8 horas de mi comunidad a una ciudad llamada (Maicao-Guajira) porque en ese entonces, no existía la secundaria en el internado de curas donde culminé mi primaria. De ésta manera, pude terminar mis 6 años de secundaria en un colegio oficial llamado San José de Maicao. Luego, aproveché la oportunidad de seguir estudiando en la universidad gracias a la beca (Álvaro Ulcué Choque). Pero este esfuerzo ya no era en mi departamento sino en otra ciudad más grande que tiene la Costa colombiana como es Barranquilla. En esta ciudad estuve 5 años más estudiando la carrera de Ciencias Sociales en la universidad del Atlántico de donde soy egresado. Este es el trasegar por la vida de muchas jóvenes wayuu que apostamos por un mejor mañana a través de la educación sin olvidar nuestra lengua y nuestra cultura. Aunque miro con mucho recelo a aquellos jóvenes wayuu que se avergüenzan de lo que son so pretexto de que han estado muchos años en la ciudad estudiando cualquier carrera profesional; por tanto, han perdido su lengua y su cultura o simplemente porque no quieren hablar porque ya se consideran unos doctores. Mientras que hay otros jóvenes wayuu que nos los miro con recelo sino que los admiro porque han sabido fortalecer nuestra wakuiapa (nuestra manera de ser) a través de la educación.

Es importante, aclarar que los niños y niñas wayuu cuando llegan a la escuela formal muchos de sus saberes propios adquiridos en la socialización primaria son mutilados al considerarlos perjudiciales para la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos del mundo alijuna. Esta historia se manifiesta en los niños y niñas wayuu que migran de sus rancherías o comunidades de origen desde muy temprana edad hacia los pueblos y las ciudades más cercanas a sus lugares de residencia. A través del contacto con el mundo alijuna aprenden a leer, a escribir y a hablar el castellano que no es criticable por ser un derecho universal. Lo que no se puede negociar es la lengua y la cultura porque el pueblo wayuu y cualquier pueblo en el mundo desaparecerían al darle mayor preferencia al uso de otras lenguas extranjeras en detrimento de la lengua propia. Y esto es lo que viene sucediendo con la lengua de muchos niños wayuu migrantes a las ciudades de la Guajira porque las políticas educativas no les ofrecen una educación acorde a sus necesidades de enseñanza y aprendizaje.

7 Educación formal en el pueblo wayuu: etnoeducación, educación propia

7.1 Antecedentes históricos.

La historia de los pueblos originarios de América ha sido de sojuzgamiento, de humillación, de opresión por parte de los españoles, de los criollos y de sus descendientes. Esta situación la podemos entender como una campaña de exterminio cultural y lingüístico lanzada desde la corona, a la cabeza del rey de España para adueñarse de nuestras riquezas y de nuestros territorios. En este sentido, el pueblo wayuu también viene siendo objeto de estos vejámenes desde la llegada de los españoles a la península de la Guajira.

Para ejercer la dominación de los pueblos indígenas los españoles utilizaron como instrumentos de sojuzgamiento la cruz, la Biblia y la pluma so pretexto de civilizarnos y darnos la salvación a nuestras almas. Por estas mismas barbaridades, las historias de los wayuu han sido de levantamientos y de desacatos frente las atrocidades cometidas por curas, y párrocos evangelizadores. A propósito de este tema, el Archivo General de la Nación se refiere a ciertos episodios sucedidos entre curas y wayuu en el siglo XVIII en la Guajira. En 1757 el P. Torrente informaba al gobernador que los indios "... asisten a catequesis los quieren y cuando quieren, y se retiran al monte cuando se les da la gana sin poder detenerlos por altivos y desvergonzados, inexorables a todo castigo...(A.G.N., caciques e indios 4, ff. 633. Citado en Barrera 2000: 67).

Prosigue la acusación: "No van los indios al catecismo sino cuando quieren, y salen de los pueblos cuando quieren y no obedecen a los padres. Si se castiga a uno se enoja toda la parentela" (Ibid). Las dos citas nos evidencian que la Biblia y la cruz fueron en la época de la conquista, la colonia y sigue siendo en la actual república las armas de sometimiento de los pueblos indígenas de todo el continente americano. Sin embargo, los wayuu resistieron y seguirán resistiendo a éstas campañas de evangelización y de civilización emprendidas por los alijunas. En el marco de la pequeña revisión histórica que hemos analizado hasta acá, sobre cuál ha sido el papel de la evangelización y la llamada civilización queremos tocar algunos aspectos históricos de la educación en Colombia y específicamente de la Guajira.

Desde una mirada retrospectiva la educación en Colombia se puede entender desde este ángulo.

La historia de la educación indígena en Colombia, igualmente, está ligada con procesos de evangelización y de civilización, principios fundamentados en las políticas de colonización de los pueblos originarios orientados por España. Para efectivizar tal propósito el Estado entregó a manos de los misioneros españoles e

italianos el funcionamiento de las escuelas y los llamados internados indígenas a principios del siglo XX. (Enciso y Serrano 1996: 27).

La colonización y neocolonización de Europa siempre están acompañadas de la evangelización cristiana. Incluso, para los años setenta, la educación indígena seguía siendo manejada por la Iglesia Católica a través de la figura de la educación contratada. Y a partir de ésta década en adelante se revierte un poco la situación por la presión de las organizaciones indígenas, como yanama¹⁵, en la Guajira, que demandan del Estado un tipo de educación acorde a sus necesidades culturales y lingüísticas. Actualmente, en Colombia, se habla de un tipo de educación para grupos étnicos llamada etnoeducación o educación intercultural bilingüe, como producto de esas luchas organizativas de los distintos pueblos indígenas existentes en este país. Para ilustrar mejor cómo ha sido el proceso de la educación indígena en Colombia y en el Departamento de la Guajira veámos esta cita:

La educación del pueblo wayuu ha estado ligada a los procesos misioneros y de evangelización, inicialmente dentro de las políticas de colonización de la corona española y a comienzos del presente siglo fue otorgada por el Estado a la iglesia católica. Esta encargo al territorio de la Guajira a los misioneros capuchinos españoles, quienes fundaron el internado indígena de Nazareth en 1914. La misión católica, además de ser la encargada de administrar los establecimientos educativos, ejercía la política referente a la educación para la población indígena. A partir de la década de los setenta, cuando el gobierno nacional estableció el régimen de Educación contratada con la iglesia católica, paulatinamente se ha ido pasando de un sistema educativo misionero a la Asunción de las políticas gubernamentales. En la misma década se afianzaban las organizaciones indígenas en diversas regiones del país. Un grupo de estudiantes wayuu de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes posteriormente formarían la organización YANAMA, empezó a cuestionar la educación impartida hasta el momento para su pueblo e impulsar la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) que más adelante, con la asesoría del Ministerio de Educación Nacional, llamaría etnoeducación. (Ibíd.).

Si analizamos bien la cita, nos damos cuenta que la historia de la educación indígena en Colombia ha sido de subordinación y de imposición a través del poder de la Iglesia Católica y de distintos modelos traídos desde diversas partes del mundo, paradigmas totalmente ajenos a las necesidades y expectativas de los pueblos originarios. Entonces, podemos afirmar que la educación evangelizadora ha sido concebida como otra campaña que ha llegado a dar luz y bienaventuranza a los supuestos salvajes que no tenían alma ni espíritu. En este sentido, Polo (2001: 79) sostiene que “En Manaure como en toda la Guajira, la historia de la educación está vinculada a la vida religiosa, colocándose como protagonista principal la comunidad de sacerdotes capuchinos, quienes llegaron de Europa para dedicarse a la actividad misional y secular”. La

¹⁵ Trabajo colectivo

opinión vertida por Polo es la historia de la educación especialmente brindada a los niños wayuu con la intención de que adopten una religión diferente a la suya.

7.2 Marco legal de la educación formal

7.2.1 Constitución Política de Colombia

Cabe resaltar la importancia de la participación de los constituyentes indígenas en la Reforma Constitucional de 1991. La aprobación de los ordenamientos jurídicos a favor de los pueblos indígenas de Colombia se dio después de una larga discusión con los representantes del Estado. “Por una parte, se sabe que los puntos de vista defendidos por los constituyentes indígenas chocaron con los que sostenía el propio gobierno a través de sus voceros en la Asamblea Nacional Constituyente” (Roldán 2000: 33).

La aprobación de los artículos consagrados en la constitución no fueron por la buena voluntad del Estado colombiano, sino gracias, a la presión de los pueblos indígenas que a través de nuestros representantes legales en la constituyente tenemos hoy día ciertos derechos constitucionales. En tal sentido, “en junio de 1991, fue adoptada en Colombia una nueva Constitución Política” (Ibíd.), que en principio “acepta” al otro como diferente desde el punto de vista cultural y lingüístico.

En la constitución de 1886 no existía tal reconocimiento. Por el contrario, el indígena era considerado un “salvaje”, “sin alma”, “sin espíritu”, “animal” porque paraba con su cara oculta en las selvas y en las montañas. Gracias, a la organización nacional indígena de Colombia (ONIC), que aglutina a más de 30 organizaciones regionales de todo el país, actualmente podemos constatar algunos cambios que han habido con la nueva constitución política de 1991.

Estos son algunos de los artículos que favorecen a las comunidades indígenas de Colombia a nivel lingüístico y cultural.

Artículo 7: El estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

Artículo 10: El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y los 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 (CPC: 14).

Los dos artículos mencionados hacen referencia a las demandas de las organizaciones indígenas en materia de reconocimiento socio-cultural y lingüística de los pueblos indígenas de Colombia.

A continuación veamos algunas definiciones y artículos referidos a educación indígena establecidos en el decreto reglamentario de la ley de general de la educación, Ley 115 de 1994.

7.2.2 Decreto 804 de 1995.

Definición de etnoeducación

“Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”.

“Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso educativo, al proceso social y cultural, con debido respeto de sus creencias y tradiciones”.

En el artículo 2 del presente decreto establece como principios de la etnoeducación los siguientes:

- a) 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.
- b) 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,
- c) Autonomía, entendida como el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos;
- d) Participación comunitaria, entendida como la capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía;
- e) 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;
- f) Flexibilidad, entendida como la construcción permanente de los procesos etnoeducativos, acordes con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos.
- g) Progresividad, entendida como la dinámica de los procesos etnoeducativos generados por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento;

h) Solidaridad, entendida como la cohesión del grupo alrededor de sus vivencias que le permite fortalecer y mantener su existencia, en relación con los demás grupos sociales.

Los ocho puntos son transcritos textualmente del decreto 804 de 1995 sobre los principios que reglamentan la etnoeducación en Colombia.

8. Modelos de enseñanza bilingüe

8.1 Transición

La Constitución Nacional de Colombia reconoce la enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas. Pero, en muchas instituciones educativas del país prioriza “la EB de transición [que] recurre a la lengua indígena como idioma de pasaje o puente hacia el idioma dominante, en tanto promueve un bilingüismo sustractivo” (López 1997: 55). Las pretensiones de las instituciones estatales no nos sorprenden porque son las que siempre han existido desde la conquista, la colonia y desde la conformación de los Estados modernos que han buscado homogeneizar a los indígenas a través de la castellanización.

El modelo de transición aplicado en las instituciones educativas no ofrece ninguna posibilidad a los estudiantes indígenas de desarrollar situaciones reales de comunicación en su lengua materna. Por el contrario, la podemos entender como un modelo de asimilación e integración. Según Baker (1993: 218) “la [estrategia] transitoria tiene como objetivo cambiar al niño de la lengua de casa, minoritaria, a la dominante mayoritaria. **La asimilación** social y cultural a la lengua mayoritaria es [su] objetivo subyacente”. En los primeros años de escolaridad, el niño indígena llega a la escuela oficial con el pleno dominio de la lengua materna. Pero, ésta se encarga de coartársela al no propiciar espacios para que sigan cultivando su lengua y su cultura propia más bien propicia una enseñanza y un aprendizaje de contenidos en lengua castellana.

Por otra parte “en la modalidad de transición, se parte de la L1 de los estudiantes (v.gr. la lengua vernácula) y se termina en la L2 (v.gr. el castellano). La lengua propia es un puente que allana los problemas de comprensión y facilita los procesos de enseñanza aprendizaje de los primeros años (generalmente, tres) de la escuela, pero termina en el uso prioritario de la segunda lengua” (Plaza 2001:2). Cabe destacar que los tres autores mencionados en este acápite López, Baker y Plaza coinciden con sus críticas con respecto al modelo de transición al decir que sólo la lengua materna la consideran como un bastón de apoyo para llegar al afianzamiento de la lengua hegemónica (el castellano) en la enseñanza y aprendizaje.

El modelo de transición es lo que se aplicaba en las escuelas de la Guajira para la enseñanza y aprendizaje de los niños wayuu en la etapa preescolar y primaria. Es decir, cuando el niño aprendía a leer y a escribir en castellano el wayuunaiki se abandonaba y se priorizaba el uso del primero; situación que es normal porque “La educación bilingüe ocurre normalmente en un medio social en el que coexisten dos poblaciones que hablan dos lenguas distintas. [y]...cumplen funciones sociales distintas y tienen además prestigios distintos; una aparece como superior a la otra. Y el sistema educativo, incluso si tiene en cuenta las dos lenguas, tiende a promover sobre todo la competencia con la lengua fuerte [en este caso el castellano]” (Siguan y Mackey 1986: 128-129). Las lenguas indígenas mantienen contactos históricos con la lengua castellana. En la primera, se enquista una visión de “superioridad” y en la segunda de “inferioridad”. La reivindicación lingüística y cultural de los pueblos indígenas ha sido una pieza fundamental para reversión de esta situación sobre todo en las escuelas etnoeducativas donde se consideran la enseñanza de estas lenguas; por lo menos, en el caso del wayuunaiki en la primaria y secundaria de las dos instituciones etnoeducativas objetos de este trabajo investigación.

Por otro lado, si el método de transición aplicado en “la escuela insta al niño a usar la segunda lengua y solo esta lengua [cualquiera] para funciones cognitivas, se produce una fractura en el desarrollo lingüístico del niño, con resultados negativos para las dos lenguas. Falto de estímulo, no desarrolla adecuadamente sus estructuras lingüístico-cognitivas en su propia lengua, y falta de este apoyo no llega a estructurar la segunda” (Op.cit: 130-131). Lo que generalmente se hacía y en algunos casos se siguen haciendo en las escuelas de la Guajira es lo que Plaza manifiesta en el sentido de que el wayuunaiki solamente se concibe como “un puente que allana los problemas de comprensión” o de cognición al igual que los sustentan Siguán y Mackey.

8.2 Mantenimiento y desarrollo

Para el fortalecimiento de las lenguas y de las culturas en las escuelas, es necesario que se tenga en cuenta el modelo de mantenimiento y desarrollo que consiste en aplicar el uso de la lengua materna de los alumnos en una situación real de comunicación en las aulas así como se utiliza el castellano como L2. La implementación de este modelo es posible en el marco de las Reformas Educativas que se vienen adelantando en varios países de Latinoamérica. Colombia es uno de estos países que posibilita la aplicación de este modelo de mantenimiento y desarrollo al reconocer la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas. Además, es pertinente implementarlo en un sistema educativo que busque construir un tipo de

sociedad más justa y equitativa. En la implementación y aplicación de este modelo es necesario que la escuela tome conciencia de la importancia de la primera lengua de los estudiantes. No se puede mirar la lengua solamente como un puente para la traducción de los contenidos curriculares de las áreas, sino más bien para que se convierta en una estrategia para facilitar la comprensión y el aprendizaje de la lecto escritura en todos los grados incluidos los preescolares, la básica primaria, secundaria incluso la educación superior. De ésta manera se podrá formar un estudiante capaz de asimilar bien los contenidos curriculares tanto en su primera lengua como en su segunda lengua en este caso el castellano. Al respecto veámos esta afirmación:

La EB de mantenimiento y desarrollo propicia una educación encaminada hacia el pluralismo cultural, y busca contribuir a la construcción de una sociedad que acepte positivamente la diversidad cultural y lingüística. Dada esta orientación, los programas de mantenimiento recurren a la LM de los niños no solo durante los primeros grados ni únicamente para propiciar aun más rápido y eficiente aprendizaje de la lengua escrita, sino, también, en grados superiores, para potenciar el desarrollo de un bilingüismo aditivo y, por ende, un mejor desarrollo integral del educando bilingüe y el aprendizaje de contenidos diversos relacionados con los demás áreas del currículo escolar. (López 1997: 55)

Por lo tanto, el modelo de mantenimiento y desarrollo es fundamental para el fortalecimiento de la lengua y la cultura. En este sentido, la escuela debe propugnar porque se reoriente o se consolide su aplicación en aras de generar entre los estudiantes una enseñanza y aprendizaje que respete su lengua y no que la remplace por otra de mayor prestigio social.

Por otro lado, existe otro modelo denominado de enriquecimiento que es casi similar al anterior. Pregona el respeto de la lengua propia de los educandos. Además, interpreta la primera lengua de los niños no como un obstáculo para el aprendizaje de la segunda sino más bien como un elemento que va a facilitar este proceso.

...bajo un modelo de enriquecimiento la enseñanza y uso de la segunda lengua no busca reemplazar la lengua de los niños, sino más bien se añade al repertorio lingüístico de los educandos a fin de prepararlos para funcionar adecuadamente en el segundo idioma, sin que ello vaya en detrimento del primero. Este planteamiento difiere poco de lo que aquí denominamos como EB de mantenimiento y desarrollo. (Op.Cit: 56)

Como podemos analizar en la cita, el modelo de enriquecimiento busca preparar el aprendizaje del educando partiendo de su propia lengua para un buen desempeño de la segunda. En otras palabras, para el aprendizaje de la segunda lengua es necesario que se tenga en cuenta la primera lengua.

Por otro lado, Baker (1993: 218) sostiene que el modelo de mantenimiento “intenta recoger la lengua minoritaria del niño, reforzando su sentido de identidad cultural y afirmando los derechos de un grupo étnico minoritario en una nación”. Desde mi

percepción la etnoeducación en Colombia debe apuntar y aplicar los planteamientos de este modelo que reconoce y valora la lengua y la cultura de los pueblos minorizados. Además, son derechos fundamentales de los pueblos indígenas consagrados en la Constitución Nacional y otras normas internacionales como el convenio 169 de la OIT “aprobado mediante la Ley 21 de 1991 y tras su ratificación entró en vigencia en el país desde el 6 de agosto de 1992” (Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos 1996: 7).

Por otra parte, “el proyecto de la declaración de la ONU, de la OEA reconoce a los pueblos indígenas el goce de los derechos humanos y libertades fundamentales reconocidos en la Carta de la OEA, la Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre, la Convención Americana sobre derechos humanos y demás instrumentos internacionales sobre el tema” (Ibíd: 12). En fin, existen muchos instrumentos internacionales que favorecen a los pueblos indígenas del mundo la reclamación de sus derechos humanos. Por ejemplo, en la Conferencia Mundial de derechos Humanos celebrada en Viena (1993) recomendó a la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamar el Decenio Internacional de las poblaciones Indígenas del Mundo (1994-2004). En ese mismo año, por la misma recomendación de la Conferencia se creó en abril del 2000 el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas y “su mandato abarca los temas indígenas relacionados con el desarrollo económico y social, la cultura, el medio ambiente, la educación, la salud y los derechos humanos” (Ibíd.). Lamentablemente, debemos decir, que en Colombia, no se respetan las leyes establecidas por el Estado a favor de los pueblos minorizados porque son hechas por la misma clase dominante y ellos mismos se encargan de violarlas cuando quieren es como dice el refrán “hecha la ley hecha la trampa”, en este sentido, es difícil que se respeten las normas internacionales.

Por ejemplo, para nadie es un secreto las graves acusaciones realizadas por organismos internacionales de derechos humanos sobre torturas y desapariciones forzosas cometidos por grupos paramilitares de extrema derecha que muchas veces hacen operativos conjuntos con las mismas fuerzas represivas del Estado colombiano, para aniquilar a líderes indígenas que reclaman sus derechos consagrados tanto en constitución como en las normas internacionales. Esta acusación no es personal ni muchos menos de organismos internacionales de derechos humanos, es una acusación que la realizan los mismos pueblos indígenas de Colombia expresada en sus dirigentes concentrados en la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC).

Los indígenas hemos sufrido masacres, asesinatos selectivos y desplazamientos; desde 1991 hasta la fecha han sido asesinados más de 300 indígenas en el Cauca; los Zenú han presenciado el exterminio de casi todos sus dirigentes en el resguardo de San Andrés de Sotavento. En Túquerres Nariño, han sido asesinados varios líderes. Masacres como las de los Corebaju en julio de 1997, o la de los Embera en 1998, expresan el precio que hemos tenido que pagar los pueblos indígenas por la defensa de los derechos. (Ponencia ONIC 1999: 34-35)

La violación de derechos humanos en Colombia es un acto de barbarie que no tiene nombre, cometido por grupos paramilitares a los pueblos indígenas, por reivindicar sus derechos como el de tener una lengua y una cultura propia. Es decir, que no existe un mínimo respeto por la vida ni por las diferencias sociales y culturales establecidas en la nueva constitución de Colombia. Por el contrario “Para los indígenas colombianos el cumplimiento de los derechos constitucionales se ha convertido en una plataforma de lucha y de construcción de País Nacional” (Ibíd.). Los pueblos indígenas siempre hemos dicho que las migajas de “derechos” establecidos en la constitución colombiana no son regalos del Estado, son conquistas que han costado muchas vidas primero para que nos tuvieran en cuenta y segundo para el cumplimiento de lo poquito que hemos logrado incorporar en la nueva carta magna.

Lo anterior, quizás estaba salido un poquito del foco del tema que estamos desarrollando en este punto; no obstante, es necesario tocarlo para tener una idea de cómo “La educación indígena en Colombia tiene un carácter comunitario donde participan los niños, los ancianos, las mujeres, quienes tienen un papel muy importante; papel que se desarrolla en medio de la guerra, y significa como mantener construcciones culturales después de las acciones de la guerra, cómo aguantar en este espacio de guerra para sobrevivir después” (Op.cit: 17).

Retomando el hilo del mantenimiento y desarrollo de las lenguas creemos que en las escuelas muchas veces existen pretextos de los docentes: que los padres de familia no quieren que sus hijos se les enseñen en lengua indígena. En algunas situaciones esto puede ser real, y los hacen con justa razón porque consideran que sus hijos deben aprender la lengua del alijuna (blanco) para que no sigan siendo discriminados e ignorados. Si la escuela fuera capaz de explicar a los padres de familia y a los estudiantes las bondades de mantener la primera lengua para el aprendizaje de la segunda no habría tales reticencias. Al respecto:

La modalidad de mantenimiento, en cambio, también propone el uso de lengua vernácula y la adquisición de la segunda, pero en lugar de iniciar un proceso de transición de la primera hacia la segunda, plantea un uso sostenido de las dos lenguas a lo largo del proceso educativo. En este sentido, la denominación de la **modalidad de mantenimiento** se refiere a la conservación y desarrollo de la lengua de los estudiantes, además de agregar la segunda lengua. (Plaza 2001: 2)

Al analizar la cita se evidencia que es importante que los aprendices de una segunda lengua manejen bien la primera para que desarrollen de la mejor manera el aprendizaje de la segunda. El uso más o menos equilibrado de las dos lenguas en todos los niveles y ciclos de la enseñanza primaria y secundaria es lo que hay que explicar a los padres de familia para que entiendan que es importante darles prestigio social a las dos lenguas sin tener preferencia por ninguna de ellas.

9. Estrategias y metodologías de enseñanza

El diseño y la aplicación adecuada de una metodología de enseñanza en el aula son fundamentales para alcanzar los objetivos planteados en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Tales metodologías creemos que es responsabilidad del profesor porque en última instancia, él es quien elabora y ejecuta lo que se planifica para el desarrollo de las clases, sin perder de vista que el centro de atención tienen que ser los estudiantes. Por tanto, la aplicación o no de una metodología de enseñanza es una opción más personal del que enseña, sin desconocer la importancia que tienen la formulación de las políticas educativas como nos plantea esta afirmación: “Lo que sucede en las aulas depende, mucho más que de las normas legales, de lo que piensan los profesores y las profesoras acerca de su función y, también, por supuesto, de lo que esperan los alumnos y las alumnas” (Luis González Nieto¹⁶, citado en Lomas 1999: 317). La conciencia del profesor sobre lo quiere enseñar, a quién enseñar (el contexto), cómo enseñar y el tipo de sociedad que quiere alcanzar, consideramos que es un factor muy decisivo en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

...cuando un profesor o una profesora decide qué actividades de enseñanza y aprendizaje va a desarrollar en clase tiene también que decidir cómo enseñar los contenidos del área y por lo tanto con qué metodología...Cada profesor y profesora tiene una determinada idea sobre los fines sociales de la educación y sobre los objetivos de la educación lingüística y literaria, un determinado modo de enseñar y una determinada manera de entender el aprendizaje del alumnado. De ahí que, en función de sus ideas y de sus saberes, de su estilo didáctico y de sus formas de hacer en el aula, elija el método que en cada caso se ajuste mejor y los contenidos de cada actividad y a las características socioculturales de sus alumnos y alumnas. (Lomas 1999: 319)

Todos los profesores de alguna manera tienen un grado de preparación para asumir éste rol. En consecuencia, son conscientes de cómo adoptar una metodología para la aplicación de los contenidos estandarizados o seleccionados por ellos, de acuerdo al contextual social y cultural de los educandos. Dicho de otra manera, son conscientes de “los fines sociales de la

¹⁶ González Nieto, L., “La literatura en la educación secundaria”, en Signos. Teoría y práctica de la educación, nº 7, Gijón, 1993, en Lomas 1999.

educación y sobre los objetivos de la educación lingüística” que se quiere aplicar en una institución educativa de cualquier país del mundo. En éste sentido, compartimos ésta posición:

...no se puede hablar de ningún tipo de educación que sea políticamente neutro. De la manera como resolvamos éstas cuestiones dependerá el mayor o menos uso que hagamos en la escuela tanto de la lengua materna de los educandos como de la lengua de relación intercultural o segunda lengua. Como es obvio los asuntos pedagógicos tendrán que supeditarse a las decisiones de tipo político. (López 1993: 201)

Parafraseando a González, si bien es cierto, que el proceso pedagógico es responsabilidad de los profesores, no es menos cierto, que la formación del docente influye en gran medida en su práctica aulica.

Los Estados son los que al fin y al cabo definen el tipo de sociedad y el tipo de educación que quieren para sus ciudadanos, al tiempo que establecen las lenguas o los idiomas que se van a hablar a través de una planificación lingüística. En este sentido, coincidimos y compartimos la afirmación de López, puesto que no hay políticas educativas que sean neutras. Por el contrario, en las esferas de las decisiones de las políticas estatales dominantes, existen posiciones antagónicas en torno a la planificación lingüística, como el desconocimiento y el reconocimiento de una lengua. Desde nuestro punto de vista el desconocimiento de una lengua implica que no está a la par de una lengua de prestigio, o sea con un nivel de estatus social muy elevado como el caso del castellano o el inglés. Aún cuándo tenga un reconocimiento por parte de los Estados sigue siendo oprimida como en el caso de las lenguas indígenas en América y en particular la de Colombia, donde la etnoeducación se concibe solamente para los indios y los afros colombianos. Si no se concibe la EIB como un tipo educación para todos; es decir, alijunas e indígenas, no puede tener éxito porque justamente la fusión de los elementos culturales y lingüísticos implica la aceptación de la otredad y la interculturalidad.

Retomando la idea que teníamos desde el inicio de éste acápite, de todas maneras el diseño y la aplicación de la metodología de enseñanza y aprendizaje recaen en el que dirige las clases, en este caso el profesor, porque más que nadie, él es quién conoce el contexto, por ende, sabe para quién planifica. En este sentido, la adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes depende de la eficacia metodológica aplicada por el profesor en el aula. Lomas (1999: 322-323), nos plantea tres puntos claves con respecto al tema.

En cuanto la metodología, creo que

- a) cada profesor y cada profesora tiene su forma de enseñar y es absurdo intentar cambiarla. Además, es la más eficaz porque cada uno enseña como sabe enseñar y los alumnos se acaban adaptando a su estilo.
- b) el profesor debe utilizar metodologías variadas en función de los objetivos que persigue, del tipo de contenidos (conceptos, procedimientos, y actitudes) que van a trabajar y de las características del alumnado. Por ello, conviene conjugar las metodologías positivas para la enseñanza de conceptos y de hecho con otras metodologías como el aprendizaje por descubrimiento para los procedimientos o el trabajo en grupo y la reflexión colectiva para las actitudes...
- c) no hay un mejor método que otro sobre el papel sino que la bondad de uno u otro método de enseñanza depende de su eficacia pedagógica para favorecer la adquisición de las capacidades expresadas en los objetivos y el conocimiento y dominio de los contenidos del área.

Los planeamientos de Lomas resultan interesantes porque dan en el clavo al establecer tres aspectos fundamentales en cuanto a la metodología que debe aplicar el profesor en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en los procesos pedagógicos. De los tres aspectos nos llama la atención el último al decirnos, que “no hay mejor método que otro” puesto que el éxito “está en eficacia pedagógica” para transmitir y como hacer que los estudiantes logren internalizar los contenidos propuestos en los objetivos.

9.1 Actividades

Las actividades planificadas para el desarrollo de las clases coadyuvan a la concreción de los objetivos planteados para la enseñanza y aprendizaje de cualquier área del conocimiento o de una lengua en particular como nos plantea ésta afirmación. “Las actividades de enseñanza y aprendizaje constituyen el elemento de la programación didáctica y de la práctica de la educación lingüística en el que se concretan los objetivos y los contenidos de la enseñanza de la lengua y de la literatura...” (Lomas 1999: 319). Evidentemente, para la enseñanza de una lengua se hace necesario que el profesor programe y organice una serie de actividades que hagan posible la adquisición o el aprendizaje a través de ciertas estrategias comunicativas y escritas del lenguaje.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que existen dos tipos de actividades: una escolar y la otra extraescolar. La primera, coincide con la posición de Lomas al decir que la actividad escolar son “Trabajos y ejercitaciones que los alumnos tienen que realizar en relación con un tema de estudio. De ordinario, forman parte de la programación de aula. Se llevan a cabo para alcanzar determinados objetivos dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje” (Ander-Egg 1998: 14-15). En la misma idea,

Gutiérrez sostiene que es “Aquella que se integra dentro de la programación escolar y cuyo objetivo es ampliar los conocimientos del alumno o de desarrollar un aspecto concreto de este, con sus actitudes sociales, su esquema de valores o alguna habilidad determinada” (Gutiérrez 2004: 9). Las tres posiciones son convergentes al decir que la actividad escolar se realiza para alcanzar los objetivos del tema de estudio que puede ser lingüísticas o de otras ramas del conocimiento. Al hablar de objetivos se refieren a la meta que se traza para alcanzar la adquisición de contenidos, conceptos y de otras habilidades cognitivas y psicomotoras del estudiante.

La actividad extraescolar es otro factor importante que vale la pena subrayar, porque está ligada a la primera; es decir, no se puede entender como una situación incompatible con la que se desarrolla en el salón de clases. A pesar de que es una actividad que se desarrolla fuera del ámbito escolar los propósitos son los mismos. Al respecto Ander-Egg sostiene que son las “Actividades que se llevan a cabo fuera del horario escolar, pero que son concurrentes a las actividades escolares en cuanto a los propósitos educativos” (Ander-Egg 1998:15). En la misma dirección Gutiérrez dice que lo extraescolar es “Aquella que no forma parte de la programación escolar, pero que comparte los mismos objetivos en cuanto a formación y perfeccionamiento del alumno” (Gutiérrez 2004: 9). En conclusión, los dos autores Ander-Egg y Gutiérrez comparten la misma opinión en el sentido de que las actividades escolares y las extraescolares son elementos esenciales para consecución de los objetivos planteados en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de los programas por parte de los profesores. Es importante señalar que para la enseñanza de una L1 o L2, el profesor tiene que tener en cuenta en la planificación de sus clases un tiempo para el ejercicio de la comprensión escrita, otro para la situación real de comunicación, con estas actividades se podrá lograr el objetivo del aprendizaje.

Las actividades que el profesor realizará para hacer que los alumnos aprendan a hablar serán de dos tipos: en primer lugar, existirá un número importante de horas dedicadas a realizar ejercicios de comprensión oral; en segundo lugar, dedicaremos tiempo a hacer que los alumnos hablen. Las dos actividades no están tan desligadas como puede parecer: la comprensión y la expresión escrita están estrechamente unidas. (Bello y otros 1996: 21)

La afirmación se refiere más a la actividad que se debe planificar para el aprendizaje de una L2. Sin embargo, para el aprendizaje de una segunda lengua consideramos que es necesario que dentro de la actividad escolar se planifique un tiempo para la L1 porque es la base para aprender la segunda.

9.2 Materiales

Para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares se necesitan materiales didácticos para afianzar los conocimientos adquiridos en los procesos pedagógicos. Estos materiales preferentemente tienen que ir de acuerdo a las áreas y las asignaturas que se imparten en la institución educativa. Si la enseñanza es sobre lengua indígena y cultura indígena tienen que haber materiales didácticos apropiados para estas asignaturas. Y no descontextualizados como suele suceder con la implementación de tales materiales educativos o en el peor de los casos cuándo son muy escasos como en el caso de las dos escuelas objeto de este trabajo.

Para la enseñanza del wayuunaiki tiene que haber textos, cartillas, diccionarios, libros, etc., hechos por un profesional hablante de la misma lengua para que sea entendible. De la misma manera, se debe diseñar los materiales que se van aplicar en la asignatura de cultura wayuu aprovechando los recursos del medio para el diseño de los materiales. Como ya dijimos antes, la función de los materiales didácticos es servir de apoyo al profesor en el quehacer pedagógico. Sin embargo, no significa que los materiales deben resolver todas las cuestiones de enseñanza y aprendizaje, pues hay otras cosas que son también importantes como la selección, la secuencia de contenidos y la evaluación de las distintas áreas como nos expone Lomas.

...es obvio lo que cada profesor o cada profesora hace de lunes a viernes en las aulas depende no solo de lo que se escribe en la programación docente sino también del uso de los materiales didácticos (libro de texto, unidades didácticas, antologías de textos, videogramas, programas informáticos...) con lo que habitualmente se trabaja. No en vano una de las funciones de los materiales didácticos, es servir de ayuda pedagógica al profesorado en su tarea docente en las clases. De hecho en ocasiones, algunos profesores y profesoras delegan en los materiales didácticos (casi siempre, en el libro de texto) la tarea de decidir sobre asuntos de tanta envergadura como la selección y la secuencia de los contenidos lingüísticos y literarios, el tipo de textos escogidos, la selección y la secuencia de actividades o la evaluación de los aprendizajes del alumnado. (Lomas 1999: 320)

Estamos de acuerdo de la necesidad de los materiales en los procesos pedagógicos porque el profesor no debe dejarlos de lado en el momento de realizar su programación o su planificación de clases. Los contenidos y el desarrollo pedagógico tienen que ir acompañados de los materiales didácticos para que haya una mayor eficacia tanto de la enseñanza como de la adquisición y consolidación de los mismos.

9.3 Evaluación

Después de realizar cualquier tipo de actividad, lo que generalmente se hace es un alto para evaluar cómo ha sido el proceso mediante el cuál se adquiere el producto

final, bien sea para corregir, si es que no ha salido como se esperaba, o para hacerlo mejor, cuando ha salido positivamente. En la opinión de Ander-Egg la evaluación es un “Término elástico que abarca muchas clases de juicios, para hacer una valoración o medir algo (objeto, situación, proceso, etc.). En su acepción amplia, designa el conjunto de las actividades que sirven para señalar el valor de unas cosas” (Ander-Egg1996: 133). En términos generales, la evaluación es para dar juicio de valores negativos o positivos, y puede tener una connotación de asistemática y de sistemática.

Asistemática, porque pueden haber evaluaciones sin obedecer unas reglas de juego bien definidas para la valoración. En cambio, en el quehacer educativo y los procesos pedagógicos la evaluación tiene que tener una connotación más sistemática, es decir, con reglas de juego bien definidas de cómo se debe evaluar, a quién hay que evaluar, dónde hay que evaluar y finalmente, qué cosas hay que evaluar si es proceso o producto.

La evaluación tiene un abanico de interpretaciones pero, la que nos interesa en éste trabajo es a nivel educativo en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos cuándo se forjan por alcanzar los objetivos planteados. Entonces, “aplicada al ámbito educativo, la evaluación es considerada como una actividad sistemática y necesaria dentro del proceso educativo, y como un subsistema dentro del sistema de enseñanza/aprendizaje” (Op.Cit: 133). Compartimos la idea de que es necesario que exista una evaluación institucional y una evaluación del receptor y del transmisor de conocimientos a través de un método más elaborado y más sistemático.

La evaluación para Gutiérrez está en el aspecto educativo más no en otras actividades y se realiza a través del sistema de medición cualitativo. También reconoce que es un termino holístico, al decir que es un exámen que abarca todo lo que implica las potencialidades y las debilidades del aprendizaje: “Valoración cualitativa del proceso educativo, cuyo objetivo es ofrecer la información necesaria para mejorar dicho proceso. (...) es un concepto universalizador, porque abarca reflexión, análisis, comprensión, y verificación de logros y dificultades del proceso de aprendizaje con el fin de tomar decisiones correspondientes” (Gutiérrez 2004:141). En la página anterior, decíamos que la evaluación se hace para darse cuenta de cómo ha sido el proceso en una actividad. Sin embargo, Gutiérrez plantea que la evaluación es para posibilitar suficientes datos para corregir y mejorar los procesos educativos. Además, toca lo que anteriormente decíamos de la evaluación es una especie de juicio de valor a los procesos de aprendizaje, enfatizándola de ésta manera: “Esta evaluación se dirige a juzgar en qué medida y hasta qué grado se han logrado los objetivos previamente

propuestos“(Ibíd.). Con ésta afirmación, se refleja la posición del autor sobre los objetivos que deben alcanzar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, Lomas advierte que la evaluación en lenguas no solamente se debe aplicar en los procesos de aprendizaje de los alumnos, sino tiene que ir mucho más allá, es decir, hacer también el mismo ejercicio a la planificación y funcionamiento del programa. Este autor entiende que la evaluación “sanciona y califica” y nuevamente, nos acerca a lo que decíamos arriba que la evaluación juzga. En cambio, él propone que no se la asuma de esa manera sino más bien, que se la tome como parte de la formación del estudiante. Por otra parte, plantea que los profesores cuando realizan sus trabajos áulicos deben asumir que no están exentos de la evaluación tiene que asumirla que se hace en aras de mejorar las actividades académicas. Y, sigue planteando algo más interesante al afirmar que si se entiende el quehacer educativo como mero proceso evaluativo sin que el profesor tenga en cuenta la parte de observación de lo que sucede en el aula, tal vez la evaluación no tenga sentido.

De igual manera, quienes enseñan lengua y literatura deben evaluar no sólo el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas sino también, y a la vez, el diseño y la aplicación del programa de enseñanza que han puesto en práctica. En efecto, en lo que se refiere a los alumnos y a las alumnas, la evaluación, además de su tradicional función *sancionadora o calificadora* de los aprendizajes adquiridos por cada uno de ellos, debe tener una finalidad *formativa* en la medida en que debe servir de orientación a cada alumno y a cada alumna sobre su grado de adquisición de los objetivos y de los contenidos y sobre las deficiencias que en su caso deba subsanar. En cuanto al profesorado, la evaluación debe servir para revisar aquellos aspectos de la práctica educativa que se hayan considerado inadecuados a la luz del contraste con la experiencia del aprendizaje en el aula. Evaluar en las aulas de lenguas no sólo el aprendizaje sino también la enseñanza exige una actitud de observación y de indagación crítica sobre lo que sucede en las aulas orientada a modificar aquellos aspectos de la práctica educativa que no hayan sido apropiados a la hora de contribuir al aprendizaje lingüístico literario de los alumnos y de las alumnas. (Lomas 1999. 319-320)

En la enseñanza de lenguas o de otras áreas muchas veces no se tiene en cuenta lo que plantea Lomas, al decir que la evaluación no solamente se debe limitar al aprendizaje de los estudiantes sino también poner el termómetro al diseño del programa. Es cierto, que hay interpretaciones incluso mal hechas de lo que es la evaluación entre los profesores al tomarla muchas veces como una arma de doble filo para sancionar, castigar, calificar, excluir, etc., a sus estudiantes cuándo no alcanzan los objetivos previstos en la programación.

Capítulo IV

Contexto en el que se desarrolló la investigación

El elogio de la lengua (y el amor a la lengua propia) no se construye sobre los cimientos del menosprecio de las lenguas ajenas.

Carlos Lomas

1. El pueblo wayuu

1.1 Quiénes somos

El pueblo wayuu está ubicado en la parte más septentrional de Suramérica en la península de la Guajira entre los 11 y los 12 grados latitud norte y los 71 y 73 grados longitud occidental (Barrera 2000: 25). Según Pérez (1997: 180), “De los 21.000 Kms cuadrados que conforman la península de la Guajira, 15.380 constituyen el territorio wayuu; de éstos, unos 12.000 pertenecen a Colombia (Departamento de La Guajira: municipio de Uribia, Maicao, Manaure, Riohacha, y Barrancas) y otros 3.380 a Venezuela (Estado Zulia: Distrito Páez)”. El dato nos muestra que el pueblo wayuu ocupa una enorme extensión de territorio incluyendo la parte de la Guajira venezolana. Según el punto de vista de los wayuu “wuomain”¹⁷ era uno solo; llegaron los alijunas¹⁸ y la dividieron imaginariamente. “Para efectos de la planificación de la acción estatal, La Guajira (Colombia) ha sido subdividida en la alta, media y baja” (Ibíd.). Como bien la anota Pérez van Leenden la división territorial de la Guajira obedece a cuestiones político-administrativas por parte de Estados (Colombia y Venezuela) porque desde la visión de nosotros “la frontera colombo-venezolana no es límite entre los wayuus, quienes viajan libremente de un país a otro en su territorio guajiro según sus apetencias o necesidades” (Chávez y Morales 1995: 240). A pesar de que hay una línea imaginaria establecida por Colombia y Venezuela la concepción wayuu de territorialidad va mucho más allá, puesto que así lo interpretamos desde el punto de vista histórico. En este sentido, los wayuu tenemos el derecho de atravesar las líneas

¹⁷ Nuestro territorio.

¹⁸ Algunos autores han considerado desde el estudio lingüístico que las voces wayuu y alijuna, permiten suponer que se trata de una prueba de la pertenencia de la etnia wayuu a la familia Arawak. Por un lado, Wayuu parece venir del vocablo con el cual los Arawak que habitaban la Guayana nombraban su territorio: Waiju “que significa nuestra tierra”, o tierra de los hombres” lo que confirmaría que los wayuu vienen de la Guayana y que desplazaron a los antiguos habitantes de la península, quienes debieron emigrar a la Sierra Nevada. Por otro lado, alijuna es muy similar a la voz arawak arekuna, con la que se define al enemigo, Alfred Jahn, Los orígenes del Occidente de Venezuela, Caracas, Monte Avila Editores, colección científica, I, 1973, 139 – 146. Don Nicolás de la Rosa escribió en 1739, arijuna. En realidad hasta hoy se mantiene una discusión sobre si debe decirse arijuna o alijua, aunque lo cierto es que en Wayuunaiki existe un sonido entre “l” y “r”, bastante difícil de pronunciar para el extranjero. José Nicolás de la Rosa, Floresta de la Santa Iglesia, p 299. (Barrera 2000:28).

divisorias que separan a ambas naciones sin que nos pongan mayores obstáculos para movilizarnos en nuestro propio territorio ancestral.

Intentar hacer una descripción social, cultural y lingüística de la Guajira desde una perspectiva histórica es un poco complejo porque existen pocas investigaciones al respecto. Sin embargo, la panorámica no es del todo oscura puesto que se han realizado algunos estudios que de alguna manera tratan de revelar el enigmático componente social que se viene tejiendo en la Guajira desde una mirada retrospectiva.

Para conocer un poco quienes somos los wayuu primero analizaremos qué grupos indígenas compartieron el territorio que hoy ocupan los wayuu. Al respecto veamos lo que dice esta cita:

“Las fuentes históricas evidencian que a principios del siglo XVI el escenario social en la península de la Guajira era bastante heterogéneo, y permiten identificar distintas agrupaciones indígenas presentes en dicho territorio. Entre los grupos mencionados se encuentran los Guanebucanes, Coanaos, Anates, Caquetios, Eneales, Onotos, Macuiras y Cocinas”. (Guerra 2001: 49)

Lo anterior nos aclara cuán complejo había sido el tejido social que existía en esta zona antes y después de la llegada de los españoles porque “durante el siglo XVI y XVII los indígenas de la península se hicieron a una numerosa ganadería” (Op.cit:50). Hay que aclarar que los caprinos, los bovinos, los caballares, los mulares, los asnares y los ganados vacunos que hoy día tienen los wayuu son traídos por los españoles.

Aunado a lo anterior podemos manifestar que ha existido desde hace varios siglos el contacto entre indígenas y no indígenas lo que provocó un proceso de mestizaje entre los grupos como nos señala Barrera:

Desde la visión de los wayuu, la península se encontraba habitada para el siglo XIII por dos grandes grupos: los wayuu y los alijunas. La palabra wayuu significa “gente” en el idioma Wayuunaiki, y se contrapone a la voz Alijuna con la que se denota y denotaba a toda persona no wayuu; sin embargo, no comprende a los cocinas tampoco a los arahuacos. La visión española por su parte, diferenciaba varios grupos: los indios guajiros (Wayúu), los indios cocina, los indios paraujanos, los negros esclavos, y un sinnúmero de mezclas raciales de las que hablan los documentos cuando se refiere al mulato, al zambo o al mestizo. La conformación social de la Guajira hacia el siglo XIII es bastante compleja, pues el prolongado contacto entre las etnias, había dado lugar a un alto grado de mestizaje, físico y también cultural. (Barrera 2000:28)

La percepción de los propios actores nos permite visualizar la dinámica histórica de la construcción de la identidad cultural y lingüística de la Guajira. Actualmente, los que habitan en el territorio guajiro son conscientes de que ha habido tal contacto entre diferentes culturas (wayuu y alijunas) que trajo como consecuencia la mezcla entre los grupos.

En cambio, otros estudios sostienen que para el siglo XIII el grupo más grande que había en la Guajira era el de nosotros los wayuu. Aunque para este mismo período según el antropólogo Rivera existían otros grupos que se dedicaban a la horticultura, a la cacería y a la recolección de frutas silvestres y se refiere específicamente a “Los cocinas [que] se encontraban entre las inmediaciones de Epits (La Teta) y las serranías de Cocinas y de Jarara hacia el nororiente” (Barrera 2000:31). Debemos aclarar que existen pocas investigaciones con relación al origen de este grupo extinto que al parecer pertenecía al mismo grupo wayuu como nos plantea esta afirmación. “Alfred Jahn considera que los cocinas no era un grupo distinto del wayuu, y que se trataba más bien de un sector marginal de la comunidad wayuu, algo así como un grupo de excluidos” (Ibídem). Es probable que los cocinas hayan sido expulsados por los wayuu del grupo al no asumir ciertas reglas de control social porque al parecer no adoptaron el sistema del pastoreo y siempre fueron cazadores y horticultores.

La hipótesis de que los cocinas pertenecían a los wayuu recobra más fuerza si analizamos esta cita:

Petra Josefina Moreno ha desarrollado la hipótesis de que los cocinas constituían, evidentemente, un sector de los wayuu, pero que nunca asumieron el pastoreo. Podría tratarse del sector más beligerante de los wayuu, que se mantuvo en los montes viviendo de la caza y la recolección, e incorporando el continuo robo de animales a españoles y a indios pastores. Dentro de los cocinas hubo algunos grupos que incorporaron la ganadería, y por este hecho se asimilaron como wayuu. (Op. Cit: 32-33)

En la página anterior decíamos que para este periodo en la Guajira había dos grupos: uno se dedicaba a la horticultura, otro a la cacería y a la recolección de frutas silvestres. En el primer grupo estaban los wayuu y en el segundo los cocinas. Cuando llegaron los españoles los wayuu se apropiaron del pastoreo caprino y ovino, mientras que los cocinas no se desligaron de su actividad tradicional. Esta probablemente fue la razón que llevó a que se convirtieran en un grupo más belicoso que acechaba constantemente a los demás grupos (wayuu y alijunas) que existían en el territorio. Cabe resaltar que actualmente nosotros, los wayuu, seguimos siendo un grupo que nos dedicamos a la cría de cabras, ovejas y ganado en la zona semidesértica de la Guajira.

Por otra parte, el siglo XIII es un hito que marca la historia de luchas constantes entre guajiros y alijunas como nos señala esta opinión. “Los wayuu por su parte corresponden al sector indígena que los españoles llamaron “guajiros”, constituyen el grupo más numeroso de la Guajira en el siglo XVIII y fueron los principales protagonistas de lo que los españoles llamaron “rebeliones”, “sublevaciones” o “levantamientos de los guajiros” (Barrera 2000:35). Los wayuu al igual que otros

grupos originarios del continente americano se sublevaron en contra de los avasallamientos cometidos por los españoles. Vale la pena resaltar que uno de los orígenes del conflicto que se extendió en la composición social que había en la Guajira hasta entonces, es el de la apropiación del ganado vacuno por parte de los wayuu, lo cual los españoles no veían con buenos ojos porque implicaba para ellos poder y control de territorios. “A lo largo de todo el siglo XVIII, y especialmente durante la segunda mitad, se dieron múltiples y muy diversos conflictos entre los distintos grupos que habitaban la península Guajira. [...] El ganado constituyó una de las causas más frecuentes de conflicto...” (Barrera 2000:31-32). Para la apropiación y el rescate del ganado por los españoles el hurto era una de las modalidades más frecuentes que se cometían entre estos grupos.

Finalmente, para aproximarse más a la comprensión de quienes somos nosotros, los wayuu, es necesario acudir a diversas fuentes para explicar su procedencia. Según el estudio realizado por Barrera Monroy, varios teóricos plantean que el origen de los wayuu posiblemente sea la Guayana. Mientras que otros sostienen que “Por evidencias arqueológicas y relatos de la tradición oral, se argumenta que el pueblo wayuu es originario de la región amazónica. Debido a guerras interminables y a la ocupación de su territorio por otros pueblos, se desplazaron hasta llegar a la península de la Guajira, territorio que actualmente habitan” (Enciso y Serrano 1996: 19). Hasta el momento no se sabe a ciencia cierta cuál es el origen de los primeros antecesores de los wayuu. Pese a que existen diversas investigaciones lingüísticas y antropológicas, al parecer no hay una mayor claridad con respecto al tema.

1.2 Asentamientos y demografía

El pueblo wayuu ha venido experimentando un proceso de explosión demográfica en su seno familiar. Según Picón¹⁹ (1996, citado en Guerra 2001: 86) en el territorio guajiro existen cinco habitantes por kilómetros cuadrados y “La respuesta Wayuu a esta sobrecarga demográfica en su territorio ha sido el desplazamiento de excedentes de la población hacia los centros urbanos, especialmente hacia Maracaibo, y la complementación de las formas de subsistencia tradicionales con nuevas actividades económicas propias del medio urbano, como son el trabajo asalariado y el comercio de tipo occidental” (Ibíd.). Independientemente de la explosión demográfica, la migración wayuu obedece sobre todo a las extremadas sequías que ofrecen las condiciones climáticas que caracteriza a la Guajira. Después que se les hayan muerto todos sus

¹⁹ Picon, Francois- René. (1980). *Contact et des Changements Socioéconomiques chez les Indiens Goajiro*. París : Université René Descartes. (Tesis doctoral del tercer siglo), en Guerra 2001.

rebaños por falta de agua y de pastos, algunos miembros del pueblo pastoril emigran a las zonas urbanizadas de las ciudades cercanas de Colombia y de Venezuela con la esperanza de conseguir empleo para poder atender o mantener a sus familiares. Otras de las razones son cuando la familia decide voluntariamente radicarse en cualquiera de las ciudades mencionadas para que sus hijos puedan estudiar y adaptarse a la vida alijuna.

Cuando hay sequía en la Guajira es casi generalizada, lo cuál provoca una hambruna en toda la península. Es una situación dolorosa porque la gente muchas veces no tiene nada que comer porque el único sustento es la ganadería. La carencia de fuente de trabajo en la Guajira colombiana yo diría que es el factor más determinante del fenómeno de la migración; porque cuando era niño yo recuerdo que mi padre en épocas de sequías viajaba hacia la ciudad de Maracaibo (Venezuela) buscando la manera de ayudarnos a subsistir.

Mi padre se iba a esa ciudad no porque le gustaba la vida citadina sino porque la misma situación económica familiar le obligaba a salir del entorno, según él me cuenta, para vender su fuerza de trabajo a los grandes hacendados y terratenientes a cambio de un mísero sueldo que nos servía para alimentarnos, para vestirnos y educarnos. Esta es la situación de muchas familias humildes de mi comunidad que buscan bienestar para sus hijos pero el Estado colombiano siempre se hace de la vista gorda al no ofrecer alternativas de trabajo en nuestros territorios ancestrales que afiancen nuestra identidad como pueblo.

La migración de muchas familias wayuu, y dentro de ellas la mía, a la ciudad de Maracaibo es producto de todas las situaciones descritas anteriormente. Además el Estado venezolano nos brinda mayores oportunidades de empleo que el mismo gobierno colombiano. La prueba está en que actualmente existe un índice muy significativo de la población wayuu asentado en esta ciudad desde hacen varias décadas. Aunque algunas familias abandonan su territorio temporalmente para trabajar en estas ciudades, otros lo hacen para establecerse en dichas ciudades pero sin perder contacto con sus familias.

Para seguir avanzando en la explicación de los asentamientos y demografía wayuu podemos decir que “el Departamento de la Guajira fue creado el 28 de Diciembre de 1964 y empezó a funcionar como entidad territorial el primero de Julio de 1965” (Polo 2001: 12). Tiene 11 Municipios, en los cuales están distribuidos los wayuu (ver cuadro 1). Cabe destacar que la mayor concentración de la población está en los Municipios de Uribia, Manaure, Maicao, Riohacha, Fonseca y Barrancas. En Maracaibo,

Venezuela, se considera que habitan en forma “semi-sedentaria” aproximadamente 40.000 Wayuu (H. D. Correa, 1993: 209, citado en Enciso y Serrano 1996:19). Esta población y la de las ciudades colombianas están en permanente contacto con sus parientes en las rancherías, ya sea financiando la compra de ganado u otras propiedades del clan o asistiendo a los velorios y otros acontecimientos (Ibíd.).

Cuadro 1. Población wayuu en el departamento de la Guajira por municipio.

Municipio	Cabecera municipal	Resto rural	Total municipal
Riohacha	4.223	10.535	14.758
Urbia	2.810	52.438	55.248
Manaure	4.184	20.227	24.375
Maicao	6.565	19.942	26.507
Fonseca	252	1.620	1.872
Barrancas	681	3.701	4.382
Otros *	127	0	127
Total general	18.806	108.463	127.269 ²⁰

*Incluye San Juan del Cesar, El Molino, Villanueva y brumita.

(Fuente: Evaluación de la calidad indígena en Colombia etnia wayuu, 1996: 20)

De todos los municipios descritos en el cuadro, el que más población tiene es el de Uribia quizás por ser unos de los municipios grandes de Colombia. Las ciudades de Maicao, Riohacha, Manaure y Uribia poseen la mayor concentración wayuu. En la zona rural de los municipios, Uribia encabeza la mayor concentración wayuu, luego sigue, Manaure, Maicao y por último Riohacha. Es importante destacar que “la parte norte de la península de la Guajira es reconocida como resguardo”²¹. La figura de resguardo de la Alta y Media Guajira fue retomada a partir de la transformación de la constitución política de Colombia en 1991.

El cuadro 1 contiene datos estadísticos del año 1996 que reflejan la cantidad de población tanto en la zona urbana y rural de todos los Municipios del Departamento de la Guajira. Más adelante, mostraremos la cifra poblacional wayuu solamente en el Municipio de Manaure, objeto de nuestro trabajo de investigación, desde el año 1996

²⁰ La población total del departamento es de 339.229, es decir que la población wayuu es del 37.5%, pero en los municipios de la Alta y Media Guajira, se trata de la población mayoritaria: En Uribia y Manaure representan aproximadamente el 100% y en Maicao el 45.3%.

²¹ EL INCORA, definió el llamado “gran resguardo wayuu”, tomando como limite sur la carretera Riohacha-Paraguachón. Se trata de alrededor de 1.000.000 de hectáreas. A este resguardo se suman algunos de poca extensión en los Municipios de Maicao, Barrancas y Fonseca (Enciso y Serrano 1996: 20).

hasta el 2000, aclarando que la población va en aumento tanto en la zona rural como en la zona urbana.

1.3 Lengua

Desde el punto de vista histórico el origen de la lengua wayuunaiki según investigaciones realizadas por diversos lingüistas y antropólogos proviene de la región de la Amazonía. Al parecer dos grupos (el arawak y el tupí) dieron origen a varias lenguas que actualmente existen en Sudamérica. “Hace miles de años comenzó en las Amazonas un proceso de migración de grandes poblaciones, en el cual sobresale la que dio lugar a las familias lingüísticas Arawak y Tupí: la primera, peregrinó hacia el norte en dos oleadas (una, hacia la confluencia del Orinoco con el Apure, tomando la vía del Apure por el occidente; la segunda, algo más tardía, continuando por el Orinoco abajo); y, además, como los tupí transitaron los arawak hacia el sur del Continente” (Oliver, 1990: 96, en Pérez 1997:192). Está claro que para este período ambos grupos se dirigieron a destinos diferentes, dando origen a los descendientes actuales de los tupí y los arawak como es el pueblo wayuu localizados actualmente en la península de la Guajira.

Estudios realizados por lingüistas y antropólogos sobre la situación actual de la lengua wayuunaiki, sostienen que “La lengua de los wayuu es la más viva y la más hablada del grupo noreste de la familia Arawak (Tovar, 1986: 8, citado en Pérez 1997: 189). En pleno siglo XXI, podemos afirmar que el wayuunaiki sigue vigente como la lengua materna de nosotros, los wayuu, a pesar del contacto que viene experimentando durante más de tres siglos desde la llegada de los alijunas a la península de la Guajira. “A diferencia de otros idiomas de Colombia que tienden a desaparecer rápidamente bajo el peso del proceso aculturador de la sociedad dominante, el guajiro, perteneciente a la familia lingüística arawak, conserva su vitalidad...” (Chávez y Morales 1.992: 240). Decíamos en páginas anteriores que el contacto del pueblo wayuu con el mundo alijuna se dio desde hacen varios siglos atrás. En los albores del presente siglo esta indómita raza sigue existiendo como grupo étnico conservando su propia lengua, y su propia institucionalidad a pesar, de los cinco siglos de contacto con el mundo occidental. Si hablamos por ejemplo de mi comunidad de origen (Nazareth) puedo decir con mucho orgullo que el uso del wayuunaiki sigue vigente en los distintos ámbitos de la vida familiar. En el caso particular de mí familia el uso de la lengua es permanente y fluida porque es el idioma del hogar. El uso del castellano se da más que todo entre los jóvenes y cuando existe la necesidad de comunicarse con alguien que sea alijuna. En mi caso, utilizo el wayuunaiki para interactuar con mis padres, con

mis hermanos, con mis tíos, con mis abuelos y con todos los miembros de mi familia y de otras familias particulares. El castellano lo uso para interactuar fundamentalmente con los alijunas en espacios distintos a los de mi comunidad; aunque debo decir también, que a veces utilizo cuando alguien de mi comunidad me habla en alijunaiki (castellano). El alijunaiki lo usan más los jóvenes que han salido del entorno comunal para estudiar o para trabajar en las ciudades porque se familiarizan con esta lengua y cuando llegan a la comunidad se ven obligados a utilizarlo.

Por tanto, el wayuunaiki tiene funcionalidad en distintas situaciones comunicativas donde hay presencia de este grupo bien sea en la zona rural o urbana, a través de esta lista la Guajira, tanto en Colombia como en Venezuela.

“El wayuunaiki se habla en el territorio étnico comprendido entre Colombia y Venezuela, por unas 150.000 personas. Una distribución porcentual aproximada de los habitantes en Wuommainpa (nuestra tierra) es:

Wuinpumuin [Alta Guajira – zona de agua mas al Norte] 23%

Jala’ala [Media Guajira zona de piedras] 18%

Palaamuin [zona del mar - Norte] 17%

Anouui [zona de sabanas] 27%

Wopumui [Baja Guajira zona de caminos - Oeste] 15%

Wuinpumuin, Jalaala y el nororiente de Palamuin son regiones wayuu donde se conservan y se ejercitan más las tradiciones. Constituyen una alta densidad poblacional con poblados como Amururu (Nazareth) y Palaalialu (Puerto estrella). En Anouui, Wopumuin y el occidente de Plamuin están las poblaciones predominantemente wayuu como Uribia y Manaure y las ciudades de Riohacha, Maicao, y Barrancas donde el alijuna se ubica en la periferia; en la Annui venezolana, sin embargo, han construido urbanizaciones para wayuu (Maracaibo) y constituyen alto porcentaje de la población de Palaawaipo’u. En las ciudades colombianas asentadas en el territorio étnico (Riohacha, Maicao y Barrancas) y en Maracaibo, de manera especial, el wayuunaiki constituye una lengua de minorías con relativo peso específico en la vida comunitaria en las dos últimas y mucha presencia cotidiana en las dos primeras. Además, variadas lenguas oyen los wayuu en los caminos del contrabando y en los comercial y minero de Maicao y Barrancas. Sin embargo, los hablantes del wayuunaiki utilizan el español como lengua franca”. (Op.cit: 195-196)

Wuinpumuin, Jala’ala y Palaamuin pertenecen al Municipio de Uribia y Manaure y justamente son los que poseen el mayor porcentaje de población wayuu y obviamente de hablantes de la lengua, como nos dice Pérez Van Leeden (1997: 195). Sin embargo, no podemos desconocer los datos que nos suministran con relación a otros municipios especialmente, en las ciudades de Colombia y de Venezuela donde también se habla muy relativamente el wayuunaiki en los distintos espacios de la vida cotidiana.

Cuadro 2. Situación del Bilingüismo Wayuunaiki – Español

Hablantes por región geográfica	Monolingüismo Wayuunaiki	Bilingüismo Wayuunaiki-Español	Total población
Wuinpuiuin	22.500	15.000	37.500
Palamuin	13.500	13.500	27.000
Jalaala	19.125	6.375	25.500
Anouui	24.300	16.200	40.500
Wopuniun	9.750	22.750	32.500
Total Hablantes	89.175	73.825	163.000

Fuente: Pérez (1997: 200)

1.4 Organización social, política, religiosa y económica

Para la organización del pueblo wayuu es fundamental el oumani (territorio) porque a partir de ello, redefine su propio “ii” (origen de las castas). El concepto de woumanejuna waya²² es muy común escucharlo entre los wayuu cuando se presentan ciertas discrepancias interclanes por límites territoriales. El territorio de los diferentes eiruku o castas por lo general se fundamenta en los bienes intergeneracionales que allí existen como son: los cementerios ancestrales, fuentes de agua, pastizajes etc. En este sentido, “Para el wayuu es fundamental apropiarse un territorio y para ello debe conocer los principios que rigen la pertenencia a éste; su identificación con el grupo está ligada a una información cultural que lo asocia al cementerio y a la fuente de agua” (Pérez 1.997: 186). El territorio es un componente fundamental para la organización que rige la vida del pueblo wayuu, es donde surgen los distintos eiruku que son más de 30 en toda la Guajira. Según Perrín²³, (1980: 123), citado en Enciso y Serrano 1996: 21) “La organización social wayuu se basa en los clanes” definidos por la posesión de un territorio, la riqueza que sustentan las familias, por línea materna, que los conforman. Por otra parte, “El clan además de ser el eje estructural de la sociedad wayuu, fortalece la identidad individual y colectiva, afianza las jerarquías sociales y establece el sistema de prestigio sustentados en la fuerza económica de cada uno de ellos” (Ibíd.). En el pueblo wayuu existe la estratificación de las castas o eiruku hecho que ha generado ciertos conflictos entre los que se consideran “wayuu

²² Somos dueños legítimos de este territorio

²³ Perrin, Michael. 1980. **El camino de los indios muertos**. Monteavila editores. Caracas, en Enciso y Serrano 1996.

washiru”²⁴ y los “wayuu mojusü”²⁵. En realidad, el calificativo de wayuu mojusü es un aspecto peyorativo de los wayuu que carecen de bienes (cabras, ovejas, caballos, mulas, ganados, etc.).

La organización política de los wayuu se fundamenta en la casta o el eiruku y el apushi (parientes uterinos). El alaula o el tío materno es el que cumple la función de direccionar el grupo, es el encargado de dirimir los conflictos internos y externos de cada eiruku. “El nivel máximo de identidad individual y grupal es el eiruku; ésta institución junto con el apushi, constituyen las organizaciones sociales y políticas para agrupar a los hombres más prestigiosos de los grupos uterinos. En síntesis, puede afirmarse que las unidades políticas máximas no trascienden los lazos de consanguinidad” (Guerra C. y Pérez²⁶, 1991: 6, citado en Pérez 1.996: 188). Los hombres más prestigiosos en este caso serían los tíos maternos porque son personas reconocidas y bien respetadas por todos los miembros de los grupos. En este sentido, debe quedar claro que en la organización política del pueblo wayuu no existe un poder centralizado sino más bien hay como que una suerte de independencia en cada uno de los eiruku.

En nuestras familias wayuu la máxima autoridad son los talaula (los tíos) es decir, los hermanos o primos de las madres. Cuando no existe un tío mayor con capacidad de liderazgo para dirigir el grupo; se le encomienda a una persona joven que reúna estas características. Por ejemplo, en mi familia el encargado de dirimir los conflictos que se suscitan a nivel familiar o interclan es mi hermano mayor dado que no tenemos tíos que se ocupen de este papel. Él ha resuelto problemas de homicidio en mi comunidad que se cataloga en mi cultura como el más difícil de resolver. Con la resolución de un homicidio se le puede acreditar a la persona el título de putchipu (palabrero) porque fue capaz de conducir un problema por los senderos de la conciliación haciendo el buen uso de putchi (la palabra).

La religiosidad del pueblo wayuu se manifiesta a través de la creencia en un ser supremo llamado “Maleiwa”, creador de cuanto existe en el universo. Según la versión de esta comunidad, Maleiwa creó a los primeros wayuu, y a los primeros animales con

²⁴ Wayuu rico

²⁵ Wayuu pobre

²⁶ Guerra C., W., y Pérez van –L., F. J., (1991) “Proyecto de construcción y dotación de centros pilotos de servicios integrales para la población wayuu”, en Plan maestro de desarrollo de Corpogujaira, Riohacha, Corpogujaira, en Pérez 1.996.

sus respectivas marcas o señales. Al respecto M. Perrín²⁷, (1.980: 123, citado en Enciso y Serrano 1996: 21), señala lo siguiente:

Con la ayuda de la lluvia, Maleiwa fabricó a los hombres.

-Serán los que hablarán, dijo.

Hizo también hierros para marcar, para distinguir cada clan.

Después dio la forma a las figurillas que se parecían al ganado.

Entre los clanes, repartió la gente, las bestias y las cosas.

A los ricos, Maleiwa distribuyó el queso y el ganado.

-Estos animales serán los vuestros, les dijo.

Pero, a los pobres no les dio sino una larga vara y les hizo tomar otro camino.

Así no morirán de hambre.

La idea de Maleiwa que tenemos nosotros los wayuu como un ser supremo creador de todo cuanto existe, es una apropiación o imposición de la religión católica que a través de siglos se ha impuesto y hasta ahora la hemos aceptado para explicar nuestro origen. Por tanto, no compartimos la opinión de Perrin en el sentido de que es más bien una simulación del capítulo del Génesis de la Biblia judeo-cristiana que explica el origen del universo.

Los ritos y las ceremonias tradicionales también hacen parte de la religiosidad wayuu, los cuales se celebran en eventos especiales. Por ejemplo, cuando hay buena cosecha se toca la kasha (tambor) y se baila la yotna en agradecimiento a mma (tierra) y a juya (lluvia) por haber permitido que haya comida en abundancia. El velorio es otra ocasión que se aprovecha para pedir a los dueños del alma wayuu que están ubicados en Jepira²⁸ (Cabo de la Vela) para que dejen descansar el alma de la persona recién fallecida. La lania (amuleto o contra wayuu) es otro elemento que inspira creencia en el pueblo wayuu por tratarse de una especie de protección del cuerpo. Creemos mucho en ella porque nos revela, a través del sueño, todas las cosas negativas y positivas que nos pueden pasar en la vida. Además, para nosotros existen otras fuerzas sobrenaturales perjudiciales para la salud humana como son; püloui²⁹,

²⁷ Perrin, Michael. 1980. **El camino de los indios muertos**. Monteavila editores. Caracas, en Enciso y Serrano 1996.

²⁸ La tierra de los wayuu muertos, la tierra de los "yoluja" (Polo 2001:168)

²⁹ Es una mujer misteriosa que habita en las montañas en medio o en las orillas del mar, es la mujer de juya, emite relámpagos, truenos y rayos verdes está brava y celosa (Chacin 2003: 40).

akalapüüi³⁰, keralia³¹, wanulu³², wala`a³³, waneetünaí³⁴ etc. Son seres que están ocultos en la profundidad de las aguas, de las montañas, y de las sabanas, aparecen cuando quieren hacer daño a los wayuu bien sea en las horas de la noche o del día.

Desde mi punto de vista cada cultura construye su propia visión de mundo a partir de sus creencias religiosas. Es por ello, que en mi comunidad creemos en algo sobrenatural como lo hemos mencionado anteriormente. Incluso, he tenido la oportunidad de ver la luz de keerralia en las horas de la noche en las sabanas de mi territorio en la Alta Guajira, lo cual me causa miedo y escalofrío porque hace daño al wayuu según cuentan los viejos.

La idea de creer en algo es un constructo del pueblo wayuu como lo pueden tener otros pueblos y que se ha mantenido hasta ahora de generación en generación. La iglesia católica ha querido suplantar estas creencias wayuu con la idea de que existe un solo dios verdadero valiéndose en sus predicaciones del uso del término maleiwa (dios) que no significa más que desde un principio de la creación. Porque ma en wayuunaiki es tierra entonces, sería algo así como desde la creación de la tierra.

La economía del pueblo wayuu está basada fundamentalmente en la explotación del ovino y el caprino en gran escala, los que son comercializados en los mercados de Colombia, Venezuela e incluso en algunas islas de las Antillas y el Caribe. Las relaciones de intercambio comercial entre wayuus y alijunas se inician desde hace varios siglos atrás, como nos manifiesta Barrera (2.000: 122): “El Comercio de animales realizado con españoles y en especial con habitantes de Río de la Hacha, era frecuente. Los españoles surtían de víveres e incluso de armas a los mismos indios a cambio de animales”. La apropiación de animales, por parte de los wayuu sirvió de alguna manera como una estrategia de supervivencia al intercambiar animales por armas para su defensa en la época de la conquista y la colonia. Hoy por

³⁰ Los duendes son un grupo de animales misteriosos y horripilantes. Habitan en un gran número en las cuevas de las montañas: son parecidos a unos niños, cubiertos de vellos, de piel color ceniza, llevan flechas, unos penachos de plumas de pájaros (Op.cit: 52)

³¹ Fuego fatuo es un demonio que sale en las noches oscuras en forma de persona alumbrando como si fuera la luz de un reflector (Op.cit: 54).

³² Es un ser misterioso que carece de carne y hueso, que mata a las personas [...]. El wanülüü es como un alijuna (no indígena) montado a caballo [...]. El que ha visto [a wanülüü] ha sentido escalofríos en su cuerpo, como si se le pararan los pelos, de pronto vomita sangre, y se muere. Eso es lo que el wayuu llama kerrawa. Wanülüü representa la maldad, es un espíritu maligno que cuando se apodera del alma y cuerpo de los wayuu los lleva a la destrucción (Op. cit: 49)

³³ Es una pareja de muñecas de oro de alta pereza que habla y revela en los sueños una desgracia y advierte lo que se va a suceder, tiene un costo muy elevado que supera a miles de reses por eso se le puede entregar como pago de una persona asesinada (Op.cit: 55).

³⁴ Supuesto ser humano que camina con una sola pierna y en dirección contraria [...]. Cuando una persona se encuentra con este supuesto hombre, debe regalarle cualquier objeto, bien sea un pañuelo, una camisa o lo que esté a su alcance, pues si no lo hace queda desorientado de su casa para siempre (Op.cit: 74).

hoy, el pueblo wayuu sigue dependiendo de este negocio aunque hay muchos wayuu que ya no quieren dedicarse a esta actividad, prefieren estar metidos en el negocio ilícito del narcotráfico y el contrabando.

La explotación de los recursos marinos es otra fuente de la economía tradicional wayuu. Por ejemplo: la pesca, la extracción de sal marina, el talco, y el yeso son la base de la economía de subsistencia de los apalanchi³⁵. Los wayuu de la zona más céntrica de la península se dedican solamente a la cría de cabras, ovejas, cerdos y ganado vacunos. Cuando yo era niño recuerdo que me dedicaba a pastear las cabras y las ovejas porque era y sigue siendo ahora la única subsistencia de mi familia. Para alimentarnos, vestirnos e irnos a la escolita recuerdo con mucha nostalgia que mis padres les tocaba sacrificar siempre un animalito de estos para vender su carne en el pueblito de Nazareth. Hoy en día soy profesional gracias al esfuerzo de mis padres de los cuales me siento con una deuda inmensa e impagable. Entonces, la cría de cabras y de ovejas es la base económica y social del pueblo wayuu. Por eso, Alberto Rivera³⁶ citado en (Barrera 2000: 81) cataloga el pastoreo como una “actividad de mantenimiento” o cuando afirma que “Las actividades de pastoreo como estilo de vida deben ser en su matriz social. Las actividades y los mismos animales sirven para darle significado a otros eventos sociales. En el universo social Wayuu, para poder ekira³⁷, es una razón central para que la gente tenga animales a pesar de toda la suerte de dificultades” (Ibíd.). Compartimos la idea de Rivera en el sentido de que poseer animales en mi cultura tiene un sentido social ya que lo concebimos como un bien que subsana muchas necesidades. Por ejemplo, cuando hay *ayala>aja* (velorio), *ayon>naja* (fiesta), *kawayuse* (matrimonio), *walawa* (pago), etc., los animalitos son sacrificados o entregados vivos para solventar dichas necesidades.

2. Los dos casos estudiados

2.1 Corregimiento El Pájaro

Según versiones de los propios habitantes de esta comunidad el nombre antiguo del corregimiento era Yosulu porque en el sitio abundaba el cactus³⁸, más adelante adopta el denominativo de El Pájaro. “Los Wayuu ancianos conocedores de historias, han coincidido en apuntar que la población de El Pájaro, es conocida como yosulü ((tierra del fruto del cactus), debido a los cuerpos de agua con gran importancia ecológica que

³⁵ Wayuu de la zona costera (Guerra 2.001: 89)

³⁶ Rivera Gutiérrez, Alberto, “Vida Material y Metáfora Social. Cambio y modelos locales entre los Wayuu”, tesis de doctorado, Universidad de Minnesota, 1988, en Barrera 2000.

³⁷ Comida que se reparte en los velorios.

³⁸ Planta xerofítica

allí se presentan conocidos hoy día como: Laguna Guarepo, Laguna de El Buey y laguna de El Pájaro, donde en tiempos de invierno, sirven de lugar de cría de varias especies marinas, aves, y llegaban pájaros de toda clase, hasta pavos reales, formando coros en las mañanas y en las tardes, era tanta la variedad y concentración de estas aves que lo llamaron El Pájaro” (Iguarán 2003: 2-3). Entonces, el nombre actual de la comunidad se debe a que en el lugar había una cantidad de u>uchi (Pájaros) de todas las especies. Ahora, ¿porque no se quedó con el mismo nombre que tenía anteriormente? ¿o porque no se quedó con u>uchi?. Simplemente, se debió a una decisión de la comunidad por el contacto con el habla del alijuna acudieron a la traducción wayuunaiki castellano (uchi-Pájaro).

Los primeros pobladores del Corregimiento de El Pájaro fueron Manuel López, Monche López, Nato Aguilar, entre otros. La mayoría de las personas que vivían en esta población han emigrado a otras partes como el caso del señor Joaquín Gómez que se fue para Uribia, al ver que el pueblo se estaba deteriorando y acabándose la familia más grande que era la familia Alarcón Mengual; ahora están los Gómez, Meza, Aguilar, Mengual, entre otros. Los principales voceros del pueblo fueron Rafael Cuadrado, Pedro Cuadrado y Lucinda Cuadrado (Iguarán 2003: 3).

Los habitantes de esta localidad son fieles devotos de San Rafael un santo traído desde España a principios del siglo XX. Desde entonces, San Rafael es el patrono de esta comunidad que en el mes de Octubre le celebran la fiesta donde acuden muchos devotos de Colombia y de algunas islas del Caribe.

Las fiestas Patronales se comenzó a realizar desde que en 1910 se trajo de España la imagen de San Rafael, que pasaría a ser el patrono de El Pájaro; las primeras fiestas la organizaron Carmen Cotes, Mariana Gómez, Elba Brochero entre otros, sacaban la imagen del santo para la procesión. Se hacían carreras de caballo, la yonna (baile típico de los Wayuu), carrera de burro, en saco, tiro con flecha, toque de Kaasha (tambor), reinado de niñas para recoger fondos para la construcción de la iglesia, ganaba la niña que más dinero recolectara, durante todos los años hasta que finalizó la construcción de la iglesia; Algunas personas venían desde afuera para estas festividades de las islas de Bonaire, Curazao, Aruba, Barranquilla, Bogotá, Santa Marta a pagar promesas, eran muchos los devotos que se agolpaban para rendirle culto a su santo de devoción...(Op.Cit: 4-5).

Es tanta la creencia de esta población a este santo que se organizan todos los años para que salga bien las festividades. Incluso, la institución etnoeducativa que lleva el nombre de este santo participa todos los años de estas festividades donde los estudiantes tienen que bailar la *yon>na* (baile típico de los wayuu), e ir a la misa. En fin tienen que ser parte de todas las actividades que se realizan en este mes.

Actualmente, el corregimiento del Pájaro pertenece al Municipio de Manaure. Se encuentra localizado en la Media Guajira, en las orillas del mar Caribe, en el Departamento de la Guajira. Posee una extensión aproximada de 3 Km contado a partir de la plaza principal (Ibíd.), queda a 45 minutos de la cabecera Municipal. Por el Norte limita con el mar Caribe, al Este con Manaure y la comunidad de Tawaya y Musichi, al sur con la carretera troncal del caribe, al Oeste con las comunidades de San Tropel, la punta del Buey y la Estación Ballenas.

Cabe destacar que la reserva de gas natural más grande que tiene el país se encuentra en esta zona de la Guajira. La primera empresa que hizo la exploración y la explotación de este recurso fue la Chevron Texaco, que perforó e instaló en el mar dos plataformas de gas: chuchupa A y chuchupa B, de donde se extraen el gas crudo por medio de tuberías hasta llegar a tierra firme para luego ser procesado y enviado nuevamente por ductos para todas las ciudades de la Costa y el interior del país. El departamento y el municipio reciben dinero de la nación por concepto de regalía para que se invierta en la comunidad por la explotación de su recurso natural. El presupuesto, que el Estado le destina para vivienda, salud y educación a esta comunidad es, sin embargo, por los politiqueros de turno del departamento y del municipio. Aunque esta afirmación no les guste a las personas que han estado implicadas en malgastar el erario público pero, me obliga a decirlo con toda franqueza porque así funciona la cosa pública en mi departamento.

La temperatura del Corregimiento de El Pájaro y zonas aledañas, registra un promedio anual de 29° C en promedio, oscila entre 25° y 38°C. Su radiación solar es casi igual durante todo el año y está sujeta casi permanentemente a la acción de los vientos alisios del noreste y los vientos locales de mar y tierra durante el ciclo diurno (Op.cit: 24).

La comunidad del Corregimiento del Pájaro en el año 2002, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) tenía una población de 462 personas, en su gran mayoría wayuu y el resto alijunas provenientes de la ciudad de Riohacha y otras partes de Costa. Actualmente, el casco Urbano del Corregimiento de El Pájaro posee 786 habitantes, según datos recientes entregados por el Inspector Rural de Policía Víctor Alarcón. Presenta una población dispersa, con una densidad por Km² bastante baja, en las rancherías aledañas. Al comparar los datos del censo del 1992, donde el 18.6% de la población se concentró en el área urbana, se muestra un ligero crecimiento poblacional que se ha desplazado desde el área rural y nuevas personas que han llegado a esta área, en algunos casos huyendo de la violencia, otros

buscando oportunidades de empleo, quienes se han refugiado en la cabecera por la imposibilidad de ocupar terrenos en la zona rural (Op.cit: 25).

2.1.1 Servicios públicos

El corregimiento de El Pájaro tiene un acueducto que abastece de agua a la comunidad sin ningún tipo de tratamiento para el consumo humano. Aunque existe una planta desalinizadora que a veces surte de agua potable a la población cuando no se encuentra dañada. Los domicilios no poseen servicio de alcantarillado sino tasas sanitarias con sus pozas sépticas. En el casco urbano tiene energía eléctrica permanente porque se encuentra en esta zona la subestación de Ballenas que suministra fluido eléctrico al municipio de Manaure. Esta comunidad no tiene gas domiciliario, algo paradójico porque justamente el corregimiento está asentado sobre la reserva de gas natural más grande de Colombia. Sin embargo, a la población le toca comprar cilindros de gas en la ciudad de Riohacha o Manaure y en el peor de los casos cocinan con leña porque “sólo perciben el olor a metano que expide estas tuberías, porque los beneficios por regalías es muy poco lo que han recibido, que nunca serán comparado con la extracción de la riqueza de sus territorios” (Op.cit: 26-27). Carece de una telecomunicación eficiente, la comunidad solo cuenta con el servicio que les ofrece la telefonía rural satelital. Aunque también existe el servicio de telefonía móvil pero la señal no es muy nítida.

Además, tiene una inspección de policía, un batallón del ejército, un centro salud, una empresa promotora de salud de régimen subsidiario, una farmacia, un parque recreativo, dos canchas deportivas, una plaza principal, una iglesia católica, una institución educativa estatal, una casa de la cultura, un bibliobanco, un cementerio y una sola calle pavimentada de cemento que atraviesa el centro de la comunidad. Así mismo, el corregimiento de El Pájaro cuenta con redes viales que hacen posible sus intercomunicaciones por vía terrestre con las ciudades de Manaure, Riohacha y el resto de la Costa y el interior del país. De igual manera, existe el transporte marítimo que se utiliza para trasladarse de un sitio a otra, o para vender y comprar productos que se necesitan en la población, en algunos casos para realizar transacciones comerciales con las islas del Caribe.

La fuente de subsistencia de los pobladores de El Pájaro se deriva principalmente de la pesca artesanal, técnica y el turismo. Las familias que tienen lanchas, canoas y barcos pequeños son los que se encargan de la captura de peces, tortugas, langostas, langostinos, caracoles, almejas, calamares y estrellas de mar para ser vendidos a la misma población o la ciudad de Riohacha.

Cuadro No. 3. Población de Pescadores y Población Dependiente de la Actividad Pesquera.

Comunidad	Población de pescadores		Población dependiente de la pesca	
	Nº. de pescadores	%	Nº. de personas dependientes	%
el pájaro	110	1.24	550	6.18

Fuente: INPA. Caracterización de la Actividad Pesquera Artesanal, Municipios Costeros del Departamento de La Guajira. Diciembre de 2000. Cálculos de porcentajes parciales realizados por la consultoría, 2002 (totales calculados por el INPA).

También hay familias wayuu que se dedican exclusivamente a la captura de langostas y langostinos, a través del sistema del buceo en alta mar. Las familias wayuu que viven alrededor del corregimiento de El Pájaro; es decir, en las rancherías también se dedican a la actividad de la pesca, la sal, la artesanía y a la cría de caprinos, ovinos, cerdos, aves de corral y ganados vacunos.

Las playas limpias, las rancherías, los bellos atardeceres y los amaneceres ofrecen un paisaje exótico y enigmático a esta zona, que atrae a turistas venidos de la costa, del interior del país y del extranjero fundamentalmente en las épocas de la Semana Santa, el Carnaval y los días festivos. La flora y la fauna completan el cuadro exótico de El Pájaro, donde podemos encontrar aves de diversas especies como el flamenco rosado y la garza blanca, entre otros. También, presenta un tipo de vegetación muy especial con predominancia de plantas xerofíticas o xerófilas como el cactus, la tuna, el guamacho, el dividivi y el trupillo. De este lugar me llama mucho la atención su paisaje, su gente hospitaria con los visitantes que vienen de otras partes de Colombia y del exterior. A comparación con otras zonas del departamento de la Costa y del interior del país es el único corregimiento costero donde se encuentra la reserva de gas más grande de Colombia bajo las profundidades del Mar. Los flamencos rosados y blancos también existen solamente en esta región del país. La similitud de este lugar con el resto del departamento y de la Costa Atlántica es la alta temperatura que le caracteriza a la península de la Guajira.

2.1.2 La escuela

La institución etnoeducativa San Rafael se encuentra ubicada en el Corregimiento de El Pájaro, en la calle N° 1, en el perímetro urbano. Ofrece sus servicios en dos locales, uno para prejardín o transición y básica primaria; y el otro para la básica secundaria y la enseñanza media que recientemente se incorporó a la institución. Producto de la política del Ministerio de Educación Nacional actualmente, es sede central de 36 escuelas satélites que atienden hasta el 4 de primaria y funcionan en varias rancherías (comunidades) aledañas al corregimiento³⁹. En la paredilla, en la entrada y en algunos salones del segundo local están unos murales con motivos wayuu. El salón del grado décimo, objeto de este trabajo de investigación no está textuado, sólo existe un cuadro donde está dibujada y escrita a mano la imagen y la oración a San Rafael (ver anexo). Tampoco existen elementos o materiales pertenecientes a la cultura wayuu. En el primer local las paredes y algunos salones están bien textuados con murales alusivos a la cultura, con materiales elaborados en la comunidad (chinchorritos, casitas de yotojoro, enramaditas, cayuquitos, canoitas, etc.). En el caso específico del salón del grado quinto en el techo se aprecian colgadas algunas mochilitas, guaireñitas (sandalias), mochilitas elaborados por los mismos niños y niñas de este salón.

La sede de la secundaria dispone de siete aulas de clases y una enramada, 6 en la primaria, una casa de la cultura, una biblioteca bien dotada de libros y con abánico de techo, un comedor escolar, dos albercas, una sala de informática con 22 computadores, Internet en proyecto, una sala de biología y química, 3 baños, una cancha deportiva, una tarima, aire acondicionado en la rectoría y la sala de informática, abanicos en las paredes de algunos salones de primaria y secundaria, una amplificación, una grabadora y un televisor con VH. Las paredes de los dos locales (primaria y secundaria) están hechas de bloques de cemento con arena y techos de Eternit sujetos con listones de madera, algunos salones tienen cielo raso y otros están descubiertos.

Los estudiantes wayuu de esta institución son mayoría, aunque hay una mínima cantidad de estudiantes alijunas oriundos del corregimiento o venidos de otras ciudades de la Costa. “El 95 % de los estudiantes son indígenas pertenecientes a la cultura Wayuu” (PEI San Rafael de El Pájaro 2000: 4). En la institución se encuentran matriculados 1.215⁴⁰ estudiantes distribuidos de la siguiente manera: 323 en la zona urbana y 890 en la parte rural correspondientes a 36 escuelas satélites que se

³⁹ Dato suministrados por Abel Florez coordinador de la institución San Rafael del Pájaro. Ibid.

lograron fusionar a partir de la ley, 115 de 1.994 y un directivo docente en calidad de rector.

La institución de la zona urbana tiene un rector, un coordinador, siete profesores de básica primaria, 9 de básica secundaria y educación media, una psorientadora, 4 cocineras y dos celadores. En la zona rural las 36 escuelitas funcionan con un docente y son visitadas por el mismo coordinador de la sede central de El Pájaro. La formación de los profesores que atiende a la básica primaria son diversas hay licenciados en etnoeducación como el caso del grado quinto y en otras especialidades. En la básica secundaria y en la educación media existe un ingeniero pesquero, una licenciada en biología y química, uno en matemática y física, una en etnoeducación (wayuunaiki y cultura), dos en lenguas extranjeras (inglés y castellano), dos en ciencias sociales, uno en educación física y uno en informática.

2.2 Municipio de Manaure

El Municipio de Manaure está ubicado en la península de la Guajira, en la Costa del Mar Caribe, a los 72 grados 20' de longitud Oeste y 11 grados 30' de latitud Norte. Al Norte limita con el Mar Caribe, al Noreste con el Municipio de Uribia, al sur con el Municipio de Maicao y al Oeste con el Municipio de Riohacha.

“El Municipio de Manaure tiene una extensión de 1.350 km² que representa el 9.45% del territorio del Dpto. de la Guajira. Administrativamente está conformado por 9 corregimientos y aproximadamente 200 rancherías o asentamientos indígenas” (Polo 2001: 32).

El clima del Municipio de Manaure oscila entre los 28 grados C y 38 grados C. Debido a las altas temperaturas y a la intensidad de los vientos la evaporación es muy alta, los vientos del noreste ocasionan la época de mayor sequía, las lluvias son muy escasas y solo se presenta en los meses de Mayo, Junio, Octubre y Noviembre, las precipitaciones influida por la dirección y velocidad de los vientos son cortas y fuertes, llegando a caer en algunos lugares hasta 150 milímetros en un solo aguacero (Op.cit: 33).

El Municipio de Manaure cuenta con una población de 35.000 habitantes, según proyección para el año 2.000. En la cabecera municipal (zona urbana), está ubicado el 6.30% de la población, el 83% se ubica en la zona rural (Ibíd.).

Cuadro 4. Poblacion del Municipio de Manure

Población					
Zonas	1.996	1.997	1.998	1.999	2.000
Urbana	3.888	4.148	4.208	5000	6.700
Rural	19.948	20.227	24.366	28.000	28.300
Total	22.836	24.375	24.738	33.000	35.000

Fuente: La Guajira en cifras, P.E.M. Manaure 1998. Ibíd.)

El total general de la población wayuu en el Municipio de Manaure en 1.996 según Serrano y Enciso era de 24.375 (ver cuadro 1) y Polo apoyado en los datos suministrados por La Guajira en cifras, P.E.M. nos muestra que desde 1.996 hasta 2.000 la población general en Manaure ha crecido en una cifra de 35.000. Los dos cuadros coinciden en que la mayor concentración de la población wayuu está en la zona rural haciendo la salvedad de que en la zona urbana también va en aumento aunque la diferencia es mucha con respecto a la parte rural.

2.2.1 Servicios públicos

El Municipio de Manaure tiene un acueducto que abastece de agua a la comunidad sin ningún tipo de tratamiento para el consumo humano. Aunque existe una planta desalinizadora que a veces surte de agua potable a la población cuando se encuentra en buen estado. En la parte más central del pueblo los domicilios poseen servicios de alcantarillados, mientras que en las zonas periféricas sólo tienen tasas sanitarias con sus pozas sépticas. Igualmente sucede con el servicio de gas domiciliario: sólo tiene acceso al mismo la zona considerada más céntrica del municipio, las poblaciones periféricas siguen cocinando con leña. Por otro lado, el Municipio, cuenta con energía eléctrica permanente suministrada por la subestación de Ballenas que está ubicada a pocos metros del corregimiento de El Pájaro. Los servicios de telecomunicación son ofrecidos por la empresa Telecom, la telefonía móvil Comcel y la telefonía rural satelital Compartel y hay poquísimos cafés Internet.

Además, tiene una alcaldía, una registraduría del Estado civil, una inspección de policía, un batallón del ejército, llamado soldados campesinos, un hospital, un centro de salud, 7 empresas promotoras de salud (EPS), varias farmacias, varios parques recreativos, una plaza principal, una iglesia católica, varias iglesias evangélicas, un instituto colombiano de bienestar familiar (ICBF), varias instituciones educativas

estatales, una religiosa, dos hoteles, un mercado, un matadero, un cementerio y una avenida principal. Así mismo, el municipio cuenta con redes viales que hacen posible la intercomunicación por vía terrestre con el municipio de Uribia, Maicao, el sur de la Guajira, Riohacha, el resto de la Costa y el interior del país. De igual manera, existe transporte marítimo que se utiliza para trasladarse a Riohacha, Manaure, Santa Marta y Cartagena o para realizar transacciones comerciales con las islas de Aruba, Curazao, Bonaire y Margarita en Venezuela.

Al igual que El Pájaro, el recurso más valioso e inagotable para ésta comunidad es el mar porque históricamente, es el que le genera la base de su subsistencia: la sal y los recursos ictiológicos. Desde hacen muchos siglos atrás, la explotación de este recurso se realizaba en forma artesanal y cuándo el Estado se la apropia, la explotación se hace más tecnificada al hacer el uso de maquinarias pesadas y livianas que posibilitan el trabajo en el menor tiempo posible. Es decir, que la explotación de la sal en esta comunidad es una actividad milenaria, como nos señala esta afirmación: “Fuentes escritas reportan la actividad salinera desde el año 1500 en San Juan de la Laguna y el Pájaro, hoy conocido como Manaure” (Asociación Indígena de la Guajira Waya Wayuu 2003: 6). Antes de que se constituyera Colombia como nación, los wayuu ya ejercían sus derechos de adscripción o pertenencia territorial según leyes de la misma comunidad. Sin embargo, esta propiedad ancestral pasó a ser administrada por el Estado; así nos dice este informe: “En un área aproximada de 5.000 hectáreas está montado el complejo industrial salinífero más grande de Colombia, administrado por el IFI Concesión de Salinas, mediante escritura N° 1753 de 1970” (Asociación Indígena de la Guajira Waya Wayuu 2003: 5). Otro informe de la organización Wayuu dice que “El entable industrial de las salinas de Manaure lo componen 72 hectáreas donde se encuentran ubicadas las charcas de Shorshimana y Manaure, una zona de concentración conocida como San Juan con 1.955 hectáreas, otra conocida como San Agustín con 1.678 hectáreas, la nodriza de 92 hectáreas, zona cristalizadores con 207 hectáreas para un total de 4.002” (Ibíd.). Este informe nos revela cómo ha sido parcelada por el Estado una propiedad colectiva de los wayuu. Aunque en las últimas décadas los legítimos dueños de las charcas de sal han creado una organización llamada Waya Wayuu para demandar del gobierno nacional la coadministración del complejo salinífero. Actualmente, son socios de la Empresa Salinas de Manaure (SAMA) con una participación accionaria muy significativa para el interés y el bienestar de los propietarios de este recurso mineral.

2.2.2 La escuela

La institución Etnoeducativa Eusebio Septimio Mari se encuentra localizada en el Municipio de Manaure, en una llanura de costa, cerca de las bocas de San Agustín, atravesando el arroyo (Arroyo limón). Dicha institución es de carácter oficial aprobado hasta nueva visita por Decreto 034 de Febrero 28 de 2005, registro DANE # 14456000199, NIT 825.002.209-4 y exactamente está ubicada en la Carrera 4 #11 – 130, en el barrio la cruzada Distrito Educativo # 1; Núcleo de Desarrollo Educativo # 10. La población escolar en su mayoría (86%) pertenece a la etnia wayuu (PEI. Institución Etnoeducativa Eusebio Septimio Mari 2.005: 6).

La Institución Etnoeducativa Técnica Eusebio Septimio Mari, nombre de un fallecido Obispo del Vicariato Apostólico de Riohacha, inició labores en 1966 en el local que hoy ocupa, construido por el municipio de Uribia, al cual pertenecía Manaure, para escuela de artes y oficios, pero por razones económicas se decidió remplazarlo por un colegio de bachillerato académico. Fue su fundador el Sacerdote Máximo Bozzi, y su primer rector el señor Andrés Palacio Hoyos, como profesores: el señor Orlando Arregocés Prieto (fallecido) y el sacerdote Máximo Bozzi. El año lectivo se inició en 1969 con el curso primero de bachillerato en el cual se matricularon once (11) estudiantes.

A partir del año 1967 y hasta el año 1969 el plantel dejó de laborar por falta de alumnos por matricularse. En 1970 se reiniciaron labores en el plantel, bajo la dirección del señor Rene Lindarte Cohen, y desde entonces hasta la fecha se ha laborado ininterrumpidamente manteniendo una línea ascendente en cuánto al número de alumnos, curso y calidad del cuerpo docente. En el año 1970, recibió por resolución 625 del 17 de septiembre emanada de la Secretaría de Educación Departamental, licencia de funcionamiento por el primer año de bachillerato⁴¹.

Ha recibido además las siguientes aprobaciones de estudios en 1.979 y por el mismo año los cursos 1º a 4º mediante resolución 762 del 31 de enero; en 1.980 hasta nueva visita los cursos de 1o a 4o, por resolución 23618 del 10 de diciembre. Con aprobación hasta nueva visita para los grados 6º a 11º de Bachillerato Académico por resolución 13488 de julio 28 de 1.982.

La ley 715 convierte los colegios en Instituciones Educativas y a través del Decreto 625 de 2002, la Institución Etnoeducativa técnica Eusebio Septimio Mari se convierte en Institución, fusionando las escuelas: Sagrado Corazón de Jesús, Juana Barros

⁴¹ En 1874 resolución 9462 del 25 de noviembre; 1975, por resolución 7700 del 28 de octubre; 1976 por resolución 3886 del 14 de junio.

Barros, Urbana #2 y Primero de Octubre. El colegio Máximo Bozzi se fusiona con la Institución Eusebio Septimio Mari y se convierte en jornada nocturna. El decreto 034 del 28 de Febrero de 2005 cambia el nombre de la institución y la convierte la jornada diurna en etnoeducativa y técnica.

En 1.982 y bajo la dirección del sociólogo Miguel Tobias Peralta Mendoza, el plantel sacó la primera promoción de bachilleres en número de 30. Desde 1.983, rectorado por la Socióloga Ena Esther Polo Peña, el plantel ha graduado 14 promociones de estudiantes; se abrieron dos (2) jornadas diurnas por la tarde con cursos hasta 10º grado y la jornada nocturna. Actualmente, la institución Etno- educativa técnica Eusebio Septimio Mari cuenta con una planta física en la sede administrativa, distribuida de la siguiente manera:

Sección administrativa: Una (1) oficina de rectoría y secretaría, (1) oficina de profesores ventiladas con buena iluminación, un archivo donde se guardan los elementos de oficina y almacén, un espacio para comedor escolar con su cocina y despensa.

Sección de áreas libres: La institución no tiene áreas libres que permitan ampliar la atención para satisfacer las necesidades futuras; se hace necesario conseguir los predios con los que colinda para cumplir con las exigencias de la población estudiantil en la medida en que el plantel vaya creciendo. Además, la institución cuenta con dieciocho (18) aulas ventiladas, dos (2) laboratorios con iluminación eficiente, una (1) biblioteca, una (1) sala de informática y bilingüismo, un (1) espacio para el proyecto de procesamiento de pulpa de pescado. La institución cuenta con un proyector de película, retro-proyector, V.H - 5 T.V, un video-beam, equipo de sonido con amplificador, 32 computadores, tableros acrílicos, papelógrafos, videograbadora, laboratorio de química y física. Para la recreación y deporte hay suficientes implementos y espacios deportivos.

Por otra parte, la institución tiene unas paredillas bien alta donde existen varios murales alusivos a la cultura wayuu y al medio natural del municipio (ver anexo). Además, en la entrada de la institución están las fotos de Eusebio Septimio Mari y Máximo Bozzi, dos obispos fundadores de la institución y un saludo en wayuunaiki que dice: Anshi jia [Bienvenidos] (ver anexo).

En el salón del grado décimo, objeto de este trabajo de investigación, hay una piedra de tamaño mediano (ver anexo) donde están grabados algunos nombres de eiruku (castas), es una réplica de la piedra de Alasu, origen de la casta de los wayuu, según la creencia de mi pueblo. En la piedra existe una especie de huellas de personas y de

animales. En el mismo salón existen cuadros pintados a mano realizados por los mismos estudiantes con motivos de la cultura wayuu (ver anexo). Además, los días 10, 11 y 12 de octubre de cada año se celebran el encuentro estudiantil wayuu y alijunas auspiciado por la institución, en el marco de la llamada interculturalidad. El grado décimo estaba a cargo de algunas de las actividades (pintura de murales, etc.), preparatorias a este evento.

Para efectos de la observación de clases en el grado quinto de las cuatro subsedes del Septimio Mari, solamente le dimos mayor prioridad al Primero de Octubre, aunque, también se observó algunas clases en el Sagrado Corazón de Jesús, subsele que está a cargo de monjas. En el caso de la primera, podemos decir, que goza de una buena infraestructura, de la misma manera en sus paredillas hay pinturas alusivas a la cultura wayuu y sobre todo el entorno natural (flora y fauna). En el mismo salón del grado quinto de primaria no existen murales, ni rincones de aprendizaje, sólo algunas letritas en wayuunaiki y en castellano; es decir, el salón no está bien textuado.

En la subsele de las monjas existen imágenes de santos, vírgenes, murales alusivos a la cultura wayuu, enramaditas, dibujos hechos a mano sobre el entorno natural y la riqueza de flora y fauna que posee el municipio de Manaure. En el interior del salón del grado quinto no existe algo similar a los mencionados anteriormente.

Según el PEI, en marzo de 2.005, en la sede principal y las subsedes de la institución se contabilizaron 1619 estudiantes de los cuales 596 pertenecen a sede central 447 de la jornada diurna y 149 de la jornada nocturna. En las subsedes tenemos los siguientes datos: escuela urbana mixta # 2 = 352 alumnos, sede escuela Juana Barros Barros = 77 alumnos, sede colegio Sagrado Corazón de Jesús = 359 estudiantes, sede Escuela Primero de Octubre = 235 estudiantes. Para hacer la salvedad cada una de éstas subsedes antes de ser fusionadas tenían sus propios directores que pasaron a ser coordinadores con la transformación de la política educativa en Colombia llamada revolución educativa.

La institución está bajo la dirección de las siguientes personas: Ena Polo Pena, Socióloga, Rectora, grado 11º en el escalafón nacional. Maria Luisa de Bolaño, Directora de núcleo N° 010. Álvaro Mercado Rojano, bachiller Académico, coordinador académico, grado 10º escalafón nacional. Lesvia Lindao Uriana, bachiller académico, secretaria habilitada. Leonor Ibeth Argote Morales, bachiller académico, bibliotecaria. 30 profesores de planta, 22 licenciados, 1 ingeniero pesquero, 1 tecnólogo, 4 normalistas, 1 bachiller pedagógico, 1 Ingeniero Industrial, 1 arquitecto, 23 personas encargadas de los servicios generales de la institución (aseos, celadores, etc.).

Uso y tratamiento del wayuunaiki en la educación formal

1. El uso y tratamiento del wayuunaiki en los Proyectos Educativos Institucionales

1.1 Institución Etnoeducativa San Rafael del Pájaro.

El proyecto “construyendo la convivencia democrática dentro de nuestra cultura hacia la ampliación de la educación básica” de la Institución San Rafael del Pájaro, “ha sido elaborado en conjunto con las escuelas que funcionan en la zona y que desarrollan la actividad docente desde un espacio geográfico común y un mismo grupo étnico participante” (PEI San Rafael del Pájaro 2000:1). Es interesante resaltar el hecho de que la institución haya tenido en cuenta la participación de las escuelas satélites que funcionan alrededor del centro para la construcción del PEI, porque los niños y niñas que asisten a estas escuelas o al mismo San Rafael no tienen las mismas posibilidades en el dominio de la lengua meta (el castellano) con respecto a sus pares de la zona urbana del Pájaro. Por lo tanto, hay que darle un tratamiento diferente aunque en la última parte de la cita se contradice al hablar de un mismo grupo étnico cuando existen estudiantes que no son wayuu y que son provenientes de otras partes de la Guajira y de la Costa Caribe colombiana.

El mismo PEI hace referencia sobre la importancia que tiene la investigación etnográfica para el diseño o la contextualización del currículo para que vaya acorde a las necesidades y a las exigencias de la comunidad. “Hemos considerado la investigación como elemento indispensable, dentro del proceso educativo, entendiéndola como instrumento fundamental para la construcción de un currículo que interviene en la contextualización de la realidad de nuestra comunidad” (Ibíd.). Sin duda alguna, la investigación con un enfoque cualitativo, etnográfico y una acción participativa es una herramienta que le permite establecer la realidad socio-cultural y lingüística de sus educandos.

También pudimos extraer del Proyecto Educativo Institucional la importancia de trabajar en grupo los proyectos pedagógicos en las distintas áreas del conocimiento incorporando los saberes indígenas con los del mundo alijuna (no wayuu). Los que diseñaron el PEI afirmaron “como estrategia, identificamos el trabajo colectivo a través de proyectos pedagógicos en cada una de las áreas, que al tiempo que estudian los elementos propios de la cultura y los saberes de la comunidad, nos circunscriben dentro del ámbito nacional y universal, permitiendo el desarrollo del conocimiento desde el concepto de la interculturalidad” (Ibíd.). Desde nuestro punto de vista, la

interculturalidad no se puede simplificar solo a cruce de contenidos o conocimientos ajenos con saberes indígenas en las áreas que se les enseña a los estudiantes en la institución, consideramos que es un fenómeno mucho más complejo y dinámico. Además, la realidad nos muestra que la cultura y la lengua de los niños y niñas wayuu en las escuelas con respecto a la lengua de prestigio (el castellano) son asimétricas, aun en el marco de la llamada etnoeducación en Colombia.

Sin embargo, no podemos desconocer los esfuerzos que han hecho algunas instituciones de la Guajira como ésta, en tratar de “fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos” (Op.cit:7). Esta afirmación está en uno de los objetivos generales de la institución, lo cual nos parece bien, lo que cuestionaríamos un poco es que no se menciona primero la cultura wayuu sino que solamente dice: “grupos étnicos” al menos que este punto se sobreentienda que está inserta en todas las culturas de Colombia.

Sabemos que desde miles de años los pueblos indígenas mantienen sus propias estrategias de supervivencia (expectativas de vida, bienestar y desarrollo). “Por lo tanto la idea de desarrollo y de bienestar, es diferente al punto de vista occidental” (planes de vida ONIC-IICA: 1998: 20). Esta idea nace del reconocimiento de la pluralidad étnica en el marco de la constitución política de 1991, que los mismos indígenas han denominado como planes de vida. Es una contrapropuesta que surge desde la base de más de 30 organizaciones locales y regionales que agrupa la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) como un plan alternativo de desarrollo e inversión en los territorios indígenas.

En el Departamento de la Guajira existieron varias organizaciones, cabildos, y asociaciones que se preocuparon porque los guajiros tuvieran su propio plan de vida. En la introducción del documento del plan de vida de los pueblos indígenas de Colombia están los nombres de las zonas y de las organizaciones que hicieron posible este primer intento. En el caso de la Guajira específicamente, en la zona de la Alta tenemos esta primera experiencia: “Los Wayuu de zona Norte de la Alta Guajira, agrupados en una asociación denominada Wayuu Araurayu, plantean los primeros pasos para la elaboración del plan etnodesarrollo Wayuu” (Op.cit:9). Cabe destacar que esta organización de la cual fui parte tenía un ámbito territorial de trabajo que se extendía desde Terao hasta Puerto López en el Mar Caribe (Ver mapa). Pero, esto no fue un limitante para que fuera una la propuesta general para toda la península de la Guajira. A pesar de que más adelante surgieron otras propuestas similares que reforzaron el plan etnoeducativo de la organización wayuu Araurayu que estaban dirigidas por estudiantes y profesionales jóvenes de la Alta Guajira.

En este sentido, las instituciones educativas que están inmersas dentro de los resguardos indígenas de la Guajira están obligadas por lo menos a considerar en los objetivos de sus currículos aspectos socioculturales que contemplen los planes de vida del pueblo wayuu. Los siguientes puntos son evidencias extraídas de los objetivos específicos de la institución que dan cuenta del alcance de lo que establece la institución en su currículo.

- ✓ Hacer más efectiva la labor educativa aprovechando el contexto sociocultural y basando las actividades curriculares en los planes de vida de la comunidad.
- ✓ Mejorar el nivel académico de la escuela aprovechando los recursos del medio y capacitando para una mejor y más adecuada explotación de los mismos.
- ✓ Desarrollar actividades culturales, deportivas y recreativas que consulten, y afiancen la cultura propia (Op.cit: 14).

El PEI de la institución para efectos de aprovechar los recursos del medio como dice en uno de sus objetivos nos parece que aterriza en los aspectos de la realidad del entorno social, cultural y económico de su comunidad. Al considerar el mar como uno de los recursos más valiosos para la comunidad wayuu que viven en el Pájaro o a sus alrededores porque les ofrece una gran cantidad de fuentes ictiológicas y otras especies de floras y faunas marítimas.

Para la institución el plan de vida es un soporte fundamental de la educación para fortalecer la identidad cultural de sus educandos, por eso su misión y su visión están basadas en los postulados de la Constitución Nacional que reconoce la diversidad cultural y lingüística de la nación colombiana.

Por otro lado, la misión de la institución es impartir conocimientos a los educandos en el marco del plan de vida de la comunidad en aras de consolidar la identidad cultural al mismo tiempo trata de poner en práctica lo que se establece en los artículos 55, 56, 57, la ley general de la educación Ley 115, el decreto 804 y el decreto 3011 para educación de adultos. Propone una visión más holística a través del desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas e investigativas siempre en el marco del plan de vida de la comunidad.

En los principios y los fundamentos del PEI, está el compromiso de la institución en la enseñanza y aprendizaje del wayuunaiki, la cultura, la identidad, la solidaridad y el tan mentado tema de la interculturalidad entre los wayuu y alijunas.

Desde nuestro punto de vista hablar de interculturalidad en el PEI de la institución es hablar de aspectos simétricos de la cultura y la lengua wayuu, con respecto a la de los

alijunas (no wayuu). En este sentido, la institución define en su desarrollo curricular las áreas obligatorias y opcionales de la siguiente manera:

Las áreas obligatorias del conocimiento, se desarrollan como un proyecto educativo comunitario P. E. C. Los cuales tienen como objetivo el fortalecimiento de los planes de vida de la comunidad, construyendo currículos con el conocimiento que han obtenido dentro y fuera de su entorno, enriquecido a la luz de la ciencia y su significado, atendiendo las actividades académicas complementarias que garanticen el proceso enseñanza aprendizaje. (Op.cit: 22-23)

La institución apunta hacia el fortalecimiento del plan de vida de la comunidad a través de la formulación de Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) pero, sin perder de vista los contenidos de las áreas nacionales. Es importante manifestar que si trata de coadyuvar con el PEC, la incorporación de elementos lingüísticos y culturales de la comunidad; se debe definir con mayor claridad y sobre todo con hechos, la trascendencia que tienen las asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu para la consolidación de la identidad comunal sin desconocer la cultura dominante.

1.2 Institución Etnoeducativa Eusebio Septimio Mari

El PEI de la Institución Etnoeducativa y Técnica Eusebio Septimio Mari del Municipio de Manaure que lleva por título: valores e identidad cultural, construyendo la convivencia democrática como eje de nuestra educación se propone facilitar el logro de unos objetivos que viabilicen el mejoramiento de la calidad de la educación que se ofrece y la calidad de vida de la población objetivo” (PEI Institución Etnoeducativa y Técnica Eusebio Mari 2005: 7). Cualquier Sistema Educativo lo que persigue es justamente lo que se plantea en este PEI; lograr que las poblaciones estudiantiles gocen de una buena calidad educativa y fundamentalmente para que coadyuve a un mejoramiento del nivel de vida de la comunidad. En este sentido, el Proyecto Educativo Comunitario de esta institución tiene en cuenta en su plan de estudio varias áreas que incorporan ciertas asignaturas como las de cultura wayuu que está en las áreas de Ciencias Sociales y wayuunaiki en las de Humanidades. El PEC, lo define de esta manera:

Con este propósito el PEC de la INSTITUCIÓN ETNOEDUCATIVA TÉCNICA EUSEBIO SEPTIMIO MARI dispone de un plan de estudio que haga énfasis en el proceso enseñanza-aprendizaje incluyendo como área técnica: Procesamiento de pulpa de pescado, bromatología, microbiología, higienización de planta, costo y finanzas, dibujo técnico, cultura, física y ética empresarial correspondiente al proyecto de procesamiento de pulpa de pescados y mariscos y la asignatura de informática, igualmente se incluyen las asignaturas de cultura wayuú dentro del área de sociales, y wayuunaiki y expresión oral dentro del área de Idiomas, en el área de ciencias naturales se desarrolla el proyecto de vigías ambientales. Se hace énfasis en el área de ética y valores como área fundamental para todo el plan de estudios. (Ibíd.)

Cabe resaltar también que esta institución está ubicada en las orillas del Mar Caribe, por eso, en su razón social dice que es técnica al incorporar varias asignaturas en las áreas de tecnologías que tienen que ver con la actividad de la pesca y la extracción de la sal marina en esta región de la Guajira colombiana, recursos explotados históricamente por el pueblo wayuu.

Por otro lado, para el diseño del PEC o PEI, la institución tuvo en cuenta la parte lingüística y cultural al igual que en la institución San Rafael del Pájaro en el sentido de que ambas instituciones implementaron las asignaturas de wayuunaiki y cultura.

Dentro de los objetivos generales de la institución existen tres puntos de los cuales me ha llamado la atención el segundo que dice: “Organizar los procesos pedagógicos dentro de un marco de relaciones sociales, dinámicas, solidarias y creativas que generen procesos de desarrollo ajustados a la condición de una comunidad pluricultural” (Op.cit: 14). En el área de tecnológica (pesca) combinados con las asignaturas de wayuunaiki y cultura quizás le encontremos el sentido de la interculturalidad si se tiene en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje las prácticas de la pesca artesanal en la cultura wayuu.

Uno de los objetivos específicos que persigue la educación es “Promover la participación consciente y responsable de los miembros de la comunidad educativa como elementos de un grupo social intercultural que fortalezca los vínculos de la identidad de cada uno”. En páginas anteriores habíamos dicho que la mayoría de la población de Manaure y sus alrededores son indígenas wayuu. Por ende “La población escolar en su mayoría 86% pertenece a la etnia wayuü” (Op.cit: 8). Esto quiere decir que el 14% de estudiantes corresponden a alijunas (no wayuu) hijos de migrantes provenientes de la Costa y del interior del país, que están allí por oportunidades de trabajo o huyendo de la violencia.

El objetivo general de la institución es “Ofrecer un servicio educativo en armonía con las necesidades de la comunidad y los recursos disponibles, articulados dentro de los lineamientos y políticas del Ministerio de Educación Nacional, respetando los valores culturales de la población mayoritaria” (op.cit: 19). Esta institución tuvo en cuenta en su objetivo general lo que establece la Constitución Política de Colombia y el Ministerio de Educación Nacional en materia de educación para grupos étnicos. Por eso, plantea una educación acorde a las necesidades del contexto cultural y lingüístico.

Uno de sus objetivos específicos plantea que es necesario “Ofrecer a los estudiantes los elementos y los medios necesarios para rescatar y reafirmar su identidad cultural, habilitándolos para defender sus valores étnicos”. Llama la atención el hecho de que

solamente se destaque la identidad cultural, sin referirse a la identidad lingüística que es un hecho fundamental para mantener la cultura; aunque la lengua se puede entender como parte de los valores étnicos.

En otro objetivo específico resalta el valor de cultura tecnológica alijuna, sin explicitar el valor de la tecnología tradicional de explotación de los recursos del mar por parte de los wayuu. “Proporcionar al estudiante la tecnología necesaria para que aproveche en forma racional los recursos del mar y sus derivados” (Ibíd.). Pero, lo que no queda claro en este objetivo es la parte de la intercultural del proyecto.

Un punto que nos parece fundamental y que está en unos de los objetivos generales del proyecto es “Educar dentro de la realidad cultural, social, política y financiera de la comunidad Manaurera” (Op.cit:37). Este objetivo está entrelazado con el objetivo de la institución al tener en cuenta una educación contextualizada que responda a las exigencias de sus docentes y de su comunidad. Por otra parte, el objetivo tiene relación con la construcción identitaria que planteamos en nuestro trabajo de investigación.

Para la implementación del área tecnológica se pensó en varias asignaturas que ya mencionamos en páginas anteriores. Sin embargo, queremos hacer énfasis en lo que ya hemos venido recalando en los objetivos de la institución en la asignatura de pesca así como en la de informática. La siguiente cita nos demuestra la forma como la institución implementó el plan de estudio con base en una educación que responda a la exigencia del contexto de Manauere. “Iniciar la organización del plan de estudio dirigido a complementar la modalidad académica con áreas técnicas y contenidos programáticos con énfasis en los recursos disponibles (pesca e informática)” (Op.cit:38).

Hay que anotar que algunas asignaturas se implementaron antes y después de la aprobación de la Constitución Política de Colombia, como la de wayuunaiki y posteriormente la de cultura wayuu. Aquí podemos destacar la voluntad que ha tenido la institución desde su dirección de querer cambiar los planes de estudio que venía funcionando hasta el momento.

El siguiente es un fragmento extraído de un párrafo del antecedente del proyecto, el cual sostiene:

Motivado por la constitución de 1991 y la Ley General de Educación y la necesidad de ponerse a tonos con las nuevas tendencias pedagógicas orientadas a desarrollar mayor participación de la comunidad en la vida del plantel, la Institución Etnoeducativa Técnica Eusebio Septimio Mari, desde el año de 1991 viene implementando la etno-educación a través de la cátedra de Wayuunaiki y Cultura Wayuú, en coordinación con las demás áreas del conocimiento, cual fue autorizada luego de presentar un proyecto al MEN; en la cual cambió la cátedra de francés en los grados 10º y 11º por la de Wayuunaiki. (PEI 2005)

En la transformación de la Constitución Política de Colombia y la reforma educativa se dieron algunas prerrogativas a los pueblos indígenas para que implementasen sus propias formas de gobierno y su educación propia con base en sus planes de vida, que es una especie de herramienta alternativa a los planes de desarrollo de los alijunas (no wayuu).

En el marco de la etnoeducación y de lo que establece la Ley General de Educación más el Decreto 804 de 1995, esta institución solicitó al Ministerio de Educación Nacional, a través de un proyecto, la aprobación o el cambio de asignatura de francés por la de wayuunaiki. Así lo afirma la directora:

Nosotros iniciamos en el 90. Iniciamos solicitando al Ministerio de Educación que nos cambiara la asignatura francés que se daba en la media académica por el idioma wayuunaiki, teniendo en cuenta que aquí el 86 % eran wayuu y que se hablaba la lengua y que nosotros en la institución no hablábamos la lengua, los maestros le molestaban porque los niños hablaban en wayuunaiki, no le entendían, ellos no le entendían. Entonces, decidimos solicitar al ministerio la autorización formalmente para que se iniciara el wayuunaiki en el colegio y lo logramos y desde entonces estamos avanzando. (Entrev. Directora: 2005)

La afirmación sustenta lo que ya dijimos arriba al decir que fue la institución quién se preocupó por la situación de desconocimiento por parte de la misma dirección, los mismos profesores en lo que tiene que ver con el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural en dicha institución. De acuerdo a lo que pudimos observar en el grado quinto del Primero de Octubre los niños wayuu usan la lengua al igual que el profesor. En el grado décimo del Septimio Mari el uso del wayuunaiki por parte de los estudiantes es muy limitado. En este sentido, creemos que de alguna manera han avanzado como dice la misma directora de la institución con respecto a la enseñanza y aprendizaje de la cultura wayuu y del wayuunaiki en los diferentes grados.

Ahora, vamos a analizar dos puntos de los principios y fundamentos del proyecto. Uno sostiene que: "Será interés de la institución desarrollar la capacidad crítica, reflexiva analítica que fortalezca el avance científico, técnico orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población". Esta cita es interesante sobre todo porque apunta a fortalecer la parte de la criticidad y la flexibilidad de los educandos. Sin embargo, en la parte que dice para el "mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población" la institución no define con claridad como es que se entremezcla la ciencia alijuna (no wayuu), con los saberes o los conocimientos propios de la comunidad que le defina el carácter de interculturalidad.

El otro principio se refiere a "la formación de valores éticos y estéticos, morales; ciudadanos y religiosos que faciliten una actividad útil para el desarrollo socioeconómico de la comunidad". La institución también se preocupa de la formación

en valores de sus estudiantes pero desde una perspectiva más de desarrollo económico de la comunidad. En cuanto a lo religioso, la Constitución Política de Colombia define que “existe libertad de culto”. Y a partir de la promulgación de la carta magna las instituciones educativas empezaron a reorientar sus políticas educativas teniendo en cuenta en el diseño de sus PEI, o en sus PEC las creencias religiosas de la población estudiantil. Por eso, en muchas instituciones de la Guajira ya se habla de las creencias wayuu que antes eran condenadas como hechicería por los católicos. En el territorio de la Guajira, existe una diversidad de religiones desde el catolicismo, el evangelismo, el protestantismo, el gnosticismo, etc. Pero, el pueblo wayuu históricamente siempre ha creído en las bondades de sus deidades como: maleiwa supuestamente (creador de los wayuu y de toda la naturaleza).

La interculturalidad, el medio natural y los derechos humanos son la base fundamental en la cuál se enmarca la visión de la institución. En la misión de la institución valora la interculturalidad; es decir, el respeto por las diferencias sociales y culturales. Al mismo tiempo la misión reconoce y valora la lengua materna de los estudiantes destacándola como un vehículo de interacción comunicativa y social de nuestra comunidad. Por otro lado, en uno de sus apartes la filosofía de la institución dice que “desarrolla una tarea educativa perteneciente a las dos culturas (indígenas wayuu y alijunas o no indígenas)” (Op.cit:40). De acuerdo con este punto de vista, está afirmación refuerza el concepto de interculturalidad que tiene la institución en su visión.

En los párrafos anteriores hacíamos referencia a la religiosidad wayuu y alijuna, sobre el respeto que la institución le otorga a la libertad de cultos que profesan los estudiantes. El siguiente es otro punto que extractamos del mismo documento, el cual sostiene que “La institución ofrece orientación católica, guardando respeto por los credos de cada persona, queda abolida cualquier forma de discriminación social, económica, política, racial o religiosa” (Op.cit:41). Esta cita nos reafirma la intención de la institución de respetar las creencias religiosas de sus educandos con base a los fundamentos de la constitución política y de los tratados internacionales como la 169 de la OIT ratificados por Colombia.

Por otro lado, la institución ofrece en su PEI la “Pedagogía del Amor”, entendida como: “Proyectarse en la formación de valores autóctonos y aprender de la cultura. [Además] el colegio debe ofrecer espacios y medios para aprender de la cultura” (Op.cit:42). Para alcanzar algunos de los propósitos lingüísticos y culturales establecidos por la institución ha adoptado “Estrategias internas y externas”. Por ejemplo: de las externas

podimos rescatar este punto que nos pareció fundamental y porque además tuvimos la oportunidad de presenciarlo. “El colegio realiza eventos de integración estudiantil⁴² de la etnia wayuú con los diferentes grupos indígenas de los colegios del departamento” (Op.cit:43). No hubo mucha participación en este encuentro estudiantil que coincidió con nuestro segundo trabajo de campo, solamente, pudimos observar la participación de algunas sedes satélites de la sede principal del Municipio de Manaure y la del Pájaro y no de todo el Departamento.

2. Asignación de tiempo para la lengua wayuunaiki y la cultura wayuu

2.1 Institución Etnoeducativa San Rafael del Pájaro

La asignación de tiempo en las asignaturas objetos de estudio en las dos instituciones es muy limitada sobre todo en los grados superiores, como los décimos y los undécimos. En este acápite solamente vamos a comentar lo que sucede con los grados quinto y décimo de ambas instituciones con respecto al tratamiento del wayuunaiki en las asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu. Como muestra de la investigación se prefirió el quinto y el décimo. El primero por ser el último de la básica primaria y el segundo por ser la penúltima de la educación media. Este trabajo inicialmente se pensó solamente en el grado undécimo por ser también el último de la secundaria. Pero, en éste salón sólo había 5 estudiantes los cuáles consideramos que eran muy limitados y en terreno de investigación optamos por el grado décimo. ¿Y porque la institución Eusebio Septimio Mari?. Esta institución se incorporó, en el segundo trabajo de campo para ver lo típico y atípico en cuanto al uso y el tratamiento del wayuunaiki en ambas instituciones etnoeducativas.

En la revisión documental que realizamos en el PEI de la institución San Rafael del Pájaro encontramos que la básica primaria, comprende 5 grados donde se desarrollan las siguientes áreas: matemáticas, cultura wayuu, español, ciencias naturales, educación estética y educación física.

El área de cultura wayuu aparece en el PEI con una hora a la semana, al igual que el área de wayuunaiki. Es llamativo el hecho de que aparezcan en el PEI como áreas y no como asignaturas así como está definida en la Institución Etnoeducativa y Técnica Eusebio Septimio Mari de Manaure. El tiempo que les corresponde a ambas áreas es sólo de 45 minutos.

⁴² Ver en anexo fotos tomados del evento del 11 y 12 de octubre de 2005

El PEI de la institución no ha sido actualizado, sigue con la misma versión del 2000. “META: garantizarles a niños y jóvenes de la comunidad de EL PÁJARO y sus alrededores el derecho a la educación básica dentro del sistema educativo sujeto a las pautas curriculares progresivas y en secuencia y ciclos lectivos conducentes a los nueve (9) grados de educación básica de acuerdo con el artículo 19 de la Ley 115 de 1994 y el artículo 67 de la Constitución Nacional” (PEI San Rafael del Pájaro 2000: 15). En la revisión documental que hicimos del PEI, específicamente en los objetivos del proyecto aun sigue vigente hasta el grado octavo. Es penosa y lamentable que esté pasando esta situación por pura negligencia de la administración de la institución y de todos los que manejan el sistema educativo en el departamento, al no revisar el currículo. El PEI se debería revisarse de acuerdo al avance que tenga la institución en la inclusión de otros grados para que sea concordante con lo que ofrece a sus educandos.

Hasta la fecha el PEI, de la institución sigue descontextualizado, no está acorde a los avances en la implementación de otros grados que ha tenido desde la educación básica secundaria por ejemplo, (sexto, séptimo, octavo y noveno), o la educación media (décimo y undécimo) grados. Aunque debemos hacer la salvedad en el sentido de que en el PEI está considerado un proyecto pedagógico denominado “manejo de pulpa de pescado”. Es un proyecto que fué presentado por la institución Rafael del Pájaro, en el año 1999, a la compañía norteamericana Texas Petroleum Company. El proyecto nace con una asignatura que se llama pescadería que en la actualidad se da hasta el grado undécimo y cuenta con un docente que es ingeniero pesquero y poseen algunos materiales pedagógicos que se utilizan en la actividad pesquera.

La educación básica secundaria, de sexto a undécimo grado se desarrollan las siguientes áreas: Matemáticas, Humanidades (Español, Inglés), Ciencias Sociales, Educación para la democracia y constitución, Ciencias naturales, Informática, Educación artística, Educación física, Ética y valores, Educación religiosa, Pescadería, Lúdica. El área de wayuunaiki no aparece, cómo sabemos se dicta de sexto hasta noveno grado, cultura wayuu tampoco aparece pero se da en décimo y undécimo con 45 minutos cada una.

2.2 Institución Etnoeducativa y Técnica Eusebio Septimio Mari

2.2.1 Sede Primero de Octubre (grado quinto)

El tiempo otorgado a las asignaturas de cultura wayuu y wayuunaiki es de dos horas a la semana (una hora para cultura wayuu y una hora para wayuunaiki). Así está

establecido en el pensum académico de las áreas de Ciencias Sociales y de Humanidades de las sedes de las escuelas primarias de la Institución Eusebio Septimio Mari.

La institución posee 4 sedes donde funciona solamente la educación básica primaria (del primero hasta el quinto año). Teniendo en cuenta el objetivo de este estudio, decidimos realizar nuestro trabajo en el grado quinto de la sede Primero de Octubre, por la recomendación de la directora Ena Polo.

Las dos asignaturas a la que aludimos arriba se enseña solamente desde el grado tercero hasta el grado quinto. La primera, se dicta en el primer semestre, la segunda en el segundo semestre. “Desde el grado 3º hasta 5º se enseña cultura wayuu en el primer semestre y como idioma en el segundo semestre desde el grado tercero hasta el grado quinto” (Entrev. Profesor Cultura wayuu y wayuunaiki 2005). En la afirmación podemos analizar que el profesor no hace referencia de los grados primero y segundo de primaria solo menciona los grados un poco más avanzados (terceros y quintos). Por otro lado, esta sede es más flexible y autónoma para la enseñanza de la lengua y la cultura al dictarlas separada y por semestre.

En el primer trabajo de campo realizado en el mes de mayo de 2005, la sede Primero de Octubre y su centro no estaban incluidos en este estudio; razón por la cuál no vamos a encontrar datos que se refieran a la cultura wayuu porque ya se había dado en el primer semestre como lo confirma el mismo profesor de ésta asignatura. El segundo y último trabajo de campo se realizó de agosto a noviembre de 2005, correspondiente al segundo semestre del año; aquí pudimos solamente observar algunas clases de wayuunaiki durante este lapso de tiempo.

En las instituciones educativas existen unas áreas fundamentales y otras optativas. La primera corresponde a los contenidos obligatorios nacionales y la segunda a los contenidos locales; es decir, lo que la institución pueda vincular como asignaturas en algunas de las áreas fundamentales.

El profesor de wayuunaiki de la Sede Primero de Octubre se refiere a este punto de la siguiente manera:

Si hablamos de horas yo soy muy flexible en ese sentido. A pesar de que el gobierno exige que las áreas principales tengan ciertos números de horas, por ejemplo: de 5 que matemática tenga 5 que el otro 5. En wayuunaiki lo colocamos como materia opcional y en las materias opcionales apenas tienen acceso a dos horas. Pero; a veces entonces yo desarreglo si son dos horas yo paso más de las dos horas porque es lo que más me interesa que ellos aprendan, no? un poco. Cuando es la enseñanza en wayuunaiki muy poco se respeta la norma; legalmente serían dos horas pero uno como que trata de robarle un poquito más. (Entre. Profesor Primero Octubre 2005)

La institución asume lo lingüístico y lo cultural como asignaturas y no como áreas fundamentales. “Hay unas materias obligatorias que en este caso es matemática que es obligatoria que hay que enseñarlos en las escuelas, el español, sociales, naturales. Las opcionales [son], por ejemplo, educación artística, que se da solamente dos horas; educación física otras dos horas, otros idiomas extranjeros, dos horas diferentes, a eso a eso se le dan 5 horas” (Ibíd.). La diferencia entre una asignatura opcional y otra obligatoria o fundamental tiene que ver con la intensidad horaria.

El wayuunaiki y la cultura wayuu se reducen a lo que el profesor llama “materias opcionales”. Dicho de otra manera, estas dos asignaturas no tienen tanto peso o importancia como las que están concebidas como áreas obligatorias o fundamentales. Es decir, que la institución puede considerarlas si tiene la voluntad política de hacerlo, si no da lo mismo no hacerlo, como ocurren en otras instituciones de la Guajira. A pesar de tener estudiantes wayuu y estar en un resguardo indígena no dictan porque justamente no son obligatorias.

Sin embargo, hay que valorar el esfuerzo que vienen realizando otras instituciones en el Departamento, como la Eusebio Septimio Mari y la San Rafael del Pájaro, con todas sus sedes, al dictar éstas asignaturas, aunque sea una o dos horas a la semana; pero de alguna manera muestran el interés, como dice el profesor del Primero de Octubre, en que sus estudiantes aprendan a valorar su lengua y su cultura.

Desde nuestra perspectiva, creemos que la responsabilidad de la educación de los niños no es solamente de la escuela sino también de los padres de familia. Por ende, la responsabilidad es y debe ser compartida, porque muchos de ellos ni siquiera saben qué áreas o asignaturas reciben sus hijos en la institución donde estudian. Peor aún, respuestas de un padre de familia cuándo le preguntamos sobre cuántas horas de wayuunaiki a la semana reciben sus hijos. La respuesta de éste padre de familia nos evidencia que no se preocupa de la enseñanza que reciben sus hijos en la escuela porque no tiene la menor idea de cuántas horas de wayuunaiki reciben a la semana. “Bueno, yo sinceramente fijase que yo nunca le he preguntado a los pelaos. Pa que no le voy a decir que uno, ni dos, le echo mentira si le digo que es una hora aproximadamente semanal o no pero no fijamente no sé cuantas horas dan los pelaos” (Entrev. PPF Primero de Octubre 2005). El padre de familia es sincero en decir que él desconoce cuántas horas semanales de wayuunaiki reciben sus hijos en la escuela.

2.2.2 Sede Principal (grado décimo).

En el grado décimo objeto de nuestro trabajo sólo se da la asignatura de cultura wayuu porque en el currículo se ha optado por introducir otras asignaturas como pesca,

bromatología, procesamiento de pulpa de pescado y de mariscos. En este sentido, se limita la intensidad de horas en la asignatura de cultura wayuu donde prácticamente la enseñanza y el aprendizaje de la lengua no son muy significativo. Incluso, en el diagnóstico de la institución de 2005 el PEI reconoce que existen dificultades por parte de muchos estudiantes wayuu en cuánto al manejo de la lengua materna. “[...] los que hablan el idioma materno presentan dificultades al expresarse tanto en forma oral como en forma escrita” (PEI Institución Etnoeducativa y Técnica Eusebio Septimio Mari 2005).

En la institución existe una preocupación porque en los grados décimo y undécimo se incorporen otras signaturas como las que ya expusimos arriba en desmedro de la intensidad de horas en la asignatura de cultura wayuu que solamente de una hora a la semana. Esta apreciación la confirma una estudiante cuando le preguntamos cuántas horas de cultura wayuu les daban a la semana. “Como somos del grado décimo listo para el once nosotros en el grado décimo estamos dando materias nuevas y la cultura también siempre se ha dado. Pero, esta vez se ha dado una vez a la semana, los días martes sólo una vez a la semana” (Entrev. Estudiante décimo grado 2005).

En la opinión de la misma estudiante las asignaturas de cultura wayuu y wayuunaiki deberían darse con más intensidad de horas, como se hacía antes, dándole la importancia de aprender, de conservar la lengua y mantener la cultura. “Considero que debería ser más porque nosotros queremos aprender, nosotros no queremos perder nuestra cultura y nuestra lengua considero que sea como anteriormente, dos veces a la semana” (Op.cit: 53). Esta afirmación es una petición más que una crítica de parte de la estudiante a la institución, para que aumente la intensidad de horas a la semana en la asignatura mencionada.

Las asignaturas de wayuunaiki y de cultura wayuu surgen de un acuerdo entre la institución y la junta de padres de familia. Antes, en los contenidos pedagógicos no se consideraban a la lengua y a la cultura wayuu como parte de las áreas lingüísticas y sociales. Por el contrario, los estudiantes recibían clases de francés e inglés como idiomas extranjeros que no tienen nada que ver con su contexto, como afirma esta cita:

Bueno, la primera vez que se dio esto, se dio en una junta de PFFF, que se cambió el francés con el wayuunaiki. Eso fue acordado con los PFFF. Luego, se estaba dando dos horas de wayuunaiki y una de cultura wayuu. El año siguiente se firmó dándose una hora de wayuunaiki y una hora de cultura wayuu; ahora como se implementó aquí lo que fue el proceso de pesca y eso. Entonces, se quitó uno de wayuunaiki, una de cultura wayuu en los décimos y el wayuunaiki. Entonces, en décimo y once nada más es que se está dando cultura wayuu y el resto sí de sexto a noveno se da wayuunaiki y cultura wayuu. (Entrev. Profesora décimo grado 2005)

Los acuerdos que se dieron entre la junta de padres de familia y la institución arrojó como resultado la incorporación de las asignaturas de wayuunaiki y de cultura wayuu en las áreas de Humanidades y de Ciencias Sociales. Al principio se les dio importancia al wayuunaiki como lengua materna de los estudiantes al concederle dos horas y una hora de cultura wayuu a la semana, lo cuál implica que los estudiantes tengan más tiempo para el aprendizaje de los contenidos en estas dos asignaturas. Pero, después a medida que iban pasando los años también se iba perdiendo el interés por mantener la misma intensidad de horas semanales en las dos asignaturas, como se había acordado desde el inicio; porque la institución veía la necesidad de implementar otras asignaturas como la de pesca e informática.

Para paliar un poco las dificultades que existen en el ámbito lingüístico y cultural como está definido en el PEI institucional se tomó en cuenta los siguientes elementos de la cultura: “En el área de cultura wayuu se ha implementado el proyecto de solución de conflictos implementando un palabrero y autoridades tradicionales estudiantiles en el consejo estudiantil desde 2004 lo que permite tener un consejo estudiantil ampliado” (PEI Institución Etnoeducativa y Técnica Eusebio Séptimio Mari 2005: 13).

A pesar de las dificultades lingüísticas y culturales a las cuales se hace referencia en el PEI, la administración ha tenido la buena voluntad de incorporar en sus currículos elementos de la cultura wayuu, como por ejemplo: la implementación de la figura del palabrero (abogado wayuu), dentro de la representación estudiantil; para que los estudiantes wayuu tengan la posibilidad de recrear estos espacios de resolución de conflictos que son propios de sus comunidades. Así como los estudiantes alijunas tienen un personero que aboga por ellos cuando se les presentan problemas de cualquier índole dentro o fuera de la institución, con esta posibilidad los wayuu tendrían su representante y a la vez recrearían un aspecto de su cultura.

Al respecto la directora de la institución hace referencia sobre este punto de la siguiente manera:

Cuando los niños pelean cuando son wayuu y se golpean, por ejemplo, o cuando de pronto un arijuna le pega a un niño wayuu eeh las autoridades tradicionales que son otros niños iguales que hacen el oficio de autoridades tradicionales y el palabrero eeh participan en la resolución de los conflictos. Llama a la mamá o al representante del niño o el acudiente eeh igual al otro niño y allí intervienen ellos como autoridades de los dos que están en conflicto eeh. Aconsejan, toman partido de acuerdo con su ley y hablan porque consideran que la cultura wayuu, que la palabra es importante. Entonces, el palabrero participa y aconseja al otro. Trae la palabra y explica este eso se ha hecho en varias oportunidades. Y una oportunidad fue con unos niños pequeños de primaria y se solucionó el conflicto allí con los padres con la participación del palabrero. La otra vez fue acá en la institución, uno se recuerda hace poco había un conflicto con unas niñas tenían un problema, se habían ofendido mucho no aparecían los responsables y se llamó al grupo o se dejó allí con el palabrero. La intención de la institución de la

administración era sancionar a las niñas al sacarlas de la institución o suspenderlas de clases durante un tiempo, con la intervención del palabrero. No sé no se suspendieron de clase. Hicieron un trato a nivel de palabra las niñas wayuu que estaban allí y el problema se solucionó no hubo necesidad de sancionarlos desde el punto de vista de la administración y no quedó...quedaron de acuerdo y allí funcionó el palabrero, resolvieron el conflicto. (Entrev. Directora Institución Eusebio Septimio Mari 2005)

La afirmación que hace la directora con relación a la implementación del palabrero en la institución es interesante porque coadyuva a reforzar o a reafirmar la identidad cultural de los estudiantes a través del putchi (la palabra). Por ejemplo, es fundamental el hecho de que el palabrero y las autoridades tradicionales no tengan que ser necesariamente de la comunidad sino que sean, como en este caso los mismos estudiantes elegidos por ellos mismos, para que se encarguen de resolver los conflictos que se susciten entre ellos (los estudiantes wayuu y no wayuu).

En la institución se ha tenido la participación de los palabrerros de la comunidad en la creación del gobierno escolar, como sostiene la profesora Mérida de la asignatura de cultura wayuu del grado décimo. “Aquí varias veces hemos traído el palabrero por lo menos cuando se amplió lo del gobierno escolar, que ampliamos con el putchipu como autoridad tradicional y eso. Aquí vino, yo invité dos palabrerros que son los que dictaron la conferencia, primero en español y luego en wayuunaiki para los niños el día que se hizo la experiencia significativa” (Entrev. Profesora cultura wayuu: 2005). La idea de hacer participar a los palabrerros de la comunidad, en la construcción del gobierno escolar, es interesante ya que permite a la institución establecer una especie de puente de comunicación entre los comunarios y entre la cultura wayuu y escolar.

La implementación de la figura del palabrero en la institución es una propuesta de la profesora de cultura wayuu y wayuunaiki realizada con los profesores de las áreas de sociales, quienes son los encargados de diseñar la creación del gobierno escolar. Entonces, la profesora plantea la iniciativa de crear en la institución, un espacio de representación estudiantil wayuu que cumpla las funciones de un palabrero y de unas autoridades tradicionales de la comunidad.

Claro porque es que nosotros nos reuníamos con sociales y como esas son áreas integradas. Entonces, ellos trabajaban lo que era el gobierno escolar, lo que era el personero y nosotros dijimos: “no, si el wayuu tiene sus autoridades tradicionales, sus palabrerros, quien nos representa y todo. Entonces, ustedes sacan su personero y nosotros en esta parte sacamos lo que es de nosotros que es el palabrero y las autoridades tradicionales”. (Entrev. Profesora cultura wayuu y wayuunaiki 2005)

Es una buena iniciativa de la profesora al plantear a los profesores del área de sociales que tengan en cuenta, en la creación del gobierno escolar, elementos de la cultura wayuu. La profesora también se refiere a la experiencia del palabrero y de las

autoridades tradicionales en una presentación que hicieron en la ciudad de Bogotá y al interior de la misma institución donde estos personajes han participado junto con el personero alijuna en la resolución de conflictos estudiantiles.

El palabrero el año pasado que fue cuando se hizo la elección por primera vez sacamos eso como un proyecto. Fuimos a Bogotá, hicimos la presentación y todo. Se presentaron conflictos donde el palabrero intervino. Este año cuando hay algún problema que se tiene que llamar el personero, el palabrero también va y le habla a los niños en wayuunaiki sobre el problema y le da el consejo, cómo se debe dar por qué no se debe pelear sino llegar a un acuerdo y todo siempre cuando haya algún problema se busca el palabrero y el personero. (Entrev. Profesora cultura wayuu y wayuunaiki 2005)

El proyecto trata de mostrar a la sociedad nacional la forma de resolver los conflictos en la sociedad wayuu. Así mismo, es loable el hecho de que el palabrero tenga que usar el wayuunaiki para aconsejar y persuadir a las partes en conflicto. Debemos reconocer que ser palabrero no es nada fácil, el primer requisito es saber transmitir con bastante fluidez el putchi (la palabra) a los interesados, en segundo lugar, manejar la imparcialidad, y el tercero tener una capacidad de convencimiento.

3. Estrategias metodológicas

3.1 La traducción

Las prácticas pedagógicas de los profesores en las dos instituciones objeto de estudio, incorporan la traducción como una estrategia metodológica para la enseñanza del wayuunaiki como segunda lengua. Los profesores, tanto en las interacciones espontáneas como en su discurso didáctico acuden normalmente a la traducción simultánea en ambas lenguas. Esto debido a que los profesores consideran que a los wayuunaiki hablantes se les tiene que hablar en su lengua (wayuunaiki) y a los hispanohablantes (alijuna) se les tiene que hablar en castellano y, como ambos comparten el mismo salón, pues el uso de las dos lenguas es constante y de manera simultánea.

Este es un extracto de clases que muestra como la profesora y los estudiantes del grado 5º A del Pájaro realizan ejercicios de traducción de las clases de wayuunaiki y de cultura.

Profesora: Samusü mantuinka pia>a soukalinka. Por qué no viniste en el día de ayer

Estudiante: Mojausü tashein. Mi ropa estaba mojada.

Profesora: Chutsü tashein muinjatü pia>a. Tú tienes que decir: “mi ropa está mojada”. (5º A wayuunaiki. C.C. 2005)

Cuando la estudiante dice “mojausü” está re fonologizando puesto que la raíz moja pertenece a la palabra en castellano mojar y “sü” es el sufijo de la palabra en wayuunaiki chutsü, que se traduce “está mojado”. La re fonologización de las palabras nos muestra que de alguna manera existen diferencias entre los sonidos del castellano y del wayuunaiki e influye en la traducción. Por ejemplo, un wayuu monolingüe en wayuunaiki si se le pide el favor para que traduzca la palabra “mojausü” lo más probable es que no haga por que no conoce la raíz castellana moja ni tampoco sabe que significa. Vale la pena también destacar la corrección oportuna que hizo la profesora en wayuunaiki a la estudiante que estaba mezclando elementos del castellano y del wayuunaiki.

Tenemos otro ejemplo de traducción en el grado 5º A. Revisando los cuadernos de los estudiantes, la profesora encontró una palabra que no coincidía con el significado de la palabra que aparece en su cuaderno. Entonces, la profesora le dice al estudiante: Profesora: yuja? [Cercado, corral., rosa]. Yuja es un cercado (5º A Pa. - wayuunaiki. C.C. 2005). El significado de la palabra no coincidía por que algunos estudiantes se confundieron en la escritura y en el significado de la misma.

En el caso del grado 10º A, la traducción es una de las estrategias de la profesora para desarrollar sus clases de cultura wayuu. A veces les da a los estudiantes un texto de cuentos guajiros en castellano, alguien se encarga de leer en voz alta durante más de 30 minutos porque son textos largos que tienen más de 5 páginas. Los demás estudiantes escuchan para que después alguien los comente. Tenemos este registro de clases: un estudiante integrante de un grupo hace el intento por realizar la traducción en wayuunaiki de un cuento que estaba en castellano. El estudiante cuando estaba traduciendo el cuento siempre acudía a un término en castellano. Estudiante: este. La profesora le corrige. Profesora: Tuwalere [Este] (10º A. cultura. C.C. 2005). Creemos que la estrategia que utiliza la profesora no es muy útil porque no desarrolla situaciones comunicativas en los estudiantes al leer un texto en castellano y luego traducirlo en wayuunaiki. Pero, deberían utilizar también textos en wayuunaiki para ayudar más a los estudiantes en el manejo del idioma wayuunaiki.

Tenemos otro ejemplo de pregunta pero a la vez de traducción. Un integrante de un grupo que estaba leyendo un texto narrativo le pregunta en castellano y en wayuunaiki a la profesora.

Estudiante: profesora que significa anü taya jölü toumain.

Profesora: aquí estoy en mi tierra (10º A.. Cultura C.C. 2005).

En la pregunta del estudiante está utilizando dos “códigos distintos”, el castellano: “profesora que significa...” y el wayuunaiki: “anü taya jolü toumain”. Por su parte, la profesora responde en castellano, al traducir la pregunta del estudiante quien tuvo que acudir a dos códigos distintos que es normal cuando una persona no entiende bien el wayuunaiki como los alijunas.

En el 10º B de la institución no tenemos evidencias que puedan sustentar este punto de la traducción ni el “uso del wayuunaiki en la traducción” ni la “traducción del castellano al wayuunaiki”. De repente es porque en esta institución o la profesora tiene otra concepción de la “etnoeducación” como la de mencionar nombres de alimentos, de frutas tradicionales, toponimias, etc., y no como la enseñanza y aprendizaje de la lengua propia (el wayuunaiki) en situaciones comunicativas.

En el grado 5º B de Manaure tenemos esta evidencia. El profesor estaba hablando sobre el acento, cuando terminó de explicar las preguntas a los estudiantes en wayuunaiki les traduce en castellano. Profesor: *jalasü sutsim tü wa>anukikat*. ¿Dónde está la fuerza de nuestra lengua?. Los estudiantes no respondieron porque en el momento una profesora ingresó al salón (5º B wayuunaiki. C.C. 2005). En la pregunta del profesor “*jalasü sutsim*” son palabras que nos muestran que existe en la Guajira una variedad dialectal. En la Media Guajira utilizan la “s”, en la Alta Guajira la “j”; es decir, que un hablante proveniente de esta zona diría “*jalasü jutsim*”. La palabra “tü” es el artículo “la” en castellano y “*wa>anukikat*” viene del término *anuiki* que significa “habla o lengua” “*wa*” sería un prefijo marcador de pluralidad.

En la clase del profesor el ejercicio de la traducción es recurrente; tenemos otro ejemplo que nos puede ilustrar mucho mejor. Profesor: [escribe en el tablero] sílabas pesadas. [Lo explica oralmente en wayuunaiki] “*sawatsu soo traasam*” [Esa es pesada]. Sigue explicando en castellano. “Son las que tienen vocales alargadas o geminadas”. Lo traduce aunque no exactamente. “*Suyuruleruim ma>aka jaim tüü kouchakat jaitaichi jouuchounim ayuurulasü. So>oto saim tüü*”. [Escribe un ejemplo de sílaba pesada en el tablero la palabra] *wayuu*. (5º B. wayuunaiki C.C. 2005). Los estudiantes no dicen nada al respecto sólo se limitan a escuchar.

Según la explicación del profesor, las sílabas pesadas son las que tienen unas vocales largas como el ejemplo de *wayuu*. La raíz “*wa*” sería liviana y “*yuü*” sería pesada que posee dos vocales que al momento de leer el sonido se alarga.

Tenemos otra evidencia donde el profesor y los estudiantes estaban hablando sobre como dice el *wayuu* en wayuunaiki para comprar artículos en las tiendas. Profesor: [escribe en el tablero] *puika tamuin tura* [Véndame eso]. “*Shia putchika lotokat tü*” [esta

es la palabra correcta] véndeme ese (o). Los estudiantes repiten. “Puika tamuin tura”. [Véndame ese (o)] (5º B. wayuunaiki. C.C. 2005). El profesor dice que esa era la palabra correcta para comprar algo porque hay otras formas de decir por ejemplo: che>e tamuin tura. La oración finaliza con la palabra “tura” que en wayuunaiki se utiliza para señalar cualquier objeto o persona. Esto es importante destacar porque “tura” también se puede sustituir con el nombre del artículo que el wayuu quiere comprar, por ejemplo, puede decir: “puika tamuin asala”. También puede alternar de códigos (wayuunaiki y castellano) como en este ejemplo que dio el profesor que significa lo mismo. Profesor: puika tamuin carne (5º B. wayuunaiki. C.C. 2005).

Este es otro ejemplo de traducción donde el profesor se refiere a la forma de preguntar el wayuu en las tiendas sobre cuánto cuesta un artículo o cualquier otro objeto que quiera comprar. El profesor: [escribe en el tablero]

Profesor: Jera sulia. [Cuánto cuesta] jiraka jiraka tũ susotia ere wane kasa nojo>olum werajuin sunulia. Eso lo utilizamos cuando no conocemos una cosa por ejemplo una manta o una cosa rara. Eso es un recurso que utiliza la lengua. (Se refiere a jera sulia).

Estudiante: Machon, carwon jera sulia tũ. [Abuela, carbón cuanto cuesta ésto].

Profesor: Ojo los wayuu de la Alta Guajira no dicen: jera sulia tũ. El de la Alta Guajira dice: ju>ulia (5º B. wayuunaiki C.C. 2005).

Si queremos complementar la oración anterior puika tamuin carne y jera sulia significa en castellano “véndame carne, cuánto cuesta”. En este sentido, la oración estaría completa. Cuando el profesor llama la atención y corrige al estudiante nos corrobora lo que decíamos en el párrafo anterior que en la Guajira existe una variedad dialectal, donde no se presenta muchas dificultades de comprensión; por ejemplo, entre un wayuu de la Alta, de la Media o de la Baja Guajira. Sin embargo, tenemos algunas percepciones de padres de familias no de esta institución sino de la San Rafael del Pájaro que detallaremos más adelante donde sugieren a la institución y específicamente a la profesora de las asignaturas de wayuunaiki y de cultura que se tenga en cuenta la variación dialectal que existe en la zona para la enseñanza y aprendizaje del wayuunaiki de sus hijos.

Vamos a seguir mostrando evidencias que nos permitan comprender y reforzar lo que venimos diciendo hasta ahora sobre la traducción en el grado quinto B. Cuando los estudiantes ya estaban por salir del aula, el profesor les habla en castellano sobre lo que tenían que preparar para el diálogo en wayuunaiki para la próxima clase.

Profesor: El ejercicio para la próxima clase es un diálogo. [Un estudiante estaba haciendo desorden cuando estaba hablando del trabajo que iban hacer]. El profesor le dice al niño en wayuunaiki.

Profesor: Jiat>ta pala wale. [Aguántate un momento amigo]. Jiraka supula wanee sukua wayuunaikiruinjatü natuma tü putchikat suma tü wasoottiakat. Para la próxima clase, haremos diálogos en wayuunaiki así como su escritura con su respectiva traducción aproximada. (5º B. wayuunaiki. C.C. 2005)

En la advertencia instructiva que hace el profesor vemos que primero utiliza el castellano, después el wayuunaiki y nuevamente finaliza con el castellano. La primera parte donde dice: “el ejercicio para la próxima clase es un diálogo” y la tercera parte de la advertencia repite casi lo mismo sólo que le agregó una forma encadenada “en wayuunaiki así como su escritura con su respectiva traducción aproximada”. Es la idea que tenía desde el inicio antes de traducirlo en wayuunaiki: “jiraka supula wanee sukua wayuunaikiruinjatü natuma tü putchikat suma tü wasoottiakat”. Cuando el profesor dice: “jiat>ta pala wale” en realidad el profesor le está llamando la atención a un estudiante para que se calle o para que no siga haciendo desorden.

En la evidencia que estamos presentando sobre la traducción hemos analizado también que existe una alternancia de códigos al utilizar primero el castellano y luego cambia al wayuunaiki. Este fenómeno se entiende como el:

“cambio efectuado por el hablante (o autor de un texto) de una variedad de lengua a otra. Cambio de código tiene lugar una conversación en la cuál un hablante se dirige a otro en una segunda lengua determinada, y el contesta en otra lengua distinta de la que aquel utilizó. Una persona puede empezar hablando una lengua y la mitad de su enunciado cambiar a otra, incluso a veces en medio de una oración” (Clyne⁴³, 1972 citado en Richards y Plat. (1997: 18)

La definición de Clyne creemos que se ajusta al ejemplo que estamos mostrando porque justamente el profesor inicia con un código (el castellano) luego pasa a otro (el wayuunaiki). Este caso es muy típico entre los wayuu bilingües cuando están conversando entre ellos o cuando preguntan sobre un tema.

Profesor: Eusebio, viene un wayuu que vende carbón, leche. Qué dice.

Niño: pialaja lechi, pialaja carwon, pialaja cojoso . [Compra leche, compra carbón, compra leche cuajada]. (5º B. Wayuunaiki C.C. 2005)

El profesor le pregunta a un estudiante alijuna, éste trata de reponderle en wayuunaiki. Primero, dice el verbo en wayuunaiki pero los sustantivos lo dice mezclando raíces del wayuunaiki o vicesa fenómeno muy normal entre los wayuu bilingües porque están más familiarizados con la lengua castellana.

⁴³ Clyne, M. (1972): perspectivas on language contac, Melbourne, The Hawthorn Press, en Richards y Plat 1997.

Profesor: dame unas palabras en castellano. [El profesor lo escribe en el tablero y a la vez pone su traducción en wayuunaiki]

Conejo = atpana

Casa = miichi

Gallina = kalina

Carro = kemion

Profesor: wa>ane. [Otro] Le dice a la niña.

Niñita: [no siguió dictando]

Estudiante: tasuunu. [Ni hermana]

Profesor: (Escribe tasuunu)

Profesor: piakai Hander. [Tu Hander]

Estudiante: musa, kaula, kattoi, kokocherü, yotojolü, pinchi. [gato, cabra, gallina, ratón, corazón del cactus, casa]. (5º B. Wayuunaiki. C.C. 2005)

El profesor se dirige en castellano a dos estudiantes y éstos le responden en wayuunaiki o viceversa, como el caso de la segunda evidencia que presentamos. Esto nos muestra lo que dice Clyne, el “cambio de código tiene lugar [en] una conversación en la cuál un hablante se dirige a otro en una segunda lengua determinada, y el contesta en otra lengua distinta de la que aquel utilizó”.

Aquí tenemos otra evidencia interesante donde el profesor escribe primero en el tablero en wayuunaiki y lo traduce en castellano, nuevamente pasa al wayuunaiki, para traducirlo en castellano y finaliza en wayuunaiki. Pero más abajo primero escribe en castellano y lo traduce en wayuunaiki. Un estudiante alijuna se le ocurrió decir algo pero primero lo dijo en wayuunaiki, lo combina con castellano y wayuunaiki.

El profesor escribe en el tablero palabras clave en wayuunaiki y su traducción en castellano, que utilizan los tenderos para vender artículos a los wayuu.

Profesor: kasa>awayu. ¿Qué quieres?, ¿qué deseas?. Kasa>asa mma = qué deseas (Más) che>e wane su>ukala

Profesor: azúcar = su>ukala

Café = kepen

Manteca = manteka

Boli = wo>olin

Carne = asala

Carne = pa>airukü

Huevo = kalinashukü

Estudiante alijuna: tawakü dame una libra tawakü. [Dame una libra de tabaco]

Profesor: alawalesa [Eso es exageración] (5° B. Wayuunaiki. C.C. 2005)

Cuándo el profesor dice en wayuunaiki “kasa>awayu” y lo traduce en castellano “qué quieres, qué deseas o qué deseas más” también está utilizando dos “códigos distintos” el wayuunaiki y el castellano y al traducir se da una alternancia de códigos. Por otro lado, al intentar traducir los nombres de los artículos en wayuunaiki, lo que ha hecho el profesor es wayuunizar el castellano o castellanizar el wayuunaiki; porque en verdad azúcar, café, boli, no existen en la lengua wayuunaiki a excepción de carne. Aunque el profesor podía traducir huevo como jusukü katioü por huevo de gallina porque si existe la palabra gallina en wayuunaiki, tal vez por desuso de la palabra katioü en wayuunaiki o por desconocimiento del profesor, no usó esta palabra propia para que los estudiantes sepan cuáles son los nombres de los artículos, objetos, animales, toponimias, etc. que existen en wayuunaiki.

Por otra parte, cuando el estudiante alijuna dice en “wayuunaiki” y en castellano “tawakü dame una libra de tawakü” el profesor no sólo debía criticarlo diciéndole “eso es una exageración”, sino corregirle el nombre del artículo (tawakü) por yui que es el nombre propio del tabaco en la lengua wayuu. Vamos a tocar los últimos ejemplos del 5° B de la sede 1° de Octubre.

El profesor les dice a los estudiantes que va a hacer un dictado en wayuunaiki, después les hace una especie de traducción.

Profesor: Asoutunjachi taya julü wayuunaiki. Voy hacer un dictado [en wayuunaiki] escriban... (5° B Wayuunaiki. C.C. 2005).

El profesor les alerta primero en wayuunaiki a los estudiantes que en las dos oraciones escritas en el tablero faltaban algunas estaban mal escritas palabras que debían encontrar y completar; finalmente los hace repetir.

Profesor: Jiraka sakaje tüü esü putchi mojusü jushajiya. Miren muchachos en estos escritos hay palabras mal escritas (5° B Wayuunaiki. C.C. 2005).

El profesor le dice en castellano a un estudiante wayuu para que diga un ejemplo en wayuunaiki y los demás estudiantes debían traducirlo al wayuunaiki.

Profesor: un ejemplo

Estudiante wayuu: yo y mi papá comimos iguaraya.

Estudiantes: tayakai ou>uta chi tashikai ekushi waya yosü. [yo y mi papá comimos iguaraya]

Profesora: Bien (5º B. wayuunaiki. C.C. 2005)

Aquí se ve muy claramente la utilización de dos códigos (el wayuunaiki y el castellano) que pasan por la traducción. Primero se utiliza el wayuunaiki y después la traducción en castellano. Si todas las clases fueran así el profesor estaría priorizando la lengua materna de los estudiantes en el desarrollo de contenidos de las clases en la sede primero de octubre. Sin embargo, estos tipos de ejercicios son esporádicos en las clases de wayuunaiki porque siempre incurren primero en el uso del castellano después el wayuunaiki.

A continuación vamos a referirnos al tema del décimo A. Tenemos un ejemplo de pregunta pero a la vez, de traducción. El estudiante pregunta en castellano añadiendo la oración que no entendió en wayuunaiki y la profesora responde solamente realizando la traducción en castellano.

Un integrante de un grupo que estaba leyendo el texto narrativo le pregunta en castellano y en wayuunaiki a la profesora.

Estudiante: ¿Profesora que significa anü taya jolü toumain?.

Profesora: Aquí estoy en mi tierra (10º A. Cultura. C.C. 2005).

En la pregunta, el estudiante utiliza dos códigos distintos: el castellano: (profesora que significa) y el wayuunaiki: (anü taya jolü toumain). Por su parte el profesor responde en castellano al traducir la frase del estudiante.

En el décimo B no existen evidencias sobre el tema de la traducción ni del wayuunaiki al castellano y viceversa. Esto se debe como decíamos en páginas anteriores la profesora a que la profesora tiene otra concepción de la “etnoeducación” y no la ve como la enseñanza y aprendizaje de la lengua propia (el wayuunaiki) para darle funcionalidad a través del ejercicio del habla. El siguiente es un extracto de una clase de cultura wayuu en este grado.

Cuando la profesora ingresa al salón venía reclamando la plata de los murales del día del encuentro estudiantil.

Luego, la profesora habla sobre la economía de los wayuu y escribe en el tablero.

Profesora: economía. Pesca, artesanía, explotación de la sal. Agricultura. Jaipai.

La profesora comienza con su explicación y dice en castellano.

Profesora: los wayuu que son de la zona del mar se llama apalainshi.

En estos momentos está entrando un estudiante y dice en castellano.

Estudiante: buenos días

Profesora: buenas noches.

La profesora sigue explicando en castellano y dice.

Profesora: los apalanshi no tienen cooperativa. Son apalanshi por que viven en la orilla del mar. La explotación de la sal se da en junio, julio. Los niños se pierden de la escuela por que se van a trabajar. Los wayuu que venden carbón son considerados de un estatus más bajo.

En el extracto podemos notar que el desarrollo de la clase es en castellano y la profesora sólo dice una palabra en wayuunaiki "jaipai" [cereza]. Durante el desarrollo de todas las observaciones de clases que vimos la dinámica es la misma es decir, no se utiliza el wayuunaiki en la asignatura de cultura wayuu.

En síntesis la traducción es una estrategia metodológica que se aplica en la enseñanza del wayuunaiki como segunda lengua. Los profesores y los estudiantes de ambas instituciones con excepción del grado décimo acuden de manera simultánea al paso del wayuunaiki al castellano o del castellano al wayuunaiki.

Por otra parte, hay que tener presente que cualquier lengua como en el caso del wayuunaiki puede expresar significados comunes pero también puede tener significados propios e irreductibles. En el wayuunaiki existen palabras que no tienen traducción exacta en el castellano, y cuando esto sucede se hace el intento de una aproximación al significado de la palabra. Entonces, la traducción es siempre posible, pero nunca es fácil ni puede llegar a ser perfecta (Siguán y Mackey 1989, en Etxebarria 1995:18).

Es importante resaltar el esfuerzo que realiza la persona bilingüe cuando no encuentra un significado que se asemeje al significado de la palabra que intenta traducir. Hennequin (1993:18) critica el concepto de fidelidad que algunos autores utilizan para juzgar la validez de la traducción considerándolo de quimera porque según él ésta tiene que ser forzosamente **diferente** del producto original. Desde nuestra perspectiva consideramos que la idea de fidelidad rescata justamente la originalidad de lo que se traduce así lo sostiene Siguan y Mackey. Debemos reconocer también que, en algunos casos, la traducción se da de manera forzada y diferente pero no intraducible. Esto se da por los mismos "significados propios e irreductibles" que tienen las lenguas al decir de Siguan y Mackey. Hay otros autores que sostienen que la traducción consiste en trasladar sin distorsiones el **significado** de la lengua de origen a la lengua de recepción (Larson, Versión española: H. Von 1989:3). Esta postura no está de

acuerdo con la de Hennequin quien critica la fidelidad de quimera al considerar la traducción “diferente del producto original”.

3.2 Los diálogos

En este acápite debemos aclarar que no todos los profesores de las dos instituciones, desarrollan e incorporan diálogos como estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje del idioma wayuunaiki como segunda lengua. Sin embargo, queremos hacer referencia solamente al grado décimo A que emplea este tipo de ejercicio que permite a los estudiantes desarrollar fluidez en el manejo de la lengua materna. Además, a la profesora le interesa que sus educandos realicen tales actividades dentro del salón de clase para que el investigador pueda observar tales conversaciones.

A continuación presentaremos la observación de un diálogo entre dos estudiantes wayuu que intentan de alguna manera mostrar sus habilidades lingüísticas como hablantes de su lengua. Antes de iniciar con la actividad, la profesora invita a los estudiantes en castellano. Profesora: Vamos a hacer el diálogo para que el profesor vea. Luego pregunta en wayuunaiki: Jarat ojuitekat pajana [Quiénes van a salir primero]. Dos alumnas pasaron al frente de sus compañeros para dar inicio al diálogo a una de las niñas no se le escuchaba bien y la profesora le dice en wayuunaiki. Profesora: Metulü punuiki [Habla duro].

Estudiante 1. Ja tawala. [Hola mi hermana.]

Estudiante 2: Kasa painjakat. [Qué haces.]

Estudiante 1: Nojotsü. [Nada]

Estudiante: 2 Jouya sauchirui wayonnajoi. [Vamos a bailar.]

Estudiante 1: Jalaya [A donde]

Estudiante 2: Eka wane talewain. [Donde una amiga mía.]

Estudiante 1. Jouja. [vamos]

Estudiante 2: Alika aipa. (Silencio) [En la tarde, en la noche] jalakat sunajakat amma. [y con quién te vas.]

Estudiante 1: Saichit suma wemejem. [Y con nuestros parejas.]

Estudiante 2: Aja nawet nojotsui neru tamana jupulajatü wejekotiriya. [Bueno vamos a ver pero no tengo dinero para la entrada.]

Estudiante 1: Puchunterü numui pushikai. [Le pides a tu papá.]

Estudiante 2: [Se dio una vuelta] nojotsü tamana mushire tashikai. [No tengo dice mi papá.]

Estudiante 1: Jouya tanapiret pia. [Vamos que te voy a prestar.]

Estudiante: Anasche jolun tawala. [Vamos pues hermana.]

Estudiante 1: Shia mule. [Eso es todo] (10º A. Cultura. C.C. 2005).

Como podemos notar en el diálogo de las dos niñas no existe ninguna transferencia ni préstamo del castellano como suele ocurrir en otros tipos de conversaciones. Este dato nos permite darnos cuenta de que en este grado existen estudiantes wayuu que tienen el wayuunaiki como su lengua materna y porque muestran fluidez verbal en el momento de hablar.

En otro ejercicio la profesora pregunta: Ja jala wane alatekat ja wane alatekat [Otro quien quiere pasar otro]. Al pasar al frente dos estudiantes la profesora dice: Metuluinjatuinja sunuiki jiakana piyamashikana [Ustedes dos tienen que hablar duro]. De esta forma se inicia el diálogo.

Alumna 1: Jamaya pia Anger. [Que se dice Ángel.]

Alumno 2: Aja anashi taya. [Aja estoy bien.]

Alumno 1: Anayashije pia. [Estás bien?]

Alumno 2: Anashi taya jamaja pia. [Estoy bien y tu.]

Alumna 1. (Sé rié.)

Alumno 2: Aaa

Alumna 1: Jalawaisha yaa yasü nee waraitaian mui. Sait>taka pia miruku. [Tú para donde vas tú estás andando de un lugar a otro. Tú estabas en el jagüey.?)

Alumno 2. Aaa chejejechi taya ochonojui. [Aaa yo vengo de nadar.] (10º A. Cultura. C.C. 2005)

Las dos estudiantes que participan en esta conversación también muestran un buen dominio de la lengua sin acudir a mezclas o alternancias de códigos en sus conversaciones. Esta evidencia es sólo parte de una conversación muy larga que sostuvieron los dos estudiantes cuándo estaban interactuando.

El siguiente dato es de otra observación de diálogos en wayuunaiki entre dos estudiantes: una wayuu mestiza y un alijuna. A medida que la conversaban los dos estudiantes se apoyaban en un papelito donde tenían sus apuntes.

Alumna 1: Wat>ta maa. [Quiso decir wat>ta malü buenos días.]

Alumno 2: Wat>ta mal. [Quiso responder wat>ta malü buenos días.]

Alumna 1: Ja anas anasü taya jerasü puchonu. [Quiso decir aja anasü taya. Je>era puchonuni estoy bien cuantos hijos tienes.]

Alumna 2: Piamashi tachonu. [Quiso decir piamashi tachouni tengo dos hijos.]

Alumno 1: Jalasi naya. [Quiso preguntar jalashi naya donde están.?.]

Alumna 2: Ounushi mai maikoumuin. [Se fueron para Maicao.]

Alumna 1: Jouja. [Cuándo.]

Alumno 2: Wat>ta [Quiso decir. Wat>tapa esta mañana.]

Alumna 1: Anas kama. [Quiso decir. Ja>ara amaron quien.]

Alumno 2: juma teika. [Con mi mamá.]

Alumna 1: Joujaluin ántun. [Quiso decir joujalena nantaka.]

Alumno 2: Wa<ttá. [Mañana.]

Alumna 1: Aaa. (Duro) (Se ríe)

Profesora: Jamaka jusiraka mai. [Por que sé ríen.]

Estudiante mestiza: ¿Si entendió seño.?

Profesora: aaa tatuja aulü. [Si entiendo.] (10º A. Cultura. C.C. 2005).

Aquí se nota que los estudiantes no son hablantes de la lengua puesto que no la pronuncian bien y tampoco muestran seguridad de lo que decían en wayuunaiki. Sin embargo, es ponderable el esfuerzo que hicieron ambos estudiantes por el hecho de participar en el diálogo que se tenía previsto para ésta clase de cultura wayuu. Aunque somos conscientes de que una segunda lengua no se puede adquirir por medio de repetición memorización o recitación de diálogos más bien tiene que buscarse una metodología que de mayor funcionalidad a la lengua.

Mientras que en el grado quinto A de esta misma institución, el grado quinto B y el décimo B del Séptimo Mari de Manaure no realizan estos tipos de ejercicio de conversación que es muy importante para desarrollar o mantener en los estudiantes una mayor fluidez en el manejo del idioma wayuunaiki en estas instituciones. Las preguntas en wayuunaiki que formulan los profesores en los dos quintos A y B de alguna manera contribuyen a que haya una situación de comunicación entre los estudiantes. Por el contrario, en el grado décimo B no se desarrollan en las clases de cultura actividades conversacionales como en el décimo A. Estos ejercicios de interacción ayudan a desarrollar la lengua materna de los estudiantes porque es una

actividad que apunta a la funcionalidad del wayuunaiki a través del dialogo entre los estudiantes que participan.

3.3 La interrogación y respuesta

Las preguntas y las respuestas para los profesores de ambas instituciones se convierten en prácticas metodológicas de enseñanza y de aprendizaje en la asignatura de cultura wayuu y wayuunaiki. Los profesores y los estudiantes realizan interacciones espontáneas que dan cuenta del uso del wayuunaiki, bien sea en las preguntas o en las respuestas dependiendo de las circunstancias. Es decir, que ambos acuden a esta estrategia de enseñanza y aprendizaje.

En el grado décimo A, la profesora y los estudiantes acuden constantemente a las estrategias de preguntas y respuestas en wayuunaiki en el desarrollo de la clase de la asignatura de cultura wayuu. Este es un ejemplo de ésta situación: en la clase anterior la profesora les había puesto una tarea a los estudiantes que consistía en averiguar qué es el jayechi o el canto guajiro, en qué ocasión se canta y quiénes lo cantan. Además los estudiantes debían traer unas preguntas en wayuunaiki con relación al jayechi. En ésta sesión de clase los estudiantes trajeron sus preguntas escritas en un papelito que la profesora iba metiendo en una bolsita. Luego, llamaba a cada uno de los estudiantes para sacar de la bolsita unas preguntas y responderlas ante sus compañeros, como nos señala esta evidencia:

Estudiante: Kasa tü jayechikat. [¿Que es el jayechi?]. Shirain wayuu. [Canto de los wayuu].

Profesora: Kasawayu outusü katoulü kasawayu. [Los vivos, muertos o qué].

Estudiante: Shirain wayuu sau ayu>uli. [Canto de los wayuu donde hay un enfermo] (5º A wayuunaiki C.C. 2005)

Esta estrategia de preguntas y respuestas es interesante porque en ella podemos percibir el uso del wayuunaiki por parte del estudiante y del profesor sin acudir a alternancia, o mezcla de códigos y préstamos del castellano.

Sin embargo, en el mismo grado quinto A tenemos otra evidencia de pregunta y respuesta. En esta sesión de clases la profesora estaba revisando la tarea que tenían los estudiantes. La profesora le dice a la niña más calladita del curso que le muestre su tarea.

Profesora: Tu tarea.

Niñita: Nojotsü tainjain. [No la hice.]

Profesora: Jamaka pia>a nojotkat painjain. [Por que no la hiciste.] si tu sabe la lengua.

Niñita: Nojotsü taya entuin. [Yo no vine.]

Profesora: Por qué no preguntaste a tus compañeros. [La niña no responde.] (5º A wayuunaiki C.C. 2005).

Aquí podemos percibir que la niña para responder acudió al wayuunaiki, mientras que la profesora utilizó el castellano y el wayuunaik reflejando la importancia de ser bilingüe. Esta es otra sesión de clases en el mismo grado. La profesora escribe en el tablero unas preguntas para que los estudiantes respondan en wayuunaiki. Es una actividad que tienen que realizar los estudiantes en el mismo salón.

Profesora: Contenido ekirajaya.

1. Kasa tüü yonnakat. [Qué es la yonna.]
2. Kasaichi sunulia tüü ayonnujunakat a>au. [Cómo se llama, dónde se baila.]
3. Jera sukauipa tüü yonnakat. [Cuántos pasos tiene la yonna.]
4. Karaishi sunulia tüü supulaka ayonnaja. [Penacho se llama lo que se usa para bailar.]

Cuando la profesora y los estudiantes terminaron de copiar en sus cuadernos las preguntas que estaban en el tablero, un niño, el más inquieto del salón (José Ignacio), le pregunta en castellano a la profesora.

Estudiante: ¿Para ahora o para mañana?

Profesora: Para ahora.

Estudiante: Pero allí dice ekirajaya.

La profesora no le explicó la duda que tenía el niño con respecto a la palabra ekirajaya. Él estaba reclamando a la profesora sobre el significado de ekirajaya como “tarea para la casa” porque de esta manera se les había enseñado a los estudiantes y no entendiéndola como una actividad para desarrollarla dentro del salón de clases.

Las respuestas tenían que consignarlas en sus cuadernos y luego un grupo de estudiantes voluntarios tenía que pasar al tablero para escribirlas. La profesora les pregunta a los estudiantes en castellano. Profesora: ¿Quién pasa al tablero?. Un estudiante voluntario pasa al tablero y escribe en wayuunaiki. Estudiante: Tüü yon>nakat shia shionnai malekalia [La yonna es el baile de todos]. Después de escribir la respuesta, el estudiante lo lee en voz alta para que sus compañeros lo escuchen. Estudiantes. Tüü yon>nakat shia shionnai malekalia [la yonna es el baile de todos].

Pasa otro estudiante y escribe. Estudiante: Tüü yonnakat sukuawa wayuu supula chi toloque [la yonna es el baile de la mujer wayuu para el hombre wayuu]. Pasa el último estudiante y escribe. Estudiante: Tüü ayonnajunakat a>au shia tüü pia>au [la yonna se hace en una pista]. Sólo se realizó el ejercicio hasta la pregunta número dos y dejaron las restantes para la próxima clase (5° A wayuunaiki C.C. 2005).

El coordinador de la institución San Rafael del Pájaro también acude al uso del wayuunaiki en las preguntas y respuestas. En esta sesión de clases el coordinador ingresa al salón de clase de este grado y saluda en wayuunaiki a la profesora. Coordinador: Jamaya ni wairü [Que más amiga]. Profesora: Anuya ais mai>i walatshikat [Aquí hace mucho calor]. Luego, el coordinador le pregunta en wayuunaiki a la profesora sobre la situación de dos niños que los había sacado del salón de clases. Coordinador: Jamusü nakuiapa na>a tepichi yakana anoipa [que les pasó a los estudiantes que están afuera]. Profesora: Jiat>ta matsamuin [esperáte un momento]. Coordinador: Aja [ok] (5° A wayuunaiki C.C. 2005).

El profesor y los estudiantes del quinto B de Manaure también acuden al uso del wayuunaiki en las preguntas y respuestas. En esta clase el profesor les pregunta en wayuunaiki a los estudiantes sobre qué es la sílaba liviana. Profesor: julü wayuunaiki e>esü wane [en wayuunaiki existe una...] silaba liviana. Jamalulü julü wayuunaiki. [Qué significa en wayuunaiki]. Los estudiantes no respondieron. El profesor explica que es la sílaba liviana y pone un ejemplo. Profesor: jia tüü jamamakat. [Es la liviana] escribe el ejemplo en el tablero: A-li-ju-na, Ju-ya [Blanco, lluvia]. O sea cuándo es una vocal corta siempre van a ser livianas así lo define el profesor en su explicación a los estudiantes (5° B. wayuunaiki C.C. 2005).

El profesor antes de hacer la pregunta hace una afirmación en wayuunaiki y la complementa con el castellano, alternando códigos. Igualmente, después de dar el ejemplo y de realizar la explicación de la sílaba liviana en wayuunaiki nuevamente acude al uso del castellano. He aquí la riqueza de los hablantes bilingües en utilizar su lengua materna alternándola con otra segunda cuándo creen que es conveniente acudir a este recurso y cuando sus interlocutores entienden las dos lenguas.

Tenemos otra evidencia de pregunta y respuesta donde el profesor y dos estudiantes sólo conversan en wayuunaiki. La pregunta giraba en torno al mismo tema de las sílabas visto en la clase anterior. El profesor pregunta al estudiante: ¿Sotusü pain tüü washajakat achiki ya>aya?. Sotusü pain [¿Te acuerdas de lo que hablamos aquí, te acuerdas?]. El estudiante responde: Sia>a e>ere katchinün wanuiki [Es donde tiene fuerza nuestra palabra]. El profesor le pregunta a otro niño: Sotushü pain tüü silaba

ma>aka [¿Te acuerdas de la sílaba?]. El estudiante responde: nojo motushi tain [No. No me acuerdo] (5º B. wayuunaiki C.C. 2005). En esta interacción del profesor y de los estudiantes, ninguna de las partes acuden a la alternancia de códigos para preguntar ni para responder el tema que estaban tratando en esta sesión de clases.

En este otro diálogo, el profesor realiza la pregunta en castellano: ¿Dónde está la palabra que escribiste? el estudiante le responde en wayuunaiki: Nojoishi taya ashajuim [Yo no escribí]. El profesor responde en wayuunaiki: aja pushaja mma [aja escriba pues] (5º B. wayuunaiki C.C. 2005). A diferencia de la situación anterior, en ésta se refleja muy claramente una alternancia de códigos que sólo los bilingües pueden acceder a estas ventajas al tener ciertos dominios de las dos lenguas en uso.

En el caso del décimo A, las estrategias de las preguntas y respuestas entre la profesora y los estudiantes se utilizan aunque no es muy recurrente esta metodología. Sin embargo, tenemos un registro de una sesión de clase donde la profesora les pidió a los estudiantes que se organicen en grupos. Cuando los grupos ya estaban conformados la profesora solicitó un voluntario para que pasara al frente a leer el texto en castellano: jala ashajereinkat tura suka alijunaiki palajana. Kakuawa [quien va hacer la lectura primero en castellano. Rápido]. Una estudiante alijuna le pregunta a la profesora: ¿en español seño? Nuevamente la profesora responde diciendo en wayuunaiki: Sarat akujainjatkat shia [quién va hacer la lectura primero en castellano]. Una estudiante pasó al frente a darle lectura al texto (10º A. wayuunaiki C.C. 2005). En esta interacción se evidencia que existe nuevamente la alternancia de códigos al formularse la pregunta en wayuunaiki y la alumna pide aclaración en castellano.

En otra sesión de clase, similar a la anterior, los estudiantes leían otro texto en castellano. Después de un rato la profesora les pregunta en wayuunaiki a los estudiantes: ¿kerasun? [¿Está listo?]. Los estudiantes responden en wayuunaiki: isayulian [Todavía falta] (10º A. cultura C.C. 2005).

En otra interacción comunicativa la profesora le pregunta en castellano a un estudiante: ¿Tu tarea?. El estudiante responde en wayuunaiki: Nojotsü tainjain [no la hice]. La profesora le contesta: Jamüsü [¿por qué?]. El estudiante responde en castellano: No me dio tiempo de copiar. En este diálogo también se presentan alternancia de códigos, al igual que en ésta otra evidencia cuando la profesora le pregunta a otro estudiante: ¿La tarea) un estudiante alijuna le responde en wayuunaiki: wat>ta pierne [mañana viernes]. En éste segundo caso, el estudiante acude a un préstamo del castellano para poder responder la pregunta de la profesora (10º A. cultura C.C. 2005).

La dramatización es otra forma de interactuar donde se preguntan y se responden. Este extracto es de una dramatización sobre un homicidio donde los actores eran los familiares del muerto y los testigos del hecho. Las estudiantes mujeres fueron las que acudieron a recoger el cadáver de la víctima al tiempo que ellas averiguaban utilizando el wayuunaiki: *Jalasü womuyü* [Donde está el matón]. Los estudiantes hombres actuaron como los testigos del hecho, al ser preguntados ellos respondían lo siguiente: *Oonusün* [Se fue]. Las mujeres familiares siguieron preguntando: *Kasa shi>itkü tü wayuyakat* [Qué casta tiene el wayuu]. Los testigos respondieron diciendo: *si>itkü tü wayuuyakat ipuana* [La casta del wayuu es ipuana] (10º A. cultura C.C. 2005).

En el décimo B de Manaure, la situación es contraria puesto que en este grado la clase de cultura wayuu no se desarrolla en wayuunaiki. Aunque se escuchan algunas palabras en wayuunaiki por parte de la profesora como ésta cuando les preguntaba en castellano a los estudiantes. ¿Entonces, cuando nos referimos a la palabra *akuai* que significa?. Cuándo decimos *akuai* [costumbre]. Los estudiantes respondieron en coro: “Costumbre” (10º B. cultura C.C. 2005). En la pregunta formulada en castellano la profesora hizo una alternancia de código intraoracional al utilizar la palabra *akuai* en medio de la oración en castellana.

En el párrafo anterior decíamos que la profesora a veces menciona algunas palabras en wayuunaiki. Por ejemplo, en esta sesión tenemos otra interacción donde la profesora les pregunta a los estudiantes en wayuunaiki: ¿Cómo se llama el maíz en wayuunaiki? los estudiantes responden en coro: *maiki* [maíz]. Con la respuesta de los estudiantes la profesora explica un poco para que sirve esta gramínea: del maíz sacamos diferentes alimentos. Tenemos por lo menos el bollo lo que el wayuu llama la *yaja* (10º B Cultura. C.C. 2005). En la explicación de la profesora menciona otra palabra en wayuunaiki “*yaja*”, nuevamente estamos ante una alternancia de códigos.

Los profesores de ambas instituciones acuden mucho a la alternancia de códigos o al paso de un código a otro (Etxebarria 1995:17-18). Esto se desarrolla en el marco del bilingüismo que manejan los profesores y estudiantes de las dos instituciones y en el marco de una enseñanza basada en la traducción. En el acápite anterior las preguntas son utilizadas como ayuda a la comprensión oral de los estudiantes (Bello y otros 1990: 71).

3.4 El dictado

La profesora les solicita en castellano a los estudiantes del 5º A de la sede San Rafael del Pájaro para que les dicten unos verbos en wayuunaiki. Posteriormente, subraya y explica porque los dos verbos terminados en doble “aa” son geminados o dobles:

Después de preguntar a algunos estudiantes sobre lo que es el verbo la profesora escribe en el tablero en castellano como acostumbra a hacer: la fecha, el tema, los logros que pretende alcanzar y los contenidos. Luego, la profesora les dice en castellano a los estudiantes que dicten algunos verbos en wayuunaiki.

Profesora: dicten unos verbos en wayuunaiki.

Estudiantes dictan: e-kaa, atun-kaa. La profesora iba subrayando las palabras geminadas o dobles. Según la profesora e y atun es la raíz/sufijos. (5^o A wayuunaiki. C.C. 2005)

En el desarrollo del contenido de las clases en el grado 5^o A de la institución San del Pájaro la profesora y los estudiantes acuden al ejercicio de los dictados. Lo que nos parece interesante es la forma como la profesora habla en castellano a los estudiantes y estos responden en wayuunaiki. Es decir, que ambos actores (profesora y estudiantes) están utilizando dos códigos distintos (castellano y wayuunaiki). Sin embargo, de alguna manera los estudiantes entienden algo puesto que no todos son wayuu pero, en menor medida, algunos niños alijunas (no wayuu) comprenden algunas palabras en el wayuunaiki.

Por otro lado, la profesora realiza una explicación de los dos verbos “ekaa” y “atunkaa” subrayando las dos “aa” para decir que son “geminadas o dobles”, al tiempo que destaca la importancia que tienen. Ahora, tratando de buscar la explicación de las “aa” de repente está en el análisis que hace de la parte de la fonología y la gramática al tener en cuenta las raíces “e” y “atun” y los sufijos “aa”.

En el caso del 5^o B del 1^o de Octubre, sede de la institución Eusebio Septimio Mari de Manaure, tenemos esta observación y registro que nos parece interesante en el sentido de que los que dictan en wayuunaiki son niños alijunas (no wayuu):

El profesor le dice a un estudiante alijuna para que dicte unas palabras en wayuunaiki.

Profesor: Pia>akai William. [Mire William.]

Profesor: Jiraka jaapaja nunuiki William. [Miren, escuchen lo que va a dictar William.]

Estudiante: Wanketa, pinchi, uchikat [Banqueta, casa, pájaro.]

Profesor: E>ehistale alijunakai uchikat jatalashi. [El alijuna sabe “el pájaro” dice.] (5^o B Wayuunaiki. C.C. 2005)

El profesor le solicita a otro estudiante alijuna para que dicte otras palabras en wayuunaiki y un niño dice.

Profesor: susoutira wane. [Digan otro.]

Estudiante alijuna: ka>arai, kemion, rosachon, kaula. [Alcarabán, camión, Rosita, cabra.]

Profesor: Aja anasü [Está bien] (5º B Wayuunaiki. C.C. 2005)

Un estudiante dice en wayuunaiki

Estudiante: Kattera, epitajia, kalina. [Cartera, escoba, gallina.]

Profesor: Jiraka musia>a tüü putchikat ja>apapa ju>ulü tüü putchikat alijunaikikat kalina es parecido al término en castellano.

Profesor: El cuento es el siguiente. Escuchen.

Gallina = Kalina

Carro = Kemion

Profesor: Es una apropiación (5º B. Wayuunaiki. C.C. 2005).

En el párrafo anterior decíamos que en la sede A del Pájaro no todos los estudiantes son wayuu, por lo tanto no todos hablan el wayuunaiki; en la sede B de Manaure sucede algo similar. Así nos muestra la observación anterior cuando el profesor de wayuunaiki les dice a los estudiantes que les dicte unas palabras en wayuunaiki. Un niño alijuna le responde diciendo: kemion, rosachon, kaula a excepción de ka>arai, epitajia son prestamos léxicos del castellano. Con esto queremos demostrar que los niños wayuu y alijunas siempre utilizan los nombres de los objetos o cosas acudiendo al préstamo del castellano.

En el mismo salón de la escuela 5º B de la sede el profesor le dice en castellano y en wayuunaiki a otro estudiante alijuna que le dicte unas palabras en wayuunaiki pero que fueran las mismas las mismas que habían dicho sus compañeros. Sin embargo, un estudiante repitió kemion, una de las palabras que había dicho su compañero que le antecedió.

El profesor le dice en castellano y en wayuunaiki a otro niño alijuna que le dicte unas palabras en wayuunaiki a su compañero.

Profesor: Dicta jaraisü putchi diga una palabra que no hemos escrito.

Estudiante Alijuna 1: kemion, i>isho, ankariya.

Estudiante 2: Kemion, i>isho, ankariya. [Escribe en el tablero camión, cardenal, cigarrillo.]

Profesor: Pukuja tamuin ankariya. [Qué significa ankariya]

Estudiante: (No le respondió.)

Estudiante: Una última susoupala pulikü. (Se ríe). [Una última. Trapo de burro.] (5º B. Wayuunaiki. C.C. 2005).

Cuando el profesor le dice al niño “dicta jaraisü putchi, diga una palabra que no hemos escrito” está mezclando dos códigos: el del castellano al decir “dicta” o “diga una palabra que no hemos escrito” con el wayuunaiki al decir “jaraisü putchi” [cinco palabras] o cuándo el estudiante dice “una última susoupala puliku” [una última. Trapo de burro]. “Una última” es castellana mientras que “susoupala pulikü” wayuunaiki. La mezcla de códigos para los que manejan el bilingüismo en este caso el wayuunaiki y el castellano es una ventaja puesto que los utilizan como herramientas de comunicación en el momento que desean interactuar cuando ambos interlocutores manejan los mismos códigos.

3.5 La repetición mecánica

La repetición mecánica es otra de las estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Pero, no todos los profesores de las dos instituciones recurren a esta estrategia porque cada uno de ellos la asume de distinta manera y no solamente a través de la repetición mecánica como sucede con el ejemplo que a continuación vamos a presentar.

En el grado quinto B, el profesor aplica en sus clases de wayuunaiki la estrategia de la repetición de oraciones o palabras en wayuunaiki. Esta práctica es frecuente en la actividad que realiza el profesor para sus estudiantes.

Profesor: Eusebio, Yeison, Faulicio susoutira tuu. [Eusebio, Yeison, Faulicio repitan esto.] Atujeshi ashaja waya. [Queremos aprender a escribir.]

Estudiantes wayuu: atujeshi ashaja waya [Nosotros queremos aprender a escribir.]

Estudiante Alijuna: ¿como?

Profesor: Atujeshi ashaja waya. [Queremos aprender a escribir.]

Estudiante Alijuna: atujeshi ashajam. [Hace un intento en wayuunaiki por repetir pero a ashaja le agregó la letra m, el profesor le corrigió.]

Profesor: Nojots ashajam. Atujeshi ashaja waya wayuunaiki. [No es ashajam. Queremos aprender a escribir wayuunaiki.]

Estudiantes alijunas: Atujeshi ashaja waya wayuunaiki. [Queremos aprender a escribir wayuunaiki]. Los estudiantes estaban haciendo desorden y el profesor les dice.

Profesor: Entonces, miren jiraka, jiraka, jiraka es así como se lee el inglés mu>usü ka>a saim sulejia inglés [Entonces, miren, miren, miren, miren es así como se lee el inglés es parecido como se lee el inglés.] (5º B. Wayuunaiki. C.C. 2005).

Debemos reconocer que es interesante el esfuerzo que hace el profesor porque sus estudiantes alijunas por lo menos sepan los saludos y algunas palabras en wayuunaiki repitiendo o interactuando con los demás estudiantes wayuu. Eso nos muestra que hay un reconocimiento y un interés de parte de la institución o del profesor de wayuunaiki en la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna de los estudiantes.

En el mismo ejercicio de repetición también podemos ver que el profesor hace uso de alternancias de códigos y traducciones al mismo tiempo. Por ejemplo es interesante cuando primero dice en castellano: “miren” porque los estudiantes no estaban prestando atención. En vista de que seguían hablando les habla en wayuunaiki: “jiraka, jiraka, jiraka jiraka” [miren] y recién se callan. Cuando el profesor dice en castellano “es así cómo se lee el inglés”, a la vez lo traduce en wayuunaiki mu>usü ka>a saim sulejja inglés.

En el mismo grado quinto B el profesor le dice a una estudiante: Repita la palabra kaasha [tambor]. La niña repite: Kaasha [tambor]. El profesor responde en wayuunaiki: Shia ti>ian [eso es] (5º B. Wayuunaiki. C.C. 2005). Cuando el profesor le pide a la estudiante que repita está mezclando códigos al acudir en castellano y al utilizar una palabra en wayuunaiki. Mientras que la niña solamente responde en wayuunaiki.

En otra sesión de clase el profesor estaba explicando como el wayuu pide los artículos en las tiendas cuando va a comprar lo que necesita. El profesor hace repetir a los estudiantes: Repitan che tamuín. Los estudiantes responden: Che tamuín = dame, véndame, despachame (5º B. Wayuunaiki. C.C. 2005). En este ejercicio de repetición el profesor nuevamente acude a la mezcla de códigos; los estudiantes repiten che tamuín y a la vez realizan la traducción voluntaria de la palabra, dándonos a entender que son bilingües.

Vamos a presentar una última evidencia sobre las repeticiones en wayuunaiki. Primero el profesor escribe en el tablero una oración en wayuunaiki. Mojulashi maii chira numakai Marrugo muikai machere niaa tatsajawechi [el que anda con Marrugo molesta mucho sí sigue molestando yo le voy a pegar]. Después pregunta. ¿Jushajuipan? [¿ya lo escribieron?]. Los estudiantes no habían escrito nada en sus cuadernos. El profesor siguió hablando y le dice a una niña. Nojoliyulia tapum shuniiki tüü. A ésta no he escuchado hablar nada. Le dice a otro estudiante. Piakai walechon pusouttira tamuín tüü pushajakat [tú amigo, repítame lo tu escribiste]. El estudiante procede a repetir su escrito. Mojuulashi maii chira numaka Marrugo muikai machere niaa tatsajawechi [el que anda con Marrugo molesta mucho si sigue molestando le voy a pegar]. Al finalizar

el profesor le dijo al estudiante. Anasü nutuma walekai [mi amigo lo hizo bien] (5º B. Wayuunaiki. C.C. 2005).

En el grado quinto A no se evidencian las repeticiones en las actividades que realizan los estudiantes como tampoco existen en el grado décimo A y B de ambas instituciones educativas. Quizás porque cada docente adopta sus propias metodologías de enseñanza y aprendizaje. Por otro parte, a veces los docentes consideran que la estrategia de la repetición es solamente un ejercicio para los grados más inferiores.

3.6 Conjugación de verbos y pronombres

El uso de la conjugación de los verbos y los pronombres personales en los contenidos de los grados quintos A y B de las dos instituciones es una estrategia metodológica que se utiliza para la enseñanza y aprendizaje del wayuunaiki. Los profesores realizan estos tipos de ejercicios para que los estudiantes sepan diferenciar los tiempos (presentes, pasados y futuros), identificar los géneros (masculino y femenino) al igual que los números (singular y plural).

En el quinto A también se utiliza el wayuunaiki para efectos de conjugar los verbos como pudimos rescatar en este fragmento de observación de clases en este grado. Después de explicar en castellano qué es un verbo y cómo se conjuga, la profesora les dice a los estudiantes: conjuga el verbo asa rapidito. Parece que los estudiantes no entendían bien que tenían que hacer y la profesora se da cuenta de que ellos estaban como despistados y nuevamente les habla en castellano: “uno les pregunta dicen que entienden y ahora no saben qué hacer”. En vista de que los estudiantes no podían conjugar el verbo asa en wayuunaiki la profesora lo escribe en el tablero y lo conjuga.

Asüsü shi – taya = [Yo tomo.]

Asüsü shi pia = [Tú tomas.]

Asüsü nia = [El toma.]

Asüsü shia = [Ella toma.]

Asüsüshi waya = [Nosotros tomamos.]

Asüsüshi jia = [Ustedes toman.]

Asüsüshi naya. [Ellos toman.] (5º A. wayuunaiki. C.C. 2005).

Después que la profesora conjugó el verbo asa nuevamente les dice a los estudiantes en castellano: ahora si van a conjugar uno. La profesora escribe en el tablero el verbo

atunka una de las niñas parece que no había entendido nada a pesar de la explicación que dió la profesora. La profesora le dice en castellano: estás entendiendo, yo te veo que té rascas la cabeza. ¿Estás entendiendo Katherine? la niña no le respondió a la profesora. En cambio, la profesora le dice: utiliza la regla. Siempre el verbo debe estar acompañado de un sujeto. Posteriormente le dice a otro estudiante: Pulata [Pase]. El estudiante pasa al tablero a conjugar el verbo.

Atunkushi

Atunkushi

Atunkushi

Atunkushii

Atunkushii

Atunkushii. (5º A. wayuunaiki. C.C. 2005)

En el esfuerzo que hizo el estudiante por conjugar el verbo atunka solamente utilizó un marcador de género shi para la primera, segunda y tercera del singular. Para la primera, segunda y tercera persona del plural utilizó el mismo marcador shi con doble ii. La conjugación de un verbo para que tenga sentido necesariamente tiene que llevar los pronombres personales los cuáles no existen en este ejercicio o al menos que se entienda implícitamente. Sin embargo, la profesora les dice a demás estudiantes: los que no lo tienen me lo corrigen así (5º A. wayuunaiki C. C. 2005). Esta afirmación nos señala que tal conjugación es correcta según la apreciación de la profesora. Sin embargo, el verbo en wayuunaiki no está bien conjugado. En la primera, segunda y tercera persona del singular solamente utilizó shi y en la primera, segunda y tercera persona del plural utilizó shii, es decir le agregó una i más a shi. Cabe destacar que shi es el marcador de género masculino y en la conjugación no están los pronombres personales taya., pia, nia, jia, waya, wayakana y jiakana.

En otra sesión de clases la profesora explica y escribe en el tablero el verbo ekaa presente: ekushi taya (singular masculino). Eküsü taya (Singular femenino). (5º A. Cultura C. C. 2005). Este ejemplo nos permite ver con mayor claridad que el sufijo shi se utiliza para la primera persona del singular masculino y sü para la primera persona singular femenina. También se refleja que en la estructura de la raíz del verbo ekaa no varía en el momento de conjugarlo, sólo se modifican los sufijos.

Por otra parte, la profesora explica los pronombres personales tanto en singulares como en plurales. La siguiente es una observación de clase realizada en el mismo quinto A del Pájaro.

Pia kai = M [tu]

Nia kai = M [él]

Shia kat = F en femenino por que no se puede decir a Beatriz niakai (explica)
[Ella]

Wayakana en general [Nosotros en general.]

Wayakanairua [Todos nosotros].

Jakana cuando me refiero a ustedes a un grupo determinado. [Ustedes]

Lo anterior, es la explicación de los pronombres personales en wayuunaiki en la primera, segunda y tercera persona del singular. También explicó, la primera, segunda y tercera persona del plural. La conjugación del verbo de la página anterior debía ir acompañada de estos pronombres personales.

Por otro lado, en el grado quinto B desarrollaron un poco el tema de los marcadores de género y algunos ejemplos de verbos. Este fragmento corresponde a una observación de clases en este grado. El profesor escribe en el tablero.

(Verbos) Shi = marca de masculino

(Verbos) Sü = marca de femenino

(Sustantivos) Kai = marca de masculino

(Sustantivo) Kat = marca de femenino. (5º B. wayuunaiki C. C. 2005)

Las marcas de género son importantes en el wayuunaiki así como es importante en el castellano para diferenciar el masculino del femenino o del macho de la hembra en los animales. En este sentido, el shi es la marca del género masculino, sü del género femenino, kai se utiliza para designar los machos de los animales al igual que kat para las hembras. Ejemplo, amakai [el caballo] y amakat [la llogua], etc.,.

En el momento que el profesor estaba explicando estos marcadores de géneros, una muchacha se asoma a la puerta del salón y llama al profesor para preguntarle algo cuándo ingresa, nuevamente les pregunta en wayuunaiki a los estudiantes: sushajuipatura [¿ya escribieron eso?] Algunos estudiantes respondieron: nojo [no]. El profesor les dice: sushajapan [escribanlo] (5º B. wayuunaiki C. C. 2005). El profesor se refería a lo que estaba escrito en el tablero sobre los marcadores de géneros.

Cuando los estudiantes terminaron de copiar los pronombres en sus cuadernos nuevamente el profesor acude al tablero y escribe el verbo: ouna [ir]. Luego, lo conjuga

en wayuunaiki: Ounechi taya [yo voy a ir. (M)] y ounerü taya [yo voy a ir. (F)]. El sufijo chi es el marcador el género masculino y rü para el femenino. Es decir, que la acción que realiza la persona en wayuunaiki se diferencia a través de los sufijos chi y rü mientras que en castellano se puede decir “yo voy a ir” sin precisar si es hombre o mujer quién está realizando la acción en ese momento. El pronombre personal taya [yo] no se modifica aunque si bien es cierto que los sufijos kai y kat son marcadores de género se puede decir: “ounechi tayakai y ounerü tayakat” el sentido de la oración se mantiene y por lo tanto no habría problema para entenderla.

Después de la explicación del verbo el profesor escribe en el tablero los siguientes nombres sustantivos.

Pili-kü [Burro]

Piluii-ki [Burro macho]

Puliiku-kat [Burra o burro hembra]

Muusa = Gato

Muusa-kai = Gato

Muusa-kat = Gata (5º B. wayuunaiki C. C. 2005).

Los nombres sustantivos que el profesor toma de ejemplo para reforzar los explicó anteriormente y se refiere a los mismos marcadores de género masculino y femenino. Para burra o gata utiliza el sufijo kat y para gato kai.

En esta misma sesión de clases el profesor les dice en castellano a los estudiantes: todas las acciones que ustedes hacen son verbos. Después escribe en el tablero los verbos anta, eka, jimata. Sigue explicando y dice: “para conjugar el verbo colocamos ant, hasta aquí es la raíz del verbo [anta]”. Posteriormente el profesor escribe en el tablero los verbos para conjugarlos.

Antu-shi taya [Yo llegué]

Antu-sü taya [Yo llegué]

Jimat-shi taya [Estoy quieto]

Jimat-sü taya [Estoy quieta]

Ekus-hi taya como yo (M)

Ekus-sü taya como yo (F) (5º B. wayuunaiki C. C. 2005).

En estas conjugaciones aparecen nuevamente los sufijos shi y sü como marcadores de género masculino y femenino. En las conjugaciones eku-shi taya y eku-sü taya el profesor lo traduce al castellano tal cual como aparece en wayuunaiki “como yo” y no yo como. Pero, más abajo el profesor escribe una oración “yo como arroz con yuca” y no “como yo arroz con yuca como estaba el otro ejemplo.

Los profesores de los grados decimos A y B de ambas instituciones asumen el tema de los pronombres personales y de los verbos en wayuunaiki como contenidos de primaria. A pesar de realizar varias observaciones de clases en el primer y segundo trabajo de campo los profesores y los estudiantes no trataron el tema de los verbos por tanto no tenemos evidencias para este acápite.

4. Uso del wayuunaiki en la escuela

4.1 Para llamar la asistencia

La práctica de pasar la lista de asistencia en wayuunaiki en las dos instituciones es un hecho que los profesores consideran importante porque les ayuda a ejercer el orden y el control sobre los estudiantes. Estos ritos son recurrentes en los grados quintos A, décimo A, y en el quinto B, mientras que en el décimo B, el control de asistencia sólo se realiza en castellano porque es la lengua de mayor predominancia en los procesos pedagógicos.

Como apertura a la clase de cultura wayuu y wayuunaiki en la sede A del grado 5^o de primaria de la institución San Rafael del Pájaro la profesora acostumbra pasar lista a los estudiantes. Los llama bien sea con sus nombres, sus apellidos o sus eiruku (casta). Ellos contestan en wayuunaiki. Tenemos algunos datos que nos permiten mostrar dicha interacción verbal en el aula entre la profesora que llama y los estudiantes que responden en su lengua.

La profesora ingresa al salón de clases, toma asiento, agarra su libreta y comienza a nombrar a cada uno de los estudiantes y ellos responden en wayuunaiki. Profesora: [Nombrar a los estudiantes]. Los estudiantes responden presente en wayuunaiki. Estudiantes: Ani taya, anü taya. [Presente para ambos casos]. (5^o A wayuunaiki. C.C. 2005).

En esta observación de clases en el 5^o A cuando la profesora pasa lista creemos que es un sistema de control rutinario que aplica la profesora para percatarse de quiénes asisten o no a sus clases porque la realiza habitualmente cada vez que inicia sus clases de cultura wayuu y wayuunaiki como parte del ritual escolar.

De las evidencias, nos llama la atención cuando la profesora nombra a los estudiantes en castellano cuando debería pasar el listado de asistencia en wayuunaiki. Por que

están en la clase de wayuunaiki y de cultura. Es decir, que aquí se debería aprovechar para tratar de wayuunizar (decirlo en wayuunaiki) el nombre o el apellido de los estudiante por ejemplo: Awel por Abel, Jusé Ignacia por José Ignacio, Anger por Ángel, Julia por Julio y así sucesivamente con el fin de que los estudiantes también sepan como el wayuu utiliza el wayuunaiki para llamar a una persona que tiene un nombre en castellano. Ya que en antaño, el wayuu no tenía estos nombres en castellano tenía el propio en wayuuaniki. Mientras que en la actualidad los padres prefieren poner de nombre a sus hijos Charles, Goerge, Michael, Peter, Condoleza, Venedicto, Lenin etc, en honor a los “grandes personajes de la historia moderna” en vez de Okotchon, Yosusi, Yosuir, nombres legítimos de los wayuu. En este sentido, es importante que por lo menos los nombres de los estudiantes se wayuunice en aras de concientizar y rescatar nombres en wayuunaiki.

Por otro lado, también nos llama la atención cuando la profesora llama a un estudiante y este responde diciendo: “ani taya”. La estudiante responde diciendo: “anü taya”. En estos dos casos podemos notar que “taya” es el pronombre personal “yo” tampoco varía cuando se refiere a ambos géneros (femenino y masculino). Pero, cuando se dice: “ani y anü” cambia un poco en las dos vocales finales “i” “ü” por que la raíz an sigue siendo la misma. Estos ejemplos y estas explicaciones también son válidas para otras evidencias de otras sesiones de clases que tienen los mismos actores en el 5º A y en 10º A de sede San Rafael del Pájaro. La siguiente afirmación es casi lo mismo que el anterior solo queremos mostrar la primera parte que es la respuesta de un estudiante alijuna del 10º a la profesora cuando estaba pasando la lista de asistencia en este grado.

La profesora pasa lista de control a los estudiantes, va llamando uno por uno y los estudiantes responden en wayuunaiki.

Profesora: [Nombra uno por uno a los estudiantes.]

Estudiantes: Ani taya, tayakat, anü taya [presente.] (10º A. Cultura. C.C. 2005).

Luego la profesora coge su libreta de asistencia para pasar lista va llamando uno por uno y los estudiantes van respondiendo en wayuunaiki.

Profesora: [llama uno por uno a los estudiantes.]

Estudiantes: Anü taya, ani taya, ani tayakai (10º A. Cultura. C.C. 2005).

La profesora sigue con el listado esta vez primero llamó nombró a un estudiante y este respondió muy despacio y le dice nuevamente en wayuunaiki.

Profesora: Yasir

Estudiante: Ani taya [No se le escuchaba bien.].

Profesora: Metulü punuiki [habla duro]

Estudiante: Ani taya. [Presente] (10º A. Cultura. C.C. 2005)

Cuando la profesora estaba pasando listado de asistencia, la profesora les dice a los estudiantes:

Profesora: Epieyu Marco

Estudiante: Nojots ware

Profesora: (No dijo nada)

Otra estudiante: Gouriyu Doris

Estudiante: Anü taya.

Profesora: Jhon

Estudiante: Ani taya (10º A. Cultura. C.C. 2005).

La profesora ingresa al salón toma asiento y pasa listado de asistencia. Nombraba a los estudiantes uno por uno y los estudiantes responden en wayuunaiki.

Profesora: [Dice un nombre]

Estudiantes responden: Ani taya, anü taya

Profesora: Leslié

Estudiante: Anü taya [no se le escuchaba bien]

Profesora: Metulu punuiki [habla duro]

Alumna: Anü taya [Presente] (10º A. Cultura. C.C. 2005).

En realidad, la respuesta del estudiante cuando dice: “nojots ware” no es que sea tan ilógica sino que allí se escuchan dos palabras “nojots” significa “no hay”; un wayuu hablante diría que este muchacho no está bien y lo corregiría diciendo: “mantuinsat” (no vino). Y con “ware” hay un error garrafal que en este caso es aceptable porque lo dijo un estudiante no wayuu aunque por lo menos en este grado 10º ya debería por lo menos saber diferenciar los géneros en wayuunaiki, si es que lo hayan visto en primaria. Un wayuu hablante para dirigirse al sexo femenino o sobre algo por lo menos en este caso para decirle a la profesora que su compañero no vino a clases o está ausente diría: “ni way” que traduce más o menos (la mamá de mi amigo o simplemente amiga) con esta respuesta un wayuu hablante entiende perfectamente lo que la otra persona quiere decir.

La idea de este trabajo de escoger dos instituciones y dos cursos es para indagar y contrastar en ambas unidades educativas el uso del wayuunaiki. En este sentido, para efectos de distinguir el uso del wayuunaiki en el grado quinto A queremos mostrar ciertas evidencias de esta sede con respecto a la de B, como sucede en esta observación.

El profesor ingresa al salón de clases toma su libreta de control de asistencia y va llamando uno por uno a los estudiantes y en algunos casos cuando el estudiante está ausente el mismo profesor mira y se responde en wayuunaiki como en este ejemplo:

Profesor: Iris jalas yaa nojotsü. [¿Dónde está Iris no está?]

Profesor: J alasü Ayni. [Dónde está Ayni]

Estudiante: Presente.

Profesor: jiwat>ta ya>a tu>ura (apenas está respondiendo ésta).

Profesor: Francisco [no estaba] nojoishi Francisco [no esta Franciso] ¿jamushi nojoika Francisco?. [¿por qué no estará Francisco?].

Estudiantes: (No respondieron.)

Profesor: Deyanisa Fernández Uliana jalas pia>a [Deyanisa Fernández Uliana ¿donde estás?].

Deyanisa si estaba pero no respondió rápido y otro estudiante la bromea diciendo:

Estudiante: Atunkalesü ya>apa kaika [Se quedó dormida y el sol estaba alto.] Respondió un estudiante por que Deyanisa no vino a clases (5º B. wayuunaiki. C.C. 2005).

El profesor, está pasando lista de control de asistencia.

Profesor: Benito Medero

Profesora: Fabián Ramírez

Estudiante: Nojoisin

Profesor: Nojoisun

Profesor: William Ipuana

Estudiante: Presente

Profesor: Iris jusayu

Estudiante: presente

Profesor: José Alejandro Epieyu

Estudiante: Presente

Profesor: Yuliet Vanesa

Estudiante: Presente (5º B. wayuunaiki. C. C. 2005)

En este caso, el profesor llama a Iris pero está ausente, el profesor mira y él mismo se responde diciendo que no está y siguió llamando. En la sede A de la institución San Rafael del Pájaro, cuando la profesora está pasando lista de asistencia solamente dice el nombre o apellido del estudiante y espera que el estudiante le diga en castellano "presente". En el grado 5º B de la sede de la escuela de Manaure el profesor también dice primero el nombre y el apellido del estudiante y éste le responde "ani taya o anü taya). Tenemos ésta diferencia entre la sede A y B de ambas instituciones. Mientras que en la escuela A para decir presente dicen en wayuunaiki ani taya o anü taya y en la escuela B dicen los estudiantes en castellano simplemente "presente".

En el grado 10º B de la Institución Etnoeducativa y Técnica Eusebio Septimio Mari sucede algo similar cuando menciona el nombre y apellido de los estudiantes en castellano. Pero, con la única variante del 10º A de San Rafael del Pájaro donde los estudiantes responden en wayuunaiki y no en castellano como lo hacen los estudiantes del grado 5º B y 10º B de Manaure. Esta observación es de una clase en el grado 10º B de Manaure.

La profesora Mélida González ingresa al salón de clases se asienta en su escritorio coge su libreta de control de asistencias. Llama los estudiantes en castellano y ellos responden en castellano.

Profesora: Bori

Estudiantes: no vino

Profesora: Miguel

Estudiante: presente

Profesora: Jessica

Estudiante: presente

Profesora: Beoticia

Estudiante: presente (10º B. cultura C.C.)

El ejemplo anterior nos muestra que para pasar lista de control de asistencia de los estudiantes por parte de los profesores en ambas instituciones como en sus sedes difieren unos de otras. Quizás esto es una decisión personal de los profesores de las

asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu pues no creemos que sea por el contexto por que si hablamos de población estudiantil wayuu representan un gran porcentaje en ambas instituciones y sedes.

4.2 Para entonar canciones

El Himno Nacional de Colombia en wayuunaiki es otro ritual que se celebra en las dos instituciones antes de iniciar las clases; con excepción del quinto que B, donde ya no observamos a los estudiantes entonando este canto. En los demás grados mencionados los estudiantes wayuu saben la letra del himno y los alijunas algunos hacen el esfuerzo por realizarlo. Pero, se nota que los estudiantes tienen dificultades para hacerlo porque no es la letra original del himno nacional en castellano.

De ésta manera presentaremos las siguientes evidencias que dan cuenta de ésta afirmación. Como de costumbre en el grado quinto A antes de iniciar la clase la profesora les invita a los estudiantes a cantar en wayuunaiki el himno nacional de Colombia. Souya weirajai sumui woumain [Vamos a cantarle a nuestra tierra]. Se disponen a cantar.

Oh roria maya rurasá [Oh, gloria inmarcesible]

Oh tata makajain [Oh júbilo e inmortal]

Kapulanshi muriakai [en surco de dolores]

Ewetesanakalia (bis) [el bien germina ya]

Anajas aika yarura [cesó la horrible noche. La libertad sublime.]

Chi tashi ipunaskai mai [la libertad sublime]

Mayakujainsat suara [derrama las auroras de su invencible luz]

Umapaja shia masatukarajuin [la humanidad entera, que entre las cadenas gíem]

Sutujauru nunuiki chii outakai sau kurus [comprende las palabras del que murió en la cruz] (5º A. Cultura. C.C. 2005)

Mientras cantaban el himno muchos se equivocaban en la letra a pesar de que ya era algo rutinario para los estudiantes, que de alguna manera ya tenían que estar familiarizados con la letra. Entonces, la profesora se da cuenta de que no están cantando bien y les dice: Juchukuaya [otra vez]. Para comenzar nuevamente cuenta en wayuunaiki y dice: waneshia, [1] piama, [2] apunuin [3] (5º A. Cultura C.C. 2005). En la composición de la letra del himno notamos que existen muchos préstamos del castellano; incluso en la misma lengua hay algunas palabras mal interpretadas como:

“maya rurasa, kapulanshi muriakai”, son términos que un wayuu hablante del wayuunaiki no va a entender por mucho que se esfuerce jamás logrará entender lo que significa. Lo digo por experiencia propia, yo soy hablante de la lengua y ninguna de las palabras que señalé entiendo.

Los que trataron de componer o más bien traducir el himno no tuvieron el menor cuidado en buscar las palabras que seán muy cercanas a la traducción del castellano al wayuunaiki y eso creemos que les ha causado confusión a los estudiantes al no conocer algunas palabras inventadas por los compositores o traductores del himno nacional de Colombia en wayuunaiki.

Sin embargo, tenemos conocimiento de que están siendo practicadas en muchas Instituciones Educativas de la Guajira bien sea en la composición de la variedad dialectal de la Media o Alta Guajira como en caso del internado indígena de Nazareth donde los estudiantes cantan el himno nacional pero con algunas mínimas diferencias con respecto a la letra que manejan en el Pájaro o en Manaure.

En este párrafo no vamos a mostrar nuevamente la letra del himno nacional de Colombia en wayuunaiki porque sería redundar sobre lo mismo sino más bien tratar de compartirles algunas otras evidencias sobre el uso del wayuunaiki en o para dar orden a los estudiantes en el momento de cantar. Tenemos este ejemplo donde la profesora ésta invitando a los estudiantes a cantar el himno de Colombia souya weirajai sumui woumai kolompia. [Vamos a cantarle a nuestra tierra Colombia] (10º A. Cultura C.C. 2005). En el momento que los estudiantes estaban cantando ingresa al salón de décimo A, el coordinador de la institución y les dice a los estudiantes en wayuunaiki. Outushi mai jamü [tienen mucha hambre] (10ºA. Cultura C.C. 2005). Esto les dijo a los estudiantes porque no estaban cantando fuerte.

La profesora repite en wayuunaiki casi lo mismo que el coordinador había dicho, pero lo dijo de otra manera: Jamusitshi. [Están padeciendo de hambre] (10ºA. Cultura. 2005). De ésta observación al igual que la anterior lo que podemos rescatar es el uso del wayuunaiki por parte de la profesora en el momento de invitar a los estudiantes para que canten en wayuunaiki. La particularidad está en que utiliza la lengua para bromearle a los estudiantes diciendoles que tiene hambre porque no estaban cantando fuerte. Por otro lado, es interesante el hecho de que el coordinador les haya llamado la atención en wayuunaiki a los estudiantes porque no estaban cantando fuerte; la cual nos permite deducir que el coordinador de la institución de alguna manera utiliza el wayuunaiki para interactuar con los estudiantes.

4.3 Para saludar

Los saludos en wayuunaiki son otra forma de recrear la lengua a través de las interacciones simultáneas pero; se utilizan solamente en los grados quinto A y décimo A de esta institución. En los grados quinto B y décimo B tanto, los profesores como los estudiantes no hacen uso de la lengua para tales efectos por el contrario acuden siempre al castellano como la lengua de mayor preferencia para los saludos y se da porque están más familiarizados con la lengua castellana.

En el grado décimo A, los saludos en wayuunaiki se convierten en una especie de ritos porque se manifiesta claramente cada vez que la profesora ingresa al salón de clases. Aunque los tipos de saludos o respuestas varían de acuerdo a la hora que la profesora le corresponde asistir en este grado. Por lo menos en esta observación de clases la profesora dice: wat>tamalü. [Buenos días]. Los estudiantes responden en coro. Wat>tamalü. [Buenos días]. La profesora les pregunta a los estudiantes: anaya shije jia [Cómo están ustedes]. Los estudiantes responden nuevamente en wayuunaiki. Anashi [estamos bien]. Los estudiantes le devuelven la pregunta a la profesora: jama piakat [Y usted]. La profesora responde nuevamente: anasü [estoy bien] (5º A. cultura C.C. 2005).

Los saludos son una forma de interactuar pero tal vez no ayudan mucho a ejercitar el habla de aquellos estudiantes que no son hablantes de la lengua. Solamente lo aprenden de memoria al repetirlo todas las veces que tengan clases de wayuunaiki y cultura. Mientras que la interacción más espontánea en wayuunaiki ayuda mucho a desarrollar una situación comunicativa más favorable para los hablantes y los no hablantes de la lengua. Pero, esta forma de desarrollar la lengua no-se enseña en la institución porque los docentes del wayuunaiki no crean las condiciones para ello.

Así como decíamos arriba que los saludos varían de acuerdo a la situación; en esta evidencia del décimo A, la profesora y los estudiantes le antepone la palabra “anasü”. La profesora al ingresar al salón de clases dice: anasü wat>ta malü [buenos días]. Los estudiantes responden: anasü wat>ta malü. La profesora pregunta: Anaya shije jia. [Cómo están ustedes]. Los estudiantes responden: anashi. ¿jama piakat.? [estamos bien. ¿y tu?]. La profesora responde: anasü [Estoy bien] (10º A. cultura C.C. 2005).

Con respecto a los saludos wayuu en la comunidad el que toma ésta iniciativa es el que está en casa y no el que llega; en el caso contrario el que llega dice: jamaya jia o shia [cómo están ustedes] y no anasü wat>ta malü [buenos días] porque esto es una mera traducción literal del castellano (buenos días). Al respecto una madre de familia del San Rafael opina la siguiente.

(...) Ellos dicen. [Se refieren a los estudiantes] “anasu wat>tamalu” antes eso [se refiere a este tipo de saludo en las escuelas] no se utilizaba siempre el que saluda es que está antes de nosotros el que está en su casa o al que está es decir el profesor. De pronto yo llego el profesor tiene que decirme. “ya llegaste” es como si me haya mandado a llamar eso es el saludo del wayuu eso es lo que deben enseñarle a los pequeñitos pequeñitos comenzar de cero.

(...) Alguien que llegó o llegaron a visitar [que] los niños digan: “ya llegaste antushi pia o entushia>a pia o entushi jia ya llegaron” (E.M.F. Pájaro. 2005).

Cuándo la profesora y los estudiantes utilizan para los saludos la palabra anasü wat>ta malü están cayendo en un error porque no es una forma de saludar del wayuu, razón tiene la madre de familia al reclamar que a los niños hay que enseñarle tal cual saluda el wayuu en su comunidad. La explicación de la madre de familia con respecto a cómo deben saludar los niños hace referencia aunque no la distingue de una variación dialectal al mencionar que se puede decir de dos formas: “antushi pia o entushia>a pia o entushi jia”. El wayuu de la Alta Guajira para efectos del saludo utiliza el antushi pia mientras que el de la Media Guajira utiliza el entushi pia. La diferencia es mínima al variar la raíz del verbo en wayuunaiki anta o ente (llegar). Por otro lado, el sufijo “shi” en ambos casos es el marcador del género masculino y jia es un complemento del verbo y también es una variación dialectal de la Alta por que en la Media Guajira dicen shia.

La otra forma de saludar es cuando la profesora y los estudiantes consideran que ya es mediodía y se tiene que saludar de esta manera: La profesora al ingresar al salón de clases saluda y dice en wayuunaiki: anasü kaleu [buenos mediodía]. Los estudiantes responden: Aanasü kaleu literalmente sería algo así: [buenos mediodía] (10º A. cultura C.C. 2005). En la cita nuevamente aparece la palabra anasü la madre de familia de esta institución ya había dicho que el wayuu no habla así; cuando va a saludar no le antepone esta palabra a la hora si es temprano solamente dice wat>tamalü si es de mediodía: kaleu y de noche aipa sin agregar “anasü” que para el alijuna significa “buenos”.

Los saludos en wayuunaiki se utilizan solamente en el grado quinto A y décimo A de la institución San Rafael del Pájaro. Mientras que en el grado quinto B y décimo B de la institución de Eusebio Septimio Mari de Manaure los profesores y los estudiantes no utilizan el wayuunaiki simplemente dicen en castellano “buenos días”.

4.4 Para las tareas y otras actividades

En las dos instituciones, objeto de estudio, hacen uso del wayuunaiki como una estrategia metodológica de enseñanza en la asignación de las tareas y otros tipos de actividades pedagógicas. Cabe destacar que en ambas instituciones estos casos no

son similares puesto que los profesores y los mismos estudiantes muchas veces acuden a los préstamos, mezclas o cambios de códigos en el momento de interactuar. Mientras que en otras situaciones las interacciones solo se dan en wayuunaiki o en castellano y de manera espontánea, por ejemplo: en el grado décimo B, la profesora solo hace referencia en wayuunaiki a las toponimias, los usos y costumbres, los nombres de los alimentos y de las plantas medicinales wayuu.

Para asignar las tareas e investigaciones a los estudiantes, la profesora del grado quinto utiliza siempre una palabra en wayuunaiki. Este es un extracto de una observación, en este curso donde la profesora escribe en el tablero: ekirajaya [tarea]. Traer 10 preguntas en wayuunaiki. Esto lo hacen en el cuaderno, lo hace en español y luego en wayuunaiki se les hace más fácil (5º A. wayuunaiki C. C. 2005). En esta afirmación la profesora utiliza una mezcla de códigos que debemos considerarlo normal cuando una persona es bilingüe. Pero, lo llamativo de este asunto es cuándo la profesora les recomienda a los estudiantes que es mejor que las preguntas la hagan primero acudiendo a lengua de prestigio y no a la lengua materna de los niños. Esta recomendación creemos que es buena ya que puede influir de manera negativa en los estudiantes con respecto a la valoración de la lengua propia. Por otra parte, la profesora está incentivando y generando un espíritu de apatía en los estudiantes con el pretexto de que sólo es posible escribir el wayuunaiki apoyándose primero en el castellano y recién traducirlo.

En otra sesión de clases, la profesora les ordena a los estudiantes para que se organicen en grupos para responder unas preguntas en wayuunaiki sobre el jayechi o el canto guajiro. La profesora se enojó porque los estudiantes no se organizaron rápido, dice en castellano: hay que tratarlos como animales. Luego, escribe en el tablero: ekirajaya. Más éstas preguntas que iban a ser respondidas en clase por los estudiantes.

1. Kasa tũ jayechikat. [Que es el jayechi.]. (Jayechi es el canto wayuu).
2. Kasa eirujunakat au tũ jayechikat. [En que ocasión se canta el jayechi.]
3. Jamusũ sut>tia tũ jayechikat. [Cómo comienza el jayechi.]
4. Jaralũ eirajakat tũ jayechikat. [Quiénes cantan el jayechi.]
5. Kasa sukujaka tũ jayechikat. [Qué relata el jayechi.] (5º A. Wayuunaiki. C.C. 2005).

Parece que la profesora la usa la palabra “ekirajaya” para asignar tareas a los estudiantes para que los hagan en sus casas como también para realizar algún tipo de ejercicio o actividad en el salón de clases.

Con respecto a la afirmación de la profesora, parece que se excedió en la forma que trató a los estudiantes comparándolos con animales. A la vez es un hecho que hiere y atenta con la susceptibilidad de los niños y niñas al recibir semejante trato. Los maltratos físicos, psicológicos o verbales por parte de algunos docentes parece que persisten todavía en muchas instituciones educativas de la Guajira a pesar de que constantemente se hable de una educación que respete la integridad personal de los estudiantes.

Retomando el hilo de este comentario las preguntas formuladas por la profesora fueron respondidas en wayuunaiki por algunos estudiantes hablantes de la lengua. Los estudiantes escribieron sus respuestas en el tablero.

1. Tü jayechikat shirain wayuu. [El jayechi es el canto de los wayuu.]
2. Tü jayechikat eirujunusü sao ere ayuli, sao perua>a. [el jayechi se canta cuando hay enfermos y en parrandas.]
3. Mmmm musi. [dice mmm.]
4. Shirajuin wayuu atujakat eirraja [Lo cantan los wayuu que saben cantar.]
5. Akujasü suchiki nuwashiruin wayuu, niyeruin wayuu [relata la riqueza de los wayuu y de las mujeres que tiene.] (5º A. Wayuunaiki. C.C. 2005).

En el mismo quinto A, la profesora estaba dictándole en castellano a los estudiantes el contenido de la clase sobre la yonna. Llegó la hora de desayuno y la profesora les ordena a los estudiantes para que salgan a tomar sus desayunos: vayan a desayunar y se regresen rápido. Los estudiantes salen a desayunar, al poco instante regresaron y cuando ya estaban todos en el salón la profesora escribe en el tablero ekirajaya. Elabora 10 preguntas en wayuunaiki sobre el tema visto con sus respuestas. Un estudiante hace una pregunta: ¿en wayuunaiki?. La profesora le responde: no, en inglés. El estudiante se quedó callado (5º A. Cultura C.C. 2005). Cada vez que la profesora les asigna a los estudiantes tareas u otros tipos de actividades pedagógicas siempre utiliza la palabra ekirajaya. Este es otro fragmento que da cuenta del uso de este término. La profesora escribe en el tablero: ekirajaya. 1) Consultar sobre lo que es un adverbio. 2) Cuáles son las clases de adverbio (5º A wayuunaiki. C.C. 2005).

El uso frecuente del término ekirajaya se les familiariza a los estudiantes como podemos notar en esta observación de clases. Después de explicar un tema la profesora les pregunta en castellano a los estudiantes: hasta aquí están entendiendo ¿sí?. ¿No tienen duda?. En este instante un niño le dice a la profesora ekirajaya [Tarea] (5º A wayuunaiki. C.C. 2005). El niño estaba exigiendo que les pongan tareas para realizarlas en sus casas pero no lo dice en castellano sino en wayuunaiki como la profesora suele repetirlo en el cierre de sus clases de wayuunaiki y de cultura.

Mientras que en el grado quinto B el profesor no utiliza la palabra ekirajaya para efectos de designar tareas y otros tipos de actividades que pudieran realizar los estudiantes en el salón de clases o en sus casas. Por el contrario, el profesor recurre muchas veces al castellano como ocurre en este registro: miren lo que vamos hacer: para la otra semana, vamos hacer una lista de palabras en wayuunaiki, 30 palabras. Sigue hablando en castellano pero parece que era más referido con los estudiantes alijunas para que entiendan bien en qué consistía la tarea. La profesora dice: van a hacer una lista de 30 palabras en español y luego se van a sentar con sus amigos [wayuu] para traducirlos.

Lo interesante de este ejercicio es la forma como el profesor utiliza el código del castellano para los estudiantes alijunas y el wayuunaiki, para los wayuu como en este caso: saichi na wayuunaikirukana sushaja wane sunulia wane kasa eka ein [los que son wayuu escriban nombres de cosas de lo que sea]. Lo anterior lo reafirma diciendo: siakana loterü sulü sutuma wayuunaikikat [Ustedes escriban directo en wayuunaiki] (5º B - wauunaiki. C.C. 2005). El profesor les está sugiriendo a los estudiantes wayuu que escriban los nombres de las cosas que se les ocurran en wayuunaiki directamente sin apoyo de nadie. A los alijunas les recomendó que tienen que pedir ayuda a sus amigos wayuu más cercanos para poder traducir las palabras del castellano al wayuunaiki. Por otra parte, el profesor está acudiendo a una alternancia de códigos porque está utilizando el castellano y después el wayuunaiki en la asignación de las tareas de los estudiantes.

En el grado décimo A, después de la explicación de un tema la lania (contra wayuu) la profesora les dice a los estudiantes: ekirajaya para mañana. Un estudiante alijuna se da cuenta que la profesora está hablando en wayuunaiki y a la vez en castellano y le advierte: diga todo en wayuunaiki. El estudiante después de llamarle la atención a la profesora por utilizar la alternancia de código el mismo define la palabra ekirajaya: ekirajaya esto significa tarea. El código parece que es pertinente y necesario puesto que ella podía transmitir lo que está diciendo bien sea todo en castellano o en wayuunaiki como lo expresa tajantemente el estudiante. La profesora finaliza su clase diciendo en wayuunaiki. Kerasun [Hemos concluido] (10º A. Cultura C. C. 2005).

Esta observación de clases corresponde al mismo décimo A del tercer día de la visita de la profesora Lilia Triviño quien estuvo presente en la institución del San Rafael Pájaro. De esta sesión de clases nos llamó la atención el hecho de que la profesora no haya utilizado mucho el castellano para transmitir a los estudiantes el contenido del tema que estaban desarrollando. Los estudiantes wayuu parece que también se cuidaron mucho en no hablar en castellano; tampoco le escuchábamos hablar a los

estudiantes alijunas era como una clase fingida por la profesora y el coordinador de la institución.

El tema que estaban desarrollando era sobre las plantas medicinales. La profesora explicaba y los estudiantes a veces aportaban o reafirmaban lo que la profesora enfatizaba en wayuunaiki en relación con el poder curativo de las plantas utilizadas en la cultura wayuu. Antes de presentar otro fragmento de cómo la profesora dice en wayuunaiki cuándo van a dejarle las tareas a los estudiantes quiero manifestar que un profesor de historia de esta institución se molestó conmigo porque supuestamente ni el rector ni el coordinador le habían informado de la visita que iban a tener los estudiantes de grado décimo A que les tocaba ese día y a esa hora con este profesor. Razón por la cuál se enojó conmigo diciéndome “profesor ha ha hágame el favor, mire, hasta hasta qué hora van a salir porque esto nadie me dijo porque ésto me encojona a mí”. El coordinador supuestamente le había avisado al profesor de la visita que iban a tener la institución. Sin embargo, él me dijo que nadie le había informado de la esta situación.

Los estudiantes y la profesora se dieron cuenta cuando el profesor me llamó del salón para reclamarme hasta qué hora íbamos a estar en ese salón. Parece que la profesora escuchó lo que me dijo su colega porque reaccionó diciendo: jashichishi maii jire at>tawa. [Está muy bravo por entrar]. Entonces, terminó la clase diciendo: ekirajaya [tarea] suchaja suchiki sunalia wane sunuse wayuu. [Buscar los nombre de las plantas medicinales wayuu]. Sigue hablando: jusaja [Escriban]. Ai>ipia kasaichi sunulia sutuma alijuna, ichi kasichi sunulia sutuma alijuna, jamuche, ma>alua [Cómo se llama el trupillo para los alijunas, como se llama el dividí para los alijunas, la malva] (10º A. Cultura C.C. 2005). Con estos datos estamos mostrando y reafirmando lo que anteriormente habíamos dicho sobre este aspecto, es decir establecer cuándo y en qué momento se utiliza el término ekirajaya. En este sentido la palabra la está utilizando para que los estudiantes respondan las preguntas sobre las plantas medicinales que existen en la zona.

En esta otra sesión de clases el tema que estaban desarrollando era sobre los cuentos guajiros en castellano. Al finalizar la actividad la profesora dice en wayuunaiki y en castellano: ekirajaya. Traer la traducción del cuento (10º A. Cultura. 2005). La profesora de wayuunaiki y cultura del grado quinto A y del décimo A es la misma por eso maneja la palabra ekirajaya en ambos cursos. Mientras que en el quinto B el profesor es otro y por lo tanto el lenguaje es alternado utilizando el castellano y el wayuunaiki o en el mejor de los casos traduciéndolos. En el ejemplo que acabamos de

ver existe una alternancia de códigos porque primero la profesora utiliza el wayuunaiki después el castellano.

Por el contrario, en el grado décimo B la situación se invierte un poco puesto que todas las preguntas que se les formulan a los estudiantes para que investiguen en sus casas están en castellano con algunas palabras claves en wayuunaiki como toponimias, nombres de alimentos, sobre usos y costumbres, nombres de personajes en las leyendas wayuu. A continuación vamos a referirnos a un extracto de clase desarrollado en este grado.

El tema que se estaba desarrollando en esta clase era justamente sobre los sitios sagrados y algunas leyendas muy conocidas en el mundo wayuu. Antes de finalizar la actividad del día la profesora les dice a sus estudiantes en castellano: actividad investigar la leyenda de la piedra del destino y la de walunka para la próxima clase. Terminó diciendo en wayuunaiki: jia mulein [Eso es todo] (10º B. Cultura. C.C. 2005). Del fragmento podemos decir que la lengua que se utilizó es el castellano mientras que solo se mencionaron dos palabras en wayuunaiki para referirse al nombre del personaje de la leyenda denominada walunka y la nota del cierre jia mule in [eso es todo].

Para reforzar la afirmación anterior tenemos otra evidencia que da cuenta de cómo la profesora asigna trabajos de investigaciones en el área de cultura a sus estudiantes de décimo. El tema que estaban desarrollando trataba sobre la costumbre wayuu entendida ésta como el modus vivendu del wayuu desde su nacimiento hasta su muerte. Pero, no es eso lo que nos interesa mostrar en estos momentos sino el lenguaje en que se comunica la profesora a sus estudiantes para asignar dichas investigaciones. De esta clase por lo menos pudimos rescatar el siguiente extracto:

- 1) Investigar por que el arijuna le da el nombre de blanqueo o proceso de iniciación de la mujer wayuu.
 - 2) Por qué el arijuna le da el nombre de dote cuando se hace el arreglo o compromiso de la mujer wayuu.
 - 3) Qué significa para el wayuu pau>una. [Especies]
 - 4 Explique cuál es la diferencia entre dote y pau>una. [Especies]
- Estudiante: ¿lote? Profesora: dooote, lote es un terreno.
- 5 Qué significado tiene para el wayuu la palabra amaunaja. [Pedir indemnización por algún daño causado]. (10º B. Cultura C.C. 2005).

Como podemos darnos cuenta, todas las preguntas que la profesora dictó a los estudiantes fueron en castellano a excepción de algunas palabras que se mencionaron

en wayuunaiki: “pau>una, amaunaja”. Aquí encontramos la diferencia que existe entre los profesores en ambas instituciones en las asignaturas a las cuáles hacemos referencia en este trabajo en el momento de asignar tareas, trabajos e investigaciones para los estudiantes. Más aún cuando en el grado quinto A, B y décimo A los profesores de alguna manera hacen el esfuerzo por dictar las preguntas de las investigaciones en lengua materna por el contrario en el décimo B se utiliza la de prestigio (el castellano).

Para darle mayor credibilidad a lo que estamos discutiendo o afirmando en este punto con respecto a qué lengua asignan los profesores las tareas a los estudiantes presentaremos otra evidencia. El tema que se estaba desarrollando en esta clase era sobre la alimentación típica del wayuu, mencionando sus nombres en wayuunaiki y la forma cómo se preparan. Cuando faltaba algunos minutos para culminar la hora de clases la profesora dice: Actividad: investigar. 1) Qué es el shapulana [gramínea] y cómo se prepara. 2) Qué es la yaja, 3) Qué es la shapulana, 4) Qué es la laujat [chicha mascada] cuál es su preparación, cuándo la utiliza el wayuu (10º B. Cultura. C.C. 2005).

En el grado décimo B, no aparece la palabra eikirajaya (tarea) como suele expresar o escribir en el tablero la profesora del grado quinto A y décimo A del Pájaro. Lo que se evidencia en este fragmento y en otros como citábamos en párrafos anteriores es el uso preferencial del castellano por parte de la profesora con la particularidad de que nuevamente hace referencia a algunos alimentos wayuu como “shapulana, laujat”.

Finalmente, vamos a presentar una última observación en este mismo grado. El tema que estaban abordando profesora y estudiantes era sobre la economía wayuu. Pero, vayamos al grano mostrando la evidencia que muestra la forma cómo y en que lengua les deja la investigación a los estudiantes. Dicho esto, la profesora se apresta a dictar las preguntas de la siguiente manera:

Actividad

¿Considera usted que los apalanchi [wayuu costero.] por ser wayuu que se dedica a la pesca son de estatus más bajo que los otros?

¿Por qué en ichipchi [Uribia] es donde el wayuu tiene su primera actividad en recoger jaipai [cereza] [alerta a los estudiantes.] ojo hay un factor climático.

¿En la explotación de la sal el wayuu trabaja en las horas de noche. Por qué?

¿Por qué los estudiantes del Septimio Mari en tiempo de la explotación se retiran? (10º B. Cultura. C.C. 2005).

En conclusión, podemos decir que en este grado la profesora no utiliza el wayuunaiki para asignar las preguntas de las tareas a los estudiantes. Sin embargo, debemos resaltar algunas palabras o conceptos a los que la profesora hace referencia cuando están desarrollando los diferentes contenidos de la asignatura de cultura wayuu tales como: las costumbres, el pasteo, las toponimias, las comidas típicas y a la economía wayuu.

Por ejemplo, en una clase de la etapa del desarrollo wayuu la profesora explicaba el tema en castellano apoyándose en algunas palabras claves como: majayura [señorita], jimai [joven], majayut (10º B. Cultura. C.C. 2005). Es decir, que la lengua que vehicula la interacción en esta clase es el castellano; el wayuunaiki lo relegan a un segundo plano siendo utilizada solamente algunas palabras para traducir o reforzar lo dicho en castellano como sucede en este caso. La profesora estaba hablando sobre la actividad pastoril en la cultura wayuu y en medio de la explicación hacia referencia a términos como: aruleja [pastorear], murulü [animales], etc. (10º B. Cultura. C.C. 2005).

La metodología de la traducción de algunos términos del castellano al wayuuniki es recurrente en las actividades pedagógicas que se desarrollan en el grado décimo B. Para referirse a los juegos hace mención a la palabra jatu [flecha] y wayunkera [muñeca] que utilizan las niñas y niños wayuu en las actividades lúdicas o recreativas.

Por otra parte, hacen comentarios en castellano de los diferentes tipos de tejidos que existen en la cultura wayuu como: las mochilas, los chinchorros, los flecos, etc. Nos llama la atención la forma como la profesora hace referencia solamente a la figura de los objetos (tejidos) en wayuunaiki: kanasü [Que tiene figuras], Waleket [telar] y sin nombrarlos en wayuunaiki por ejemplo, sui [chinchorro], susü [mochila], etc; ni mucho menos explica en wayuunaiki para qué sirve, cómo se usa, quién la usa y en qué ocasión se usa.

A continuación, presentaremos las siguientes toponimias en wayuunaiki y en castellano que fueron registradas en el cuaderno de campo durante una sesión de clases aunque no debería de estar en este punto porque corresponde más a contenidos de clases pero como no son citas largas sino sólo sustantivos por eso hemos optado encajarlos en este párrafo. Las palabras son las siguientes: makuira, alasü, taluwanayuupana piedra del destino, wotkasainrü, aalasü, ichipchi (10º B. cultura. C.C. 2005). En el momento en que la profesora hace referencia a la explicación de los sitios sagrados que existen en la Alta Guajira podemos notar que existe una alternancia de códigos o si se quiere una traducción aunque no exactamente de “taluwayupana” por “piedra del destino”.

5. Percepción de la comunidad educativa sobre el uso del wayuunaiki en las dos instituciones.

Los seres humanos muestran un grado de actitud que puede ser de aceptación o de rechazo frente a las lenguas que hablan una determinada sociedad (Appel y Muysken 1996:29). Las actitudes lingüísticas “están relacionadas con la identidad de los grupos sociales y étnicos, tiene consecuencias para la evaluación social de las lenguas y para estas actitudes que éstas provocan. [...] si hay una relación intensa entre lengua e identidad, esta relación debería manifestarse en las actitudes de los individuos hacia esas lenguas”. Teniendo en cuenta la afirmación podemos decir que el wayuunaiki es la identidad de la sociedad wayuu con la cual el grupo se puede sentir identificado y orgulloso de su lengua.

5.1 Rechazo y aceptación del wayuunaiki en las dos instituciones

5.1.1 Institución Etnoeducativa Eusebio Septimio Mari

La enseñanza y aprendizaje de la lengua wayuunaiki en la Institución Etnoeducativa y Técnica Eusebio Septimio Mari eran rechazados desde su inicio por parte de los profesores, los estudiantes y los mismos padres de familia. Sin embargo, la institución logró imponer la asignatura de wayuunaiki y cultura wayuu en contra de la voluntad de los padres de familia y de los profesores que consideraban que los estudiantes wayuu ya sabían la lengua. Por tanto, decían para qué le iban a enseñar lo que supuestamente ya sabían. La directora de la institución opina al respecto lo siguiente:

(...) antes era muy rechazado la enseñanza de la lengua wayuu wayuunaiki en cualquier institución de aquí especialmente en la nuestra (Entrev. Directora Eusebio Septimio Mari 2005).

Eeh el área de cultura wayuu y wayuunaiki prácticamente se ha organizado en contraposición con los padres de familia, con los alumnos. Los alumnos unos sí decían manifiestan su aceptación manifestaban su aceptación, los padres de familia eeh siempre estuvieron oponiéndose a que se incluyera dentro del plan de estudios la asignatura de wayuunaiki y cultura wayuu” (Entrev. Directora Eusebio Septimio Mari 2005).

Ha sido unas peleas bravas contra la comunidad, porque la comunidad no veía con buenos ojos que estuviéramos enseñando wayuunaiki en el colegio consideraban que eso ya lo sabían y que los estudiantes, los maestros no tenían porque estarles enseñándoles el idioma que ya ellos sabían hablar que lo que les interesaban era aprender el español no el wayuunaiki. Ha sido una pelea bastante fuerte pero ya lo ya lo hemos logrado permear esta resistencia consideramos que se puede seguir avanzando. (Ibíd.).

Especialmente, por la resistencia de los indígenas de la población indígena para aceptar el wayuunaiki aceptar que se le enseñe a sus hijos. (Ibíd.)

Entrev. A ver, les gusta más todo lo que tenga que ver con cultura, el idioma lo rechaza un poco. Eeh los docentes algunos quieren aprender por necesidad pero por no ven mucho esa necesidad para aprenderlo e igualmente los estudiantes eeh solo cuando se presentan la oportunidad de irse a una universidad y no aprendieron o necesitan la lengua para sacar la libreta eeh militar por ejemplo. Pero, no valoran mucho el idioma ahora ha cambiado en el último período ha cambiado un poco ya la gente se ve cómo más accesible a aprender el idioma. Los maestros no lo ven interesante. (Ibíd.)

Entrev: a ver, se acepta mucho la cultura aún cuando la mayoría de los docentes no son de acá eeh y muchos de ellos eeh digamos que tratan...aculturizan a los niños porque siempre es muy fácil aculturizar cuando uno es de otro sitio, no? si es docente más ligero. Pero, eeh ha mejorado la apreciación que se tenía. Inclusive, la misma aceptación de las instancias de resolución de conflicto, antes no se aceptaba. (Ibíd.)

Cuándo se implementó las asignaturas de wayuunaiki y cultura la comunidad educativa (padres de familias, estudiantes, profesores) manifestaron una actitud negativa frente a la enseñanza y aprendizaje del wayuunaiki y la cultura en la institución. A pesar de la oposición que había entre las comunidades educativas mencionadas arriba en contra de la enseñanza del wayuunaiki y cultura por considerarlas de innecesarias se logró incorporar en el plan de estudio las dos asignaturas que hoy en día aún persisten con un tiempo de 45 minutos a la semana.

Según la directora de la institución los profesores alijunas y los estudiantes en general valoran más la cultura que la misma lengua. Cuando no son hablantes del wayuunaiki hacen el esfuerzo de hablarlo pero no son conscientes de que la lengua es fundamental para la conservación de la cultura; si no más bien, lo hacen para aprovechar ciertas prerrogativas que ofrece el gobierno nacional (becas, nombramientos de profesores en resguardos indígenas, adquisición de la libreta militar, rebaja de matriculas etc.). La misma directora percibe que últimamente existe entre los estudiantes como una suerte de aceptación del wayuunaiki, situación que aún se mantiene en el caso de los profesores. A pesar de que los profesores alijunas aceptan algunos elementos de la cultura wayuu también podemos decir que, por otro lado, aculturizan a los estudiantes como sostiene la directora de la institución.

Con respecto a la percepción anterior, algunos padres de familias opinan lo contrario: quieren que sus hijos aprendan a hablar el wayuunaiki para que sepan defenderse cuándo son objeto de burla en wayuunaiki por parte de los otros wayuu que si saben la lengua. Esta evidencia es de un padre de familia que no es wayuu pero cuyos ancestros son indígenas senu de Córdoba (Montería) y está casado con una wayuu de la Guajira y sus hijos no manejan la lengua porque siempre han estado en la ciudad.

Nooo nunca al contrario me gusta que ellos sepan el wayuunaiki porque hay muchas personas a veces paisanos [wayuu] hablan delante de ellos alguna cosa y ellos no entienden nada (silencio). Me gustaría de que ellos aprendieran a hablar

el wayuunaiki también porque ellos no?...entiendan un poco. Hay paisanos que son malpechosos se ponen hablar delante de..."no que éste pelao es así así y tal". Entonces, como el pelao no entiende él no dice nada se queda callao. Pero, ya entendiendo ya es otra cosa, no? "Por qué me dices eso" que tal no se que ya el pelao se defiende ya. Por eso es bueno de que aprendan yo quiero que aprendan uuuff. Ojalá aprendieran el wayuunaiki normalmente, correcto cómo es cómo es debido. (PPFF. 1ero de Octubre)

Es un deseo de este padre de familia que sus hijos aprendan a hablar el wayuunaiki como una estrategia de defensa para que no se queden callados frente a alguien wayuu que les hable en wayuunaiki. Pero, la enseñanza y aprendizaje de la lengua no solamente se debe percibir de este modo. Lo fundamental estaría en que el padre de familia sea consciente en que hay una relación entre lengua e identidad (Appel y Muysken 1996:30). De esta relación surge la actitud de los hablantes hacia las lenguas bien sea para folklorizarla o para asumirla como un estandarte de la cultura.

Por otra parte, una estudiante del grado décimo de esta institución considera que el wayuunaiki tiene mucha importancia y la compara como la parte de su cuerpo como algo inherente al ser humano y que no se debe perder. "Para mí el wayuunaiki tiene mucho valor (silencio) hay que valorarlo porque es como una partecita de nosotros que no quisieras perder y parte y esa parte es muy valiosa para uno, por lo menos los wayuu" (Entrev. Alumna décimo Eusebio S. M. 2005).

Lo que ha hecho la estudiante es reafirmar su identidad a través de la valoración de la lengua que es una clara muestra de que existe un reconocimiento de lo propio por medio de la metáfora de la "partecita de nosotros" cuando se refiere al valor que tiene el wayuunaiki para esta joven.

En la valoración de la lengua influye mucho la edad de los hablantes es lo que Appel y Muysken (1996:32) llaman estereotipos culturales que predominan entre los adultos. Al parecer los niños hasta la edad de 10 años no tienen este prejuicio de valoración a la lengua. Después de esta edad comienzan a evaluar las lenguas como esta joven que opinó diciendo que su lengua tiene "mucho valor". En este sentido, no estamos de acuerdo con Day⁴⁴, (1982 citado en Appel y Muysken 1996:32) cuándo dice que después de la edad de los 10 años los niños "comienzan a mostrar evaluaciones negativas de los hablantes minoritarios". Antes de generalizar conviene decir más bien que la evaluación de la lengua es relativa en algunos casos como la opinión que vierte esta joven al valorar positiva y no negativamente la lengua.

⁴⁴ Day, R. R. (1982): "Children`s attitudes toward lenguaje", en Ryan y Giles (eds), en Appel y Muysken 1996

Darle valor a la lengua es también aceptarla y significa que la actitud de los estudiantes frente a la lengua cambia así como cambia el tiempo porque si antes rechazaban la lengua, como dice la directora de la institución, ahora hay mayor conciencia o mayor lealtad lingüística por parte de la comunidad o de algunos jóvenes de la institución.

La vergüenza étnica se manifiesta porque no hay conciencia o lealtad lingüística y cultural de parte de los wayuu. Al igual que existen otros factores externos del individuo que hacen posible que se manifieste esta actitud de rechazo hacia la lengua y la cultura, como lo afirma la misma estudiante del grado décimo del Septimio Mari.

...son personas que no piensan porque yo, por lo menos, yo no me avergüenzo de ser wayuu. (Silencio) y se avergüenzan a veces también por (silencio) por amigos porque hay amigos también que dicen que a pesar de uno ser wayuu no... nos dicen: "no quitate la manta que te ves ridícula que no sé que...". (Entrev. Alumna décimo Eusebio S. M. 2005)

Por el hecho de ser wayuu no hay que avergonzarse ni mucho menos dejarse llevar de los sentimientos ajenos que muchas veces tratan de desvalorar la cultura y la lengua propia, considerándolas inapropiadas dentro de un contexto como de la de sociedad hegemoneizante en que se desenvuelve.

Igualmente, los profesores de la institución anteriormente tenían una visión de subvaloración de la lengua al expresar que los estudiantes no debían recibir clases de wayuunaiki sino más bien se debería enseñarles idiomas extranjeros (inglés, francés), como nos afirma la propia profesora de cultura wayuu de esta institución. "Primero decían que pa qué, si la mayoría eran wayuu. Por qué tenían que darle esa materia que por qué le quitaban el francés (Entrev. Profesora Eusebio Séptimo Mari 2005). La afirmación de la profesora nos muestra una vez más el rechazo que se suscitaba entre los profesores a la lengua de los estudiantes wayuu desde el momento en que se tomó la iniciativa de implementar las asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu en esta institución.

La vergüenza étnica es otra realidad que se puede observar entre los estudiantes wayuu de la institución. Este hecho se manifiesta a través del rechazo de elementos culturales que son propios de los estudiantes y se da cuándo la profesora de cultura wayuu les exige por ejemplo que se pongan sus trajes típicos en el día declarado por la institución como "día étnico". Esto se debe a que los estudiantes wayuu están siendo absorbidos por la cultura citadina desde muy temprana edad al apropiarse de lo ajeno en detrimento de lo propio. "Hay un problema cuando el muchacho desde temprana edad viene a una escuela a una escuela urbana y allí pierde contacto con los miembros de su familia (Dirigente indígena de Manaure organización SAMA 2005).

Es interesante lo que manifiesta este líder indígena al identificar que los niños wayuu al llegar a la ciudad muchas veces no vuelven a la comunidad porque adquieren otro tipo de patrón social que les dificulta aceptar su condición social de indígena lo que provoca el origen de la llamada vergüenza étnica. Al respecto es importante lo que señala la profesora de cultura wayuu.

Aquí hay estudiantes que sienten vergüenza étnica, les da pena, mire tu sabes lo que yo lucho los miércoles [día étnico] para que ellos se pongan la manta, las guaireñas. Entonces, se quieren poner la manta con sandalias o tacones. Más lo que yo lucho... que vienen con sus mantas transparentes, con sus tangas sin medio fondo "no que eso da calor". (Entrev. Profesora Eusebio Septimio Mari 2005)

Si bien es cierto que la vergüenza étnica es producto de la falta de conciencia de lo propio por parte de los estudiantes, también es menos cierto que la escuela es uno de los agentes que ha contribuido en la transformación de la conciencia individual o colectiva de los wayuu para menospreciar lo que es inherente a nuestra propia cultura y a nuestra lengua, como lo sostiene esta afirmación:

El rechazo de la lengua aborígen se observa más claramente en la escuela, donde se enseña en español en el 90% de ellas y prevalecen los juicios de valor de todos los tiempos: el wayuu no entiende por qué es bruto o de cerebro liviano; como no entiende, le va mal; como le va mal hay que castigarlo (conozco casos de dejarlos encerrados en el colegio y atemorizarlos con fantasmas, (1985); como es castigado se retira del colegio. Triste proceso lógico y drama social cotidiano en algunas escuelas públicas de Riohacha, por lo menos. (Pérez 1997:202)

La vergüenza étnica no es una actitud innata de los wayuu ni tampoco puede serlo en otras culturas. Más bien creemos que es una situación que ha sido heredada por la escuela a los niños wayuu que ahora sienten vergüenza de su lengua y de su cultura. Vale la pena decir que las críticas que realizan los profesores de las áreas de cultura wayuu y wayuunaiki a los estudiantes wayuu es un discurso que viene manejando en las instituciones educativas de la Guajira, sin analizar y reflexionar sobre el tratamiento que reciben la lengua y la cultura de estos estudiantes. Por el contrario, reciben fuertes críticas como ésta: "Ah porque es que ellos con el contacto ellos se creen arijunas y olvidan lo de ellos" (Entrev. Profesora Eusebio Septimio Mari 2005). A la profesora se olvidó también que entre contacto de culturas es normal que se genere una suerte de aceptación y de rechazo a los elementos culturales por parte de los integrantes de los grupos. Por eso, es necesario que la escuela sirva de garante para que haya un respeto a la diversidad de culturas y de lenguas. Si la escuela no cumple ésta función habrá siempre la visión dicotómica: "cultura civilizada" y "cultura atrasada".

En la sede Primero de Octubre grado quinto B, existe una aceptación del wayuunaiki por parte de los estudiantes alijunas que se esfuerzan por aprender algunas palabras

en wayuunaiki y en situaciones reales de comunicación en el caso de los hablantes de la lengua. Los intereses que reflejan los estudiantes del grado quinto en aprender el wayuunaiki, practicándolo de distintos modos (llamadas de atención, escribiéndolo, dramatizándolo, etc.), despiertan también la misma entereza de los profesores de seguir enseñando al resto de los estudiantes. Así lo afirma el profesor de cultura y wayuunaiki de esta sede.

Los que no son hablantes de wayuunaiki utilizan muchas expresiones, por ejemplo: cuando un muchacho, un alijuna, dice: “-kasesum” que es una forma de decir silencio, “jimata jia” estesen quieto; el hecho de que utilicen esas palabras que no es su idioma original... Si no que lo aprendió de nosotros es un aliciente; es como una...es como una energía positiva para que uno siga trabajando con los demás cursos. En caso de 5º hay muchos que le interesan mucho nuestro idioma y lo utilizan lo escriben lo recitan, lo remedan y eso es lo que a uno le llena de satisfacción, que si ve que el trabajo es productivo. (Entrev. Profesor 1ero Octubre)

El uso de la lengua a través de palabras cortas por parte de estudiantes que no son wayuu se convierte en un “aliciente” para el profesor de la asignatura de cultura wayuu y wayuunaiki y está convencido de que su trabajo no ha sido en vano. Por el contrario, considera que el hecho de trabajar con una diversidad de estudiantes (wayuu y alijunas) ha sido muy productivo porque han aprendido algunas palabras como aquellos que antes no sabían (alijunas) y los que ya saben han reforzado en caso de los niños wayuu hablantes del wayuunaiki.

A nuestro juicio, lo que intenta hacer el profesor de la asignatura de wayuunaiki y cultura de esta sede es lo que Appel y Muysken (1996:98) denominan “modelo de protección lingüística” a través del “estímulo de actitudes más favorables hacia ella y de un mejor dominio de la lengua oral y escrita” (Ibíd.). Este modelo pretende contribuir al mantenimiento de las lenguas minoritarias como el wayuunaiki, ejercitando su uso a través de situaciones comunicativas que puedan fortalecerla.

En nuestra investigación habíamos previsto contactar a los líderes indígenas de la zona para saber cuáles son sus percepciones acerca del uso de la lengua. En este sentido, en el Municipio de Manaure hemos tenido la oportunidad de conversar con un dirigente indígena de talla nacional perteneciente a la empresa wayuu Salinas de Manaure (SAMA).

El discurso reivindicativo de SAMA gira entorno a lo siguiente:

“Sal, territorio, cultura y autonomía”. En este sentido, para la empresa SAMA la lengua es bien importante porque es la que permite recrear, mantener y preservar la cultura y el pensamiento wayuu. “...la lengua pues; es algo muy esencial y sería como como romper e ir en contradicción de la autonomía porque gracias al [...] manejo de la lengua se mantiene y se preservan las costumbres y [...] sigue existiendo el pensamiento todo la que pues lo que encierra lo que es... el...lo que

uno persigue, lo que es la autonomía y el respeto por lo propio. (Dirigente indígena de Manaure organización SAMA 2005)

Para este dirigente indígena wayuu de la casta epieyu está claro que las culturas sin lengua no pueden subsistir, por eso considera que la “autonomía es hablar la lengua” para que haya respeto por lo propio a través del ejercicio del pensamiento wayuu. Por otro lado, resalta la importancia de la lengua en la empresa para mantener la costumbre wayuu.

La constitución política de Colombia y la ley general de la educación definen claramente el tipo de educación que deben recibir los grupos étnicos. Por ejemplo, se habla de una educación que esté acorde a las necesidades lingüísticas y culturales de los educandos. Sin embargo, estas prerrogativas muchas veces están siendo vulneradas por parte de los politiqueros de turno en las gobernaciones, en las secretarías departamentales y municipales de educación al designar profesores alijunas (no wayuu) traídos de otros contextos diferentes, como sucede en la Guajira violando el decreto 804 que garantiza el nombramiento a profesionales wayuu egresados en etnoeducación o en otras especialidades.

Pero, bajando eso al plano local y el plano territorial ha habido dificultad porque eso ha sido manejado con criterios políticos. El alcalde de turno o el secretario de educación de turno no está respetando eeh las los derechos consagrados en la constitución y en los convenios internacionales que exigen lo del [...] el que en los territorios indígenas los profesores sean hablantes de la lengua. Entonces, eso ha dificultado un poco eeh el aprendizaje de [...] del idioma. (Dirigente indígena de Manaure organización SAMA 2005)

La educación en Colombia, particularmente en los departamentos se politiza al no tener en cuenta los criterios establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para la selección de profesores que respondan a la exigencia de cada contexto indígena. Por ejemplo, en el Departamento de la Guajira se nombran profesores alijunas o wayuu que hayan apoyado en los comicios electorales del Municipio o del Departamento. Caso contrario, no hay nombramientos porque no ha habido apoyo por parte de los postulantes a ser profesores a los candidatos que se quiere elegir en una determinada cartera como lo sucedido a mí cuándo aspiraba a tener un nombramiento en propiedad a través de la secretaria de Educación Departamental. Finalmente, la comunidad de El Pájaro y los estudiantes se hicieron respetar con el decreto 804 ya que mi nombramiento no se dio apoyando a ningún politiquero de turno sino con la exigencia de este decreto gracias a la comunidad de Manaure.

El mejoramiento de la calidad de vida es un derecho fundamental que todo ser humano debe disfrutar para que pueda vivir con dignidad. Pero, esto no se debe convertir en una camisa de fuerza para cambiar a otro modelo de vida distinto al propio

cuándo hay conciencia de lo que somos. Más bien tiene que fortalecerla como aspira hacerlo ésta empresa wayuu al decir que “el objetivo principal de los que conforman y trabajan al interior de la empresa es el mejoramiento de la calidad de vida y el fortalecimiento del derecho del derecho propio y de la autonomía y de la cultura” (Dirigente indígena de Manaure organización SAMA 2005). Si la empresa adquiere un carácter reivindicativo de lo propio es porque justamente los dueños de las charcas de sal son wayuu que explotan este mineral en forma artesanal desde hacen varios siglos. Actualmente, son dueños y accionistas de la empresa porque se lo han ganado a través de una demanda al gobierno nacional para recuperar una parte de lo que antes estaba en manos del Estado sin la participación directa de los propietarios de sal.

5.1.2 Institución Etnoeducativa San Rafael del Pájaro

La situación lingüística y cultural de la institución San Rafael del Pájaro en cuánto a la actitud de valoración de los educandos es la de aceptación y de cambio, como nos señala el mismo director de la institución al decir: “[...] hemos visto los cambios donde los niños han tenido sentido de pertenencia con su lengua y su cultura... (Entrev. Director institución San Rafael del Pájaro 2005). Para efectos de contrastar la afirmación suministrada por el director, hemos tenido extractado de otra entrevista realizada a una estudiante del grado 10^o A donde reafirma la percepción que tiene el director al respondernos la siguiente pregunta: ¿En cuál de dos lenguas [wayuunaiki y castellana] te gustaría aprender más?. “El wayuunaiki”. “¿Y por qué te gustaría aprender más en el wayuunaiki y no el español?. “Porque es mi lengua materna” (Entrev. Estudiante 10^o A Pájaro). Las dos afirmaciones muestran con claridad que existe, al decir del director, un sentido de pertenencia o, si se quiere, de valoración lingüística y cultural de parte de los estudiantes de esta institución.

Sin embargo, la misma estudiante no subvalora el hecho de aprender otra lengua ajena como es la castellana. Por el contrario, la valora en el sentido de que puede ser una herramienta muy útil para proyectarse y tener un futuro mejor dentro de la clase dominante. Lo anterior lo podemos corroborar con esta pregunta. ¿Usted, cree que es necesario aprender también la otra lengua?. “Sí, es muy necesario para proyectarnos para tener un buen futuro. No sólo, no sólo aprender el wayuunaiki, sino hablar el otro idioma, el español y que a través de ella podamos proyectarnos y tener un futuro mejor” (Entrev. Estudiante 10^o A Pájaro). La percepción de la estudiante en cuanto a la valoración del wayuunaiki como la lengua primera es notable, al decir que le gustaría aprender más los contenidos de las áreas en wayuunaiki porque es la lengua materna.

A pesar de que no desconoce la importancia de la otra lengua (la castellana) puesto que para ella aprender el alijunaiki (el castellano) abren muchas posibilidades en el futuro.

El wayuunaiki es necesario aprenderlo porque es la lengua materna. Además es parte de la costumbre wayuu. Por tanto, los jóvenes wayuu deben hablarlo porque son wayuu y para que no tengan que buscar intérpretes, para poder transmitir a sus interlocutores wayuu lo que quiere expresar en lengua propia. Esta afirmación aparece en el siguiente extracto de una entrevista realizada a una madre de familia que enfatiza en lo que venimos discerniendo hasta ahora.

Claro, porque es la lengua materna de uno y uno no puede perder lo que es la costumbre para que ellos la puedan hablar y se puedan desenvolver en cualquier lado que siendo wayuu que ni siquiera tenga que...que sean alguien en el mañana y que tengan que buscar interprete sería lo...mejor dicho pues algo que realmente uno no podría creer porque es necesario que lo hablen bien y todo. (Entrev. Madre de familia Pájaro)

Claro, yo si pa mi es necesario, necesario que lo aprendan bien y todo y que sepan el manejo de todo de todo como debe ser. Claro, la lengua materna para que lo puedan utilizar donde quieran porque no solamente lo puedan utilizar sino en otros partes uno se consigue con el wayuu y no tenga que hablarle en alijunaiki porque tampoco le va entender. Entonces, el wayuunaiki es necesario necesario. (Ibíd.)

Para esta madre de familia está claro que sus hijos deben aprender a hablar el wayuunaiki porque es la lengua materna y porque también hace parte de la cultura wayuu. Además, sostiene que sería algo ridículo e ilógico que sus hijos el día de mañana tengan que buscar un intérprete wayuu siendo wayuu porque simplemente no sabe hablar el wayuunaiki "... uno es el que tiene que darle ejemplo [a los hijos] a uno no le puede dar pena [hablar en wayuunaiki] para que ellos tampoco sientan pena [de hablarlo]" (Entrev. Madre de familia Pájaro 2005). La afirmación de la madre de familia es la manifestación de la realidad que reflejan muchos padres de familia que viven en las zonas urbanas al no querer hablar en wayuunaiki a sus hijos cuando ellos deberían darles el ejemplo, como dice ésta madre de familia, para que no se avergüencen de su lengua y de su cultura.

En este ejercicio de reflexión de asignarle una cuota de responsabilidad a los padres de familia en la enseñanza y aprendizaje de sus hijos en lengua indígena también merece nuestra atención y destacar fundamentalmente el papel que tiene que cumplir la escuela en los contextos urbanos donde hay mayor presencia de niños wayuu sobre todo cuando se trata de una institución de carácter etnoeducativo como lo sostiene esta madre de familia: "...si es que es etnoeducativo yo pienso que deben ser más más tiempo en wayuunaiki para que ellos se desenvuelvan mejor" (Entrev. Madre de

familia Pájaro 2005). El tratamiento y uso de lenguas es un tema que la escuela etnoeducativa tiene que abordar con mucho cuidado en el momento de diseñar el currículo para no caer en el mismo error que se viene cometiendo, al ofrecer un tiempo muy limitado en las asignaturas de wayuunaiki y cultura.

La misma madre de familia resalta también la importancia de la situación real de comunicación en wayuunaiki que deben sostener a sus hijos con los no hablantes del alijunaiki (el castellano) para efectos de que ellos puedan entender lo que sé esta expresando. En este sentido, aprender el wayuunaiki es muy necesario por ser la lengua materna de los hijos y también por ser parte de la costumbre de la cultura wayuu.

El deseo de los padres de familia de que los hijos fortalezcan la cultura y aprendan a hablar el wayuunaiki es generalizado. En el casco urbano del Pájaro, donde está situada la institución, la mayoría de los habitantes son wayuu mestizos no hablantes de la lengua migrantes de otras partes de la Guajira o de los alrededores del mismo Corregimiento.

El matrimonio entre wayuu y arijuna es un ejemplo muy claro de mestizaje en las dos poblaciones (Manaure y el Pájaro), porque son dos enclaves urbanos que sirven de concentración de migrantes, tanto de alijunas, venidos de todas partes de Colombia, como wayuu, venidos de otras partes de la Guajira en busca de fuentes de trabajo a través de la extracción de la sal en este Municipio.

El inspector de policía del Pájaro y a la vez padre de familia es mestizo de padre wayuu y madre alijuna. Pero, la costumbre wayuu no le permite que se identifique como wayuu ya que la cultura wayuu se rige por la línea materna y no cómo en el caso de los alijunas por la línea paterna. Cuándo le preguntamos si sus hijos sabían hablar el wayuunaiki nos respondió diciendo.

Bueno mis hijos no hablan el wayuunaiki por queee yo vivo con una mi señora es ella viene siendo arijuna y yo soy mestizo. Mi papá [...] pertenece a la etnia, mi mamá no. Entonces, yo tampoco manejo prácticamente el wayuunaiki. Pero, si me gustaría que mis hijos aprendan a hablar el wayuunaiki. Mi mamá a pesar de no ser wayuu si lo maneja. (Inspector Policía, PPF el Pájaro 2005)

Sí, claro. Es necesario, porque hoy en día necesitamos que nuestra cultura se enriquezca más y nos sintamos que nuestros hijos aprendan hablar el wayuunaiki para modo de estar dentro de la cultura. (Ibíd.)

Entrev: Sí, sí, estoy de acuerdo. Yo también quisiera aprender. Porque hoy en día el wayuu tiene muchas garantías. No es como ante, el wayuu muy eeh prácticamente los tenían por menos no es como ahora. Ahora el wayuu bueno no tanto el wayuu sino al nivel nacional e internacional las culturas indígenas ocupan un lugar en el mundo.(Ibíd.)

El padre de familia se excusa diciendo que sus hijos no saben hablar el wayuunaiki por que su esposa no es wayuu. Pero, a la vez expresa el deseo de que sus hijos aprendan a hablar el wayuunaiki para fortalecer la cultura. Así mismo, expresa el deseo de querer aprender el wayuunaiki porque los indígenas tienen muchas prerrogativas en el mundo.

Por otra parte, nos llama la atención el hecho de que la madre de este señor (el inspector) hable el wayuunaiki siendo alijuna y el papá siendo wayuu no lo hable es un hecho contradictorio. De lo que afirma no tenemos evidencias pero si podemos decir por experiencia propia que hay alijunas que hablan bien la lengua sin ser wayuu.

Igualmente, el coordinador de la institución nos afirma que el uso del wayuunaiki en las rancherías (comunidades) es mayor que en las ciudades. Los que hablan el castellano son los niños que salen de las rancherías a estudiar a los enclaves urbanos de cualquier Municipio, Corregimiento como El Pájaro. Cuando éstos jóvenes acceden a éstos tipos de espacios, son absorbidos por la cultura citadina, haciéndoles que se avergüenzan de su lengua, de su raza; en pocas palabras les hacen perder hasta su propia identidad como lo afirma el propio coordinador, exdocente y padre de familia de esta institución.

Bueno, el wayunaiki lo habla sobre todo los wayuu que viven en la[ranchería] que no salen a la ciudad y quienes hablan el español son los estudiantes de ya los wayuu que salen al colegio, salen a estudiar. Entonces, ellos aprenden mucho el español, ya no quieren casi hablar wayuunaiki, es más a veces se avergüenzan del wayunaiki, de pronto dicen: se me olvidó el wayuunaiki, yo no sé hablar, pero sabiendo que pasa eso avergüenzan de nuestra lengua, es lo que pasa con el estudiante de hoy en día, es lo que estamos viendo y actualmente lo vemos aquí en la institución que hay niños que saben hablar wayuunaiki, que uno conoce que saben hablarlo, pero no lo hablan, dicen que no lo saben hablar, pero si sé que lo saben hablar porque son wayuu y son wayuu por ambas líneas, línea materna y línea paterna. (Entrev. Coordinador San Rafael del Pájaro 2005)

Es obvio que en las rancherías haya más hablantes de la lengua porque allí se encuentran los ancianos que conservan aún la tradición oral en la cultura wayuu. En las comunidades o a alrededor de ellas debemos decir, que están ubicadas muchas instituciones del Estado como las escuelas, iglesias, hospitales, etc., que hacen posible el aceleramiento del proceso de aculturación generando lo que el coordinador ha llamado vergüenza étnica entre los jóvenes.

La lengua materna es fundamental para mantener y preservar la cultura. Es por eso, que los estudiantes tienen que recrear la lengua a través de la comunicación real y no avergonzarse de ella porque es parte de la cultura.

Es muy importante de que ellos [estudiantes] aprendan a hablar el wayunaiki y no se les olvide la lengua materna. ¿Por qué?. Porque esa es nuestra lengua y debemos conservarla para no perder nuestra cultura, nuestra etnia y valorar todo.

Nuestra cultura es [lo] que tenemos que valorar, la lengua principalmente, así estemos donde estemos no debemos de perder nuestra lengua, de no poner en práctica, no avergonzarnos de nuestra etnia, ser o sentirse orgullosamente de ser wayuu, que somos y debe tener eso siempre presente. (Ibíd.)

El coordinador, ex profesor y padre de familia de esta institución manifiesta que es necesario que los estudiantes aprendan a hablar la lengua. Además, recomienda que la lengua hay que ponerla en práctica para efectos de mantenerla viva a través del ejercicio de la interacción en la vida cotidiana.

El wayuunaiki para que se mantenga viva como lengua materna es importante que se hable. Pero, también es importante que se tenga en cuenta en la enseñanza y aprendizaje del mismo la parte de la escritura porque existen estudiantes hablantes de la lengua que en el momento de enfrentarse con la escritura se les convierte en un problema. Al respecto tenemos esta evidencia:

Claro, estoy de acuerdo...[en que se] debe enseñar el wayuunaiki y aprender a cómo se escribe el wayuunaiki porque de pronto nosotros lo hablamos perfectamente, pero entonces ya tenemos dificultad en la escritura, entonces así como nosotros lo hablamos la escritura es muy diferente. Entonces, debemos de saberlo hablar y escribir [por] que es muy importante como saber hablar [el] español y escribir [al] español igualmente tenemos que ser con nuestro idioma, actualmente es un idioma porque ya entonces se está dando. (Ibíd.)

El coordinador de esta institución está de acuerdo en que sus hijos y todos los estudiantes de la institución se les enseñe en wayuunaiki y fundamentalmente sepan escribirlo. Según él, hablar el wayuunaiki es distinto a la escritura mientras que el castellano se escribe tal cual se habla. Al respecto el wayuunaiki es como cualquier otra lengua “tiene una característica universal...[la funcionalidad] la actividad escrita se restringe a determinadas comunidades y culturas” (Lomas 1999:267). Estamos totalmente de acuerdo en que una de las características de todas las lenguas es la de cumplir una función (la de comunicación) entre los seres humanos y el wayuunaiki no es ajena a esta realidad.

A propósito del tema de la escritura en la cultura wayuu los tejidos pueden ser una forma de escritura que al ser decodificados a partir de los símbolos que se plasman en los chinchorros (hamacas), mochilas, guaireñas (sandalias), etc. Pueden darnos una idea de la lectura que los wayuu les dan a su textualidad. En este sentido, compartimos la idea que Lomas tiene al decir que cada “cultura” o comunidad” posee su propia escritura.

Capítulo V

Conclusiones

Este trabajo de investigación sobre uso y tratamiento del wayuunaiki en dos instituciones etnoeducativas wayuu realizado en el Municipio de Manaure la Guajira Colombia, nos permite citar las siguientes conclusiones, las cuáles son el resultado de las observaciones, revisiones documentales y percepciones de la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes y docentes) con respecto a la enseñanza y aprendizaje del wayuunaiki en las dos instituciones en el marco de la etnoeducación en Colombia.

1. Tratamiento del wayuunaiki en las dos instituciones

En el diseño del proyecto educativo institucional de la institución etnoeducativa San Rafael del Pájaro y el Eusebio Mari existe mayor prioridad en las áreas obligatorias y fundamentales y los proyectos pedagógicos como al área de tecnologías (Contabilidad, informática, piscicultura, análisis financiero, procesamiento de productos, microbiología, higienización de planta, bromotología). Esta prioridad no se manifiesta en las asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu. Primero, al no ser consideradas áreas obligatorias y fundamentales. Segundo, al limitarle las horas de clase semanales en las dos instituciones.

Las llamadas áreas obligatorias y fundamentales son las estandarizadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para todo el país como las de matemática, español, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, etc. Mientras que las llamadas asignaturas adicionales u optativas son aquellas que son libres de escogencia para ser incluídas en el PEI como se ha hecho con las asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu en las dos instituciones etnoeducativas. La primera la conciben como la enseñanza de la lengua y la segunda como el estudio de la costumbre wayuu donde se usa el castellano con mayor predominancia. Desde la primaria hasta la enseñanza básica (sexto a noveno) se enseña wayuunaiki y cultura wayuu con un tiempo de 45 minutos en cada asignatura. En la enseñanza media (décimo y undécimo) se enseña solamente cultura wayuu en ambas instituciones con un tiempo de 45 minutos. Es decir, que las áreas obligatorias y fundamentales y los proyectos pedagógicos son los que poseen mayor tiempo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. La relación que existe entre las dos asignaturas en el proceso de enseñanza es el uso de la lengua aunque es muy relativo en las dos instituciones.

Lo anterior nos da entender que en las dos instituciones etnoeducativas las asignaturas de wayuunaiki y la cultura wayuu no tiene tanta importancia como las demás áreas del conocimiento. Por tanto existe un "... mantenimiento de statu quo en cuanto a la discriminación lingüística y desarrollo de la dominación del castellano" (López, 2000:35). Si no hubiera tal discriminación el Estado a través del Ministerio de Educación Nacional (MEN) debería considerar también como áreas obligatorias o fundamentales las lenguas indígenas y no asignaturas optativas. Por lo menos, dentro de sus territorios para que los centros educativos no se sientan obligados en concebir la lengua indígena como cualquiera de las áreas llamadas obligatorias. No debe ser considerada optativa porque ésto es lo que justamente les ha permitido a muchas escuelas que funcionan en los resguardos indígenas en Colombia no se sientirse obligadas a dictar las lenguas indígenas y cuándo la dan se limita el tiempo. En cambio el inglés o el castellano tienen mayor tiempo, es decir, existe una dominación en cuanto al desarrollo, enseñanza y aprendizaje del castellano al tiempo que promueven un "bilingüismo sustractivo" (Op.cit: 55). En este sentido, "...no se puede hablar de ningún tipo de educación que sea políticamente neutro. De la manera como resolvamos estas cuestiones dependerá el mayor o menor uso que hagamos en la escuela tanto de la lengua materna de los educandos como de la lengua de relación intercultural o segunda lengua. Como es obvio los asuntos pedagógicos tendrán que supeditarse a las decisiones de tipo político (López 1993:201). Estoy plenamente convencido de lo que manifiesta López en el sentido de que el problema de las lenguas indígenas en la educación es un asunto de ponerse de acuerdo con los que dirigen la educación llámese Ministerio de Educación Nacional, Secretarías de Educación Departamental o Municipal para que tomen en serio la enseñanza de las lenguas indígenas con mayor tiempo posible.

El proyecto educativo institucional (PEI) "construyendo la convivencia democrática dentro de nuestra cultura..." de la institución San Rafael del Pájaro define en su misión "educar observando nuestro plan de vida [para] que fortalezca nuestra identidad...". En los principios y en los fundamentos del mismo PEI también habla de "asumir la enseñanza de la lengua materna como parte del conocimiento propio y elemento fundamental para la comunicación entre personas de una cultura autoctona". Sin embargo, la intensidad de horas asignadas a las dos asignaturas mencionadas anteriormente, es muy limitada para alcanzar lo que proponen las dos instituciones en los PEI.

Los PEI de las dos instituciones abogan por el fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística de los estudiantes wayuu que son las mayorías en ambas instituciones. No

obstante, el tratamiento del wayuunaiki cómo asignatura o cómo área al asignarle solamente una hora a la semana nos deja pensar que aun sigue imperando la visión que se tiene de las lenguas mayoritarias con prestigio y las lenguas minoritarias como el wayuunaiki sin prestigio e inapropiada para los procesos pedagógicos.

“Muy cerca de las lenguas mayoritarias, que tienen prestigio y connotaciones socioeconómicas positivas, las lenguas minoritarias, que suelen estar asociadas a un estatus socioeconómico bajo y a la falta de éxito educativo. Son lenguas en mayor o menor medida estigmatizadas y no se consideran vehículos adecuados para la comunicación en las escuelas y para la enseñanza de asignaturas concretas. (Appel y Muysken 1996: 89)

De acuerdo a la observación que hicimos biología y química, inglés y castellano no en los grados quinto y quinto de las dos instituciones el wayuunaiki no se utiliza en la enseñanza de las llamadas áreas obligatorias o fundamentales. Tal vez sea por lo que dicen Appel y Muysken que las lenguas minorizadas las entienden en las escuelas como medios de comunicación inapropiadas para los procesos pedagógicos o la etnoeducación es entendida como un modelo para determinados grupos étnicos como los indígenas y los afrocolombianos. En el decreto 804 de 1995 “Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”. Este decreto debería permitir a los estudiantes de las dos instituciones que en la gran mayoría son wayuu el uso del wayuunaiki como lengua materna para vehicular los procesos pedagógicos tanto en las áreas obligatorias o fundamentales como en las asignaturas que se seleccionan como optativas en este caso las de wayuunaiki y cultura wayuu.

Con respecto a este punto Nieto, Enciso y Serrano (1996:115) señalan que “a la luz de los hechos, la educación para los wayuu se ha distanciado de los objetivos de los proyectos educativos específicos y se acerca más a los lineamientos convencionales de la educación en el país”. Las dos instituciones etnoeducativas al considerar la lengua y cultura con poco tiempo y con mayor predominancia de la lengua dominante en la enseñanza y aprendizaje significa que se ha distanciado de los objetivos iniciales de fortalecer la lengua y la cultura wayuu como se plantean en los PEI.

2. Estrategias metodológicas en el aula

Los grados (quinto y décimo) de las dos instituciones etnoeducativas objeto de estudio adoptan la metodología de enseñanza tradicional wayuunaiki-castellano o viceversa en los diálogos, en la interrogación y respuesta, en los dictados, en la repetición mecánica, en la conjugación de verbos y en los pronombres personales. Esta metodología es producto de la formación recibida por los docentes normalistas y

etnoeducadores egresados de la universidad de la Guajira donde también se consideran la lengua y cultura como asignaturas.

Por otro lado, hay una fuerte tendencia hacia lo gramatical más que hacia lo comunicativo y aquí surge esta pregunta. ¿A qué se debe la predominancia de este enfoque? Probablemente, la predominancia de este enfoque en la práctica pedagógica de los docentes en las instituciones etnoeducativas y en las escuelas urbanas y rurales de la Guajira se debe a la formación o capacitación recibida por los docentes etnoeducadores en seminarios y cursos dictados por algunas organizaciones indígenas del departamento como organización Yanama con el apoyo del centro de educación piloto (CEP). Así en la década de los 70 “Una de las primeras preocupaciones de la entidad [Yanama] fue la solución del problema de la grafía en la lengua. Se establece la grafía propuesta por lingüistas venezolanos asesores que tienen en base estudios fonológicos y gramaticales” (Perez 1997: 206). El mismo autor afirma que “En La Guajira, Yanama desde 1982, con el apoyo del CEP-Guajira, entidad con la cual ha firmado un convenio, viene desarrollando varios frentes de capacitación, mediante seminarios de actualización. Uno de ellos en etnoeducación y otro en wayuunaiki; el primero, sienta las bases filosóficas del modelo, el segundo muestra los elementos más relevantes a nivel fonológico y gramatical del wayuunaiki” (Op.cit: 208).

La Universidad de la Guajira con la creación del Programa de Licenciatura en Etnoeducación considera en el currículo aspectos relacionados con la lengua y la cultura wayuu. Por otro lado, la enseñanza de la fonética, la morfología y la sintaxis una práctica que en los siglos anteriores adoptaron los misioneros para la descripción del wayuunaiki, lo la cuál se mantiene hasta ahora sin que se priorice el enfoque comunicativo en las enseñanzas del wayuunaiki en las escuelas e instituciones educativas de la Guajira.

En este sentido, la adquisición de los conocimientos por parte de los estudiantes depende de la eficacia metodológica aplicada por el profesor en el aula. Lomas (1999), nos plantean tres puntos claves con respecto al tema. Cada profesor tiene su propia forma de enseñar y trata de hacerla eficazmente, utiliza metodologías variadas y por ultimo no existe mejor método de enseñanza sino depende de la eficacia con la que se utilice.

Los planeamientos de Lomas resultan interesantes al dar en el punto al establecer tres aspectos fundamentales en cuánto a las metodologías que debe aplicar el profesor en

la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en los contenidos curriculares de las áreas obligatorias o fundamentales y optativas en las instituciones educativas.

Lo que sustenta Lomas al decir, que cada docente tiene su forma de enseñar es cierto porque se reflejó en las metodologías utilizadas por los profesores de las asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu de ambas instituciones etnoeducativas. Claro que cada uno tratan de enseñar como les enseñaron en la normal o en la universidad y obviamente que los alumnos aprenden como les enseñaron sus profesores.

Es interesante destacar también la utilización de diversas estrategias metodológicas por parte del docente en función de varios aspectos considerados por Lomas como: objetivos, contenidos, conceptos, procedimientos y actitudes. Algo más importante todavía, la contextualización de los elementos mencionados para contribuir en una enseñanza acorde a las necesidades de la población estudiantil wayuu sin desmerecer los elementos ajenos a la realidad lingüística y cultural de ellos.

En la medida en que los profesores valoren la enseñanza metodológica que utilizan en las aulas concibiéndola como una contribución al buen desempeño y aprendizaje de los estudiantes sobre los contenidos y objetivos trazados en su programación no tiene por qué haber un mejor método que otro.

Sin embargo, la metodología aplicada por los docentes en las dos instituciones etnoeducativas en las asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu no ha sido superada por una metodología que favorezca el aprendizaje de la lengua a través de una situación real de comunicación. Por el contrario, se mantiene la enseñanza tradicional que se manifiesta en la traducción wayuunaiki - castellano o castellano wayuunaiki en las dos instituciones etnoeducativas.

3. El uso del wayuunaiki en el aula

La interacción en wayuunaiki de los profesores y los estudiantes de los grados (quinto y décimo) de ambas instituciones se manifiesta en el aula para funciones secundarias como: llamar la atención, entonar canciones, saludar y asignar las tareas y otras actividades. No obstante, en este punto debemos decir que el uso de la lengua en los grados objeto de estudio, también es relativa. Por ejemplo en el grado décimo B de Manaure, los estudiantes no interactúan en wayuunaiki. Mientras que en el quinto B de la misma institución, en el décimo A y el quinto A del Pájaro se refleja más el uso del wayuunaiki por parte de los estudiantes y los profesores de wayuunaiki y cultura wayuu. Entonces, podemos decir que en la institución Etnoeducativa Eusebio Septimio Mari de Manaure los estudiantes wayuu del grado décimo y probablemente los del grado undécimo, por ser los grados superiores, no usan el wayuunaiki para interactuar

en el aula porque están desarrollando cultura wayuu donde el vehículo de la comunicación no necesariamente tiene que ser en lengua indígena sino puede ser en castellano. Esta es la razón por la cual los profesores del grado quinto y el décimo de las dos instituciones entienden que la asignatura de wayuunaiki es el estudio de la lengua y cultura wayuu como el estudio de las costumbres, aunque la profesora de cultura wayuu habla algunas palabras en wayuunaiki cuando está explicando los contenidos de esta asignatura.

En el caso del grado décimo de la institución etnoeducativa San Rafael del Pájaro sucede lo contrario los estudiantes y la profesora utilizan más la lengua wayuunaiki en las clases de cultura wayuu. Los estudiantes, la profesora de wayuunaiki y algunos docentes wayuu utilizan el wayuunaiki en el aula tanto en los grados quinto y décimo. Podemos concluir que, en el Septimio Mari, a mayor grado menor uso de la lengua materna por parte los estudiantes wayuu. Por el contrario, en el Pájaro sucede que: a mayor nivel de escolaridad menor uso de la lengua materna por parte de los estudiantes wayuu. ¿Y por qué se presentan estos fenómenos?. Consideramos que los contextos donde están ubicadas las dos instituciones influyen mucho en éste fenómeno. El Eusebio Septimio Mari es una institución de mucha tradición en la Guajira y está localizada en el Municipio de Manaure donde hay una mayor concentración de migrantes alijunas venidos de otras partes de Colombia. Los jóvenes wayuu también migrantes de sus rancherías a este Municipio se dejan absorber por los patrones culturales de los alijunas siendo desplazados en sus lenguas y en sus propias culturas. La San Rafael del Pájaro es una institución también de vieja data pero está ubicada en un corregimiento donde existen pocos migrantes alijunas y la mayoría de los estudiantes o los que atiende son de las rancherías aledañas, aunque hay una población considerable que viven en la zona urbana.

La alijunización es el fenómeno que está dando traste con el uso de la lengua materna de los estudiantes wayuu en las instituciones educativas de la Guajira. Esta alijunización de los jóvenes wayuu se apropia de la cultura citadina que es reproducida por la propia escuela al no utilizar un modelo de bilingüismo favorable, como podría ser el bilingüismo de mantenimiento y desarrollo o equilibrado. Por el contrario, los docentes se preocupan más porque los estudiantes sólo tengan una competencia lingüística en la lengua dominante, en detrimento de la lengua propia, dando origen a un bilingüismo sustractivo de asimilación o de integración. Las investigaciones realizadas en Colombia por Nieto y Enciso sobre la marcha de la EIB en distintas comunidades indígenas de la étnia wayuu dan cuenta de la situación actual de las lenguas aborígenes en Colombia.

Por los resultados de las pruebas y lo observado, se puede anotar que la función de la escuela wayuu consiste básicamente en facilitar la adquisición de mejores competencias lingüísticas dentro de un contexto bilingüe, ya que los alumnos logran adquirir una satisfactoria competencia en castellano y, aunque de una manera menos sistemática, las bases para la lecto-escritura en wayuunaiki. (Niето, y Enciso 1996: 115)

La idea que tienen las escuelas de la Guajira de preparar a un educando competente en otras lenguas como nos manifiesta el informe anterior es una magnífica idea. Sin embargo, si la escuela no tiene en cuenta la primera lengua de los estudiantes para la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes wayuu o no wayuu es posible que logren una competencia adecuada en lenguas extranjeras que quieren aprender. En este sentido, compartimos la idea de Siguán y Mackey cuando hacen una crítica de cómo vienen funcionando las escuelas, en general, en contextos multilingües, “La escuela insta al niño a usar la segunda lengua y solo esta lengua para funciones cognitivas, se produce una fractura en el desarrollo lingüístico del niño, con resultados negativos para las dos lenguas. Falto de estímulo, no desarrolla adecuadamente sus estructuras lingüístico-cognitivas en su propia lengua, y falta de este apoyo no llega a estructurar la segunda” (Siguán y Mackey 1986: 130-131). De acuerdo a este punto de vista y de la experiencia personal, como ex – alumno en otros colegios de la Guajira y posteriormente como ex – docente de las dos instituciones etnoeducativas de Manaure y el Pájaro, puedo decir que nosotros los estudiantes wayuu al egresar de la etapa de la primaria, la secundaria e incluso de la universidad tampoco salimos tan competentes en la lengua dominante (castellana) como nos plantean Niето y Enciso en el resultado de su investigación.

A nuestra entender, esta falencia se presenta porque la etnoeducación en Colombia recurre al modelo de transición, al concebir las lenguas minoritarias en las escuelas como el wayuunaiki sólo como un puente para pasar a la lengua dominante o de asimilación e integración como lo han hecho hasta ahora los Estados nacionales en América Latina al considerar las diferencias culturales como un obstáculo para la conformación de un Estado-nación más homogéneo. “Desde el punto de vista del Estado nacional asimilador, que basa su política en la ideología de la homogeneidad como primer requisito de la unidad, la diferencia cultural representa un obstáculo a vencer para poder integrar a la población indígena al Estado y la nación” (Hamel 1900: 205). El discurso de la asimilación y la integración nacional de los pueblos minorizados a las mayorías nacionales existe desde la colonia y persiste en la actualidad a través del modelo neocolonial en muchos lugares del continente. Por eso compartimos y apoyamos la idea de la descolonización de la educación que plantea el Ministerio de Educación Nacional en Bolivia porque forma parte de un cambio profundo y radical

que quiere el pueblo boliviano a través de su presidente Evo Morales y de su ministro de educación Felix Patxi en las estructuras del muribundo Estado colonizador y negador de las diferencias culturales. “Que viva éste parto, este alumbramiento de ésta nueva Bolivia”⁴⁵.

La sangre que han derramado los pueblos originarios de Bolivia para llegar a la toma del poder es un ejemplo a seguir por los pueblos oprimidos del mundo que han sufrido las políticas devastadoras del neocolonialismo a través de la aplicación del modelo neoliberal. Las reivindicaciones lingüísticas y culturales de los pueblos sojuzgados por más de cinco siglos, como los pueblos originarios de América se han convertido en un detonante de los conflictos entre el Estado-nación y los pueblos indígenas que se viene suscitando en diversas partes de América Latina. “Los conflictos que estallan entre la sociedad nacional y minorías indígenas, en un estado nacional, suelen cristalizarse típicamente en torno a todos aquellos rasgos que resaltan la alteridad étnica del grupo subalterno. Destacan, entre ellos, la lengua indígena y diversas formas de organización sociocultural, incluyendo las costumbres jurídicas” (Hamel 1900: 205). Lo sucedido en Bolivia, en Chile, en Ecuador, en el Perú, en Colombia, en México, etc., en las últimas décadas en materia de luchas indígenas en defensa de sus lenguas, sus instituciones sociales y sus territorios corrobora la afirmación de Hamel.

Después de analizar y reflexionar sobre la coyuntura política actual de Bolivia compartimos este inmenso deseo y aguardamos ésta bella esperanza. “Lo que el presidente de la República Evo Morales Ayma, a través de los medios televisivos, anticipó de la intención de que en Bolivia, las personas en general aprendan a hablar alguna lengua nativa para usarla en espacios públicos y privados como medio de comunicación, hace preveer un futuro alentador para las lenguas que en el país fueron minorizadas, porque con eso, se tiende a promover el bilingüismo [de doble vía] en todo el país” (Teheran 2006: 132). Este sueño boliviano está produciendo un despestar en los pueblos originarios de América en seguir reivindicando la vigencia y el estatus de sus lenguas oprimidas para superar “la mentalidad lingüicida”, al decir de Estaban E. Mosonyi (1997: 589). En este sentido, queremos cerrar éste acápite con el sentir de la comunidad educativa de la institución San Rafael del Pajaro y el Eusebio Septimio Mari de Manaure en cuánto al uso y tratamiento del wayuunaiki en la educación formal.

⁴⁵ Extracto del discurso de Eduardo Galeano en Tiawanaku en la asunción del presidente Evo Morales Ayma.

Los directores, los docentes de las asignaturas de wayuunaiki y cultura wayuu, los padres de familia, las organizaciones indígenas, y los estudiantes coinciden en que el wayuunaiki no ha sido valorado por ellos. Incluso, los directores de ambas instituciones educativas acusaron a los padres de familia, a los propios estudiantes y algunos docentes de ser reacios con la propuesta de la implementación de las asignaturas de wayuunaiki y cultura.

La negación de las comunidades indígenas como se suele decir en las instituciones educativas a aspectos relacionados con la lengua y la cultura tiene su explicación. Es producto de la ideología de la sociedad opresora que nos ha enseñado a despreciar lo nuestro en aras de una homogeneización lingüística y cultural. Si la base que son la mayoría no se descoloniza ideológicamente seguiremos siendo un pueblo oprimido por los opresores. Algo más importante todavía, si los padres de familia no se descolonizan ideológicamente en que la lengua propia no es netamente responsabilidad de los gobiernos estatales o de las escuelas sino que es compartida en el sentido de que ellos pueden valorar la educación indígena impartida en el hogar como la más auténtica y la más original que la educación llamada formal no vamos a poder derrotar la ceguera de la vergüenza étnica que tenemos hasta ahora.

Si nosotros los docentes indígenas que estamos comprometidos con la educación de nuestros niños indígenas no nos descolonizamos ideológicamente nunca vamos a aceptarnos como somos con nuestras lenguas y nuestras culturas originarias. Sin embargo, la responsabilidad más grande de la educación indígena para que vaya de acuerdo a sus necesidades lingüísticas y culturales se la asignaría al Estado puesto que es un deber estatal brindar todas las garantías necesarias para la revalorización y la revitalización de las lenguas oprimidas diseñando modelos educativos como la etnoeducación en Colombia, pero en condiciones igualitarias. Tiene que ser una EIB como lo plantean los indígenas y no lo plantean los sectores dominantes. "Para los sectores hegemónicos del estado, la convivencia entre diferentes debería situarse en los marcos del reconocimiento y la tolerancia, instaurados por el multiculturalismo, para los indígenas, la reivindicación es de una interculturalidad que a la vez que reconozca su condición de diferentes, acepte la persistencia de la desigualdad y la necesidad de luchar juntos por superar la inequidad y la injusticia social" (Lopez 2006 88-89). En esta lucha mutua se tiene que lograr entre las partes la aprobación de la enseñanza de la EIB en las zonas rurales y en las zonas urbanas si esto se logra recién se puede hablar de un país pluriétnico y/o multicultural con reconocimientos y tolerancias entre aijunas y no aijunas para implantar un modelo de Estado más incluyente como el que se está gestando en el actual gobierno de Evo Morales en

Bolivia. “Desde esta perspectiva, la educación intercultural bilingüe tendría que privilegiar lo propio, como condición para establecer un posterior diálogo entre el saber y el conocimiento subalternos y los hegemónicos. [Desde] una relocalización del conocimiento universal” (Op.cit: 91 y 97). Es decir, mirar primero desde lo wayuu y después desde lo aijuna para conciliar los conocimientos propios con los ajenos.

Finalmente, podemos manifestar que con el resultado de este trabajo de investigación podemos concluir que hay un deseo generalizado de fortalecimiento del wayuunaiki y el akuaipa⁴⁶ por parte de la comunidad educativa asumiéndolos más o menos desde un modelo de protección lingüística planteado por Appel y Muysken (1996:98). De ésta manera se puede mantener la lengua por muchos años más cultivándola desde el hogar y la escuela como nos afirmaba un representante de la organización indígena Salinas de Manaure (SAMA).

⁴⁶ Manera de ser wayuu

Capítulo V

Propuesta

Implementación del enfoque comunicativo del wayuunaiki en la institución etnoeducativa San Rafael del Pájaro y el Eusebio Septimio Mari de Manure, la Guajira.

Presentación

Esta propuesta de enfoque comunicativo del wayuunaiki es pertinente dado que las dos instituciones están insertas en un resguardo indígena. Por tanto, los educandos que son wayuu en su gran mayoría tienen el derecho de mantener la lengua y la única forma de cultivarla es dándole funcionalidad al wayuunaiki. Además, las dos instituciones llevan por nombres de etnoeducativas porque justamente reconocen que se encuentran ubicadas en territorios ancestrales indígenas. Sin embargo, debemos decir que el wayuunaiki no se concibe como una lengua que puede servir de vehículo en todas las áreas del conocimiento al igual que cualquier otra lengua extranjera. En este sentido, la propuesta trata de resaltar el valor que tiene el wayuunaiki desde una perspectiva más funcional y no como se viene enseñando haciendo énfasis solamente en la estructura de la lengua.

Objetivo general

Contribuir en la formación docente y en la del estudiante en la perspectiva funcional del wayuunaiki en todas las áreas.

Objetivo específico

a) Sensibilizar a los directivos, docentes alijunas, y wayuu de la importancia del uso funcional de la lengua materna en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Alcanzar el objetivo mencionado implica capacitar a los directivos, a los docentes alijunas y wayuu sobre la importancia del wayuunaiki como lengua materna para el aprendizaje de una lengua extranjera. Se trata de que las dos instituciones hagan un replanteamiento de las horas del wayuunaiki y cultura wayuu con relación a las horas consideradas en las áreas llamadas obligatorias o fundamentales y en los proyectos pedagógicos. Este replanteamiento recae también en cuánto a la metodología utilizado por los docentes en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Para la concreción de este objetivo se realizarán las siguientes actividades:

Actividades: primera fase.

- ✓ Presentación de la propuesta ante la dirección de las dos instituciones etnoeducativas
- ✓ Validación de la propuesta por los mismos directivos institucionales
- ✓ Socialización de la misma a la comunidad educativa (Directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y organizaciones indígenas)
- ✓ Validación de la propuesta por la comunidad educativa
- ✓ Realización de una charla como apertura a las que vienen programadas en el organigrama escolar a cargo de una persona mayor de la comunidad con el apoyo de un profesional wayuu conocedor del tema.
- ✓ En el planeamiento del año lectivo se programarán seis encuentros (tres en el primer semestre y tres en el segundo semestre) con una duración de un día cada uno, donde los capacitadores compartirán los temas relacionados con la importancia del wayuunaiki.
 - La primera temática consiste en la socialización a los directivos y docentes la experiencia de aprendizaje del wayuunaiki por parte de los expositores (palabrero y etnoeducador wayuu)
 - La segunda, el wayuunaiki en el hogar
 - La tercera, el wayuunaiki en el pastoreo
 - La cuarta, el wayuunaiki en la chacra
 - La quinta, el wayuunaiki en la pesca
 - La sexta, el wayuunaiki en los juegos, etc.

Las temáticas descritas consisten en resaltar la importancia del uso de la lengua en la educación wayuu. Para la realización de éste proyecto se necesita:

- ✓ Gestionar recursos con el apoyo de las autoridades indígenas wayuu de la zona ante la alcaldía del municipio de Manure.

b) Vincular a los palabreros y a las autoridades tradicionales wayuu en la formación de los estudiantes en el aula sobre el putchi.

Este segundo objetivo, consiste en que las dos instituciones valoren la retórica y la dialéctica wayuu a través del uso del putchi (la palabra) en temas relacionados con la lengua y la cultura fundamentalmente en las las asignaturas de wayuunaiki y de

cultura wayuu. Las actividades que se programan en este objetivo va interrelacionada con el anterior por el carácter importante que se le da al uso de la lengua en los procesos pedagógicos.

Actividades: segunda fase.

- ✓ Visita por parte de los docentes de cultura wayuu y wayuunaiki a los palabreros y a las autoridades tradicionales en sus rancherías (comunidad).
- ✓ Convocar a los palabreros y a las autoridades tradicionales a una asamblea general para la socialización de este objetivo.
- ✓ Elegir 5 palabreros y 5 autoridades tradicionales y consensuar con ellos los temas pertinentes a desarrollar en el aula con respecto al uso del putchi
- ✓ Programación de las visitas para las charlas aúlicas de los palabreros y de las autoridades tradicionales por lo menos una vez a la semana
- ✓ Programación de un trabajo etnográfico con salidas de campo de los estudiantes y de los docentes en general para la observación de resolución de conflictos familiares wayuu donde se refleja la capacidad de convencimiento y de imparcialidad del putchipu (palabrero) en la conciliación de las partes en conflicto a través del namuin wam al decir de los guambianos.
- ✓ Sistematización de la experiencia etnográfica por parte de los estudiantes con orientación de los docentes
- ✓ Presentación de la sistematización del trabajo de campo a manera de proyecto a la dirección de las dos instituciones para que gestionen recursos ante organismos estatales y privados con el fin de darles un incentivo económico a los cinco palabreros y a las cinco autoridades tradicionales seleccionados en la asamblea por sus aportes pedagógicos.
- ✓ Gestionar desde las dos direcciones institucionales ante las secretarías de educación departamental y municipal la posibilidad de que se incluyan en la nómina de docentes activos a través de contratos o nombramientos a los palabreros y a las autoridades tradicionales wayuu seleccionados en la asamblea como cualquier docente en ejercicio.

Factibilidad

Esta propuesta es factible, por que está en el marco de la Consitución Nacional y el decreto 804 de 1995. El artículo de 10 de la constitucion dice: “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos de grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las

comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” (Constitucion Nacional 1991: 14).

El artículo 57 del decreto 804 define la enseñanza de la lengua materna de la siguiente manera: “En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo... (Decreto 804 de 1995: 8).

Además, es viable porque está planteado en el marco del programa de etnoeducación del gobierno, donde la educación indígena, por medio del Proyecto Comunitario permite a la comunidad educativa desarrollar el uso de las lenguas, los conocimientos indígenas y la aplicación de las tecnologías indígenas en establecimientos educativos para el fortalecimiento de la identidad cultural y los planes de vidas. El artículo y el decreto mencionado aunado con la preocupación de la comunidad educativa en fortalecer la lengua y cultura ofrecen una ventaja para la concreción de ésta propuesta. A continuación exponemos los posibles colaboradores para la realización de ésta tarea.

- ✓ En el resultado de la investigación existe preocupación de los estudiantes y los docentes en la conservación del wayuunaiki a través de su uso. Por tanto, ellos pueden apoyar ésta prpuesta.
- ✓ La empresa indígena wayuu Salinas de Manaure (SAMA) está interesada en financiar proyectos que apunten a fortalecer la lengua y cultura wayuu. Por ser una empresa de los wayuu los palabreros y las autoridades pueden parlear a los dirigentes de SAMA para dicha contribución.
- ✓ La dirección de la institución Etnoeducativa San Rafael del Pájaro y el Eusebio Septimio Mari también tienen buena disponibilidad para llevar a cabo proyectos de esta naturaleza
- ✓ Así mismo podemos contar con la colaboración de la alcaldía del municipio de Manaure para desarrollar este proyecto
- ✓ La empresa Chevron Texaco Company que opera en este municipio puede hacer un aporte importante para esta propuesta.
- ✓ Gases de la Guajira es otra empresa que puede colaborar en este proyecto
- ✓ Apoyado con la buena disponibilidad de los putchipu y las autoridades tradicionales wayuu de la zona se obtendrá los objetivos planteados al inicio de esta propuesta.

Bibliografía

- Albó, Xavier
1999 **Iguales aunque diferentes.** Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para Bolivia. La Paz: CIPCA, UNICEF.
- Alcaráz, Varó Enrique y María Antonia Martínez Linares
1997 **Diccionario de lingüística moderna.** Madrid: Ariel.
- Almendra, Velasco Agustín
2005 **Uso del namui wan y la escritura del castellano un proceso de tensión y distensión intergeneracional en el pueblo guambiano (departamento del Cauca, Colombia).** La Paz: Plural. PEIB Andes. P.INSEIB.
- Ander – Egg, Ezequiel
2003 **Diccionario de pedagogía.** 2da ed. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Appel, René y Pieter Muysken
1996 **Bilingüismo y contacto de lenguas.** Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Arnold, Denise y Juan de Dios Yapita
2000 **El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes.** La Paz: UMS e ILCA.
- Arispe Hinojosa, Valentín
2003 **Mbaravikiyekua INSPOC pegua. Cómo irradia el trabajo del INSPOC.** La Paz: Plural. PEIB Andes. P.INSEIB.
- Baker, Colin
1993 **Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo.** Madrid: Cátedra.
- Barragán, Rossana (Cord.)
2001 “La investigación cualitativa” en: **Formulación de proyectos de investigación.** La Paz: PIEB 93 – 114.
- Barrera, Monroy Eduardo
2000 **Mestizaje, comercio y resistencia.** La Guajira durante la segunda mitad del siglo XVIII. Colección: Cuadernos de Historia Colonial Titulo VI. Santafé de Bogotá, Colombia: Cargraphics S. A.
- Bello P., Feria A., Ferrán J., García T., Gómez P., Guerrini M., López J., Martín D., Martín M., Martos M, Mata C., Navarro A., Palencia R., Ravera M., Salaberri S., Sierra J., Verdú M.
1996 **Didácticas de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos.** Madrid: Aula XXI / Santillana.

- Berger, Peter y Luckmann, Thomas
2001 **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, María
2000 **Conociendo nuestras escuelas.** Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. México. Paidós.
- Congreso de la República de Colombia
1994 **Constitución Política de Colombia 1991.** Medellín: Drake.
- Coronil, Fernando
2003 **"Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo"**. En: Edgar Lander (compilador). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. Clacso. 87-111.
- Crystal, David
2003 **La Muerte de las lenguas.** Cambridge University Press, Madrid. Lavel.
- Chacin, Hilario
2003 **Lirica y narrativa desde una visión wayuu.** Barranquilla, Atlántico, Colombia. Antillas.
- Chavez, Mendoza Alvaro, Jorge Morales, y Horacio Calle
1995 **Los indios de Colombia.** Cayambe, Ecuador: Abya-Yala.
- Fishman, Joshua
1995 **Sociología del lenguaje.** Madrid: Ediciones Cátedra, S. A.
- Gleich, Utta von
1989 **Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina.** Eschborn. Deutsche Gesellschaft Zusammenarbeit (GTZ).
- Guerra, Curvelo Weildler
2001. **La disputa y la palabra.** La ley en la sociedad wayuu. Bogotá. Ministerio de Cultura.
- Gutiérrez, L. Feliciano
2004 **Diccionario pedagógico.** La Paz, Bolivia: Gráfica G.G. Gonzáles.
- Halliday, M.A.K.
1994 **El lenguaje como semiótica social.** La interpretación social del lenguaje y del significado. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica Ltda.
- Hamel, Enrique Rainer
1990 **Lenguaje y conflicto interétnico en el derecho consuetudinario y positivo"**. En Stavenhagen, Rodolfo e Iturralde (Compiladores). Entre la ley y la costumbre. El derecho consuetudinario indígena de América. México y Costa Rica San José: Instituto Indigenista Interamericano e Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson
 1994 **Etnografía.** Métodos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Hennequin, Jean
 1993 **Cultura, lengua, tradición.** Ensayos. Serie varios. El Colegio de Puebla. A.C.
- Iguarán, Montiel Miladis
 2004 “Proyecto de investigación comunidad de El Pájaro”. Universidad de la Guajira.
- Lomas, Lomas
 1999 **Cómo hacer cosas con las palabras.** Volumen I. II. Teorías y prácticas de la educación lingüística. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- López, Carmen
 2005 **EIB en Bolivia: un modelo para armar.** La Paz: Plural. PROEIB Andes. PINSEIB.
- López, Luis Enrique
 1993 **Lengua 2.** Materiales de apoyo para la formación docente en educación intercultural bilingüe. La Paz, Bolivia: UNICEF.
- 1997 “**La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere**”. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 13. 47-98.
- 2006 “Desde arriba y desde abajo: Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina”. En **Qinasay. Revista de educación intercultural bilingüe Nº 4.** Vidal Carvajal et al. (eds.) Cochabamba: Bolivia. PROEIBAndes – GTZ.
- Martínez, Miguel
 1994 **La investigación cualitativa etnográfica en educación.** Bogotá: Editorial Trillas.
- Martínez M. Miguel
 1998 **La investigación cualitativa etnográfica en educación.** Manual teórico práctico. México. Trillas.
- Mclaren, Peter
 1984 **La vida en las escuelas.** México: Siglo Veintiuno editores.
- Mosonyi, Esteban Emilio
 1997 **Nuestros idiomas merecen vivir: el dilema lingüístico del Río Negro.** Lenguas amerindias condicionen sociolingüísticas en Colombia. Santa Fe de Bogotá. Caro y cuervo.

- Nieto, Jairo, Patricia Enciso y Javier Serrano
- 1996 **Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia.** Etnia Wayuu. Serie Estudios 3. Colombia: Ministerio de Educación Nacional y GTZ.
- Oficina en Colombia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas.
- 1996 **Derecho de los pueblos indígenas.** Bogotá, Colombia.
- ONIC-PROEIBANDES ANDES-CRIC
- 2000 **Abriendo caminos.** Taller seminario internacional. "Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos" Popayán: ONIC- PROEIB ANDES-CRIC.
- Organización Nacional Indígena de Colombia - ONIC
- 2000 **Elementos conceptuales y metodológicos de los planes de vida.** Bogotá, Colombia: Mj Editores Ltda.
- Ortega, Roldán
- 2000 **Pueblos Indígenas y leyes en Colombia. Aproximación crítica al estudio de su pasado y su presente.** Santa Fé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Pérez, Gloria
- 1994 **Investigación cualitativa.** Buenos Aires: Fundación Universidad a distancia "Hernandarias".
- Pérez, van Leeden
- 1997 **Wayuunaiki: lengua, sociedad y contacto. Lenguas amerindias condiciones sociolingüísticas en Colombia.** Santa Fe de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.
- Plaza, Pedro
- 2001 "Aspectos teóricos de la educación intercultural bilingüe". Segundo Encuentro Internacional de Educación 2001. Puebla. Manuscrito.
- Polo, Peña Ena Esther
- 2001 **Manaure su historia y su cultura.** Medellín, Colombia: Prensa alterna.
- Prolibros
- 1997 **La nueva educación.** Colombia: Prolibros.
- Richard, Jack y Heidi Platt
- 1997 **Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas.** Madrid. Ariel
- Rodríguez, Gómez Gregorio, Javier Gil Flores y Eduardo García Jiménez
- 1996 **Metodología de la investigación cualitativa.** Málaga. Aljibe
- Rotaetxe, Karmele
- 1990 **Sociolingüística.** Madrid: Síntesis

Scribner, Sylvia y Michael Cole

2004 **“Desempaquetando la literacidad”**. En Virginia Zavala, Mercedes Niño Murcia y Patricia Ames (Eds.) Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú. 57-99.

Siguán, Miguel y William Mackey

1989 **El individuo bilingüe**. Madrid: Santillana.

Taylor, Steve y Robert Bogdan

1996 **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Barcelona: Paidós.

Terán, Santiesteban, Maria Cristina

2006 “La enseñanza de la lengua quechua en el sistema educativo escolar área urbana de Tiquipaya”. Tesis de Maestría. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón, PROEIB Andes.

Zavala, Virginia

2002 **(Des) encuentros con la escritura: escuela comunidad en los Andes peruanos**. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

ANEXOS

Nº 1

Transcripción de clases de wayuunaiki y cultura wayuu

San Rafael del Pájaro (Grado quinto).

Septiembre 28 de 2005

Área: wayuunaiki

Grado: 5º

Profesora: Adelina Sierra

Antes de iniciar la clase la profesora pasa lista de control de clases como suele hacerla en otras sesiones observadas. La profesora les dice los nombres y apellidos de estudiantes y ellos responden presente en wayuunaiki.

Profesora: [llama]

Estudiantes: ani taya, anü taya.

Después la profesora les dice a los estudiantes en wayuunaiki.

Profesora: ajaa juyula jukasukaraloutse [sacan sus cuaderno]

Posteriormente, la profesora le dijo a una estudiante que leyera la tarea que tenían pendiente sobre verbo. Cuando los restos de los estudiantes ya habían sacado sus cuadernos, la profesora observó que una niña wayuu no había sacado su cuaderno y le dijo en wayuunaiki.

Profesora: Virna pasajera [Virna leea]

Virna contesta: motusü tain takaraloutse [se me olvidó mi cuaderno]

Justo en este momento que la profesora estaba preguntándole a la niña un niño [el más inquieto del curso] estaba caminado y molestando a otros compañeros. La profesora le dice en wayuunaiki.

Profesora: José Ignacio Puikala [José Ignacio siéntate]

El niño escuchó y sentón sin decir nada.

La profesora sigue preguntando sobre que es el verbo. Un niño le dice en castellano a la profesora.

Niño: ¿en español? [Define que es el verbo]. Es la acción o movimiento que hace una palabra.

Luego, de escucharle la respuesta del estudiante la profesora escribe en el tablero como acostumbra hacerlo casi en todas las sesiones de clases.

Profesora: fecha septiembre 28

Tema: Logro:

Contenido:

Después escribe en el tablero

Profesora: el verbo acción, movimiento.

Luego, lanza una pregunta a los estudiantes sobre verbos en wayuunaiki.

Profesora: digan un verbo en wayuunaiki

Estudiantes: ekaa, atunkaa [profesora escribe y aclara]

Profesora: geminadas o dobles sufijos [se refiere a las dos **aa**] y ek, atu raíz.

Después de explicar el ejemplo anterior dado por uno de los estudiantes la profesora escribe en el tablero.

Profesora: tiempo presente,

Escribe los pronombres personales en wayuunaiki

Taya

Pia

Nia

Shia

Jia

Wayaa

Naya

Los estudiantes consignaron lo que está escrito en el tablero, la profesora sigue explicando y aclarando.

Profesora: para trabajar en wayuuniaki hay que seguir unas reglas. [más adelante aclara]

Nuevamente escribe en el tablero.

Profesora: fecha, 28 – 05

Tema: el verbo

Logro: conjuga adecuadamente los verbos en tres tiempos en wayuunaiki

Después de escribir en el tablero procede a dictarle a los estudiante la definición de verbo.

Profesora: el verbo son todas aquellas palabras que denotan una acción o movimiento. En wayuunaiki es expresado mediante palabras terminadas en vocales dobles o geminadas [la profesora escribe en el tablero] (aa-oo).

Tiempo presente, es la acción que se realiza en el momento y se hace teniendo en cuenta los siguientes aspectos. “yo les decía que para conjugar un verbo en wayuunaiki se debe tener en cuenta unas reglas por ejemplo. La niña duerme todos los días [escribe en el tablero una oración]. Siempre el verbo debe estar acompañado de un sujeto. [la profesora subraya cada uno de las palabras de oración].

La niña duerme todo los días

Art. Sust. Veb. Adj. Art. Adj.

Después de la explicación la profesora les dice a los estudiantes en castellano.

Profesora: me pasan esto en wayuunaiki [se refiere al ejemplo anterior, la oración]

El niño wayuu más inquieto le responde a la profesora.

Niño: no sé.

La profesora no le responde al niño. Por el contrario buscó a otro estudiante wayuu que manejaba bien la lengua y este escribe.

Estudiante: shintutka atunkushi soukai [la niña duerme todo los días]

El niño que dijo que no sabía estaba cantando en castellano.

Niño: Ah no sé que me está pasando.

La profesora tampoco le prestó atención al niño. Por el contrario, siguió explicando las reglas.

Profesora: primera regla. Se sustituye las vocales finales colocando la vocal (ü). Otra regla se le agrega el sufijo shi para el singular masculino, sü para el segundo singular femenino y shi ambos géneros plurales.

La explicación de la profesora fue interrumpida por el mismo niño más inquieto.

Niño: el desayuno seño.

La profesora no le respondió, por el contrario les dijo a los estudiantes.

Profesora: vayan a desayunar

En el desayuno los estudiantes duraron como unos 10 minutos y después ingresaron nuevamente y la profesora continúa con el mismo tema de los verbos. Algunos estudiantes no entraron rápido al salón y les dijo en wayuunaiki.

Profesora: shikerolata, shikerolo. [Continua hablando en castellano y pregunta] quien me vuelve a leer la regla. [un niño dice una de las reglas]

Niño: shi se refiere a plurales.

Luego, la profesora escribe un verbo en wayuunaiki en el tablero.

Profesora: ekaa [conjuga]

Ekushi taya (singular masculino)

Ekushi taya (singular femenino)

Nuevamente, habla de los pronombres personales en wayuunaiki y formula una pregunta en castellano.

Profesora: cuáles son los pronombres en wayuunaiki. [los estudiantes no responden y la profesora escribe en el tablero]

Taya

Pia,

Nia, él

Shia

Waya

Jia, jaya.

Luego, la profesora les pregunta a los estudiantes en castellano.

Profesora: hasta aquí están entiendo, alguna duda?. Si no tienen duda... [un niño dice]

Niño: ekirajaya. [ejercicio]

La profesora responde

Profesora: conjugar el verbo asa rapidito.

Los estudiantes tratan de realizar tal actividad pero no daban para conjugar el verbo. La profesora les dice a los estudiantes en castellano.

Profesora: uno le pregunta dice que entienden y ahora no saben que hacer. [la profesora conjuga el verbo en el tablero].

Asüsü-shi –taya

Asüsü-shi -pia

Asüsü-nia

Asüsü-shia

Asüsü-waya

Asüsü-jia

Asüsü-naya

El mismo estudiante inquieto estaba haciendo desorden. La profesora le llama la atención en wayuunaiki.

Profesora: José me hace el favor sino quieres estar en clases bien puedes salir. [sigue hablan hablando] trabajen lo que está en el tablero trabajen.

Luego, la profesora va pasando en cada uno de los puestos de estudiantes para fijarse si estaban trabajando nó.

Cuando la profesora vio que los estudiantes ya habían terminado de copiar, ella les dice en castellano.

Profesora: ahora si van a conjugar uno. [escribe el verbo en wayuunaiki]

Profesora: atunkaa

Cuando los estudiantes estaban trabajando la profesora se dio cuenta que una niña no estaba haciendo nada y le pregunta en castellano.

Profesora: estas entiendo yo te veo que te rasca la cabeza. Estas entiendo Katherine?. [la niña no le respondió]. Utilice la regla.

Un niño más inquieto nuevamente le dice a la profesora.

Niño: son las 9: 30.

La profesora le contesta.

Profesora: si no trabajas no tienes recreo tu estás pendiente de la hora. José Ignacio trabaje por favor.

Además, el niño estaba jugando con un palo de escoba y le puyaba a sus compañeros. Entonces, la profesora le quitó la escoba y el niño le responde.

Niño: es para pegarle a él. [la profesora le responde]

Profesora: cuidado te voy a pegar con el [se refiere al palo de escoba]. [el niño sigue respondiéndole en castellano].

Niño: si me pegas seño me muero.

Luego, la profesora le dice a un estudiante para que pase al tablero a escribir su conjugación en wayuunaiki. El estudiante escribe en wasyuunaiki.

Atunkushi Atunkushi

Atunkushi Atunkushi

Atunkushi Atunkushi

Atunkü Atunkushi

La profesora les dice en castellano a los demás estudiantes.

Profesora: los que no lo tienen así lo corrigen.

Los estudiantes que hicieron la conjugación como debía ser lo corrigieron.

Por último la profesora les dice a los estudiantes en wayuunaiki y en castellano.

Profesora: ekirajaya conjugue los siguientes verbos en el tiempo presente. Estudiar, correr, trabajar, escribir. Segundo punto estudiar para la evaluación voy a evaluar el tiempo presente.

San Rafael del Pájaro (Grado décimo).

Área: cultura

Grado: 10º.

Fecha: 26 de septiembre

Profesora: Adelina sierra

La profesora ingresa al salón toma asiento y pasa listado de asistencia. Nombraba a los estudiantes uno por uno y los estudiantes en wayuunaik.

Profesora: [menciona nombre o apellido]

Estudiantes: ani taya, anü taya

La profesora le dice a una estudiante en wayuunaiki

Profesora: Leslie metulu punuiki

La estudiante respondía en wayuunaiki

Alumna: anü taya

La profesora siguió con la lista y nombró a otro estudiante y este no respondió duro. Y le dice nuevamente en wayuunaiki.

Profesora: metulü punuiki

El estudiante responde en wayuunaiki.

Estudiante: ani taya

Mientras la profesora pasaba su listado de control un estudiante se distraía con la bebe de la profesora. El cargaba de un lado para otro. La profesora le dice en castellano al estudiante.

Profesora: téngala allí quietecita

Cuando la profesora terminó de pasar la lista les pidió a los estudiantes que un grupo pasara al frente para dar inicio con la actividad que tenía pendiente para este día. Dos estudiantes pasaron al frente de sus compañeros están realizando una charla en wayuunaiki no se alcanzaba escuchar lo que dialogaban.

Sesion clase Pajaro.

Profesora: vamos hacer el dialogo para que el profesor vea. Jarat ojuitekat pajana.

Dos estudiantes pasaron a realizar el dialogo.

Profesora: metulu punuiki

Estudiante 1. Ja tawala

Estudiante 2: kasa painjakat

Estudiante 1: nojotsü.

Estudiante 2: jouya sauchirui wayonnajoi

Estudiante 1: jajaya

Estudiante 2: eka wane talewain

Estudiante 1. Jouja

Estudiante 2: alika aipa. (Silencio) jalakat junajatkat amma.

Estudiante 1: saichit juma wemejem

Estudiante 2: aja nanawet nojotsui neru tamana jupulajatü wejekotiriya

Estudiante 1: puchunterü numui pushikai

Estudiante 2: se dio la vuelta: nojotsü tamana mushire tashikai

Estudiante 1: jouya tanapiret pia

Estudiante: anasche jolun tawala.

Estudiante 1: Jia mule

En este momento una alumna tenía la niñita de la profesora y ella se la pide en wayuunaiki. Entonces, pasa una estudiante y un joven. A los dos tampoco no les pude escuchar nada lo que hablaban en wayuunaiki. En estos momentos ingresa en el salón de clases una profesora y dice en castellano.

Profesora: buenos días.

Profesora y algunos estudiantes: buenos días.

El profesor que ingresa al salón llama a la de wayuunaiki y conversa con ella. Luego, la profesora les dice a los estudiantes que estaban realizando el dialogo. Les habla en wayuunaiki.

Profesora: aja kakuawa

Otro dialogo.

Profesora: ja jala wane aleteka ja wane alateka.

Pasaron dos estudiantes más y profesora dice:

Profesora: jetuluinjatuinja junuiki jiakana piyamashikana

Inicia el dialogo la estudiante le dice a su compañero.

Alumna 1: jamaya pia Anger

Alumno 2: aja anashi taya

Alumno 1: anayashiyaje pia

Alumno 2: anashi taya jawatsa pia

Alumna 1. (se rie)

Alumno 2: aaa

Alumna 1: jalawatsha yaa yasü nee taya waraitaian mui anajusü wayuirurua. Sait>taka pia miruku.

Alumno 2. aaa chejejechi taya ochonojui

Alumna 1: aaa achonajushi pia sait>takaja sajaitaka nee pia saya joyotuin

Alumno 2: sajachi taya atapajuin jieyu chaya

Alumna 1: (se rie) aaa shimainsaya musia nee watta sali tüü toloyukat tüü waraitusü shikaluirua miruku nojot kasain shamalain waraitain musü mule shire jirein shiyeyü achekunetche waratai sumai nee

Alumno 2: aaa shia jain kaiyala nee sau sau awaralijai yalapuna

Alumna 1: shisay pajuin

Alumno 1: aaa

Alumna 2: aja

Alumno 1: aaa onus taya onus taya

Alumna 2: kasa najaka Anger waritai maka sai tüü wayuukaluirua nojots meein shia ayatawesü tüü wayukaleirua eka jimai mautpuna kaikai shia yaa.

Alumno 2: aaa mususai a shiyatale kasasa shiatale

Aluma 1: antshi wayuu nusirui jatchui nusirui wayuu chamuin nusurui kasawayu murulü chamui nuulejei kasawayu sotpula wuin kaaya chira waraitushi muule nne supula kai nee.

Alumno 2: aaa meyas tatuma wayukat

Alumna 1: nojo meya shikat nojotsü muinjatuin putuma nayakanairua anajatu sukuaipa numui tawalakai.

Alumno 2: aaa mechaja taya mapa chaspa taya awaraijuin tayale shia nee. Chas paa taya ochonojoshi (se rie)

Alumna 1: motsomui nee

Alumno 2: motsomui nee aja

Alumna 1: anasaja sulü pusionojui sulü matsamui mule nee. Érase tüü tamakat jimali sas mule soyokoku mui nojots kasa samui jia saa tamajaka.

Alumno 2: aaa shia wane sumui sukuaipa tiia.

Alumna 1: wanesa sumui sukuaipa tiya.

Alumna 2: Aja Anger shia mulei shia mule tanuikikat

Alumno: aja pulaka mata.

Una estudiante que quiere pasar al frente de sus compañeros a realizar el dialogo en wayuunaiki le dice a la profesora en castellano.

Estudiante: yo seño.

Pasaron los estudiantes una joven y un joven ambos se reían en el momento que terminaron el dialogo. Estos jóvenes no manejaban bien la lengua por que no son hablantes del wayuunaiki. Los estudiantes mestizos se apoyaron en un papelito donde ellos tenían sus apuntes.

Alumna 1: watta maa

Alumno 2: watta mal

Alumna 1: ja anas anasü taya jerasü puchonu.

Alumna 2: piamashi tachonu

Alumno 1: jaláis naya

Alumna 2: onunshi mai maikoumuin

Alumna 1: jouja

Alumno 2: watta

Alumna 1: anas kama

Alumno 2: juma teika

Alumna 1: joujaluin ántun

Alumno 2: wattá

Alumna 1: aaa (duro) (se ríe)

Profesora: jamaka jusirajaka mai>i

Los estudiantes no respondieron nada. Pero, al instante la joven le preguntó en castellano a la profesora.

Estudiante mestiza: ¿si entendió seño?

La profesora le responde en wayuunaiki y le dice:

Profesora: aaa tatuja aulü

Luego, la profesora les pregunta a los estudiantes en wayuunaiki.

Profesora. Aja jarat cheujakat kakuawa jarat cheujakat

Un estudiantes y con otros que faltaban por realizar el dialogo decía en castellano.

Estudiante: yo no lo traje

La profesora dice en castellano

Profesora: yo no les dije que me trajeran.

La profesora sigue hablando en castellano

Profesora: los que no son hablantes ya pasaron.

En estos momentos siguen pasando estudiantes no hablantes para continuar con el ejercicio del dialogo en wayuunaiki. Mientras otra alumna se dirigía para pasar al frente un estudiante dice en castellano.

Estudiante: nosotros tres.

Pasaron otros tres estudiante más que tampoco eran hablantes del wayuunaiki excepto Jhon que el que dirigía el dialogo.

El estudiante hablante tenia un error al hablar y la profesora le decía en wayuunaiki.

Profesora: atujapaje pia a>asajawa

La profesora le dice en wayuunaiki.

Profesora: puikala

La profesora le pide a alguien de los estudiantes para que lean. Una estudiante se ofrece para leer pero la hace muy despacio. La profesora le dice en wayuunaiki.

Profesora: emetulü punuiki pasajera

Otra alumna lee en wayuunaiki (kiana) pero esta no es hablante del wayuunaiki por lo tanto no lee bien el wayuunaiki. Por lo menos se le vio el interés de participar. En el momento en que esta joven estaba leyendo, la niña de la profesora la tenia un joven, ella se puso a llorar éste se levantó y la sacó del salón para consolarla.

Otro estudiante estaba leyendo. Pero, una parte de la lectura en wayuunaiki no la dijo bien. La profesora le dice en castellano y después en wayuunaiki.

Profesora: corrige. Shikena numaka chi>i wawachikai numui

El estudiante sigue hablando y dice en wayuunaiki.

Estudiante: isasü wachiki otowa saü chi unukat.

El estudiante sigue hablando en wayuunaiki.

Estudiante: sujuutukat saü shirukü wüin

La profesora llama a otro estudiante no hablante del wayuunaiki. Este el estudiante que tenía la niña de la profesora la profesora le dice en castellano.

Profesora: entrégasela [señala a alguien]

El joven leyó el cuento en wayuunaiki y a medida que él iba leyendo la profesora le iba corrigiendo. Entonces, en una de estas la profesora dirige su mirada hacia y me y me dice en wayuunaiki.

Profesora al investigador: putuja aũ numakat.

Yo como observador le respondí.

Investigador: más o menos

Luego, la profesora le dijo al estudiante en wayuunaiki.

Profesora: atujashitale Andi

Había un estudiante que no estaba prestando la atención. El estaba tejiendo una manilla.

Después de realizar este ejercicio de leer y dialogar en wayuunaiki con los estudiantes. La profesora escribe en el tablero. Ella siempre la hace antes de iniciar el desarrollo de un tema.

Profesora:

Fecha: septiembre 27/05

Tema: waleker. Origen del tejido

Logro: comprender e interpretar las leyendas de su étnia.

Luego, la profesora les dice a los estudiantes en castellano.

Profesora: ¿quién lee?

El texto era una fotocopia que trata sobre el origen del tejido en la cultura wayuu. Una estudiante (Kiana) se ofreció para realizar la lectura y dice en castellano.

Alumna: yo.

Ella está haciendo la lectura del texto y los demás estudiantes les escuchaban. En estos momentos se asoma una señora al parecer era PPF o visitante.

Handi el joven más inquieto y el encargado de sostener a la bebé de la profesora estaba distraído con ella.

El coordinador de la institución se asoma a la puerta del salón, llama a la profesora y le dice algo no le escuché.

Handi el joven niño estaba inquieto con la bebé, se levantaba, se sentaba y salía del salón; nuevamente entraba y así.

Otra alumna hablante del wayuunaiki pasó a leer el texto. Los demás estudiantes estaban distraídos no le prestaban atención a su compañera que estaba leyendo.

Handi el estudiante niño estaba caminoteando el salón, andaba de aquí para allá, de allá para acá. Cuando la tenía en sus brazos la niñita deja caer al piso su juguete y una alumna se levanta de su silla va le recoge y se la entrega.

La lectura era extensa duró más de 20 minutos. La profesora se le acercaba a la que estaba leyendo para darse cuenta de cuantas hojas hacían falta todavía para culminar la lectura. Luego, la profesora le dice en wayuunaiki a la estudiante que estaba leyendo.

Profesora: aja kerasun

Sigue hablando en wayuunaiki y dice.

Profesora: jara ounirekat shian

Un estudiante levanta la mano para darle continuidad a la lectura. La alumna que estaba leyendo le pasó el texto a este estudiante. En este momento entra una alumna de otro curso, al entrar no dijo nada, no pidió permiso ni nada se puso a conversar con la profesora. Otra señora miraba junto con unas niñitas desde la puerta del salón.

La profesora le dice en wayuunaiki a una estudiante que se levantó de su silla.

Profesora: puikala

La joven que estaba leyendo tenía las hojas de texto muy arriba y la profesora le dice en wayuunaiki.

Profesora: pushakatira karaloutaka wat>tasũ.

La joven no le prestó atención a la profesora siguió leyendo.

Handi el niño le entrega la bebe a la profesora y ésta le da de tomar leche de su tetero. Mientras que Handi este joven que se lo pasó ocupado más con la beba se dispuso a sentarse al lado del la joven que estaba leyendo algo así como siguiendo la lectura quizás fue el único momento que prestó atención a la actividad que se estaba realizando en el salón.

Una señora de las que estaban asistiendo en la jornada de registro civil se asienta en la entrada del salón.

Cuando la joven seguía leyendo un estudiante dice:

Estudiante: mono, mono

Este estudiante dijo mono con el fin de que Handi (niñero) pasara a leer.

La profesora le dice en wayuunaiki.

Profesora: pulatira numuin Handi nashajeraivan.

Este le dio continuidad a la lectura y cuando estaba leyendo hizo una pausa y le dice en castellano a su compañera que estaba leyendo anteriormente.

Estudiante: no joda

La profesora le dice en wayuunaiki.

Profesora: ana putuma jashajería

Cuando este estudiante leía los demás estudiantes no le prestaban atención, hablaban entre ellos. La profesora les dice.

Profesora: Jhon Kasesun

Handi dice en castellano.

Estudiante: cállate Jhon.

La profesora les llama nuevamente la atención al grupo que estaban fomentando el desorden y les dice en wayuunaiki.

Profesora: kasesun Yasir

Cuando Handi termina la lectura dice en wayuunaiki.

Estudiante: shia>a mule tia>a.

Luego, la profesora explica y complementa la lectura pero la hace en castellano. Después, la profesora dice en castellano.

Profesora: quien, quien quiere hacer la traducción en wayuunaiki.

Un estudiante responde diciendo en wayuunaiki.

Alumna: tayakat

Esta joven wayuu se desenvuelve bien en el wayuunaiki y en el castellano. Ella hizo la traducción del cuento en wayuunaiki. Después de un buen rato la profesora le dice en wayuunaiki a la alumna.

Profesora: pu>ula ya>a

La profesora escoge directamente a Jhon para que le traduzca y siga el hilo del cuento en wayuunaiki.

Profesora: Jhon

Este no sabe por donde iba el hilo de la narración tenía que continuar. El no sabe por donde iba su compañera en la narración en wayuunaiki por que no le estaba prestando atención. El estudiante responde en castellano.

Estudiante: no se por donde va. Dígale a otro.

La profesora escoge a otro estudiante.

Profesora: punitpan Ángel David.

Este estudiante dio continuidad en wayuunaiki a la narración. Cuando estaba leyendo un compañero alijuna se levanta de su silla y se fue caminado hasta la puerta del salón allí se quedó parado. A este estudiante alijuna se le reflejaba en su rostro algo así de aburrimiento por la clase. La profesora le dice en wayuunaiki.

Profesora: Martín jalawai pia>a

El estudiante no le dijo nada. Al rato se asienta otra vez.

La profesora le dice a otro joven.

Profesora: punitpan

La alumna sigue con la narración del cuento en wayuunaiki. Esta joven se nota que maneja bien la lengua wayuunaiki.

Un estudiante dice en castellano.

Estudiante. Me duele el páncreas

El mismo estudiante que se había levantado de su silla a pararse a la puerta del salón le dice en castellano a la profesora.

Estudiante: seño me duele el intestino

La profesora no le responde nada al estudiante. La joven seguía narrando.

Handi el joven niñero nuevamente agarra la bebe de la mano de la profesora y la saca del salón de clase.

Otra estudiante sale del salón sin decir nada; la profesora tampoco le dijo nada, entra nuevamente como si nada.

Martín se asoma nuevamente a la puerta tampoco la profesora le dijo nada.

Pero, la profesora le dice en wayuunaiki a la alumna que estaba leyendo.

Profesora: pajalejera

La joven sigue narrando en wayuunaiki hasta que terminó. Al culminar ella dice en wayuunaiki.

Estudiante: shia mule tia>a yasü equedajuin yala>a yan

La profesora complementa la narración en wayuunaiki y finalmente dijo en wayuunaiki.

Profesora: shia mule sulatira sulü sukaraloutse supula luneulu.

Eusebio Septimio Mari (grado quinto)

Septiembre 02 de 2005-10-08

Área: wayuunaiki

Grado: 5º

Profesor: Ángel Barros

Antes de iniciar la actividad el profesor me hace una presentación en wayuunaiki y dice.

Profesor: i>ira wanee wayuu jirajam Orangel nunulia ekirajapushi julü tura Eusebio Septimio musia cha>aya Pa>ajara. Erajunjachi jamuin jashajaya tüü wanuikikat tasaakirui jia nojo japulium jia jusouta.

Luego, el profesor hizo la traducción en castellano.

Profesor: el es Orangel fue profesor en el Septimio y en el Pájaro vino a darse cuenta del uso del wayuunaiki. Estudia en Bolivia.

Después, el profesor escribe en el tablero.

Profesor: acento

Al frente de la palabra acento escribe que significa en wayuunaiki

Profesor: acento. Jutsin tuu anukikat

El profesor dibuja unas figuritas en el tablero para representar y explicar el ascenso y descenso de las acentuaciones.

Luego, el profesor pidió un ejemplo a los estudiantes y un niño dice en castellano.

Estudiante: camisa

Entonces, el profesor dijo que el ejemplo tenía que ser en wayuunaiki. Otros estudiantes dicen en wayuunaiki.

Estudiantes: kaasha, minchi.

El profesor le dice a una niña que repita la palabra kaasha, la niña repite.

El profesor siguió la misma metodología con los otros estudiantes y hace repetir otro término en wayuunaiki.

Profesor: ta>ata

Los estudiantes repiten.

Después de realizar este ejercicio el profesor hace una pregunta en wayuunaiki a los estudiantes.

Profesor: jalsü jutsim tüü wa>anukikat.

Donde está la fuerza de nuestra lengua.

En el momento en que el profesor estaba preguntando a sus estudiantes sobre la acentuación en las palabras. Una persona ingresa al salón e interrumpe la clase al parecer era docente de la institución cargaba en la mano un potecito iba pasando por los puestos de los estudiantes estaba pidiendo colaboración a los estudiantes. Le eché al potecito 600 pesos la señora les dijo a los estudiantes. "miren cojan ejemplo" Esto la dijo como para animar a los estudiantes para que colaboren.

Nuevamente, el profesor retoma la clase y dice en castellano.

Profesor: miren muchachos vamos a mirar por que es importante la acentuación.

El profesor escribe en el tablero.

Profesor: español, inglés, francés, wayuunaiki.

Luego, hace una explicación en castellano.

Profesor: todas las lenguas tienen sus acentos.

En este momento ingresa nuevamente, otra persona creo que también es docente de la institución. La profesora preguntó quien era Luis el niño levanto la mano. La profesora les dice a todos los estudiantes en voz alta y en castellano.

Profesora: voy hacer entrega de este premio a Luis por que hizo un dibujo excelente en la fiesta de las monjas.

De esta manera la profesora hizo entrega del premio al niño que consistía en un lapicero con un cordoncito. El niño agarró el lapicero y estaba bien emocionado. Después de esto el profesor retoma nuevamente el tema que estaba tratando y dice en castellano.

Profesor: bien muchachos con el acento se puede interpretar mal un término.

El puso un ejemplo en wayuunaiki con su traducción al castellano.

Profesor: si decimos erü y e>erü>ü.

Los estudiantes wayuu se ríen y algunos contestaron en castellano.

Estudiantes: perro

Mientras que otros estudiantes wayuu seguían riéndose por que nadie se atrevía decir la traducción de la otra palabra en wayuunaiki e>er>ü por que ellos sabían que significaba vagina.

Entonces, el mismo profesor explicó el significado de la palabra y la diferencia que guardan estos términos.

Profesor: erü significa perro. Pero, e>er>üü con dos e es la vagina de la mujer.

Nuevamente, se ríen los todos los estudiantes por que ya lo tradujo al castellano. El profesor sigue resaltando con este ejemplo la importancia del acento en los términos.

El profesor pone otro ejemplo pero en castellano.

Profesor: callo, calló.

El profesor explica que el primero no tiene acento en cambio el segundo si tiene y hace la diferencia entre los dos.

El profesor invita a los estudiantes a que tengan siempre cuenta esos tipos de ejemplos dice en wayuunaiki.

Profesor: so>oto jaim tüü.

Invita a los estudiantes para que escriban el termino wayuu. Dice en wayuunaiki.

Profesor: jushaja wayuu

El profesor le hace una pregunta en castellano a una niña Kendry.

Profesor: Kendry donde está el acento en la palabra wayuu

La niña le respondió al profesor en castellano.

Estudiante niña: en la última U.

El profesor explica el por que no lleva acento la palabra wayuu y dice en castellano.

Profesor: sencillamente, por que tiene dos vocales.

El profesor le pregunta a un estudiante en castellano.

Profesor: donde esta la palabra que escribiste.

El niño le respondió en wayuunaiki.

Estudiante niño: nojoishi taya ashajuim.

Entonces, el profesor invita al niño para que escriba en su cuaderno y le dice en wayuunaiki.

Profesor: aja pushaja mma

Luego, el profesor les invita a los estudiantes en castellano y en wayuunaiki.

Profesor: escriban i>ipuna, pulikü lu>uma.

El profesor iba dictando las palabras en wayuunaiki y los niños escribían de acuerdo al sonido de las palabras.

Sigue dictando otras palabras en wayuunaiki y dice.

Profesor: jusha>aja wane>eyasan.

Luego, dice en castellano.

Profesor: otro

Después dicta la palabra y dice en wayuunaiki.

Profesor: isho

Estudiante: ishoo

Profesor: nojo nojotsü ishoo

Luego, el profesor dice en castellano

Profesor: listo

El profesor sigue dictando palabras en wayuunaiki

Profesor: juya, taya, u>uchi, uchi

Luego, el profesor le dice a un estudiante en wayuunaiki

Profesor: piraka Alejandro es sh y no ch

El profesor hace pasar a un niño en el tablero y dice en wayuunaiki.

Profesor: pushaja. i>ipuna, pulikü

El profesor se le acerca al niño y le dice en castellano

Profesor: yo no veo nada

El profesor le coge de las manitas y le afina duro en el tablero y le hace escribir nuevamente la palabra que había escrito en el tablero

Estudiante: i>ipuna, pulikü, luma, isho, juya

El profesor le dice a otro niño que pase a escribir

Profesor: shu>ula

El niño escribió

Estudiante: shu>ura

Otro niño pasó a escribir pero solo escribió.

Estudiante: shi

El profesor le pregunta a otro niño y le dice en wayuunaiki

Profesor: piraka walechon anasü jushajia>a

El estudiante responde en wayuunaiki

Estudiante: mojusü

Según el estudiante debía decir

Estudiante: su>ula

Luego, el profesor resalta la importancia que tiene el acento y dice en castellano

Profesor: si están entiendo la importancia que tiene el acento si nos equivocamos podemos interpretar mal.

El profesor sigue hablando en castellano

Profesor: ahora voy a dictar miren, escuchen

El dictado lo hizo en wayuunaiki

Profesor: e>eshi wane wayuu anamia nia>a

Muy rápidamente un niño alijuna dice en castellano y en wayuunaiki

Estudiante: había una vez un wayuu anamia

El profesor les hace una especie de recordis a los estudiantes diciéndoles que eran sonidos familiares y les dice en castellano.

Profesor: son sonidos que ustedes lo conocen.

El profesor sigue hablando en castellano y dice

Profesor: bien

El sigue con el dictado

Profesor: shia>asa wane kai>i entusü

El profesor hace una aclaración y dice en castellano y en wayuunaiki

Profesor: ojo antusü como genera con la sexta vocal

El profesor escribe en el tablero

Profesor: u, ü

El profesor señala con las dos manos las dos u y hace una comparación entre la dos y dice en castellano

Profesor: esto no tiene nada que ver con esto

El profesor hace repetir lo escrito a una niña. (u, ü)

Estudiante: entusü

Otra niña alijuna hace el mismo ejercicio de repetir en wayuunaiki y los demás niños y niñas se reían de ellos por que no pronunciaban bien. El profesor dice en castellano.

Profesor: por que se ríen por que es alijuna

El profesor siguió hablando en castellano reconociendo nuevamente la importancia que tiene el acento y dice.

Profesor: aunque no sepan hablar wayuunaiki pero saber pronunciar bien es lo más importante. Eso es lo que yo quiero.

El profesor siguió preguntando a los niños pero en wayuunaiki

Profesor: jala>a anakat atüma tüü ashaji>iakat

Un estudiante alijuna trata de pronunciar bien la palabra antüsü y lo dijo como si la tilde fuera en la primera u. los estudiantes wayuu se reían y se burlaron.

El profesor hace referencia de los wayuu que hacen objeto de burla cuando no se expresan bien en castellano por parte de los alijunas.

Profesor: ¿aaa cuando hablamos nosotros los wayuu el castellano atravesado no se burlan?. Ahora les toca a ellos. [Refiriéndose a los estudiantes wayuu].

El profesor sigue insistiendo en la importancia del acento y les dice a los estudiantes en castellano.

Profesor: el día que yo coloque una palabra en wayuunaiki todos deben saber pronunciar.

Cuando el profesor estaba explicando un estudiante de otro curso llama al profesor y se puso hablar con él en la puerta del salón. Después, de hablar el profesor con el estudiante se dirige al tablero y escribe una palabra en wayuunaiki.

Profesor: mojuulashi.

El profesor sigue hablando en wayuunaiki y escribe

Profesor: shi

El profesor nuevamente escribe la misma palabra y aumenta una más.

Profesor: mojuulashi main

Luego, dijo en castellano

Profesor: con glotal

El profesor sigue escribiendo en el tablero

Profesor: mojulashi main chira

El profesor dice en castellano

Profesor: acuérdense de cha, chi

El profesor dice una oración en wayuunaiki a manera de ejemplo utilizando la anterior.

Profesor: mojuulashi maii chira numakai Marrugo

El profesor aclara que Marrugo es un apellido y señala con la mano el niño que tiene ese apellido

Profesor: el apellido de él.

El profesor sigue utilizando la misma oración en wayuunaiki solo que él le iba agregando otras palabras en wayuunaiki.

Profesor: mojuulashi maii chira numakai Marrugo muikai machere niaa tatsajawechi

El profesor dice en castellano

Profesor: listo.

El profesor sigue hablando en wayuunaiki, hace una pregunta.

Profesor: jushaajuipan

El profesor mira una niña y le dice en wayuunaiki

Profesor: nojoliyulia taapum shunuiki tüü

El profesor sigue hablando en wayuunaiki y le dice a un niño que lea lo que había escrito.

Profesor: piakai walechon pusouttira tamuin tüü pushajakat

El niño leyó lo que había escrito en wayuunaiki pero no le alcancé escuchar lo que decía.

El profesor le habló al niño en wayuunaiki.

Profesor: anasü nutuma walekai

El profesor escribió nuevamente en el tablero otro ejemplo en wayuunaiki.

Profesor: tachajawechi. Tatsajaweechi.

El profesor dice en castellano.

Profesor: aquí nuevamente entramos en el problema de la pronunciación

Luego, el profesor dice en wayuunaiki

Profesor: jiraka

El profesor explica y escribe en el tablero.

Profesor: jiraka

El profesor explica y escribe en el tablero

Profesor: luma, taya, atpana, ounusu, eiruku

El dice en castellano

Profesor: bien

Sigue hablando en castellano y dice.

Profesor: lo que vamos hacer para la otra semana. Vamos hacer una lista de palabras en wayuunaiki 30 palabras.

El profesor dice en wayuunaiki

Profesor: naa jaichi nna wayuunaikirukana jushaja wane junulia wane kasa eka ein.

Luego, el profesor les habló de responsabilidad a los estudiantes y les dice en castellano.

Profesor: reglas claras cuentas claras.

Sigue hablando en castellano para los no hablantes del wayuunaiki es decir para los alijuna.

Profesor: van hacer una lista de 30 palabras en español y luego, se van a sentar con sus amigos [wayuu] para traducirlo.

El profesor sigue hablando pero en wayuunaiki a los estudiantes

Profesor: jja>akana loterü jutuma wayuunaikikat

En cambio a los estudiantes alijuna les dijo en castellano

Profesor: primero van hacer una lista en español. Luego, en wayuunaiki es más fácil.

Hasta aquí culminó la clase la sesión de clase hora 9:00 am.

Eusebio Septimio Mari (grado décimo)

Octubre 07 05

Grado: 10

Área: cultura

Profesora: Melida González.

La profesora al iniciar la clase dice en castellano.

Profesora: vamos a cantar el himno nacional en wayuunaiki.

Los estudiantes y la profesora cantaron el himno nacional de Colombia. Cuando terminaron de cantar la profesora les dice en wayuunaiki a los estudiantes.

Profesora: joyoyolo

Los estudiantes no respondieron nada solo se sentaron.

Luego, la profesora dice en wayuunaiki.

Profesora: shou>ü kaika tüü ashajainjana waya suchinka wayuu shumauwajatü.

Luego, se dirige a mí y me dice.

Profesora: profesor show>ü kaikat tüü ashajainjana waya suchiki wayuu shumainwajatu.

Después de esto escribe en el tablero.

Profesora: shikuin wayuu sumaiwa.

La profesora comienza su explicación en castellano. El tema era sobre las comidas típicas de los wayuu. Hablaba de la comida especial que deben dársele a la majayut (señorita). Habla y lo escribe en el tablero. Totumo a>alita.

Sigue explicando por ejemplo dice en castellano.

Profesora: también decimos que su principal alimento es la chicha. Maíz, (maiki).

Una estudiante pregunta en castellano.

Estudiante: por que la chicha emborracha a los wayuu.

La profesora dice en castellano.

Profesora: muy bien. Es por que la chicha se fermenta por eso emborracha.

Otro estudiante le hace otra pregunta a la profesora.

Estudiante: que es una yanama.

Otra compañera de este dice en castellano.

Alumna: recuerdo del año pasado que hicieron una yanama.

Después, la profesora le explica en castellano la pregunta del estudiante.

Profesora: es un trabajo colectivo. Se reúnen todos los miembros de la comunidad las mujeres, los hombres, los niños. En la yanama se toma la chicha fermentada.

Otro estudiante formula otra pregunta en castellano.

Estudiante: cual es poi

La profesora le explica en castellano que es el poi.

Profesora: el poi es el frijol cocido se le hecha maíz, y cebo de chivo.

Otra estudiante participa y dice en castellano.

Alumna: seño hay una niña que vendía una harina en el encuentro. ¿Cómo se llama esa harina?

La profesora le responde en wayuunaiki y castellano.

Profesora: sa>awa en tiempo de cosecha se coge la semilla de auyama y patilla con eso se hace la harina.

La misma señorita sigue preguntándole en castellano a la profesora.

Alumna: que come? [el wayuu]

Profesora: come carne de venado (irama) o gallina.

La profesora le pregunta a Lilia Triviño asesora del investigador.

Profesora: ¿alguna pregunta hasta allí?

La profesora Lilia no le dice nada solo se ríe y ella también se ríe.

La profesora sigue explicando la comida típica de los wayuu y dice en castellano.

Profesora: También prepara la irrua. También es alimento de los wayuu. También recoge el jaipai. (Cereza).

Otra estudiante wayuu hace otra pregunta en castellano.

Estudiante: por que en la etapa del desarrollo nos prohíben la ubre de los animales.

La Profesora explica en castellano.

Profesora: por que nos daña la cara, nos hace salir espinillas, acné.

La profesora sigue mencionando otros tipos de alimentos del wayuu y dice en castellano.

Profesora: también tenemos el kanewa el mamón con esto se prepara chicha. También tenemos...el wayuu en tiempo de iguaraya recoge iguaraya y sirve para las anemias. La jayajaya fruto de la tuna; es el otro alimento del wayuu.

Después de esta explicación en castellano y wayuunaiki la profesora dice en castellano.

Profesora: saquen el cuaderno

Antes de que la profesora hiciera su dictado a sus estudiantes. La profesora Lilia retomó la pregunta que hacía uno de los estudiantes sobre que era Yanama. Lilia les recordó y resaltó la experiencia de la organización yanama a nivel de etnoeducación en el Dpto de la Guajira.

Después la profesora continúa con el dictado y dice en castellano y wayuunaiki.

Profesora: como titulo. Shikun wayuu jumaiwajatü

Entonces, la profesora dicta en castellano lo que había explicado sobre la comida del wayuu antiguo.

Del dictado solo pude rescatar lo siguiente:

Profesora: La mujer wayuu se levanta en las horas de la madrugada para ordeñar sus vacas o chivos en a>alita o totumo. Al hechar esa leche en ese totumo se cuaja y se agria es donde el wayuu saca leche cuajada cojosa para venderlo al mercado y comprar así algunas cosas de necesidad del hogar. El principal alimento del wayuu es la Ujot que es la mazamorra o la chicha; como también del maíz puede hacer la mazamorra de leche conocida como ayajawushi. También hacemos a base de maíz los bollos llamadas yaja que son los bollos. Maiki irot maíz biche que utiliza el wayuu para hacer las arepas.

La joven wayuu durante su encierro tiene una comida especial para ellas, como es el venao (irrama) la gallina o kalina katio>o, atpana.

Ese alimento se le da a la majayura. También a base de maíz está la sawa. Es el alimento del niño wayuu para el pastoreo. Se mantiene con el sawa.

Cuando hablamos de los diferentes alimentos la aceituna que es el irrua. La aceituna el wayuu lo pone a sancochar no tiene licuadora [el wayuu] luego lo estruja, lo cuela y es uno de los principales jugos más apetecidos por los wayuu.

Hasta aquí culminó el dictado. La profesora al dictar no se apoyó en ningún texto.

Después viene el cierre de la actividad.

La profesora dice en castellano.

Profesora: investigar.

-Que es el shapulana y como se prepara

-Que es la laujajat cual es su prelación y cuando la utiliza el wayuu.

Finalmente, la profesora dice en wayuunaiki y en castellano.

Profesora: shia>a neum. Listo

Sesión de clases

Área: cultura

Fecha: 26 de octubre

Profesora: Melida González

Los estudiantes estaban organizados como siempre en forma de U. A las 7:00 am ingresé al aula a este aula 10º b. no encontré a ningún estudiante, o había fluido eléctrica el calor era insoportable a pesar de que era temprano.

Cuando la profesora ingresa al salón venia reclamando la plata de los murales del día del encuentro estudiantil.

Luego, la profesora habla sobre la economía de los wayuu y escribe en el tablero.

Profesora: economía. Pesca, artesanía, explotación de la sal. Agricultura. Jaipai.

La profesora comienza con su explicación y dice en castellano.

Profesora: los wayuu que son de la zona del mar se llama apalainshi.

En estos momentos está entrando un estudiante y dice en castellano.

Estudiante: buenos días

Profesora: buenas noches.

La profesora sigue explicando en castellano y dice.

Profesora: los apalanshi no tienen cooperativa. Son apalanshi por que viven en la orilla del mar. La explotación de la sal se da en junio, julio. Los niños se pierden de la escuela por que se van a trabajar. Los wayuu que venden carbón son considerados de un estatus más bajo.

Después de esta breve explicación dicta y la profesora dice en castellano.

Profesora: el cuaderno. La economía ¿ya?. La economía para el wayuu se basa en el comercio, bienes minerales, la pesca, la agricultura, y las artesanías. A los wayuu les gusta el comercio cada vez más. Venden sus artesanías como chinchorros, mochilas, guaireñas, etc.

El arte wayuu y la vida económica es simple y elemental como todo sus costumbres. Venden chivos, ovejos, camarones secos y pescados, gallinas, huevos, frijoles, leche cojosa, (cuajada) cereza, auyama, patia, etc.

Cortan los árboles para quemarlos, la elaboración del carbón vegetal es una empresa familiar por que los niños, jóvenes, y PPF en la cual participan todos los miembros.

La extracción de la sal es una actividad importante para el wayuu. Hoy existen dos formas de explotación: mecanizada y la artesanal.

La mecanizada es para la industria donde se utiliza maquinarias y la mecanizada los wayuu de junio a agosto es el proceso de la explotación de la sal. Es un trabajo duro que explotan los wayuu.

Actualmente, lo utilizan sin herramienta. El wayuu para protegerse del sol, realizan sus trabajos de noche cuando la luna está clara.

La profesora sigue dictando y dice en castellano.

Profesora: consignent

Cada wayuu apalainshi tiene su propio territorio. Los wayuu apalainshi construyen sus cayucos con pieza de árbol llamada caracolí. Generalmente, de 10 a 12 metros de largo por 1.60 de ancho.

La profesora sigue dictando y dice en castellano.

Profesora: seguimos.

El apalainshi se le ha presentado muchas dificultades para organizar su cooperativa. Por no estar bien organizados este wayuu apalainshi no tiene los implementos necesarios para una buena pesca. El wayuu apalainshi en la luna llena por una razón mitológica cuando kashi la luna está en su máxima esplendor no es válido admirarla. Ellos explican que en luna llena los rayos lunares traspasan aguas y los peces se van al fondo. Por lo tanto, es una pérdida del tiempo salir a pescar.

Hasta terminó su dictado y como cierre de la actividad deja estas preguntas.

La profesora dice en castellano.

Profesora: actividad.

-Considera usted que los apalainshi por ser wayuu que se dedica a la pesca son los de estatus más bajo que los otros?

-Por que en Ichipki es donde el wayuu tiene su primera actividad de recoger jaipai.

La profesora aclara:

Profesora: ojo hay un factor climatológico.

-En la explotación de sal el wayuu trabaja en horas de la noche. ¿Por qué?

-Por que los estudiantes del Septimio Mari en tiempo de explotación se retiran?

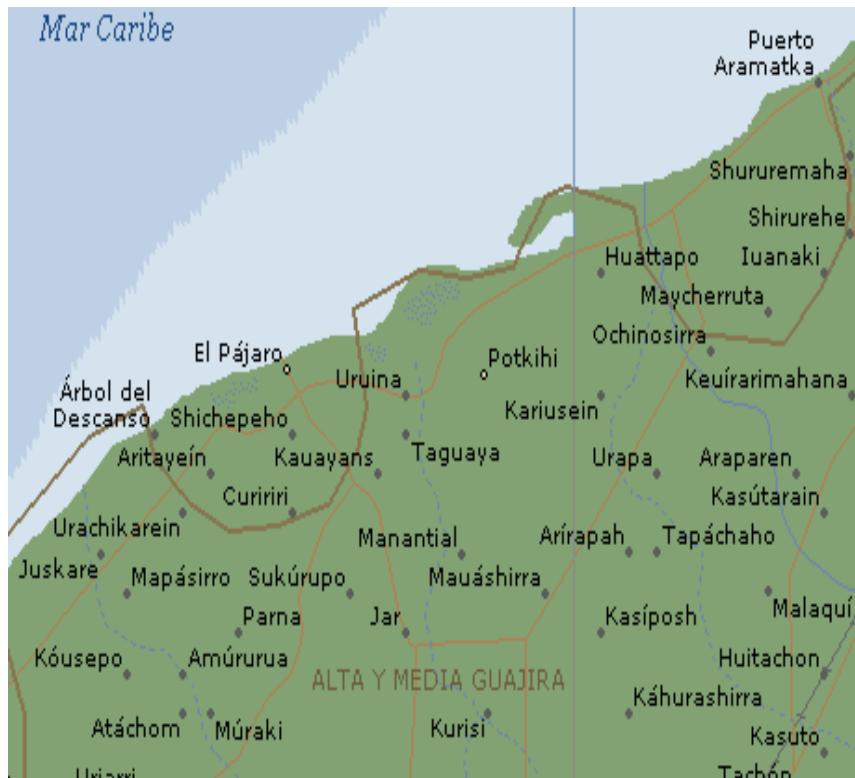
ANEXO Nº 2

Ubicación geográfica

Republica de Colombia



Corregimiento de El Pájaro



Microsoft ® Encarta ® 2006. © 1993-2005 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

Institución Eusebio Septimio Mari



Institución San Rafael del Pájaro



Iglesia San Rafael del Pájaro



Dramatización de un homicidio



Pago del muerto a sus familiares



Yonna en la fiesta del San Rafael



Profesora y estudiantes wayuu del Septimio Mari



Desfile encuentro estudiantil Eusebio S. Mari



Mural alusiva al encuentro estudiantil wayuu



Estudiante palabrero del Septimio Mari



Majayut elegida en el encuentro estudiantil wayuu



Mural alusivo al dia del encuentro



Estudiantes y profesora cultura wayuu Pájaro



Cartelera de oración a San Rafael del Pájaro



Profesora y estudiantes del grado 5º Pájaro



Artesanias wayuu hechas por los alumnos



Wayuu tocando kasha fiesta San Rafael



Alumna tocando kasha fiesta de San Rafael



ANEXO Nº 3

UNIDAD DE ANÁLISIS

Objetivos específicos	Unidades de análisis	Técnicas	Instrumentos
1.) Describir el uso de la lengua wayuunaiki en las áreas de wayuunaiki y cultura.	Interacciones verbales	-Observación -Entrevista a profundidad	-Cuaderno de campo -Guías de entrevista
2.) Establecer los factores que determinan el uso y el tratamiento del wayuunaiki en las áreas de wayuunaiki y cultura	3. Opiniones	-Entrevistas -Observaciones -Revisión documental	-Cuaderno de campo
3.) Identificar la percepción de la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes y docentes) con respecto a la enseñanza y aprendizaje del wayuunaiki en las dos instituciones en el marco de la etnoeducación	-Padres de familia -Estudiantes -Docentes -Autoridades indígenas -Autoridades del Corregimiento y del Municipio	-Entrevistas -Observación	-Guías de entrevista- -Cuaderno de campo

ANEXO Nº 4

FICHA DE LA COMUNIDAD

Lugar y fecha:

Características geográficas.....

Antecedentes históricos de las comunidades.....

Nº de familias:

Nº de habitantes:

Contactos con centros urbanos:Distancias:.....

Personas no nativas de las comunidades:

Otros aspectos de las comunidades:

.....

Características socioeconómicas.....

.....

Organizaciones.....

.....

Relaciones entre comunidades.....

.....

Instituciones o empresas que trabajan en la comunidad.....

.....

SERVICIOS CON LOS QUE CUENTAN LAS COMUNIDADES

Salud:

Agua.....Luz:.....Teléfono:.....

Radio:.....Televisión:.....Transportes:.....

Otros:.....

Características sociolingüísticas: (Lenguas habladas: lenguas de predominio: ¿Quién?,
¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Con quién?, ¿Para qué? Hablan el wayuunaiki y el alijunaiki?
¿El contexto ofrece textos escritos y en que lengua?

ANEXO Nº 5

GUÍA DE OBSERVACIÓN ETNOGRÁFICA EN EL AULA

Lugar y fecha:Hora:

Escuela:

Actividad:.....

Sujeto de investigación:

Hora	Organización del aula	Organización y distribución de los estudiantes	Desarrollo curricular / actividad que se describe		Recursos que se utiliza	Otros	Interpretación preliminar
			Lo que hace el profesor	Lo que hace el alumno			
			Actividad inicial Activación de conocimientos Previos.				
			Desarrollo de las actividades				
			Actividades de Cierre				

ANEXO Nº 6

GUIA DE OBSERVACIÓN DOCENTES

ANTECEDENTES GENERALES:

Nombre:

Edad:

Años de experiencias como docentes:

Título:

Origen étnico:

Lugar de residencia:

¿Proviene de una comunidad indígena?. ¿Cuál?

¿Mantiene vínculos con la comunidad de origen?

Lengua (s) que habla:

¿Formación en etnoeducación y otros?. Menciona.....

CONTEXTO Y SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL WAYUUNAIKI

1. ¿Cómo desarrolla la enseñanza del wayuunaiki en las áreas de wayuunaiki y cultura?
2. ¿El wayuunaiki se enseña como lengua materna?
3. ¿Cómo se integra el área de wayuunaiki con el área de cultura?
4. ¿Qué elementos hacen posible o no el uso del wayuunaiki en los grados quinto y décimo de las dos instituciones?.
5. ¿Existe coherencia con lo que establece el currículo de las instituciones con las prácticas áulicas de los docentes?
6. ¿Qué tipo de modelo de enseñanza bilingüe están trabajando los docentes?
7. ¿En la interacción lingüística. ¿Cuál es el idioma de mayor preferencia en las conversaciones entre la docente y estudiantes y estudiantes entre estudiantes?
8. ¿Por qué utiliza el wayuunaiki y el castellano en las conversaciones?

ANEXO 7

GUÍA DE ENTREVISTA PARA ALUMNOS

ANTECEDENTES GENERALES:

Nombres y apellidos:

Edad:

Origen étnico:

Lugar de residencia:

¿Proviene de una comunidad indígena?. ¿Cuál?

Lugar y fecha:.....

Hora de inicio.....culminación.....

ENSEÑANZA DEL WAYUUNAIKI

1. ¿Hablas el wayuunaiki?, ¿Con quién hablas?.
- 2.¿Crees que para ti puede ser útil aprender a leer y escribir en wayuunaiki. ¿Por qué y para qué?
- 3.¿Cuándo el docente desarrolla sus clases de wayuunaiki y cultura lo hace en wayuunaiki o en alijunaiki?.
- 4.¿En qué idioma aprendes más en wayuunaiki o en alijunaiki? ¿Por qué?.
- 5.¿Cuál de los dos idiomas te gustaría aprender más? ¿Por qué y para qué?
- 6.¿Cómo te sientes cuando el docente te habla en wayuunaiki?
- 7.¿Qué cosas les enseña el profesor en las clases de wayuunaiki y cultura?
- 8.¿En el área de cultura que tipos de actividades realizan?
- 9.¿Qué opinan tus padres con las clases de wayuunaiki y cultura que recibes en esta institución etnoeducativa?.
- 10.¿Crees que existe la necesidad de aumentar más horas en las áreas de wayuunaiki y cultura? ¿Por qué y para qué?

ANEXO Nº 8

GUÍA DE ENTREVISTA PARA LOS DIRECTORES

ANTECEDENTES GENERALES:

Nombres y apellidos:

Edad:

Antigüedad en el cargo:

Años de experiencia como director:

Título:

Origen étnico:

Lugar de residencia:

¿Proviene de una comunidad indígena?. ¿Cuál?

¿Mantiene vínculos con la comunidad de origen?

Lengua (s) que habla:

¿Tiene formación en etnoeducación u otros cursos?

1. ¿Señor (a) director (a) me podrías comentar sobre como está marchando la institución?

2. ¿La institución siempre se ha caracterizado por su razón social? ¿Por qué y para qué?

3. ¿Cómo asume la institución la implementación de la etnoeducación?

5. ¿Cómo es el uso y el tratamiento del wayuunaiki en el currículo de la institución?

6. ¿Cómo valoran los docentes y los estudiantes el idioma wayuunaiki?

7. ¿Consideras que los estudiantes deben aprender y conservar el wayuunaiki ¿Por qué y para qué?

8. ¿Qué elementos hacen posible o no el uso del wayuunaiki por parte de la docente y de los estudiantes en los gados quinto y décimo de la institución?.

9. ¿Desde tu punto de vista crees que han habido avances y/o dificultades en la enseñanza y aprendizaje del wayuunaiki? ¿Por qué?

10. ¿Usted como director (a) de la institución recibe capacitación en etnoeducación? ¿Cuáles?

11. ¿Quiénes son los facilitadores de la capacitación?
12. ¿Cómo se capacitan los docentes del área de wayuunaiki y cultura?
13. ¿Quiénes son los facilitadores de la capacitación docente?
14. ¿Que entiendes por etnoeducación?
15. ¿Crees que los padres de familia, autoridades indígenas, docentes y estudiantes comprenden el concepto de etnoeducación?

16. ¿Que ha hecho la institución para que los padres de familia, autoridades indígenas, docentes y estudiantes entiendan el concepto de etnoeducación?

17. ¿Consideras que la comunidad educativa deben conocer y manejar el concepto de etnoeducación? ¿Por qué y para qué?

- 18 ¿Crees que existe un reconocimiento legal de las lenguas indígenas en Colombia y en especial el wayuunaiki por parte del Estado?

ANEXO Nº 9

GUÍA DE ENTREVISTA PARA DOCENTES

ANTECEDENTES GENERALES:

Nombres y apellidos:

Edad:

Antigüedad en el cargo:

Años de experiencia como docente:

Título:

Origen étnico:

Lugar de residencia:

¿Proviene de una comunidad indígena?. ¿Cuál?

¿Mantiene vínculos con la comunidad de origen?

Lengua (s) que habla:

¿Tiene formación en etnoeducación u otros cursos?

.....

1.) ¿Hablas el wayuunaiki? ¿Por qué y para qué?

2.) ¿Cómo las aprendió?

3.) ¿En qué momento utilizas el wayuunaiki?

4.) ¿En qué momento utilizas el castellano?

5.) ¿Qué idiomas utilizas más en tus clases de wayuunaiki y cultura? ¿Por qué y para qué?

6. ¿Desde que grado hasta que grado se enseña el área de wayuunaiki y cultura?

7. ¿Cuál son los idiomas que más hablan los estudiantes?

8). ¿Qué opinas sobre la enseñanza del wayuunaiki y cultura?

9.) ¿Cuántas horas dedicas al área de wayuunaiki y cultura?

10.) ¿Qué dificultades encuentras en la enseñanza del wayuunaiki y cultura?

11.) ¿Recibes cursos, talleres, seminarios, etc, de capacitación en etnoeducación?

12.) ¿Quiénes son los capacitadores o facilitadores?

13.) ¿Qué elementos hacen posible o no el uso del wayuunaiki por parte de los estudiantes en los grados quinto y décimo de la institución?.

- 14.) ¿Desde tu punto de vista crees que han habido avances y/o dificultades en la enseñanza y aprendizaje del wayuunaiki? ¿Por qué?
- 15.) ¿Usted cree que es importante que los alumnos hablen el wayuunaiki? ¿Por qué y para qué?
- 16.) ¿Tienes hijos?
- 17.) ¿Tus hijos hablan el wayuunaiki?
- 18.) ¿Dónde estudian?
- 19.) ¿Tus padres hablan wayuunaiki?
- 20.) ¿Qué opinión se merece las lenguas indígenas que se pierden?
- 21.) ¿Consideras que el wayuunaiki puede perderse?
22. ¿Qué habría que hacer para que las lenguas no se pierdan?

ANEXO N° 10

GUÍA DE ENTREVISTA A PADRES DE FAMILIA

Nombre del entrevistado (a).....

Nombre del entrevistador.....

Lugar y fecha.....

Hora de inicio.....culminación.....

1. ¿Cuál es tu nombre?
- 2.) ¿Cuántos años tienes?
- 3.) ¿Tienes hijos en la institución? ¿Cuántos?
- 4.) ¿Tus hijos hablan el wayuunaiki?
- 5.) ¿En que idioma hablan mejor tus hijos? ¿Por qué?
- 6.) ¿Usted cree que es necesario que tus hijos deben aprendan hablar el wayuunaiki?
¿Por qué y para qué?
- 7.) ¿Usted está de acuerdo con que tus hijos se enseñen en wayuunaiki? ¿Por qué y para qué?
- 8.) ¿Cómo debería enseñanzarse el wayuunaki en la institución?
- 9.) ¿Qué idioma se habla en las rancherías?
- 10.) ¿Qué idioma utilizas en tu casa?
- 11.) ¿En que idioma le hablas a tus hijos en la casa?
- 12.) ¿Usted cree que tus hijos van a seguir hablando el wayuunaiki cuando sean mayores de edad?
- 13.) ¿Porqué crees que hay personas que no quieren hablar el wayuunaiki?
- 14.) ¿Consideras que el wayuunaiki se puede perder de aquí durante tiempo?
- 15.) ¿Qué idioma habla más la gente mayor de edad en esta comunidad?
- 15.) ¿Qué idioma habla más los jóvenes?
- 16.) ¿Qué idioma hablan más los niños?

ANEXO N° 11

Wayuunaiki e instituciones educativas

Las ideas acerca de la preservación y proyección de las culturas indígenas a partir de las posibilidades de supervivencias de sus lenguas, han tenido repercusiones tanto en la Universidad de La Guajira como en la del Zulia en varios aspectos de su desarrollo académico.

Currículo. La urgente necesidad de apoyar el aparato educativo del departamento de la Guajira mediante la profesionalización de un alto volumen de la planta docente y la formación de un enfoque con condiciones para enfrentar la realidad cultural y educativa, condujo a la Uniguajira a la apertura de su programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con especialización en inglés –español. Los intentos de inclusión de asignaturas relacionadas con el Wayuunaiki y la cultura wayuu pasaron de cero (1982): a cuatro (1986): Cultura Wayuu I –Material- y II –Sistema de representaciones -, y Wayuunaiki I –Fonética/Fonología y II –Morfología y sintaxis-; y luego a ocho (1980); además de las anteriores, Tradición Oral I –Técnicas de recolección y Práctica- II –Análisis y explicación de Datos-, Licenciatura Aborigen y lingüística Aborigen Comparada. Estas asignaturas constituyen una de las cinco áreas del Plan de Estudios y se apoyan teóricamente en el área de lingüística.

Además, como síntesis de la experiencia, se está elaborando un Programa de Wayuunaiki como curso-libre, es decir, como segunda lengua, abierto, a la comunidad.

Por su parte la universidad del Zulia en Venezuela, ha incursionado en estos asuntos desde los años setenta. En su planta de personal docente figuran unos diez wayuu que difunden y reafirman la cultura y su lengua.

Además, de cursos libres sobre música wayuu, medicina tradicional, tienen sobre Wayuunaiki, relatos y literatura wayuu. La escuela Normal de Uribia cuenta con el plan de los últimos años de estudios, con cursos de cultura wayuu y wayuunaiki para su alta población wayuu. El servicio nacional de aprendizaje (SENA), sede Riohacha, comenzó un curso libre de Wayuunaiki (1990) para sus funcionarios y existe expectativa de cursos libres de Wayuunaiki para los colegios. Si embargo, hay carencia de cursos de docentes para enfrentar estas necesidades.

Fuente: Francisco Justo Pérez Van Leeden

ANEXO Nº 12

Síntesis histórica de la escritura⁴⁷

Fecha	Lugar y pueblo	Técnica y material utilizado
3.500 a. C.	Baja Mesopotamia	Pictografías sobre tabletas de arcilla
3.100 a. C.	Egipto, egipcios	Mezcla de signos figurativos y abstractos. Con 4.500 jeroglíficos grabados en piedra.
	China, chinos	Ideogramas ⁴⁸ grabados en recipientes de bronce, hueso bambú. Con 40 mil a ochenta mil caracteres
2.700-2.300 a. C.	Sumeria, sumerios	Signos cuneiformes inscritos en tabletas de arcilla. Lectura de izquierda a derecha. Esta técnica fue asimilada por los acadios, babilonios ya asirios.
2.000 a. de C.	Creta, cretenses	Sistema de escritura pictográfica en sellos y tabletas de arcilla.
500 a De C.	Hititas	Escritura jeroglífica
1.500 a. De C.	Fenicios	Primer alfabético fonético
800 a. De C.	Grecia Griegos	Adaptaron vocales al alfabeto fenicio y los sonidos son Descompuestos en letras. Inventaron la consonante pura.
800 a. De. C.		Democratización de la escritura griega
500-700 d. de C		El alfabeto griego es suplantado por el alfabeto latino. El latín es una lengua dominada por la escritura. Da origen a las lenguas romances que persisten hasta hoy.
1.200 d. de C.		La escritura gótica signo de lo verídico e irreducible Prestigio del manuscrito, que congela el pensamiento
1.440 d. de C.		Invencción de la tipografía o impresión con características móviles. La imprenta congeló la oralidad

Fuente: Colombres⁴⁹ 1997: 115,139 en Almendra 2001: 34.

⁴⁷ Diseño de Agustín Almendra

⁴⁸ Un concepto no expresado directamente por un dibujo, sino establecido por un código,

⁴⁹ Colombres, Adolfo 1997. Celebración del lenguaje. Hacia una teoría intercultural de la literatura. Buenos Aires: Ediciones del Sol, S.R.L, en Almendra 2001.

ANEXO N° 13

Historia diacrónica de la escritura en América y prehispánica⁵⁰

Fecha	Lugar y pueblo	Técnica y material utilizado
1.400 a. de C	Centroamérica	Escritura náhuatl con nomerales, logogramas, determinadores fonéticos y semánticos. Pictogramas, que representan ideas, sonidos, conjuntos de sonidos.
50 d. De. C.	Mayas Aztecas Mixtecos	Sistema de escritura maya con 350 símbolos principales, los que podían combinarse con tantos otros signos secundarios, produciendo una otras series de signos. Láminas de papel de ámate, piel de venado. Biombos de pequeñas proporciones por cubiertas de madera. Mediante líneas y colores se registraba en ellos los mitos, los acontecimientos históricos, astronomía, censos y tributos.
	Sudamérica: Colombia y Ecuador	Sellos cilíndricos y planos
	Perú y Bolivia	Quipos quechuas: nudos y cordeles con colores de precisión para fines administrativos e historia de los incas. Razones prácticas. Chino aymara, las quellcas o quillca de Bolivia.

Fuente: Colombres⁵¹ 1997: 115-118 en Almendra 2001: 35

⁵⁰ Diseño de Agustín Almendra

⁵¹ Colombres, Adolfo 1997. Celebración del lenguaje. Hacia una teoría intercultural de la literatura. Buenos Aires: Ediciones del Sol, S.R.L., en Almendra 2001.