

UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

Epistemologías en espiral. Configuraciones conceptuales, metodológicas y pedagógicas de un proyecto de educación propia wayuu

Camilo Andrés Delgado Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología.

Bogotá, Colombia

2020

Epistemologías en espiral. Configuraciones conceptuales, metodológicas y pedagógicas de un proyecto de educación propia wayuu

Camilo Andrés Delgado Rodríguez

Tesis de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:

Magíster en Antropología

Línea Antropología Social

Director:

François Correa Rubio

Grupo de investigación: *Alekeriyaa*

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología

Bogotá, Colombia

2020

*A mis hijos: Karol Jisine y Mateo Atkuus,
ternura y semilla a la vez.*

Agradecimientos

Quiero agradecer profundamente a las *e'irukuu Uliana, Gouriyyu, Uraliyuu, Epieyu, Epinayuu, Jayaliyyu, Ipuana, Pushaina, Sapuana y Waliriyuu*, quienes me acogieron en su terruño y me brindaron la mejor hospitalidad propia de un familiar muy cercano, me hicieron sentir parte de sus vidas. A los *A'laülayuu* (jefes familiares) de la Asociación Wayuu Araurayu por brindarme la oportunidad de participar en su proceso educativo, a su fundadora y directora general Irma Iguarán Uraliyuu; sus representantes legales Custodio Valbuena Guauriyu y Rafael Ángel Iguarán Montiel; y a la directora de educación Taidé Valbuena Guauriyu. A los *Putchipü'ü* (armonizadores de la palabra) de Zona Norte Extrema de la Alta Guajira Inocencio González Jayariyu, Ezequiel Prieto Epieyu, Sergio Cohen, Edicto Barroso, Odilón Montiel Uliana, Marcos Jayariyu, quienes en sus constantes diálogos y enseñanzas se convirtieron en las voces mayores de los saberes que se presentan en este trabajo y quienes me bautizaron con el nombre de *Atkuuseraai*, un nombre antiguo wayuu revelado en un sueño después de la visita a un cementerio. A los *Ouutshi* (médico tradicional) Azael García Waliriyu e Iván Fernández de la *e'irukuu* Pushaina, quienes desde la espiritualidad orientaron el camino del conocimiento de los mundos posibles y otras conexiones en espiral.

También quiero agradecer al grupo de investigación *Alekerüyaa* (tejer como la araña), especialmente, al colega y compañero Rafael Mercado Epieyu, con quien desde hace muchos años hemos emprendido un camino de investigación compartida; al profesor Gabriel Iguarán Montiel, por sus grandes aportes en la dimensión histórica, organizativa y educativa wayuu; a Francisca Iguarán Montiel, María del Tránsito Iguarán Montiel y María Cecilia Ipuana, quienes como mujeres wayuu retroalimentaron desde su visión las propuestas del grupo; a Rusvelt Machado Uriana, por sus aportes en el campo del arte wayuu y sus líneas; y al colega wayuu Luis Beltrán Uraliyu, quien me apoyó en la revisión de la escritura final de las palabras en wayuunaiki. Agradecer a todos los directivos, docentes y estudiantes de las Instituciones Etnoeducativas Eusebio Septimio Mari, Puerto Estrella, San Rafael del Pájaro, Laachon Mayapo y los Centros Etnoeducativos Uriyunakat, Maracari, Guamachito, el Paraiso y Caracas Ruleya. Mi aprecio y agradecimiento al sabio de la humanidad, declarado por la UNESCO, Armando Wouriyu Valbuena, por las numerosas discusiones y reflexiones en los

ámbitos políticos, organizativos, educativos, filosóficos y cosmogónicos del pueblo wayuu, desarrollado en diferentes escenarios y en el grupo de discusión de whatsapp *Naa wayuukana*, donde me incluyó, siendo un grupo propiamente wayuu.

Finalmente, agradecer a los profesores que estuvieron en mi proceso de formación en la maestría, especialmente a mi director de tesis, François Correa, por su apoyo y aportes al proceso de investigación y escritura; al profesor Carlos Miñana por iniciarme en el campo de la Antropología de la Educación y sus aportes al proyecto en sus asignaturas y el seminario de investigación. De igual manera, un agradecimiento a mis compañeros y compañeras de la maestría, quienes, desde los seminarios de investigación, me ayudaron a revisar las principales ideas de la propuesta en las diferentes discusiones y en la escritura de la misma, especialmente, a Adriana Aranguren, quien me ayudó en la revisión final de toda la tesis desde la distancia, bellamente, de manera oral leyendo cada línea. A la doctora Yolanda Parra, por compartir sus enseñanzas en “Territorios Epistémicos” wayuu y u’wa, como lo diría ella con una gran sonrisa, sus aportes también fueron valiosos en la discusión de algunos entramados. Al profesor Lizandro Epiayu, por compartir y confiar en la revisión de su trabajo de pregrado, el cual gira bellamente en espiral. A todas las personas que olvidé mencionar, quienes también aportaron de distinta manera, si pudiera recorrer los hilos de la telaraña serían muchas más personas, muchas gracias por acompañar este entretejido.

Resumen

Durante la última década la Asociación Wayuu Araurayu orienta y lidera, desde una dimensión organizativa, política y administrativa, un proyecto alternativo de educación propia que ha configurado una nueva perspectiva de la educación indígena en Colombia en el marco conflictivo de las diferentes políticas educativas entrecruzadas para y desde los pueblos indígenas. Esto ha permitido que esta asociación inicie un proceso educativo propio con el fortalecimiento de propuestas de formación, donde se caracterizan saberes emergentes wayuu a través de epistemologías en espiral, esto a partir de diferentes encuentros durante los años 2011 – 2018 con *Pütchipü'ü* (armonizadores de la palabra), *A'laülayuu* (jefes familiares), *Outsü/shi* (médicos tradicionales), líderes y docentes. La asociación integró un grupo denominado *Alekerüyaa* (así como la araña), quienes fundamentamos diferentes metodologías de investigación propias y configuraciones conceptuales para llegar a un modelo educativo wayuu denominado *E'ikiaipa*.

Palabras clave: Educación Indígena Propia, modelo pedagógico, Etnoeducación, interculturalidad, epistemologías en espiral.

Abstract

During the last decade, the Wayuu Araurayu Association guides and leads, from an organizational, political and administrative dimension, an alternative self-education project that has configured a new perspective of indigenous education in Colombia within the conflictive framework of the different intersecting educational policies for and from the indigenous peoples. This has allowed this organization to initiate its own educational process with the strengthening of training proposals, where Wayuu emerging knowledge is characterized through spiral epistemologies, this from different meetings during the years 2011 - 2018 with *Pütchipü'ü* (harmonizers of the word), *A'laülayuu* (family heads), *Outsü/shi* (traditional doctors), leaders and teachers. The association was part of a group called *Alekerüyaa* (as well as the spider), who based our own research methodologies and conceptual configurations to arrive at a Wayuu educational model called *E'ikiaipa*.

Key words: Indigenous Own Education, pedagogical model, Ethnoeducation, interculturality, spiral epistemologies.

Contenido

| | |
|---|-------|
| Resumen | IX |
| Abstract | X |
| Lista de fotografías | XV |
| Lista de ilustraciones | XVI |
| Lista de gráficos | XVII |
| Lista de mapas | XVIII |
| Lista de tablas | XIX |
| Lista de siglas | XX |
| Introducción | 1 |
| ENTRAMADO I: EL ENTRETEJIDO DE LA EDUCACIÓN PROPIA WAYUU EN EL MARCO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS ENTRECRUZADAS | 11 |
| 1.1 Los wayuu y su espacialidad en <i>woumain</i> – El deambular en sus líneas | 11 |
| 1.1.1 El <i>wayuunaiki</i> y su vitalidad..... | 13 |
| 1.1.2 Las <i>e'irukuu</i> wayuu | 16 |
| 1.2 Institucionalización de la formación evangelizadora en <i>woumain</i> | 20 |
| 1.3 ¿La etnoeducación <i>para o desde</i> los pueblos indígenas? El caso del pueblo wayuu..... | 23 |
| 1.4 ¿Y por qué se habla de una educación propia? ¿Acaso no es lo mismo que la etnoeducación? | 29 |
| ENTRAMADO II: EL ENTRETEJIDO POLÍTICO ORGANIZATIVO PARA LLEGAR A UNA EDUCACIÓN PROPIA – LA ASOCIACIÓN WAYUU ARAURAYU | 33 |
| 2.1 <i>Kasa pūlapūinka</i> (¿Qué soñaste?)..... | 34 |
| 2.2 Surgimiento de un entretejido organizativo – La Asociación Wayuu Aaurayu | 36 |
| 2.3 Organizaciones wayuu conformadas con otros hilos, tres generaciones | 39 |
| 2.4 Organizar para desorganizar, conflictos dentro de un entramado social ancestral – Las <i>e'irrukuu</i> | 41 |
| 2.5 Entretejer la educación propia desde lo organizativo..... | 44 |
| 2.6 Saber para poder o poder para saber | 45 |
| ENTRAMADO III: EPISTEMOLOGÍAS EN ESPIRAL - UN ENTRETEJIDO DE SABERES EMERGENTES WAYUU | 50 |
| 3.1 Primeras puntadas y trazos | 51 |
| 3.2 <i>Alekeriyaa</i> - Entretejer como la araña | 54 |

| | | |
|---|---|------------|
| 3.3 | <i>E'ikiaipa</i> - Un modelo educativo wayuu dialógico..... | 59 |
| 3.4 | Configuraciones conceptuales desde las EIPW – Las generaciones wayuu..... | 73 |
| 3.4.1 | El mar como territorio espiritual..... | 86 |
| 3.5 | Proceso de implementación de <i>E'ikiaipa</i> - Pilotajes en las EIPW | 92 |
| 3.5.1 | Los <i>jayeechi</i> (canto wayuu) como conector de la espiral..... | 96 |
| 3.6 | <i>Woumainpa'ajatkat</i> - Territorialidad física y espiritual | 102 |
| 3.6.1 | Ruta integradora de saberes – Saber para recorrer y recorrer para saber, aprendizajes en espiral..... | 105 |
| IV. CONECTANDO ESPIRALES. A MODO DE CONCLUSIÓN | | 111 |
| Bibliografía | | 115 |

Lista de fotografías

| | Pág. |
|---|------|
| Fotografía 1. Jetkat (hierro-símbolo) del e'irukuu Epieyu de Shoolimana trazado en la arena por Ezequiel Prieto. Fuente: fotografía propia. | 11 |
| Fotografía 2. Símbolos de algunas e'irukuu wayuu en la Institución Etnoeducativa Laachon – Mayapo. Wopümüin. Fuente: fotografía propia..... | 16 |
| Fotografía 3. Centro Educativo Internado Indígena de la Sagrada familia de Nazareth. Fuente: fotografía propia. | 22 |
| Fotografía 4. Internado indígena Aremasain. Fuente: tomada de página en Facebook de la Institución. | 22 |
| Fotografía 5. Minga por la paz, una de las muchas participaciones de AWA y ZNEAG de mingas en Bogotá. 2016. Fuente: Archivo Asociación Wayuu Araurayu. | 33 |
| Fotografía 6. Jefes familiares de la Asociación Wayuu Araurayu, encuentro de sus 20 años. Asamblea Nazareth, Zona Norte Extrema de la Alta Guajira, 2015. Fuente: fotografía propia. | 37 |
| Fotografía 7. Base de mochila, nótese el tejido en espiral. A la derecha zoom del tejido y su comienzo en espiral. Fuente: fotografía propia. | 50 |
| Fotografía 8. Trazo sustractivo realizado en arena de la e'irukuu Epieyu. A la derecha variante del mismo símbolo de e'irukuu en la piedra de aalasü, con su respectivo levantamiento (Delgado, Mercado, & Machado, 2010 y 2012). Fuente: fotografía propia. | 52 |
| Fotografía 9. Mochila con jetkat (hierros – símbolos), hilos convertidos en trazos. Fuente: fotografía propia. | 53 |
| Fotografía 10. Telaraña compuesta de redes de hilos. Se puede observar la compleja estructura. Fuente: fotografía propia. | 54 |
| Fotografía 11. Presentación del libro Fundamentación teórica del SEIP. La palabra en la cultura Wayuu. Realizado en la Universidad de La Guajira. 7 de mayo de 2014. Fuente: Archivo AWA. | 67 |
| Fotografía 12. Diferencias de marcas del E'iruku Epieyu realizada por Ezequiel en la arena con el warala “bastón”. A la derecha el levantamiento de las grafías. Fuente: fotografía propia. | 80 |
| Fotografía 13. Explicación por parte de Azael de la correspondencia de las especies del mar con las de la tierra. En la parte derecha esquema. (Delgado & Valbuena, 2013)..... | 88 |
| Fotografía 14. Fractal de la espiral en el caracol, personaje en varios de los relatos sobre la creación. Fuente: fotografía propia..... | 92 |
| Fotografía 15. Encuentro de Jayeechimajana (cantadores wayuu) en la sede Chispana de la IEIR Laachon Mayapo, se pueden observar varios estudiantes participando de este encuentro. Fuente: fotografía de estudiante Gilberto Pushaina. | 97 |
| Fotografía 16. Difusión de Jayeechi (cantos wayuu) en emisora local. Iván Fernández Pushaina. Fuente: fotografía propia. | 97 |
| Fotografía 17. Encuentro de saberes de la Pedagogía de la Madre Tierra del Caribe Colombiano. Diálogo sobre la medicina tradicional wayuu. Agosto de 2016. Fuente: Archivo AWA. | 102 |
| Fotografía 18. Piedra del ii (origen) del e'iruku Gouriyu en Jaleerüle. A la derecha la estudiante Cielo Gouriyu reconociendo la piedra. Fuente: fotografía propia. | 106 |

Lista de ilustraciones

| | Pág. |
|--|------|
| Ilustración 1. Mujer wayuu preparando el algodón para tejer. Portada de libro <i>Ayanamajaa</i> . Fuente: Grupo de investigación <i>Alekerüyaa</i> . Diseño Rusvelt Machado Uriana (2018)..... | 1 |
| Ilustración 2. Afiche de invitación al I Congreso de Zona Norte Extrema de la Alta Guajira, Wüinpümüin. Tema principal: e'irukuu y territorio. Fuente: página de ZNEAG en Facebook. | 17 |
| Ilustración 3. Cuadros realizados por niños y niñas de la Institución Etnoeducativa en Puerto Estrella. E'irruku con su animal ancestral. Fuente: fotografía propia. | 19 |
| Ilustración 4. Logo AWA. Fuente: archivo AWA. | 36 |
| Ilustración 5. Tejidos del logo de la asociación, tres espirales: tejido local, regional y nacional. Fuente: tejidos realizados por María Cecilia Ipuana colgados en oficina de educación. | 36 |
| Ilustración 6. Óleo sobre lienzo, Medidas 1mx70cm. Título: Waleker. (Acción de ejecutar el tejido). Autor: Rusvelt Machado Uriana. 2011. | 54 |
| Ilustración 7. Imagen – concepto del modelo educativo wayuu E'ikiaipa. Cuyo origen inicia con una semilla en espiral. Fuente: (Alekerüya, E'ikiaipa, modelo educativo., 2015)..... | 59 |
| Ilustración 8. Puntos de encuentro de las líneas de los sistemas educativos según la concepción de la intervención de los sabios, sobre cómo se fue posando la línea de la educación oficial en la espiral. Epistemicidio. Fuente: digitalización propia. | 66 |
| Ilustración 9. Carátula documental Carátula del documental E'ikiaipa. Se puede ver en el siguiente enlace: https://www.youtube.com/watch?v=jvXIDiBiCmY | 72 |
| Ilustración 10. E'iruku Uliana con referente geográfico y territorial. Fuente: (González, Lazaro, & Solano, 2005). | 81 |
| Ilustración 11. Algunos extractos de la cartilla <i>Süpula atüja ejeetta aashaje'era karalo'utta</i> . 2018. | 94 |
| Ilustración 12. Cartilla <i>Watüjai aapajaa pütchi</i> “Vamos aprender a escuchar la palabra”, relato sobre los Wunu'u – Las plantas. 2018. | 95 |
| Ilustración 13. Un extracto de la cartilla <i>Ayaawaja wayuunaikiru'u</i> “contar en wayuunaiki”. 2018. | 96 |
| Ilustración 14. Resumen investigación sobre tipos de <i>jayeichi</i> , momento y funciones culturales. Fuente: (Bermúdez, Narváez, & Núñez, 2008) | 100 |
| Ilustración 15. A la izquierda símbolo Gouriyu para la marcación del ganado. A la derecha el dibujo calcado a partir del blasón. Fuente: fotografía propia. | 107 |
| Ilustración 16. Dibujo realizado por el artista Armando Valbuena Vega. Resume varios elementos que identifican al e'iruku Gouriyu. Fuente: enviado por Armando Wouriyu Valbuena por whatsapp. 2018. | 107 |
| Ilustración 17. Óleo sobre lienzo. Medidas: 1m x 70cm. Título: Saberes. Fuente: Rusvlet Machado Uriana. 2011..... | 111 |

Lista de gráficos

| | Pág. |
|--|------|
| Gráfico 1. Presencia de e'irukuu en los nueve corregimientos de Zona Norte Extrema de la Alta Guajira. Wuinpümüin. Fuente: Diagnóstico Plan de Salvaguarda Wayuu de ZNEAG. 2019..... | 18 |
| Gráfico 2. Resumen de las generaciones wayuu y la relaciones entre seres. Fuente: (Delgado, Mercado, & Machado, 2012). | 84 |
| Gráfico 3. Temas de investigación para el desarrollo del análisis de un relato. Fuente: Rafael Mercado Epieyu (2017). | 93 |
| Gráfico 4. Fundamentación filosófica del ser wayuu. Ruta integradora de saberes. Fuente: (Delgado & Valbuena, 2013)..... | 102 |
| Gráfico 5. Cartografía social del territorio Aliwopü del e'irukuu Uliana con su respectivo símbolo. Fuente: (PNNN, 2006). | 105 |
| Gráfico 6. Espiral u'wa que representa el camino de la educación propia. Fuente: Yuro Cobaría. 116 | 116 |

Lista de mapas

Pág.

| | |
|---|----|
| Mapa 1. Mapa de la Guajira (Woumain) con sus zonas geográficas desde el punto de vista Wayuu, los cuales tienen que ver con las diferentes características de las zonas. Fuente: Google Earth. Mapa con modificaciones propias..... | 13 |
| Mapa 2. Mapa de la Guajira con las distintas e'iruku y su ubicación geográfica. Tomado de Indios y blancos en la Guajira (Burgl, 1963, pág. 100). | 19 |

Lista de tablas

| | Pág. |
|--|-------------|
| Tabla 1. E'irukuu wayuu con su animal totémico, símbolos, territorio y su respectivo ii. Estos corresponden a E'irukuu ubicados en la serranía de la Macuira. Fuente: PNN y recolección realizada con Odilón Montiel Uliana (en sus archivos ya lleva recopilado más de 130 símbolos de <i>e'irukuu</i>). | 108 |

Lista de siglas

| | |
|--------------|---|
| SEIP | Sistema Educativo Indígena Propio |
| EIP | Escuelas Indígenas Propias |
| PEC | Proyecto Educativo Comunitario |
| AWA | Asociación de jefes familiares de la zona norte extrema Wayuu Araurayu |
| ZNEAG | Zona Norte Extrema de la Alta Guajira |
| IEIR | Institución Etnoeducativa Indígena Rural |
| CEIR | Centro Etnoeducativo Indígena Rural |
| MEN | Ministerio de Educación Nacional de Colombia |
| UNESCO | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| SED | Secretaría de Educación Departamental |
| DANE | Departamento Administrativo de Estadística |
| ILV | Instituto Lingüístico de Verano |
| CONTCEPI | Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas |
| CIT | Confederación Indígena Tairona |
| EIB | Educación Intercultural Bilingüe |
| PROEIB Andes | Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para países Andinos |

Nota sobre la transcripción del *wayuunaiki*:

Durante el texto resalto las palabras en wayuunaiki con estilo inclinado. En este trabajo he adoptado la ortografía propuesta por el lingüista venezolano Emilio Mosonyi, aceptada como ortografía oficial por el Ministerio de Educación de Venezuela y también de uso extenso en Colombia, sin embargo, existen otras propuestas como la del wayuu Miguel Ángel Jusayu. Hay que destacar las siguientes características:

- (a) las vocales) tienen un valor bastante semejante al castellano, excepto la vocal ü,
- (b) las vocales largas se indican mediante la duplicación de la vocal,
- (c) se indica la oclusiva glotal o saltillo mediante el apóstrofo ‘,
- (d) el acento es predecible y no se indica en la escritura,
- (e) la /r/ no sufre cambios entre vocales, mantiene su valor de vibración múltiple tanto al inicio de palabra como en lo intervocálico. Ej. *Rüü* (cuchillo) o *arüleejaa* (pastorear).



Ilustración 1. Mujer wayuu preparando el algodón para tejer. Portada de libro *Ayanamajaa*. Fuente: grupo de investigación *Alekerüyaa*. Diseño Rusvelt Machado Uriana (2018).

Orlando Fals Borda decía: *nuestros sabios no están en Europa, o son los grandes pensadores políticos que hemos leído en la historia, sino que están acá en las selvas y desiertos, en los ríos, están pescando para sobrevivir y a ellos es que debemos escuchar para lograr lo que soñamos.* (Alekerüyaa, 2012b)

Introducción

La presente tesis indaga sobre las configuraciones conceptuales, metodológicas y pedagógicas construidas en la formulación e implementación de un proyecto educativo propio wayuu que puso en marcha la Asociación de jefes familiares de la Zona Norte de la Alta Guajira Wayuu Araurayu en el Caribe colombiano, en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio (en adelante SEIP), potenciado por el decreto 2500 de julio de 2010. Este proyecto educativo propio entretejió tres componentes derivados de las reclamaciones de los pueblos indígenas a nivel nacional, como son el componente político – organizativo, administrativo y pedagógico (CONTCEPI, 2013), los cuales pretendo analizar como una transformación de las dinámicas internas de la territorialidad wayuu, desde el campo del poder y valoración de sus saberes.

Es así, que desde el componente político – organizativo y administrativo rastreo el surgimiento de la asociación como parte de esas otras luchas que van en paralelo con las luchas andinas y amazónicas, las cuales han tenido gran incidencia en la formulación de las políticas educativas a nivel nacional para y desde los pueblos indígenas y que son bien conocidas por distintas investigaciones (Rojas & Cubillos, 2005; Tattay, 2011; Granados & Caviedes, 2011; Gutiérrez, 2013). En el componente pedagógico vislumbro los alcances epistemológicos y configuraciones conceptuales construidas en un modelo educativo con sus propias metodologías comunitarias, donde desde otro contexto se desarrolla un proceso de educación propia con saberes emergentes y descolonizadores, no enraizado en la escuela como el único espacio del saber, sino desde una Territorialidad Epistémica como manifestación de saberes situados (Parra & Gutiérrez, 2018). En cuanto a lo “epistemológico”, lo abordo desde los planteamientos de Santos Boaventura de Sousa (2011), quien sugiere las epistemologías del Sur basadas en las ecologías de los saberes y la traducción intercultural. Estas epistemologías emergen de acuerdo a contextos específicos y de

varios movimientos sociales (en nuestro caso movimiento indígena) que “construyen sus luchas con base en conocimientos ancestrales, populares, espirituales que siempre fueron ajenos al cientismo propio de la teoría crítica eurocéntrica...” (Santos, 2009, pág. 27).

Este proyecto está enmarcado dentro de la subdisciplina denominada Antropología de la Educación, que se formuló como tal a partir de los planteamientos de Solon Kimball y George Spindler en los años 60. Según Ogbu, Sato & Kim (1998), durante la década de los 70 hubo una gran diversificación de las etnografías sobre educación, donde se incluyeron áreas de estudio como el lenguaje, educación de minorías, segregación, política, estructura social, proceso en el aula y transmisión cultural. Los autores presentan una tipología de los tres paradigmas y orientaciones de la etnografía educacional basada en los diferentes niveles de análisis y énfasis en su definición de cultura. Por un lado, está la etnografía holística (tradicional o macroetnografía); por otro lado, la semiótica o etnociencia (nueva antropología o antropología cognitiva); y por último la etnografía de la comunicación (macroetnografía) (Ogbu, Sato, & Kim, 1998, pág. 5).

Ogbu en su artículo *School Ethnography: A Multilevel Approach. Anthropology and Education Quarterly* (1981) propone que la Antropología de la Educación realice una descripción etnográfica seria y válida de la estructura, proceso y función del sistema escolar que lo una a otras instituciones socioculturales definiendo su contexto en la comunidad en general. Critica los estudios microetnográficos desarrollados, ya que se enfocan en estudiar únicamente el aula sin tener en cuenta el contexto en el cual está inscrito. Por esa razón propone integrar los estudios de micro y macro etnografías con el objetivo de realizar una etnografía más completa de la escolarización, de ahí su aproximación denominada: nivel múltiple. Plantea cuatro supuestos conectados con los estudios de la educación formal, en donde se debe tener en cuenta lo económico, histórico, los modelos de la realidad social y las fuerzas sociales.

En esta aproximación a nivel múltiple se propone la investigación acción, en la cual los investigadores activamente se involucran en la intervención y el cambio escolar como parte del acto de investigar (Ogbu, Sato, & Kim, 1998). Este trabajo también se apoya en este enfoque de investigación acción, pero con la particularidad de tejer desde la misma espiral y co-investigar al mismo nivel con mis compañeros intelectuales wayuu del grupo de investigación *Alekerüyaa* (tejer como la araña), grupo que hizo parte de la Asociación Wayuu Araurayu (de aquí en adelante AWA) y en el cual me vinculé en el año 2011. Esta manera de investigar privilegia la horizontalidad (no

verticalidad) de los sistemas de conocimiento (Sillitoe, 1998), como parte de ese giro antropológico que critica la concepción de objetos de estudio estáticos, prístinos o sin ninguna agencia, así como lo plantean Vasco (2002) y Parra & Gutiérrez (2018).

Para el año 2013, informé al grupo de investigación sobre mi interés de presentarme a la Maestría en Antropología Social en la Universidad Nacional donde realizaría un proyecto de investigación relacionado con lo que estábamos desarrollando, lo cual fue apoyado por el grupo y su coordinador, Rafael Mercado. El grupo manifestó que estaba interesado en los aportes que podría realizarse desde la antropología en este proceso, dado que muchos de los términos de esta disciplina entraban en crisis con los referentes conceptuales que el grupo venía discutiendo, específicamente, del antropólogo francés Michel Perrin y la importancia de valorar las antropologías nativas desarrolladas por autores wayuu como Ramón Paz Ipuana.

Ya desde el 2014, cuando fui aceptado por la maestría, compartí muchas de las lecturas, trabajos y discusiones realizadas en la misma, las cuales fueron puestas en el diálogo en espiral que tenía con los integrantes del grupo y que después se llevaban en diálogo con los mayores, quienes también tenían otros puntos de vista sobre esas teorías ajenas. Posteriormente, Rafael Mercado se inscribió a la Maestría en Educación en el Programa de la Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, lo cual agregó al grupo una visión más pedagógica del proceso, al igual que el doctorado realizado por Gabriel Iguarán en Ciencias de la Educación – Rudecolombia – en la Universidad del Magdalena.

Todas las tesis las revisamos y retroalimentamos en el grupo de investigación, además, de las tesis de pregrado realizadas por Rusvelt Machado Uriana denominada *Concepto simbólico del color desde la cosmovisión wayuu* (2011) y la de María del Tránsito Iguarán llamada *Relatos Sagrados: Fuente de saberes para el fortalecimiento de la cultura wayuu en el resguardo de la Alta y Media Guajira* (2013). Finalmente, la tesis de Rafael Mercado fue publicada en el año 2017 y la de Gabriel Iguarán en el año 2019. Todas estas tesis también entran en diálogo con la que presento, además, del texto final del Diagnóstico del Plan de Salvaguarda de Zona Norte Extrema de la Alta Guajira (de aquí en adelante ZNEAG), el cual acompañé en esta fase de diagnóstico en el año 2019.

Desde mi formación como lingüista y con los nuevos aprendizajes de la antropología en aspectos metodológicos, apoyé al grupo en la organización de documentos de la producción intelectual de

años anteriores y posteriores a mi ingreso a la maestría, en la recolección y reseña de documentos pertinentes para el proceso, relatoría de encuentros, escritura colaborativa de informes del grupo (que en su mayor parte se citan en este trabajo como *Alekerüyaa*), corrección de estilo de publicaciones del Fondo Editorial de AWA y el acompañamiento en campo de las actividades propuestas desde el grupo de investigación.

En todos los encuentros usamos grabadora de audio, donde previamente al iniciar el encuentro informábamos a los participantes sobre su uso. Esta generalmente la ubicábamos en un lugar central que pudiera captar las voces que transitaban en espiral, lo cual generaba algunos problemas, ya que algunas intervenciones no se escuchaban, porque la brisa del mar también quería una participación - no era extraño que en momentos de tensión humana esta susurrara más fuerte de lo normal -. En algún momento pensamos en una persona que se acercara con la grabadora a los interlocutores, pero decidimos que no, porque esto rompía con el campo visual y oral, lo que generaría un corte en la línea de dicha espiralidad de la palabra. Por tanto, recurrimos a reuniones posteriores entre el grupo para rescatar aspectos relevantes en las discusiones que no captaba la grabadora, lo cual se iba escribiendo en el instante, muchas veces quedé sorprendido por la gran habilidad memorística de mis compañeros.

Por ser un proceso horizontal, la metodología de mi investigación se acoplaba con lo que determinó el grupo, ya que los ritmos, tiempos y maneras de actuar en lo wayuu no se encuentra limitado por un proceso lineal o rígido con una metodología preestablecida, sino que esta transita entre ires y venires, más bien en espiral (esto se explica con más detalle en el entramado III, donde se abordan las metodologías propias).

Para el análisis y escritura final de la presente tesis, tuve en cuenta lo que siempre reiteraban los *Putchipü'ü* (armonizadores de la palabra)¹ en los encuentros, que la palabra debe transitar en tres regiones del cuerpo: el estómago, el corazón y la cabeza. Para que haya una buena palabra (*pütchi anasü*), es necesario que esta haga ese recorrido por estas regiones haciendo su respectiva maduración finalmente en la cabeza, si salen palabras directamente del estómago, del corazón, o la cabeza, sin realizar dicho recorrido, no salen palabras que puedan armonizar un proceso. Puedo

¹ Agrego esta definición planteada en algunas reuniones, ya que el concepto de “palabrero” es una palabra que entró en crisis en las distintas conversaciones, como una forma de rechazo a su traducción en castellano y no correspondencia con el oficio que realizan los *Putchipü'ü*. Según la definición en castellano se asocia a una persona que habla mucho y sin fundamento.

decir, que, a pesar de mi preocupación por no avanzar en la tesis, ya que duré más del tiempo del concebido en la academia, ahora siento que ya puedo compartir palabras en estas líneas porque estas ya pasaron por estas regiones de mi cuerpo en un proceso de armonización interna. En ese tránsito de la palabra, pero ya hacia afuera, los resultados finales de esta tesis serán compartidos en encuentros con los agentes principales de todo este entramado, procurando difundir de manera física, oral y virtual este documento en diferentes medios, como aporte al proceso de educación propia wayuu.

Como antecedentes en cuanto a etnografías realizadas sobre este campo de estudio, se puede rastrear una de las primeras etnografías desarrolladas por parte de Alicia Dussán y Gerardo Reichel – Dolmatoff (2012) en Atanquez. En su estudio etnográfico los autores consideran que el sistema escolar en Aritama revela dos problemas; el primero, es la composición del cuerpo estudiantil; y segundo, los efectos culturales de los métodos de enseñanza, en el que se considera la escuela como una institución “española” en donde la participación de elementos “indios” no es deseable. Hay una actitud discriminatoria de los docentes, así como los padres y alumnos *placeros* hacia los *lomeros* en cuanto a su vinculación en la escuela. Para los autores la escuela crea un mundo carente de toda realidad: les enseña a los niños que son “españoles” bien vestidos, temerosos de Dios y que son superiores a la demás gente, entre ellos “los indios”. El estudio de estos autores se inscribe dentro de la teoría de cultura y personalidad.

En cuanto al estudio de los modelos educativos y sus configuraciones conceptuales y pedagógicas, en varios países como Venezuela, Bolivia, Ecuador, Guatemala, entre otros, existe una amplia experiencia de la Educación Intercultural Bilingüe (de aquí en adelante EIB), la cual también se encuentra en constante debate relacionado con su surgimiento e implementación. En Venezuela la EIB se instauró en 1992 a partir del Decreto 283, la cual sigue sin ser aplicada en la inmensa mayoría de los casos (Mosonyi, 2006, pág. 115), teniendo en cuenta que muchos wayuu de la parte venezolana se rigen en este modelo ofrecido por el Estado. Según Mosonyi en la propuesta de la EIB existen las siguientes limitantes:

Hay una evidente desmotivación en el amplio sector de los docentes inclusive indígenas, igual que en los representantes y alumnado en general, al ofrecérseles, el esquema de un nuevo tipo

de educación que de repente privilegia las lenguas y culturas autóctonas, contrariamente a las expectativas “modernizantes” que venían manejando. (...) Aun cuando se han hecho esfuerzos significativos por lograr un currículum Intercultural Bilingüe por lo menos en los primeros niveles de enseñanza, tales elaboraciones son poco conocidas por los docentes indígenas y casi nunca se han puesto a prueba en las diferentes comunidades. (...) Tampoco existe una metodología de enseñanza intercultural bilingüe suficientemente compartida por los educadores indígenas. En el mejor de los casos éstos reciben unos cursos de reciclaje sumamente apresurados y sin los mínimos elementos antropolingüísticos necesarios para su puesta en práctica. El docente medio no haya nada que hacer frente a un reto de esta naturaleza (Mosonyi, 2006, págs. 155-157).

Para el caso de Bolivia, existe como experiencia de implementación el Programa de Formación de Educación Intercultural Bilingüe para los países Andinos (PROEIB Andes). Por medio de este programa se nutren los currículos y planes de estudio de todas las Escuelas Normales del país, así como particularmente de aquellas que buscan especializarse en la formación inicial de maestras y maestros de EIB (Galdames & Walki, 2011). Sin embargo, autores como Denise, Yapita *et al.*, (2017) mencionan que la EIB en su modelo tiene teorías globalizantes y totalizadoras que parecen emerger de un contexto específicamente occidental, donde:

(...) las presuposiciones se basan en la oposición epistemológica y paradigmática que se expresa en la elaborada serie binaria: “cultura” y “naturaleza”, “universalismo” y “relativismo”, etc. La visión occidental presupone una cosmología “multicultural” en el contexto de un trasfondo de una “naturaleza” en común.

En cambio, como plantea Viveiros de Castro (1998), las cosmologías amerindias enfocan más un “multinaturalismo” en el contexto de una “cultura” en común. Si así fuera, las cosmologías modernas y occidentales (suportes de los discursos de la EIB) se basan en la unidad de la naturaleza y la multiplicidad de culturas, en tanto que las concepciones amerindias suponen una unidad espiritual y una diversidad corporal (Denise, Yapita *et al.*, 2017, pág. 19).

Por el lado de Ecuador, Uzendoski (2009) plantea que existe una paradoja en cuanto a la EIB, ya que a pesar de fortalecer la identidad indígena y la lengua kichwa, en la práctica el enfoque ha sido unificar y estandarizar la lengua mediante la escritura alfabética, desconociendo la textualidad y dinámicas vocales del kichwa del Napo en la forma como fueron transmitidas por los antepasados, donde actualmente se está coartando los espacios propios de textualidad.

En el caso colombiano, la educación en los pueblos indígenas ha tenido una serie de transformaciones en su concepción y puesta en práctica como política educativa en las últimas décadas, con una marcada educación **para** indígenas, con el modelo etnoeducativo. Estas transformaciones, por un lado, vienen orientadas desde paradigmas estatales que muchas veces no tienen en cuenta las voces de quienes son los principales agentes del cambio; por otro lado, varias organizaciones indígenas pretenden ser las voces que legitiman el derecho de orientar por ellos mismos los destinos de su educación, poniendo como dimensiones integradoras las lenguas originarias, la territorialidad y su cosmovisión, planteado en la construcción e implementación de un SEIP diferente a la etnoeducación.

Desde la visión heterodoxa de la etnoeducación, Mosonyi (2006: 201) plantea que esta tiene fuertes componentes emanados de la cultura dominante, donde en esta se trabaja con algunos elementos propios de una educación étnicamente específica, pero la mayoría de sus componentes proviene de los contenidos programáticos de la educación oficial, de base cultural occidental y lengua castellana.

Por otro lado, los Internados y la expansión de las Instituciones y Centros Educativos en cada uno de los rincones de las territorialidades de los pueblos indígenas, funcionó como un dispositivo de disciplinamiento y configuración de nuevas ideologías enraizadas en las comunidades desde la colonia. En la colonización fue una forma de establecer un control coercitivo y discursivo donde primaba la violencia simbólica, desde un control anátomo – político, así como lo señala Zandra Pedraza:

De todos los sistemas panópticos que es posible estudiar como parte de una genealogía del poder soberano, la escuela -aparentemente el más benigno por ser el más alejado del principio de hacer morir y dejar vivir, y por lo tanto, del ejercicio de la violencia física, o al menos de concentrar su existencia en principios distintos del de la vigilancia- es el fundamental y más arraigado para el control anátomo-político y el más especializado en las formas de violencia simbólica, particularmente cuando ésta incorpora (forma el *habitus* de) la doble conciencia y la colonialidad del poder. (Pedraza, 2007, pág. 17)

El sistema de educación formal los pueblos indígenas lo vieron llegar por la ventana, como lo dijo un sabio kogui en la Sierra Nevada de Santa Marta, pero “se dejó posar por muchas partes del

territorio y se dejó quieto por mucho tiempo, porque nuestro sistema educativo se ejecutaba cotidianamente, desde el sueño, hasta en el día” (Alekerüyaa, 2012b). Esta reflexión indica claramente la posición de la escuela como una institución externa y ajena que en su momento no pertenecía, ni se apropiaba por parte de los pueblos, sin embargo, se dieron cuenta que este sistema estaba afectando los saberes propios y deslegitimando los portadores del saber espiritual y medicinal como los *Mamε* y *Saga*, en el caso de los kogui, y *Outsü/shi*, en el caso de los wayuu.

Es por eso que, en diferentes épocas, algunos pueblos optaron por expulsar a las misiones, como el caso del pueblo kogui, quienes se tomaron las instalaciones del internado de *Nabusimake* en agosto de 1982 para retirar a los capuchinos, encargados de la educación desde 1916 en este lugar estratégico de la Sierra Nevada de Santa Martha (Rojas & Cubillos, 2005, pág. 75); los u’wa también exigieron la salida de las misiones en sus territorios, es así, cuando en el 2004 las autoridades u’wa expulsan a los misioneros del Internado Indígena San Luis del Chuscal, quienes se establecieron desde 1956 en esta sede (ASOU’WA, 2019).

Los wayuu por su parte, siguen coexistiendo con dos internados capuchinos, uno ubicado en ZNEAG, y otro en la zona baja, muy cerca de su capital Riohacha (esto lo veremos con más detalle en el siguiente entramado). Sin embargo, la existencia de varias Instituciones y Centros Etnoeducativos ha hecho que haya una apropiación por parte de las organizaciones en el control para orientar desde lo político, administrativo y pedagógico estas nuevas Escuelas Indígenas Propias (de aquí en adelante EIP)², en el marco de un nuevo modelo como lo es el SEIP (Pérez, 2018).

De acuerdo con lo anterior, la pregunta abordada en esta investigación se centra en: ¿cómo la Asociación Wayuu Araurayu ha formulado e implementado un proyecto educativo propio desde unas configuraciones conceptuales que revaloran las epistemologías y metodologías propias para fundamentar los componentes: político – organizativo, administrativo y pedagógico, en el marco del SEIP?, es decir, ¿de qué manera AWA pretende reemplazar una educación oficial por una que fortalezca la “identidad” wayuu a partir de unas configuraciones propias en su proyecto educativo?

² Retomo esta definición de la tesis de doctorado de Carlos Enrique Pérez Orozco (2018), donde la Escuela Indígena Propia (EIP), es una forma institucionalizada de mediar la educación en la que convergen la educación agenciada por los pueblos indígenas y la escuela occidental, con la que los Estados modernos liberales han gestionado el derecho universal a la educación y un dispositivo de formación de ciudadanos. Esta es una escuela distinta a la Etnoeducativa, la cual es una agenciada principalmente desde la perspectiva del Estado.

Desde ese comprender otros saberes, esta tesis se encuentra integrada en tres **entramados** – concepto relacionado con el arte de entretrejer o entrecruzar elementos para formar un todo–, donde a partir de la imagen – concepto de la espiral me permitirá unir las líneas con las que se inició todo un **entramado** con sus respectivas conexiones. Por esa razón, en el **entramado I** presento las distintas políticas y modelos educativos que se entrecruzan para llegar a un proyecto educativo propio, desde los distintos marcos legislativos y normativos que han resultado de las luchas de los pueblos indígenas y su participación como agentes de cambio en un proceso de negociación con el Estado. Todo esto implica un relacionamiento local que entra en pugna con entidades como las secretarías de educación departamental y municipales, quienes han direccionado durante varios años la administración de la educación e intermediación con figuras jurídicas como la Mesa de Concertación Wayuu, quienes generan conflictos en las mismas comunidades.

En el **entramado II** entretrejo los hilos que conectan el surgimiento de la asociación y otras organizaciones en el marco de estos cambios políticos a nivel nacional, allí se evidencian tensiones internas y externas de este nuevo giro de la educación indígena. Finalmente, en el **entramado III** explico el proceso metodológico llevado a cabo con el grupo de investigación *Alekerüyaa* (tejer como la araña) para la construcción del modelo educativo *E'ikiaipa* en el que se evidencian varias configuraciones conceptuales que desarrollan epistemologías propias, desde unas Territorialidades Epistémicas (Parra & Gutiérrez, 2018). Todo este reconocimiento de las epistemologías propias ha significado dialogar, en primer lugar, con los sabios de las comunidades, así como dice el epígrafe, con quienes se construyó gran parte del modelo para implementar en las Escuelas Indígenas Propias Wayuu (en adelante EIPW), proyectadas más a lo comunitario.

ENTRAMADO I: EL ENTRETEJIDO DE LA EDUCACIÓN PROPIA WAYUU EN EL MARCO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS ENTRECruzADAS



Fotografía 1. Jetkat (hierro-símbolo) del *e'irukuu* Epieyu de Shoolimana trazado en la arena por Ezequiel Prieto. Fuente: fotografía propia.

El decreto 2500 es uno de los más avanzados que hay en este país en materia de educación se refiere. Este lo firmó Uribe, pero no por voluntad, lo firmó después de que 40.000 indígenas cerraran la carretera panamericana en el Cauca. ¿Qué dice ese decreto? Sencillamente que la educación indígena en Colombia la deben administrar los indígenas. (Alekerüyaa, 2012b)

1.1 Los wayuu y su espacialidad en *woumain* – El deambular en sus líneas

El pueblo wayuu es uno de los grupos indígenas más numerosos de Colombia y Venezuela, están ubicados en la península de La Guajira, cuyo territorio, al oeste, conforma el departamento del mismo nombre en Colombia y al este es parte del estado Zulia, de la República Bolivariana de Venezuela. En el departamento de La Guajira, en Colombia, hay unos 380.460 wayuu, su mayor población se encuentra en los municipios de Uribia (96,4%), Manaure (92,9%), Maicao (41,8%), Albania (35,9%) y Riohacha (27,8%) (DANE, 2019).

El territorio es una planicie semidesértica, aunque cuenta con accidentes orográficos, como las serranías de *Makuira* y *Jalaala*. Dentro del territorio los wayuu se ubican espacialmente de acuerdo con las características geográficas de algunas zonas, en *wayuunaiki* (idioma wayuu) denominan *wuinpümüin* (hacia la superficie del agua) la Zona Norte Extrema de la Alta Guajira donde se ubica la Serranía de la Makuira, una isla biogeográfica en medio del semidesierto guajiro con bosques húmedos y varios acuíferos; *jalaalamüin* (hacia lo pedregoso), la zona que comprende la parte central y montañosa; *anoimüin* (hacia el terreno plano), en la parte baja del noreste; *uuchimüin* (hacia las montañas), en el este; *wopumüin* (hacia los caminos), relacionado con los caminos que empiezan a interconectarse con los cascos urbanos como Uribia, Manaure, Albania, Riohacha, entre otros; y por último *palaamüin* (hacia el mar), que se refiere a la dirección que va hacia el mar en cualquier punto geográfico (Delgado, Mercado, & Machado, 2012).

A toda esta espacialidad dentro del territorio se menciona con la expresión *woumain*³. Gabriel Iguarán define que esta espacialidad está determinada por la geografía del suelo y características de los lugares, al igual dependiendo del lugar donde se encuentren las personas, existen otras denominaciones como lo dice a continuación:

En *wuinpümüin* encontramos lugares como *anouli* (las planicies), *uuchimüin* (hacia los cerros, serranía de la Makuira) que comprende a *paaluwo'u*, *jiwonnee* y *waleche*. *Palalieru'umüin*

³ El wayuunaiki se caracteriza porque incluye un prefijo personal antes del sustantivo para indicar posesión, en este caso la *w-* indica el prefijo personal “nuestro” y *-oumain* indica “territorio”. Como decía mi colega Rafael Mercado, para los wayuu las cosas no están sueltas por ahí, como una nariz abstracta sin poseerla alguien, por esa razón siempre se indica el prefijo personal.

(hacia la mar), *jasaliru'umüin* (hacia las dunas), lugares que también se encuentran en *wopumüin* (hacia los caminos) (Iguarán G. S., 2019, pág. 61).

En esta investigación deambulé en diferentes líneas y nodos, en términos de Ingold (2015), en su mayor parte en *wopumüin*, en las diferentes espacialidades de *Akuolu*⁴ (Manaure) y *Süchimma* (Riohacha) donde se encuentran las Instituciones Etnoeducativas Indígenas Rurales (en adelante IEIR): Eusebio Septimio Mari, San Rafael del Pájaro, Laachon Mayapo; y los Centros Etnoeducativos Indígenas Rurales (en adelante CEIR): Uriyunakat, Maracari, Caracas Ruleya y el Paraiso administradas por AWA (en el mapa 1 corresponde a los óvalos amarillos en *wopumüin*)⁵.

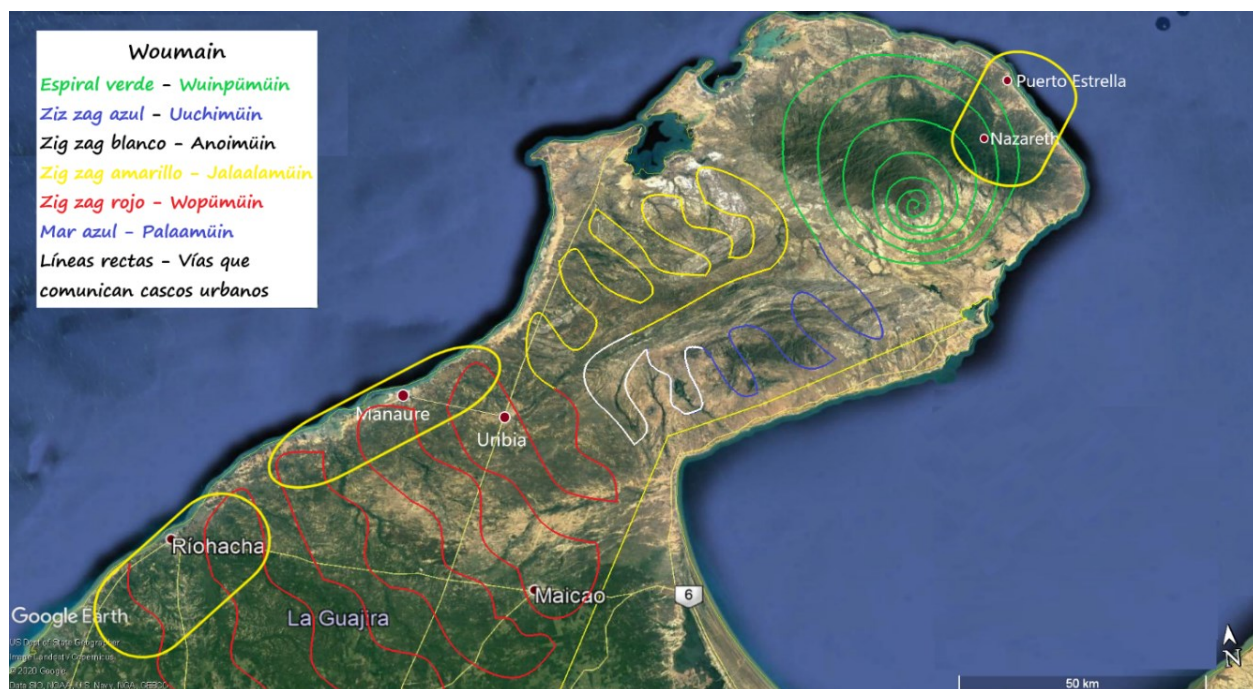
En estas IEIR y CEIR desarrollamos con el grupo de investigación *Alekeriyaa* varios de los encuentros con *A'laülayuu* (jefes familiares), directivos y docentes. En *wuinpümüin*, específicamente, en dos corregimientos que corresponden a ZNEAG como *Amurrulu'u* (Nazareth), *Parralielu'u* (Puerto Estrella) y Siapana, realizamos diálogos y recorridos a los sitios emblemáticos del origen del pueblo wayuu, el cual lo represento por medio de la espiral verde (ver en el mapa 1), indicando la importancia de este lugar como referente epistemológico para el pueblo wayuu. De esa manera se conecta esta espiral con las demás líneas, las cuales tienen una conexión desde el punto de vista territorial, social, de origen, espiritual y de imágenes – concepto.

En algunos momentos hubo encuentros en la Sierra Nevada de Santa Marta con los pueblos kogui y wiwa, ya que AWA, en alianza con la organización Gonawindua Tairona (kogui) y Yugumaiun Bunkuanarua Tairona (wiwa), viene administrando las Instituciones Dumingueka y Ashintikua. Por esa razón en algunas partes agregó algunos aportes y reflexiones de estos pueblos en el tema educativo. Estas organizaciones de la sierra por el momento, por decisión de sus autoridades, no asumen el componente administrativo, dado que este exige ciertos requisitos y una experticia administrativa, además, el control y apropiación de las instituciones y centros educativos asentadas en el territorio se ha direccionado desde hace poco y por eso la importancia de esta alianza, así como lo expresa el cabildo gobernador del momento, José de los Santos Sauna:

⁴ A lo largo de la tesis uso los nombres en wayuunaiki de los centros urbanos, los cuales en castellano no conservan el nombre como originalmente los denominan los wayuu, desconociendo la importancia de conservar la toponimia de la lengua oficial. En lugares poblados que se empezaron a establecer en *wuinpümüin*, se sustituye las denominaciones propias por las nuevas, muchas veces impuestas por el municipio, como el caso del Paraiso, uno de los primeros lugares poblados para subir a *wuinpümüin*.

⁵ Los CEIR son aquellas escuelas que tienen estudiantes hasta grado 5°, en cambio los IEIR los estudiantes llegan hasta grado 11°.

El pueblo kogui ha empezado a pensar la educación apenas hace dos años. La educación ha estado en el internado hace 30 años, ha estado en manos de las hermanas Laura y nosotros también hicimos uso de esa sede. Pero nuestras autoridades, *mamos*, siempre han planteado cuándo empezamos hablar de educación, dijeron los *mamos* “nosotros no queremos que la educación avance rápidamente” (...) ahora nuestros compañeros como Asociación, nuestros hermanos Wayuu Araurayu, ellos son como un bastón de apoyo, no en la parte cultural, porque cada pueblo indígena maneja su casa. Pero estamos claro que la Asociación nos está apoyando en el proceso administrativo del Sistema de Educación Indígena Propio, eso es lo que está haciendo hoy la asociación. Y eso no es solo para el pueblo kogui, tenemos que hacer un modelo muy fuerte sin dejar a ninguno. (Alekerüyaa, 2012d)



Mapa 1. Mapa de la Guajira (Woumain) con sus zonas geográficas desde el punto de vista wayuu, los cuales tienen que ver con las diferentes características de las zonas. Fuente: Google Earth. Mapa con modificaciones propias.

1.1.1 El wayuunaiki y su vitalidad

El *wayuunaiki* —idioma wayuu—, es el idioma más vital dentro del panorama lingüístico de Colombia y Venezuela. En la actualidad se pueden encontrar monolingües y bilingües competentes en este idioma; y en zonas de frontera con otros pueblos indígenas algunos wayuu hablan lenguas de la Sierra Nevada de Santa Marta y el *añuuniki*, lengua de un pueblo que habita en la laguna de Sinamaica, cerca de la desembocadura del río Limón, en el lago de Maracaibo, en Venezuela.

Según la encuesta del DANE (2019), el 89,1% de la población wayuu habla su idioma, el 4,6 % no lo habla, pero la entiende y el 6,3% no lo habla ni la entiende.

El uso del *wayuunaiki* se da mayormente en la familia en el área rural y en los IEIR y CEIR se tiene como una asignatura, designada como lengua y cultura wayuu, pero la cual no está integrada en todo el currículo, aunque cuenta con una de las primeras ordenanzas en el país donde se declara como lengua oficial en el departamento de La Guajira (Gobernación de La Guajira, 1992). En esta ordenanza se pide a los gobiernos del Departamento que fomenten la educación intercultural bilingüe y los programas de etnoeducación (Artículo 1); promover la creación de cátedras, seminarios, talleres en *wayuunaiki* en los distintos niveles de educación y la investigación etnolingüística (Artículo 3); los documentos oficiales del Departamento deben ser redactados en *wayuunaiki* (Artículo 4); fomentar la difusión radial y la publicación de materiales impresos y audiovisuales en *wayuunaiki* o en forma bilingüe (Artículo 5); y además, crear una colección llamada *Woummainpa* de obras escritas en *wayuunaiki* y castellano destinada a difundir y promocionar los valores culturales wayuu como también estudios sobre dicha lengua y textos para su enseñanza.

De acuerdo con investigaciones lingüísticas, el *wayuunaiki* se caracteriza por la composición de vocablos, donde la subordinación en la palabra se da mediante afijos de derivación o de cambios en la raíz. El intelectual wayuu Miguel Ángel Jusayu explica como se realiza esta composición:

Mmólu, debajo de la tierra, se deriva de *mma*, tierra, y *luu*, dentro. *Katouchi*, está vivo, viene de *katá*, tener piel, *ouú*, ojo, y la desinencia verbal *chi*. *Kasa'talun* significa ¿De qué color es? La palabra viene de *kasa*, interrogativo, y de *atá*, piel. Literalmente viene a decir ¿de qué piel es? Se contesta: de piel blanca (*kasútot*) o de piel roja (*ishótósü*) o es de tal otro color. De *kasú* y *atá* como de *ishó* y *atá* se obtiene *kasútot e ishótoi*. (Jusayu, 1986, pág. 38).

Relacionado con esta composición de palabras, el *vocablo wayuunaiki* se compone de tres morfemas /*wayuu – na – iki*/ donde *wayuu* significa “persona”, *na-* proviene de *ana* “bueno” e *iki-* de *ekii* “cabeza”, lo cual traduciría “lo bueno que sale de nuestras cabezas” (Delgado, Mercado, & Machado, 2012, pág. 9). Esto está asociado con el papel que cumple la palabra (*pütchi*) en el pensamiento wayuu, donde los *Putchipü'ü* (armonizadores de la palabra), en sus constantes reflexiones sobre la misma, hablan sobre cómo esta debe recorrer tres regiones del cuerpo para que llegue a alcanzar su madurez, es decir, palabras buenas, palabras que puedan educar (Mercado &

Iguarán, 2014). En primer lugar, está el estómago (*ale'e*), luego está el corazón (*a'in*) y finalmente la cabeza (*ekii*):

Pütchi nüle'erujutu

/pütchi/nü-le'e/rujutu/

//N / 3PSm – N//

//palabra/ estómago/ dentro//

“La palabra dentro de su estómago”

Pütchi nülujutu na'in

/pütchi/sü-lujutu/n-a'in//

//palabra/3PSm – loc. prep/3PSm - N//

//palabra/su (de él) - dentro/el –corazón//

“La palabra dentro de su corazón”

Pütchi sülujutu nikii

/pütchi/sü – lujutu/ ni – kii/

//N/ loc. prep/3PSm – N //

//palabra/su (de ella) - dentro/ el - cabeza//

“La palabra dentro de su cabeza” (Delgado, Mercado, & Machado, 2012, pág. 9)

La palabra entonces debe pasar por estas regiones del cuerpo, en el estómago se reflexiona, luego pasa al corazón donde se encuentra el alma, la energía vital, la sensatez, el juicio y finalmente llega a la cabeza por donde sale por la boca para finalmente decir palabras buenas, palabras sanas (*pütchi anasü*) (Delgado, Mercado, & Machado, 2012, pág. 10). En este mismo sentido lo plantea el *Ouutshi* Azael Waliriyu:

La **palabra** cuando hablamos tiene su camino, nos llega a través de ese camino. Entra a nuestra cabeza, nuestra conciencia, entra por nuestra boca, por nuestros oídos, la guardamos en nuestra barriga todos los días. Esta **palabra** no la vomitamos enseguida, no es como nuestra comida que enseguida la desechamos porque son cosas sucias, la **palabra** se queda ahí, nuevamente retorna a nuestra cabeza, ahí se consolida, se reconstruye, se alimenta de las cosas buenas. Cuando está lista la **palabra**, surgen o brotan palabras sanas y limpias. Un anciano, si escucha cosas malas, **palabras** venenosas, él no las cuenta, no las dice, en vez de eso, les recuerda a los del conflicto

su familiaridad, dice: “son tu familia, tus nietos, tus hijos, antes de decir las cosas malas, solo se dice las cosas buenas”. (Zona Norte Extrema de la Alta Guajira, 2019, pág. 83)

1.1.2 Las *e'irukuu wayuu*



Fotografía 2. Símbolos de algunas *e'irukuu wayuu* en la Institución Etnoeducativa Laachon – Mayapo. Wopümüin. Fuente: fotografía propia.

Ancestralmente los wayuu están organizados social y políticamente en 23 *e'irukuu* a los cuales se pertenece por línea materna. Antropólogos como Weidler Guerra (2002) y Perrin (1980) han definido el término *e'irukuu* como clan, sin embargo, en su acepción literal se traduce como carne, que por extensión de su significado se asocia a lo que aporta la madre al nacer el niño o niña, ya que lo que aporta el padre es la sangre. Por tanto, la familia de carne tiene un arraigo más importante por ser una sociedad matrilineal, a estos parientes maternos se les dice *apüshii*, en cambio los parientes maternos del padre se denominan *o'upayu*. Esta definición de clan, al igual que la de casta, que varios académicos utilizan, el grupo de investigación y otros intelectuales wayuu las han rechazado porque consideran que en castellano no hay una expresión que la homologue (Wouriyu, Armando, Naa Wayuukana, 2018). Además, en la actualidad los medios de comunicación han usado este término para referirse a grupos ilegales, lo cual se ha difundido generando afirmaciones despectivas de la organización social wayuu cuando se habla de clan. Por esa razón, en el primer Congreso de ZNEAG en *wuinpümüin*, cuyo tema central era la *e'irukuu* y territorio (ilustración 5), se posesionó como palabra propia, sin correspondencia en castellano, con una definición que involucra todo su entramado social, político, familiar, de origen y propiedad como se muestra a continuación:

Los wayuu somos una sociedad milenaria, estructurada y cohesionada por *e'irukuu*, modelo de organización sociopolítica y socio territorial, en el cual cada *e'irukuu* tiene un *II* (origen mítico-territorial) y fundamentado en una *elii* (madre) que se forma mediante el encierro (escuela para el aprendizaje de la vida de ser mujer wayuu y portadora del legado de un *e'irukuu*) para ser la futura *oushuu* (abuela), cuya función esencial es ser recreadora de la pervivencia de las *e'irukuu* (unida a la *ii*) y *eii* (madre) establecida como *oushuu* (abuela) para la existencia de linajes. Cada linaje de cada *e'iruku* tiene su *oushuu* (abuela), quienes se establecen en un espacio territorial, marcada por los *amuuyuu* (cementeros), las *pesuwa* y los *apain* (sitio de huertos familiares), *ishi* y *laa* (pozo y jagüey familiar). En estos espacios, cada linaje de las *e'irukuu* recrea procesos socio productivos, educativos, alianzas inter - *e'irukuu*, a través del vínculo matrimonial; y por ello, la razón de la *paiinaa*. De ahí se comparte el espacio, basado en un modelo de organización regida por las *e'irukuu* que va desde el "propietario", lo conocemos como *koumainkana*, para ello basta revisar los íconos representativos de un derecho territorial (*amuuyuu*, *pesuwa*, *wuin*), luego los *achonnii* de mujer (hijos del *e'irukuu* propietario), lo *alünii* (nietos del *E'irukuu* propietario) y así sucesivamente. (Zona Norte Extrema de la Alta Guajira, 2017)



Ilustración 2. Afiche de invitación al I Congreso de Zona Norte Extrema de la Alta Guajira, Wüinpümüin. Tema principal: *e'irukuu* y territorio. Fuente: página de ZNEAG en Facebook.

En la ZNEAG se pueden encontrar la mayoría de las *e'irukuu*, dado que los lugares de origen mítico-territorial (*ii*) se encuentran en varios puntos de esta zona, específicamente, en sus ojos de agua donde generalmente se encuentra una piedra. De acuerdo con el diagnóstico del Plan de

Salvaguarda de ZNEAG (2019), en los 9 corregimientos que agrupan esta zona existen 20 *e'irukuu*, donde las *e'irukuu* más predominantes en población son los Uliana, Epieyu, Ipuana, entre otros (Gráfico 1).

| CORREGIMIENTO | NUMERO DE COMUNIDAD POR PRESENCIA DE E'IRUKUU | | | | | | | | | | | | | | | | | | | N° DE E'IRUKUU POR CORREGIMIENTO | |
|---|---|---------|----------|--------|-----------|--------|---------|------------|----------|----------|---------|---------|-----------|---------|--------|--------|----------|-------------|-----------|----------------------------------|---------|
| | AAPUSHANA | EPIEYUU | EPINAYUU | IPUANA | JAYALIYUU | JINNUU | JUSAYUU | MAIPUSHANA | PAUSAYUU | PUSHAINA | SAPUANA | SIJUANA | UCHALAYUU | ULEWANA | ULIANA | ULIYUU | URALIYUU | WALEPUSHANA | WALIRIYUU | | WOLUYUU |
| CASTILLETES | 5 | 2 | 1 | 10 | 1 | 1 | - | - | - | 5 | 7 | - | - | - | 17 | - | 2 | - | - | - | 10 |
| GUARERPA | 10 | 9 | 6 | 4 | 4 | 29 | 2 | - | 1 | 1 | - | 13 | - | 1 | 32 | 1 | 3 | 1 | - | 1 | 16 |
| NAZARETH | 10 | 14 | 2 | 18 | 24 | 18 | 6 | - | 14 | 3 | 21 | 4 | 6 | - | 38 | 6 | 15 | 3 | - | 8 | 17 |
| PTO ESTRELLA | 8 | 67 | 9 | 29 | 27 | 8 | 2 | - | 9 | 20 | 13 | 4 | - | - | 65 | 1 | 17 | 4 | 1 | 38 | 17 |
| PTO LOPEZ | 11 | 15 | 1 | 14 | 3 | 8 | 9 | - | 1 | 2 | 4 | 9 | - | 3 | 11 | - | 2 | - | - | - | 14 |
| PTA ESPADA | 8 | 5 | - | 5 | - | 17 | 1 | 1 | 1 | - | 2 | 19 | - | - | 19 | 3 | - | - | - | - | 11 |
| SIAPANA | 16 | 10 | - | 38 | 2 | 5 | 10 | - | 4 | 18 | 9 | 12 | - | - | 18 | - | - | - | - | - | 11 |
| TAROA | - | 9 | - | 1 | - | - | 1 | - | - | 3 | - | 3 | - | - | 15 | 1 | - | - | - | 13 | 8 |
| TAWAIRA | 2 | 36 | 12 | 17 | 11 | 1 | 1 | - | 1 | 15 | 3 | 7 | - | - | 47 | 1 | 9 | - | - | 4 | 15 |
| TOTAL COMUNIDAD POR E'IRUKUU | 70 | 167 | 31 | 136 | 72 | 87 | 32 | 1 | 31 | 67 | 59 | 71 | 6 | 4 | 262 | 13 | 48 | 8 | 1 | 64 | |
| SE IDENTIFICÓ 20 E'IRUKUU CON PRESENCIA EN LA ZONA NORTE EXTREMA DE LA ALTA GUAJIRA | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Gráfico 1. Presencia de *e'irukuu* en los nueve corregimientos de Zona Norte Extrema de la Alta Guajira. Wuinpümün. Fuente: Diagnóstico Plan de Salvaguarda Wayuu de ZNEAG. 2019.

De acuerdo con lo anterior, en *woumain* existe un ordenamiento geográfico por *e'irukuu* desde lo mítico-territorial, algunos wayuu que no se encuentran en su zona conservan las memorias de esos orígenes. En los diálogos en *wopümün* los sabedores indicaban el nombre de su *ii* (origen) mencionando algunos lugares de *wuinpümün*. Según el censo del DANE (2019), en La Guajira la *e'irukuu* más predominante es la *Epieyu* con 78. 409 wayuu, le sigue *Ipuana* con 61. 383, *Uliana* con 59. 759, *Pushaina* con 51.791, entre otros, distribuidos en diferentes zonas. Bugrl en 1963, en un intento por determinar el ordenamiento de las *e'irukuu* en La Guajira, realizó un mapa de su distribución, sin embargo, la territorialidad wayuu es más compleja de lo que él presenta en dicho mapa, de acuerdo con el diagnóstico realizado en ZNEAG (mapa 2):



Mapa 2. Mapa de la Guajira con las distintas *e'iruku* y su ubicación geográfica. Tomado de Indios y blancos en la Guajira (Burgl, 1963, pág. 100).

Las *e'irukuu* wayuu también tienen un ancestro animal o varios asociados a su *e'irukuu*. Estos son principalmente mamíferos, aves, reptiles o insectos. Así, los miembros de la *e'irukuu* Uliana tienen al tigre y al conejo; los de la *e'irukuu* Ipuana, al gavilán *karikari*; los de la *e'irukuu* Pushaina, al cerdo, y así sucesivamente. También se identifican las *e'irukuu* con símbolos que se utilizan para marcar el ganado, tatuarse la piel o plasmarlas en objetos como la cerámica y las mochilas (Delgado & Mercado, 2010).



Ilustración 3. Cuadros realizados por niños y niñas de la Institución Etnoeducativa en Puerto Estrella. *E'iruku* con su animal ancestral. Fuente: fotografía propia.

De acuerdo con esta organización sociopolítica y socio territorial, cada *e'irukuu* tiene un *A'laülayuu* (jefe territorial), como una de las instituciones que conforman un *apüshi*:

Nosotros los wayuu a través de los E'IRUKUUU (la mujer y su carne) somos territoriales, descentralizados e independientes entre sí, estamos íntimamente ligados por la común ascendencia y descendencia y el territorio ancestral; cada E'IRUKUUU posee un territorio de propiedad colectiva y un ALAÜLAA (Jefe Territorial), quien lidera y toma decisiones con el consentimiento colectivo de todo su E'IRUKUUU. Un E'IRUKUUU no existe si no posee un territorio ancestral y un origen, un II. Hay cinco instituciones que conforman la base o núcleo fundamental de un APÜSHII (ascendencia y descendencia de la mujer y su carne) y esta a su vez a un E'IRUKUUU, las cuales son: OUSHEE (abuela materna), ELII (madre), ALAÜLAA (tío materno), ASIIPÜ (sobrino materno), ALÜNII (nieto materno). Este sistema de relación social ínter - E'irukuu, nos entreteje y entrelaza en una nación. (Naa Wayuukana, 2019)

La sociedad *alijuna* (no wayuu) ha repercutido en este sistema de organización social, dado que al momento del registro civil y cedulação no se tiene en cuenta esto y los apellidos quedan por línea paterna desplazando, en gran medida, los nombres de las *e'irukuu* de la línea materna. En este sentido, muchas veces los apellidos se van perdiendo y así mismo se pierden derechos como colectividad y de acceso a beneficios como la posibilidad de estudiar de manera gratuita en Universidades que tienen programas para indígenas.

1.2 Institucionalización de la formación evangelizadora en *woumain*

La institucionalización de la formación escolarizada evangelizadora en los territorios de las *e'irukuu* se da en tres periodos, según la clasificación que da el doctor Gabriel Iguarán Montiel de la *e'irukuu Uliana* (2012). El primer periodo comienza con la llegada de la misión capuchina española en 1907 a Riohacha, bajo el patronato del Vicario Apostólico Fray Atanasio Vicente Soler y Royo, quien, acompañado con un grupo de sacerdotes jóvenes españoles de la provincia de Valencia, catequizan a los wayuu, arhuacos y yukpa⁶. Durante su permanencia fundan el colegio de la Divina Pastora y La Sagrada Familia en Riohacha (Iguarán M. G., 2012, pág. 9). Otro grupo de Misioneros capuchinos se establecen en *wuinpümüin* (ZNEAG) y allí fundan un orfanato

⁶ En ese tiempo a los wayuu los misioneros denominaban como guajiros y a los yukpa como motilonés.

llamado Nazareth, nombre que recibe también el primer pueblo en esta zona, en palabras de Gabriel:

(...) el gobierno nacional de Carlos Emilio Restrepo (1910 – 1914) visionó para esta parte el sentido de soberanía territorial y encomendó la tarea a los Misioneros Capuchinos la educación para esta parte de Colombia para hacer presencia estatal. Estos misioneros que probablemente venían de Guarero (territorio venezolano) donde había un orfanato emprendieron la expedición a la Alta Guajira, por tanto, se comisionó a los reverendos padres: Antonio de Valencia, Domingo de Riohacha y Fray Crispín de la Palma, quienes llegaron primero a la Laguna de Tucacas, donde fundaron una escuela que fracasó rápidamente debido a la falta de agua que azotó a esa región. De esta manera, aceptaron la invitación que les hizo Miguel Iguarán quien les habló de unas tierras propicias y halagadoras en las estribaciones de la serranía de la Makuira.

Sin pérdida de tiempo, se dirigieron al norte del cerro *Itujolu*, hacia la parte oriental de la colina de *Walapüchirü* (cerro donde está actualmente la imagen de la Virgen del Carmen) y en el sitio denominado *Iishuwolu'u* (lugar de cardenales) construyeron una casa de bahareque, con techo de enea y una enramada para que le sirviera de albergue a los alumnos que habían traído de la laguna de Tucacas, hoy Corregimiento de Puerto López. El sitio escogido por los expedicionarios era de 50 hectáreas aproximadamente, la dueña era la indígena llamada *Taanechon* del clan *Jinnuu* emparentados con el clan *Uliana*; familia que azotados por el verano tan fuerte de aquella época, se hallaban listos para emigrar a *Watta* (tierras lejanas, Venezuela en este caso) en busca de trabajo y recursos. (...) bajo la influencia de los señores Miguel Iguarán y Samuel Webber, a cambio de víveres y mercancías, cedieron con gusto el predio donde fundaron el orfanato de Nazareth en memoria de la sagrada familia de Nazareth (Tierra Santa). (Iguarán G. S., 2019, pág. 99)

En el segundo periodo, en el año 1951, llegaron los primeros misioneros capuchinos italianos de la Provincia de Abruzos, quienes hicieron las primeras reformas en construcciones de los internados en el territorio, ya que muchos estaban construidos en materiales propios de la región, y es así cuando Fray Eusebio Septimio Mari en 1953 como Vicario inicia las obras de construcción del Orfanato en Nazareth, que ya se convirtió en Centro Educativo Internado Indígena de la Sagrada Familia de Nazareth (Iguarán G. S., 2019, pág. 103). En la zona baja, en cercanías de Riohacha, se construye el internado Aremasain, cuya infraestructura es muy parecida a la de Nazareth (ver fotografías 8 y 9). En el pueblo de Uribia se funda en julio 21 de 1956 la Institución Educativa Escuela Normal Superior Indígena. De esa manera se configura así una plataforma evangelizadora,

donde estos internados e instituciones cubrirían las zonas de *wuinpümüin* (ZNEAG), *jalaalamüin*, *uuchimüin* y *anoimüin* (Uribia); y *wopümüin* (Riohacha y Manaure).



Fotografía 3. Centro Educativo Internado Indígena de la Sagrada familia de Nazareth. Fuente: fotografía propia.



Fotografía 4. Internado indígena Aremasain. Fuente: tomada de página en Facebook de la Institución.

La institucionalización de la formación escolarizada evangelizadora, con las nuevas infraestructuras e inversión se fortaleció en este periodo, ya que en 1953 el Gobierno Nacional firmó con la iglesia el convenio de las Misiones, donde explícitamente se promovía la educación cristiana y la civilización de los wayuu. Roberto Pineda Camacho lo resume de la siguiente manera:

En este contexto, las misiones y la escuela tuvieron como meta enseñar el castellano, extirpar el conocimiento de las lenguas nativas; promover la educación “cristiana” y “civilizar” a los indios. Esta situación se proyectó prácticamente hasta la década de 1970. En 1953, por ejemplo, el Gobierno Nacional firmó con la Santa Sede el Convenio de Misiones, el cual otorgó a diversas órdenes religiosas católicas el monopolio de la educación en las dos terceras partes del territorio nacional y le concedió diversas facultades legales a los vicarios y prefectos apostólicos sobre los mismos funcionarios del Estado. (Pineda, 2000, pág. 95)

En el tercer periodo que va de 1990 al 2010, se establece la diócesis colombiana, época en que se descentraliza la educación, donde los entes territoriales reciben los recursos de educación por parte del Estado, quitando el monopolio de la educación a la iglesia. Sin embargo, estas entidades territoriales contrataban con las diócesis, en todos los aspectos educativos, ejerciendo el control administrativo. Todo este cambio se debió al deslinde entre el Estado y la iglesia en la nueva constitución de 1991. En cuanto a la educación recibida en las instituciones evangelizadoras y la

discriminación con respecto al *wayuunaiki*, oficial en el territorio según ordenanza 01 de 1992, Rafael Mercado de la *e'irukuu* Epinayu recuerda lo siguiente del internado de Aremasain:

En el año de 1996 había profesores que se molestaban cuando nosotros hablábamos *wayuunaiki* en la clase y hasta en el descanso. Hubo una ocasión que un profesor se molestó tanto que fue hablar directamente con el Director del internado para que se prohibiera hablar *wayuunaiki* en la clase, el director haciendo caso a este profesor pasó por cada salón y les pidió a los alumnos que no hablaran *wayuunaiki* en clase, todos los 1050 estudiantes que había en este sitio hicieron caso porque temían algún castigo. Pero yo con otros dos compañeros sabíamos de la constitución, porque un profesor nos habló una vez de ella, y fuimos a la biblioteca donde había pocos libros, consultamos algunos artículos y le dijimos al director que no nos podían prohibir hablar la lengua porque la constitución lo dice. El padre asombrado de esta actitud de nosotros nos escuchó y no volvió a prohibir la lengua. (Conversación personal, 2007)

1.3 ¿La etnoeducación *para o desde* los pueblos indígenas? El caso del pueblo wayuu

Como una nueva perspectiva a la educación evangelizadora, la etnoeducación ha cumplido un papel fundamental en la orientación de lo que se concibe como educación indígena desde su creación en 1985 como Programa del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. De acuerdo con Enciso (2004), la política etnoeducativa en ese momento fue clara en materia de capacitación de maestros indígenas y no indígenas, diseño y producción de materiales educativos bilingües, apoyo a investigaciones en lingüística, antropología y pedagogía, asesoría, seguimiento y evaluación a proyectos regionales. También era evidente una política de difusión: se editaron, fotocopiaron y repartieron por todo el país las memorias de cada uno de los seminarios y talleres realizados, así como varias versiones de lineamientos generales de etnoeducación. La Constitución de 1991 al reconocer varios derechos de los pueblos indígenas, donde se proyecta el respeto y desarrollo de su identidad cultural y de las lenguas originarias, fundamenta algunos aspectos de la etnoeducación, como lo señala Custodio Valbuena de la *e'irukuu* Guauriyu⁷:

⁷ En Venezuela esta *e'irukuu* se escribe Wouliyu, también se escribe Gouriyu en Colombia. Esto varía por los sistemas de escritura adoptados y por la manera como los registradores escuchan los nombres, como Epiayu, Epiayu.

Después de esto, los diez artículos de la constitución de 1991 dicen cuáles son los principios de la sociedad colombiana. Hay un primer principio que dice que Colombia es un estado social de derecho. Colombia es multiétnica y pluricultural. En Colombia el idioma oficial es el español, pero enseguida dice que las lenguas indígenas son oficiales en su territorio. A partir de esos diez artículos empieza toda una serie de derechos. En territorio también fue una ganancia, en Colombia hay 680 resguardos. La de La Guajira tiene 1.100 hectáreas, ese territorio es oficialmente de los wayuu, no se puede vender, arrendar, ni regalar. La Constitución lo estableció así para que los indígenas tuvieran tierra para mucho tiempo, sin embargo, hay indígenas que venden el territorio. Administración de justicia, los indígenas también lo pueden hacer por ellos mismos. Otro derecho es con la educación, en la Ley 115 se desarrolló el tema de educación y habla de los grupos étnicos. Hay otro derecho que se llama consulta previa, cuando alguien entre a un territorio deben consultarle a los indígenas. (Alekerüyaa, 2012b)

Dicha Constitución realizó un giro con referencia a los derechos de los pueblos indígenas, donde se derogaban leyes como de la 1890, donde explícitamente ordenaba la reducción de los indígenas a la vida “civilizada”, a propósito, Custodio dice lo siguiente:

Los colombianos cuando ajustaron la constitución de 1991 la ajustaron a la realidad, para la constitución de 1886 no había indígenas en el país. Hay dirigentes, maestros, alcaldes, magistrados que no saben que hoy en día en Colombia existen 102 pueblos indígenas y el wayuu es uno de los pueblos más numerosos. La constitución de 1886 era de Dios. Después sacaron una norma que regula la vida de los indios salvajes, semisalvajes y civilizados. Los salvajes son los que no hablan castellano, los semisalvajes que medio hablan el castellano y los civilizados son los que leen y escriben el castellano. Esta norma decía que había que reducir a los salvajes a la vida civilizada. Eso pasó en el año de 1890 y dieron esas tres categorías. Esa Ley rigió hasta el 4 de julio de 1991. (Alekerüyaa, 2012b)

En la Ley 115 de educación se estableció una política educativa **para** los pueblos indígenas por parte del Estado, donde se pretende que los pueblos sean integrados a la sociedad sin llegar a perder su propia identidad. Los artículos referentes a la etnoeducación son reglamentados posteriormente a través del Decreto 804 de 1995, que es la guía de la educación **para** los pueblos indígenas, afrodescendientes, raizal, palenquero y rom. Asdrubal Plazas, uno de los integrantes de la CONTCEPI, en un diálogo realizado en la Sierra Nevada de Santa Marta con representantes de

AWA, Gonawindua Tairona y Yugumaiun Bunkuanarua Tairona cuenta parte de esta historia y su visión sobre la etnoeducación:

(...) en la ley 115 de 1994, los artículos dedicados a la etnoeducación son reglamentados posteriormente a través de un decreto, que es el decreto 804 de 1995. Digamos que por mucho tiempo eso fue la guía, desde el punto de vista legal del Estado, la guía de la educación de los pueblos indígenas y la guía de educación de las comunidades negras, los pueblos gitanos, raizal, palenqueros, sí, por lo que dije antes, se construyó el concepto de etnoeducación. ¿Qué dijo esa norma sobre etnoeducación? La norma dijo, la etnoeducación es la educación para los grupos étnicos. En ese momento cumplió un papel fundamental porque era por primera vez en el país que se trataba de orientar con una visión diferente la educación para los grupos étnicos, por eso se llamó etnoeducación. En la actual CONTCEPI se considera que ese criterio está superado, ¿por qué se considera que está superado?, porque la etnoeducación como educación para etnias, la gente la ha visto que es un sancocho, donde se cocina para todos los grupos étnicos. (Alekerüyaa, 2012b)

En el decreto 804 se dice que los planes de estudio en el currículo etnoeducativo se fundamentan en la territorialidad, la autonomía, la lengua, la concepción de la vida de cada pueblo, su historia e identidad según sus usos y costumbres; el diseño de esta debió ser el producto de la investigación diagnóstica y concertada con la comunidad, sus autoridades y organizaciones tradicionales (Parra & Rodríguez, 2005). En el año 2004 el Ministerio de Educación de Colombia inició un proceso de apoyo en la construcción de los Proyectos Etnoeducativos Comunitarios (en adelante PEC) en varios pueblos indígenas, con financiación de la embajada de Japón, entre ellos los wayuu, u'wa, entre otros. Para esa construcción, en La Guajira, se crearon los Comités Municipales de Apoyo a la educación indígena y la Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación. Dicha Mesa finalmente en el 2009 publica el libro Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu *Anaa Akua'ipa*, el cual se constituyó en una guía del quehacer pedagógico del maestro en territorio de las *e'irukuu* con un modelo etnoeducativo (Mesa Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009), teniendo como precedente que en la Universidad de La Guajira la licenciatura en Etnoeducación existía como programa académico desde 1995.

A pesar de la participación activa de varios pueblos, autoridades, docentes y profesionales en la construcción e implementación de la etnoeducación, así como lo mencionó Asdrubal, para las organizaciones indígenas afiliadas a la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC),

entre ellas el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Confederación Indígena Tairona (CIT), Organización Nacional de los Pueblos Indígenas de la Amazonia Colombiana (OPIAC), entre otras, el modelo etnoeducativo lo percibieron como un instrumento de consolidación de la hegemonía, un mecanismo para reproducir los valores de la élite dominante, al igual que una herramienta de asimilación y aculturación, así como lo plantea Rojas y Castillo (2000).

De la misma manera, algunos análisis que se han hecho sobre el desarrollo de las políticas etnoeducativas por parte del Estado argumentan que éstas no responden a las reivindicaciones y expectativas que tienen las organizaciones/pueblos indígenas (Castellanos & Caviedes, 2007). Por el contrario, las políticas etnoeducativas reproducen la lógica de representación y relación de la sociedad nacional con las poblaciones subordinadas (en este caso la población indígena), reproduciendo/estandarizando a los sujetos de la alteridad (las poblaciones/organizaciones indígenas) en términos que parecen horizontales y homogéneos, sin cuestionar el lugar de centro que se auto-asignan los sectores hegemónicos (el Sistema General de Educación). (Rojas & Castillo, 2006, pág. 117).

Este modelo reproduce las distintas relaciones de poder y violencia simbólica instauradas históricamente, en términos de Bourdieu (1995), en donde al mismo tiempo se dan procesos de resistencia y lucha. En estos procesos de resistencia, un PEC como el de la organización *Painwashi* ha puesto en tela de juicio la escuela etnoeducativa, ya que esta no ha sido contundente en el fortalecimiento de la sociedad wayuu en sus procesos “autonómicos” y se percibe más como una educación homogeneizante **para** indígenas y no **desde** los pueblos, cada uno con sus propias características. Además, presenta las siguientes limitaciones:

1. Mantiene aceptación acrítica de la escuela; piensa en una propuesta escolarizada como inevitable.
2. Su visión de interculturalidad niega la posibilidad de acceder a esta desde el monolingüismo en la propia lengua, se debe ser bilingüe.
3. Hay una aceptación de la lectoescritura como el eje del aprendizaje, desconociendo lo complejo del problema de la oralidad- escritura.
4. El sujeto principal es el maestro.
5. Ha servido como una sombrilla para prácticas completamente distintas, como: implementar la Escuela Nueva y evangelizar soterradamente en lo etno (Painwashi A. , 2016).

Por otro lado, en cuanto a la dimensión lingüística y de saberes de la propuesta etnoeducativa, tiene un viejo esquema educativo donde los contenidos curriculares y las prácticas pedagógicas son de carácter integracionista en relación con los pueblos y su diversidad cultural (Parra & Gutiérrez, 2018, pág. 129). De esta misma manera también lo plantea Rafael Mercado:

Se diseñó la etnoeducación para que los espacios de los centros educativos se convirtieran en un espacio intercultural en el momento de hacer las clases, pero se desvió desde ese principio, ya que se convirtieron a las lenguas indígenas en un vehículo de transmisión del conocimiento ajeno y descontextualizado, así como lo hicieron los capuchinos en el tiempo de la evangelización y esto lo demuestra la vergüenza étnica que sienten los estudiantes después de pasar por estos centros, muchas veces se sienten más occidentales que propios wayuu. (Alekerüya, 2015)

Según el lingüista wayuu Luis Beltrán, en Venezuela nunca se optó por este modelo para el caso de los wayuu, sino por el de la EIB, porque el prefijo etno- en la educación da a entender que se habla de una pseudo educación, por esa razón, también se dice que los indígenas tienen una **etnociencia**, **etnomatemática**, **etnomedicina**, algo que no alcanza a ser ciencia (Conversación personal, 2014). En este sentido sus saberes son minimizados, donde la violencia del opresor está en deshumanizar al oprimido considerándolo ser menos, como lo planteaba Freire en la pedagogía del oprimido ([1970] 1987). Para Freire esta minimización conduce al oprimido a luchar contra aquel con quien los minimizó (Freire, [1970] 1987, pág. 25).

La etnoeducación la piensan las organizaciones como aquella política educativa **para** indígenas y no **desde** los indígenas, donde generalmente, a pesar de haber proyectos etnoeducativos en cada pueblo estos son direccionados por el Ministerio de Educación de Colombia. De esta manera lo señala Abadio Green, coordinador de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia, quien participó en un encuentro en la creación del Centro Lingüístico desde el pensamiento wayuu en el CEIR Maracari:

Estamos discutiendo la educación **desde** nuestra preocupación, anteriormente el Ministerio se preocupaba por la educación y el Ministerio mandaba todas las cosas aquí y simplemente obedecíamos lo que decía el Ministerio, copiar tal cual como nos dice. Hoy estamos diciendo que ese no es el camino, el camino tiene que comenzar **desde** lo nuestro, si es así entonces no tenemos que preocuparnos sobre cómo vamos a enseñar las vocales, no es la preocupación, la

preocupación es entonces ¿cómo es que vamos a enseñar? Y resulta que la enseñanza de la lengua como lo hemos aprendido de nuestras comunidades, es diferente a lo que dice el Ministerio de Educación. Quiere decir que vamos a contradecir al Ministerio y vamos a decir al Ministerio que ya no estamos de acuerdo con lo que nos viene diciendo (Alekerüya, 2012c).

De la misma manera, otros pueblos indígenas evidencian esta diferenciación entre el *para* y el *desde*, como el caso del proceso organizativo del Cauca, según nos dice Tattay (2011):

De este modo en Colombia se construye un nuevo enfoque que pasa de la educación indígena a la educación **para** grupos étnicos. Pese a que desde entonces la noción de etnoeducación transita en los escenarios organizativos y al mismo tiempo hace parte de una política del Estado, en la medida en que es considerada una política oficial de Ministerio de Educación se hace menos común su uso en el movimiento indígena, se establecen diferencias entre la política “propia” y la política oficial y se potencia entonces la noción de educación propia (cuyo surgimiento es previo a la política etnoeducativa), particularmente para el movimiento indígena representado por el CRIC. En este sentido es evidente la búsqueda de diferenciación entre los escenarios organizativos y los escenarios estatales. (Tattay, 2011, pág. 31)

De la misma manera existen planteamientos donde las escuelas se conciben aun como una institución ajena, que a pesar de tener el prefijo “etno” representa la educación *alijuna* (no wayuu), en la que no se educa desde lo wayuu.

Con las visitas que se realizaron a los centros educativos y el diálogo que se ha tenido con los ancianos se puede ver que a estos centros educativos se les puede agregar el prefijo “etno”, pero siguen siendo *Alijuna*, no dejan de ser una institución *Alijuna*. Con estas visitas se dio a entender que no se ha discutido con seriedad el término ‘educación’ desde la práctica propia de la cultura wayuu. Por medio de las conversaciones que se han tenido con los ancianos, a la palabra ‘educación’ se le puede dar una interpretación como *pütchi anasü* (palabra buena), la palabra que enseña, la que educa. (Mercado & Iguarán, 2014)

1.4 ¿Y por qué se habla de una educación propia? ¿Acaso no es lo mismo que la etnoeducación?

Durante los diferentes periodos de esta misma historia, de la institucionalización de la formación escolarizada evangelizadora y la etnoeducación, aparecen en escena los movimientos indígenas y las organizaciones, en contravía a este proceso poscolonial, donde la escuela se estaba convirtiendo en su estandarte fundamental. Varias organizaciones en los años 70 venían construyendo su propio proyecto educativo en contraposición a la hegemonía de la iglesia. Custodio lo relata de la siguiente manera:

Los indígenas del Cauca se pusieron a revisar todas estas leyes, de todas esas leyes qué es lo que nos queda a nosotros y se dieron cuenta que en la Ley de 1890 toda la educación de los indígenas se había quedado con la iglesia. Por eso la iglesia tiene más de cien años de estar en las comunidades, porque el gobierno les decía, señores de la iglesia adminístreme a los indígenas de todo el país, donde no llega el gobierno llegan ustedes y nosotros le damos la plata. Pero los indígenas Nasa, empezaron a estudiar las leyes que favorecían a los indígenas. Con sus movilizaciones en el año 1978 lograron que el Estado le reconociera un decreto, el 1142. Por primera vez los indígenas tenían el derecho a la educación, que decía que los indígenas podían construir su propio proyecto educativo. Por eso ellos son los pioneros de la educación indígena en Colombia. (Alekerüyaa, 2012b)

De acuerdo con este proceso de contrahegemonía de la etnoeducación, desde el 2003, por medio de movilizaciones (mingas) y diálogos con los distintos gobiernos, los pueblos indígenas, representados por sus organizaciones, vienen desarrollando la Concertación de la Política Educativa de los Pueblos Indígenas de Colombia. Esto a partir de un trabajo colectivo de la Subcomisión delegada por la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas –CONTCEPI–. En el 2007 toma forma la propuesta de la creación de un Sistema Educativo Indígena Propio –SEIP– y se materializa transitoriamente en el decreto 2500 de julio de 2010 en el que se “reglamenta la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas con los cabildos, asociación de autoridades tradicionales indígenas...para garantizar el derecho a la educación propia en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP” (Artículo 1). A propósito de la historia sobre el desarrollo del SEIP, Asdrubal Plazas nos dice lo siguiente:

Los pueblos indígenas, particularmente, la Sierra Nevada, el Cauca, han hecho su proceso educativo propio y ese proceso es el que los ha llevado a pensar que no es etnoeducación lo que necesitan, sino una educación indígena propia. Al principio cuando hablábamos de educación indígena propia, nos decían, es que en la educación indígena hablar de propio es una redundancia, y nosotros les dijimos que no era redundancia. Porque es que el Estado también habla de educación indígena, pero la educación indígena desde la percepción del Estado. Nosotros hablamos de educación indígena, pero desde la cosmovisión de los pueblos, de lo propio, por eso es que es propia y no hay ninguna redundancia. Eso es como diría un compañero nasa del Valle del Cauca, seguramente lo conocen, Aníbal Bubu, decía es que nosotros debemos ponerle el sello, la marca, indígena propio, no estatal, no indígena institucional, por eso quedó después lo que se denominó Sistema Educativo Indígena Propio, que es el SEIP. (Alekerüyaa, 2012b)

Según Enrique López (2015: 61) bajo este nuevo panorama los pueblos indígenas podrán elegir, nombrar y pagar a los maestros de las escuelas propias y formular autónomamente sus proyectos educativos institucionales con libertad curricular. La escuela puede funcionar del modo en que lo determinen los pueblos, siempre que entreguen los resultados mínimos esperados por el proyecto nacional. Para este autor, el SEIP permitirá una participación activa de la construcción del conocimiento relevante tanto para sí como para el colectivo. Las metas se escogen en la medida en que son significativas para la comunidad de saber, es decir, bajo el criterio de la pertinencia, lo cual ha sido un reto para los pueblos, dada las problemáticas que se presenta en su formulación e implementación, como veremos más adelante. En este sentido, se considera que el SEIP es uno de los derechos más avanzados, según Custodio:

Pero nosotros queremos llegar al punto, que los derechos más avanzados que hay de los pueblos indígenas de Colombia es la educación. Hemos llegado al punto de que tenemos una mesa de concertación (CONTCEPI) creada en el año 1997. En esa mesa se sientan los ministros y las organizaciones indígenas a discutir los temas. Y desde esa mesa se ha podido adelantar las discusiones en el tema de educación. Entonces, la constitución de 1991 es una herramienta y tiene derechos para nosotros, después hay una mesa de concertación y también tenemos derechos.

El decreto 2500 es uno de los más avanzados que hay en este país en materia de educación se refiere. Este lo firmó Uribe, pero no por voluntad, lo firmó después de que 40.000 indígenas cerraran la carretera panamericana en el Cauca. ¿Qué dice ese decreto? Sencillamente que la

educación indígena en Colombia la deben administrar los indígenas. Como quien dice, usted ya me convenció, usted me llenó los requisitos, ya tiene el recurso humano, usted tiene la infraestructura y como usted tiene todo esto entonces se lo entrego, pero eso sí, usted me tiene que demostrar que es responsable. Por eso el decreto dice, transitorio, pero no para suspenderlo sino transitorio para que se asuma. (Alekerüyaa, 2012b)

Es así que el SEIP se asume como una nueva política y modelo donde no prima la percepción desde el Estado, sino desde las diferentes cosmovisiones sobre educación representados en los distintos pueblos que participan en esta concertación. En esta política educativa participan la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), Autoridades Indígenas de Colombia (AICO), la Organización de los Pueblos Indígenas Amazónicos de Colombia (OPIAC), la Confederación Indígena Tairona (CIT) y con la presencia y participación especial de pueblos, autoridades tradicionales y organizaciones regionales tales como: el Pueblo wayuu, de los pastos, guambiano, yanacona, Cabildo Mayor Regional Indígena Zenú, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Organización Regional Indígena del Valle del Cauca (ORIVAC), Consejo Regional Indígena del Tolima (CRIT), Consejo Regional Indígena de Caldas (CRIDEC), Organización Regional Embera-Waunana (OREWA), Organización de los Pueblos Indígenas del Bajo Orinoco (ORPÍBO), Gonawindua-Tairona, Organización Indígena de Antioquia (OIA), entre otras. Sin embargo, a pesar de tener representación de varios pueblos indígenas no abarca su totalidad, como lo menciona Asdrubal:

Hasta el 2007 llegamos con la mesa de concertación, iniciamos con la representación de seis pueblos indígenas, bueno, hasta el 2007 como mesa de concertación indígena ya teníamos la representación de 54 pueblos, y era una lucha que uno puede entender, el Ministerio decía no podemos traer a todos los pueblos porque eso nos cuesta mucha plata, siempre ha existido el obstáculo del billete para decir, si traemos allá del Amazonas sale muy caro, pero si ha habido la lucha para que se vinculen más pueblos (Alekerüyaa, 2012b).

Considero que estas luchas se dan por medio de discursos contrahegemónicos, donde nuevos agentes discuten y afloran nuevas maneras de SER MÁS en la dinámica de llegar a una pedagogía de la liberación en términos de Freire ([1970] 1987). En este sentido, la educación **para** los wayuu planteada por el Estado en determinado momento – *Etnoeducación* – y la educación **desde** los wayuu, que aún sigue en construcción y planteado desde las organizaciones – *Educación Propia*-, entran en tensión con los modelos que han imperado históricamente y que se encuentran

entrecruzados por la dinámica de la colonización, la cual aún se encuentra vigente como lo señala Castro y Grosfoguel (2007). Estos autores argumentan que no existe un final del sistema colonial, ya que persisten continuidades históricas. Para ellos el pensamiento eurocéntrico es una forma coercitiva de poder, en el que se jerarquizan las distintas sociedades. Por tanto, la élite hegemónica educa a los colonizados desde una identidad que la supone superior y esto ha sido evidente en la educación **para** indígenas.

En este sentido, la educación propia concebida desde los pueblos como un fortalecimiento de lo político – organizativo, acompañado de lo administrativo y lo pedagógico entra en pugna con el modelo etnoeducativo planteado desde lo estatal, en donde el SEIP se convertirá en un nuevo sistema alternativo a este, lo que no ocurre con la Etnoeducación, la cual es un apéndice del mismo sistema educativo estatal. Para estos pueblos es una meta reemplazar la educación oficial por una educación que fortalezca su “autonomía”, “territorio” e “identidad”, así como se plasma en el perfil del SEIP realizado por la CONTCEPI:

1. Una educación que “enseñe a los niños y jóvenes a respetar sus autoridades, a valorar su cultura, a observar las normas de convivencia con la madre tierra y con las personas que los rodean”.
2. Desarrollar procesos de formación que permitan fortalecer los principios de territorio, autonomía y cultura.
3. Reemplazar la educación oficial interesada por imponer otros valores, por una educación que fortalezca nuestra identidad y sentido de pertenencia: “Cuando hablamos de educación propia entendemos aquella educación donde aprendemos a ser indígenas Sikuani, Wayuu, Tule, Nasa, Embera, Witoto, Wiwa, Curripaco, Pijao, Zenú y todo ser indígena en general...”
4. Una educación integral que tenga en cuenta la realidad en toda su complejidad, sin parcelarla y en sus diferentes dimensiones, analizando los hechos y procesos dentro del contexto total.
5. Una estrategia educativa de fortalecimiento organizativo que debe mantenerse a largo plazo como mecanismo de resistencia y de lucha por la autonomía. (CONTCEPI, 2013, pág. 13)

ENTRAMADO II: EL ENTRETEJIDO POLÍTICO ORGANIZATIVO PARA LLEGAR A UNA EDUCACIÓN PROPIA – LA ASOCIACIÓN WAYUU ARAURAYU



Fotografía 5. Minga por la paz, una de las varias participaciones de AWA y ZNEAG de mingas en Bogotá. 2016. Fuente: archivo Asociación Wayuu Araurayu.

Con este trabajo se determinó que el territorio wayuu ya estaba ordenado territorialmente y conservado en la memoria colectiva de los mayores sabedores. Esta historia ya estaba casi perdida por la dinámica de la escuela, puesto que en ella se daba mayor importancia al conocimiento ajeno de disímiles latitudes. (Alekerüyaa, 2012b)

2.1 *Kasa pülapüinka* (¿Qué soñaste?)

La primera vez que estuve en la sede principal de la Asociación Wayuu Araurayu fue en el año 2011. Durante el viaje hacia su lugar de origen, *wuinpümüin*, vi como ingresaba a una nueva espacialidad marcada por una biodiversidad geográfica, algo que contradecía mis imaginarios, donde solo reposaba una imagen de un desierto inhóspito. En *wopümüin*, partiendo de los caminos que conducen de *Süchimma* hacia el pueblo de *Ichitki*, me asombró ese otro camino paralelo no hecho de asfalto, sino de rieles donde transita el tren que lleva a *mushaisha*, el carbón, hacia Puerto Bolívar. Era la primera vez que observaba un tren con tantos vagones, me pareció sombrío, no solo por su aspecto, sino por el halo negro y rugido metálico que lo acompañaba en su transitar.

Cuando desaparecieron esos caminos, al llegar al punto que se llama la Y después de salir del pueblo de *Ichitki*, ingresamos a los caminos de la incertidumbre, el conductor con una habilidad que nunca había visto siguió las huellas que habían dejado otros carros para poder atravesar *jalaalamüin*, un seguimiento de líneas perfecta que va conectando el pasado de otros⁸. Sin embargo, *Juya* (el lluvia)⁹ visitó a *Mma* (la tierra) borrando las líneas hechas por los carros. Perdido el hilo de conexión con la línea de nuestro destino, tuvimos que bordear una gran salineta y confiar en el mapa mental de nuestro baquiiano.

Finalmente, después de seis horas de viaje, ante mis ojos se levantaba una serranía majestuosa, «un oasis en medio del desierto» me dijo mi colega y amigo Rafael Mercado. Esta serranía es conocida como Makuira, que tiene una gran relevancia para los wayuu, ya que de este lugar provienen las historias de origen del pueblo wayuu. Con mi colega y Rusvelt Machado Uliana, con quienes inicialmente conformamos un grupo de investigación denominado *Epeyüi*, nos interesaba investigar sobre la piedra *aalasü*, que según la tradición oral es la piedra de los orígenes de las *e'irukuu*. Durante nuestra estadía en *wuinpümüin* pudimos comprender desde la tradición

⁸ Este relato es una condensación de múltiples viajes realizados en La Guajira hacia *wuinpümüin*, uno de los primeros fue realizado en moto con mi colega Rafael y Rusvelt Machado, en el cual ocurrieron varias peripecias.

⁹ La lluvia es masculino en *wayuunaiki*, es importante resaltar esta connotación, ya que dentro de las historias es un ser hipermasculino humanizado que cuando cae fecunda la tierra a su paso.

oral y las inscripciones allí representadas lo relacionado con su interpretación (Delgado, Mercado, & Machado, 2012).

Una de las personas que nos relató la historia sobre *aalasü* y dio hospedaje en su casa fue Irma Iguarán de la *e'irukuu Uraliyu*, fundadora y directora general de AWA. Durante nuestra estadía, todas las mañanas Irma iniciaba sus diálogos con un saludo: *kasa pülapüinka* (¿qué soñaste?). Un saludo matutino cotidiano que varias veces evadía con una simple respuesta: *nojotsü* (nada soñé). Pero mi respuesta correspondía a la falta de conocimiento sobre la importancia de contar los sueños en este lugar, de compartir códigos oníricos para poder interactuar con un café. Además, en mi diario vivir no tenía este hábito de recordar los sueños, dado que no les daba importancia y cuando los recordaba en este nuevo lugar no los relataba porque consideraba que hacían parte de mi privacidad.

Contar los sueños implicaba desnudar mis emociones, detallar aspectos de mi vida personal recreados en los sueños, además, relatar sobre los personajes que aparecen allí, quienes eran parte del lugar de donde provenía. Sin embargo, poco a poco fui comprendiendo que para los wayuu los sueños rigen sus vidas, sus acciones e, incluso, premoniciones del futuro de acuerdo con el mensaje enviado por *lapü* (sueños). En este sentido, el contar y escuchar los sueños se convirtió en uno de los primeros intercambios verbales que me permitió una mejor interacción y empatía con quienes compartí el día a día durante mi estadía. Una puerta que se abrió al entendimiento de los distintos tipos de discursos entremezclados con los sueños y donde sorprendentemente pude tener sueños compartidos.

En largos conversatorios, no solo con el tema de la piedra y su interpretación, sino con el proceso organizativo y las luchas políticas de AWA conocí a Ezequiel Prieto de la *e'irukuu* Epieyu, uno de los fundadores de la misma y representante legal en el momento, quien me contó un sueño relacionado con el surgimiento de AWA, además, me enfatizó que a partir de los sueños ellos orientaban decisiones de tipo político y organizativo. Fue sorprendente ver como anotaba cada uno de ellos en una agenda usando gráficas e hilvanando estos con los sucesos cotidianos y previniendo desde la medicina tradicional algún mal mensaje de esa otra dimensión conectada con la nuestra. Muchas veces lo escuché levantarse muy temprano para bañarse por un mal sueño que tuvo, según me decía el agua aleja los malos presagios.

2.2 Surgimiento de un entretejido organizativo – La Asociación Wayuu Araurayu

Posteriormente, después del encuentro con los mayores (fundadores) de la asociación, fui conociendo a varios integrantes de AWA, quienes dentro de la asociación se han desempeñado en distintas áreas. Uno de ellos, Gabriel Iguarán de la *e'irukuu* Uriana, docente de la Universidad de La Guajira y quien orienta el área de educación de la Asociación, me explicó sobre el logo de AWA (ilustración 4 y 5). Me indicó que el logo estaba relacionado con el tejido wayuu, señalando el centro de uno de los círculos movía su dedo haciendo la forma de una espiral. Indicó que la espiral era bastante importante para iniciar cualquier tejido y que también tenía una gran trascendencia dentro del pensamiento wayuu. Inmediatamente, me llegó la idea de que la Makuira era la gran espiral del pueblo wayuu porque marca el origen de su surgimiento, de acuerdo con lo planteado en sus historias, que veremos más adelante.



Ilustración 4. Logo AWA. Fuente: archivo AWA.



Ilustración 5. Tejidos del logo de la asociación, tres espirales: tejido local, regional y nacional. Fuente: tejidos realizados por María Cecilia Ipuana colgados en oficina de educación.

De acuerdo con la historia relatada por el profesor Gabriel Iguarán en varias conversaciones y encuentros en los IEIR y CEIR, AWA fue constituida en 1994 por medio de una asamblea de 43 autoridades de jefes familiares de cada *e'irruku* de la Alta Guajira (ver fotografía 6).



Fotografía 6. Jefes familiares de la Asociación Wayuu Araurayu, encuentro de sus 20 años. Asamblea Nazareth, Zona Norte Extrema de la Alta Guajira, 2015. Fuente: fotografía propia.

La asociación también la conforma un *Pütchipü'ü* encargado de la resolución de conflictos dentro de la asociación y dos representantes legales elegidos por Asamblea General cada cuatro años. Según el relato del profesor Gabriel, con anterioridad se había conformado un proceso organizativo denominado *Painwas* (unidad), tras el apoyo de varios docentes de Puerto Estrella y Nazareth a la iniciativa popular de la séptima papeleta y la participación de algunos indígenas en la Asamblea Nacional Constituyente, como el caso de Francisco Rojas Birry, quien acompañó el proceso de *Painwas* en la Alta Guajira (Alekerüyaa, 2012b, pág. 6). De esta manera también lo describe uno de sus fundadores:

Miguel Valbuena Gouriyyu, Irma Iguarán Urariyu, Héctor Ramírez Cambar y otros líderes tradicionales de los clanes wayuu de la región de Nazareth y Puerto Estrella y miembros de la organización *Painwas* de Nazareth, concretaron su transformación de organización *Painwas* a Asociación de autoridades tradicionales wayuu, y nació la Asociación de Jefes Familiares Wayuu de la Zona Norte de la Alta Guajira Wayuu Araurayu. La convocatoria de jefes claniles wayuu durante el proceso de creación de Wayuu Araurayu, en Nazareth, Alta Guajira, fue histórica para los wayuu de la región de la Alta Guajira; fueron visitadas y autocensadas previamente cerca de 600 comunidades en siete corregimientos de Uribia, y participaron 1.162 araurayu (jefes maternos) de los clanes. El día de su conformación, fueron invitados prestigiosos líderes wayuu de la región de Venezuela, destacando entre ellos a Nohelí

Pocaterra y Dalia Montiel, forjadas dirigentes wayuu del Zulia y zona venezolana de la península de La Guajira venezolana. (Valbuena, 2011, pág. 33)

En los análisis sobre violencia política contra los pueblos indígenas realizado por Houghton y Villa (2005), los autores manifiestan que hay una relación entre las transformaciones históricas y sociales que se dan en la sociedad nacional y las dinámicas de configuración de las organizaciones indígenas. Proponen que el surgimiento de organizaciones indígenas tiene cuatro fases diferentes relacionadas con la violencia política vivida por los pueblos indígenas y las nuevas relaciones con el estado. La primera fase va desde el surgimiento de algunas organizaciones indígenas regionales -como el CRIC en 1971- hasta comienzos de los años ochenta y con la creación de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) en 1982; la segunda fase es la desarrollada entre 1983 y 1991, la cual estuvo caracterizada por la recuperación de tierras, el reconocimiento legal de los territorios/gobiernos indígenas y la participación de las organizaciones en la Asamblea Nacional Constituyente; y la tercera fase, va desde 1992 a 1997, donde las organizaciones y comunidades indígenas viven una época de optimismo debido a los derechos constitucionales ganados, como también se potencializan los espacios de discusión y relacionamiento con el Estado. En esta tercera fase surge la Asociación Wayuu Araurayu, donde se enmarca desde el optimismo, la expectativa y las implicaciones que trajeron los derechos políticos, sociales, económicos y culturales de los pueblos indígenas reconocidos en la constitución de 1991, por esa razón:

Dicha iniciativa se tradujo en el diálogo entre dirigentes y convocados por el ánimo de la formación y la educación, lo que levantó los ánimos de la participación política de frente al proceso que se cocinaba en el país a propósito de la Asamblea Nacional Constituyente en la que los Wayuu de la Alta Guajira tenían cierta confianza a nivel de expectativas. (Alekerüyaa, 2012b, pág. 6)

Esta iniciativa se conectaba por medio de hilos organizativos a nivel Nacional, ya que varias personas que conformaron la asociación participaron como representantes del pueblo wayuu en el Primer Encuentro Indígena Nacional desarrollado en Lomas de Ilarco (Tolima) en 1980, donde fue la entrada de nuevos liderazgos wayuu al movimiento indígena nacional. En este encuentro se convocó a otro evento nacional más amplio en 1982, y nació la ONIC (Valbuena, 2011), en la cual la asociación se encuentra afiliada y donde en el año 1997 el líder wayuu Armando Wouriyu

Valbuena de Neimao, Puerto Estrella (ZNEAG), asume la presidencia de esta organización nacional.

2.3 Organizaciones wayuu conformadas con otros hilos, tres generaciones

Al igual que Houghton y Villa (2005), Miguel Valbuena Gouriyu en el libro *Sutchiin Wakuaipa. Fortaleciendo el derecho propio del pueblo wayuu* (2011) clasifica el surgimiento de organizaciones wayuu en tres generaciones de acuerdo al contexto nacional y local. **La primera generación** de organizaciones se asocia con la primera fase del proyecto carbonífero del Cerrejón, donde en 1981 se conformó la Organización Indígena de La Guajira Yanama, que fue la primera entidad wayuu representativa. La relación de Yanama con el proyecto carbonífero tenía que ver con lo siguiente:

Durante el periodo 1981 – 1988, Yanama siguió teniendo un fuerte papel peninsular, prestando asistencia social integral a los territorios claniles wayuu, impulsando procesos de capacitación y formación de líderes wayuu, gestionando proyectos de desarrollo económico para las comunidades, y acompañado jurídicamente a las territorialidades wayuu en la solución de problemáticas diversas en diferentes lugares de La Guajira. Gran parte de su infraestructura (vehículos, cisternas, oficinas, tiendas comunitarias), que beneficiaba a miles de wayuu, era financiada con recursos de la multinacional del carbón recién establecida en la región, pero a su vez, y aprovechando aliados internacionales. (Valbuena, 2011, pág. 21)

En esta misma generación, entre 1989 y 1991, con carácter local se conformaron la organización Movimiento Cívico Wayuu de Manaure, El Comité Cívico de Puerto Estrella, en el corregimiento del mismo nombre (Alta Guajira), Painwas (Nazareth, Alta Guajira), y Mayabangloma y Oziwasug en el Sur de La Guajira (Valbuena, 2011, pág. 24). Posteriormente, las organizaciones de **segunda generación**, que van entre 1991 y 1993, fueron creadas por la coyuntura política de la Asamblea Nacional Constituyente, donde hubo participación de algunos líderes wayuu en dicha Asamblea, así como lo relata Custodio:

En el año 90 ya llega otra etapa, muchos grupos guerrilleros decidieron entregar las armas, pero con la condición de reformar la constitución y reformaron la constitución. En el 90 hubo elecciones, en Colombia había dos partidos, el liberal y el conservador. Entonces, los indígenas debieron ganarse los votos para entrar en las elecciones. De allí se permitió la asamblea nacional constituyente, donde pudo participar los desmovilizados y entraron las organizaciones

indígenas a participar. De la Guajira tres indígenas se atrevieron, uno por el partido liberal, que fue la señora Remedios Fajardo; uno por el movimiento Autoridades Indígenas de Colombia (AICO), el señor Roberto Fajardo Epieyu; y otro por la ONIC, Custodio Valbuena. ¿Qué ocurrió? Eligieron 70 constituyentes, más dos que entraron por movimientos armados. Entonces, se integraron tres constituyentes. Cuando se instalaron el primer día de la mesa comenzó la discusión, los únicos que no pudieron entrar fueron los afro y los que le ayudaron a tener voz en la asamblea nacional fueron los indígenas, por una razón, porque el constituyente indígena de nosotros era del chocó. La gente del chocó llamaron a Francisco Rojas Birry para apoyarlos. (Alekerüyaa, 2012b)

A partir de esta Asamblea Constituyente, se promulgó la nueva constitución del país, el Congreso ratificó el Convenio 169 de la OIT y lo convirtió en ley nacional (Ley 21 de 1991), y en 1992 fue creado el Consejo Nacional de Política Indígena, órgano nacional integrado por dirigentes y organizaciones indígenas colombianos, como mecanismo de consulta y asesoramiento al gobierno colombiano en materia de generación de políticas públicas para los pueblos indígenas de Colombia (Valbuena, 2011, pág. 26). Esto posteriormente, generó el surgimiento de la **tercera generación** de organizaciones wayuu que se da por el Decreto 1088 de 1993, el cual permitió que las autoridades tradicionales conformaran asociaciones como fruto de los logros constitucionales en materia de derechos territoriales indígenas, la Ley 60 de 1993, estableció un porcentaje de los recursos de transferencia de la nación, con destino a la realización de proyectos de inversión de las comunidades indígenas colombianas (Valbuena, 2011, pág. 30). Sin embargo, este decreto y Ley lo que hizo fue alivianar la lucha dada en la Asamblea Constituyente donde se establecía la conformación de las Entidades Territoriales Indígenas –ETIS-, en la cual los territorios ya no dependerían de las entidades territoriales municipales. Según Vasco (2002) las leyes posteriores a la Constitución del 91 generaron retrocesos en el movimiento indígena y a las verdaderas implicaciones de sus luchas, así mismo lo analiza Miguel Valbuena:

El Estado entonces dio prioridad a un asunto presupuestario y asistencialista de corto plazo para pueblos y comunidades indígenas, y pospuso la discusión y establecimiento de las Entidades Territoriales Indígenas como lo consagraba la constitución nacional. (Valbuena, 2011, pág. 34)

En esta generación es que surge AWA en la Alta Guajira, pero vinculada a un proceso previo con *Painwas*, además, también surgen múltiples asociaciones en otros territorios de *e'iruku* asociados

por autoridades tradicionales, como la Asociación de Autoridades Tradicionales Wayuu de Portete Akotchijirrawa en 1994, entre otros.

2.4 Organizar para desorganizar, conflictos dentro de un entramado social ancestral – Las *e'irrukuu*

Desde esta concepción de la figura y papel que cumple ancestralmente el *A'laülaa* (jefe familiar) varias organizaciones de la tercera generación se asociaron, como el caso de AWA¹⁰, sin embargo, varias organizaciones sin tener en cuenta la complejidad territorial wayuu se cobijaron bajo el amparo del decreto 1088 que abría la posibilidad de que se conformaran también cabildos en los territorios indígenas, una figura colonial que no era acorde con la organización social wayuu, la cual es en esencia descentralizada. Esto generó dos tendencias de choque interno con las organizaciones ya conformadas, ya que se crearon organizaciones regionales y locales influenciadas por el gobierno nacional y local:

Acompañados por la institucionalidad de la política pública y la estructura regional departamental, diversos dirigentes políticos wayuu de la península dieron vida a nuevas organizaciones wayuu locales, como el Cabildo Wayuu de Puerto Estrella, el Cabildo Wayuu de la Paz de Manaure, Cabildos Indígenas de Maicao y la organización Achijirrawa de Nazareth, entre otros. (Valbuena, 2011, pág. 30)

Estos cabildos y organizaciones cooptadas por los gobiernos nacionales y locales intentaron crear una Federación Wayuu para representar de forma mayoritaria los intereses wayuu ante el Estado Nacional, la cual en un principio logró conglomerar cerca de 25 nuevas organizaciones locales wayuu:

¹⁰ En el Proyecto Etnoeducativo Comunitario – PEC- (Asociación, 2017) de la asociación se dice lo siguiente sobre el nombre Araurayu: “Nuestra Asociación tomó las dos versiones escriturales de Araurayu y A'laülayu, pero se inclinó por la primera, la cual es propuesta de Miguel Ángel Jusayu. Se tomó por ser una propuesta de un coterráneo y hermano Wayuu de la Alta Guajira, Nazareth, que supo elevar el *wayuunaiki* a un nivel de reconocimiento científico, pese a sus condiciones de invidente. En el sistema ALIV, empleado hoy tanto en Venezuela como en Colombia, se escribiría A'LAÜLAYUU. Las dos versiones significan “Jefes territoriales”, el *A'laülaa* representa la figura de autoridad familiar, quien tiene la responsabilidad de garantizar la convivencia, garantía económica, mantenimiento de los valores familiares. Es quien dirime en los procesos jurídicos relaciones con sus sobrinos por línea materna. Es también quien representa la autoridad tradicional en la administración territorial” (pág. 3).

Durante este periodo hubo dos fuertes tendencias del movimiento organizativo wayuu en La Guajira, que pueden definirse como sigue: Quienes hacían parte de la égida de la Gobernación del Departamento, (organizaciones de la Federación Wayuu – Fedewayuu), y quienes estaban vinculados en origen y causas con las problemáticas territoriales wayuu (Yanama) o con la ONIC (Movimiento Cívico Wayuu, Painwashi, Painwas y Mayabangloma). (Valbuena, 2011, pág. 30).

Esta creación de cabildos tenía unos intereses relacionados con la puerta que abría la Constitución en los territorios indígenas, Vasco (2002) señala que los cabildos fueron una estructura eficaz para seguir con la estructura colonial, además, los cabildos serían cooptados por los gamonales de las entidades municipales. Por otro lado, la plasticidad de la concepción de una autoridad tradicional y los requisitos para serlo dentro de lo planteado en el decreto, generalizó una figura para todos los pueblos indígenas de Colombia, que muchas veces no correspondía con la organización sociopolítica y socio territorial de los wayuu por *e'irukuu*. Por tanto, para ser autoridad tradicional un *A'laülaa* tiene que estar “debidamente registrado” ante el Ministerio del Interior, en la oficina de etnias, para su reconocimiento y posteriormente asociarse para recibir los recursos del Sistema General de Participaciones ejecutados por los alcaldes de turno. Esta intermediación de los Entes Territoriales Municipales generó que:

(...) entre 1995 y 1997 comenzaron a surgir diversas asociaciones de autoridades tradicionales wayuu en todos los resguardos existentes en diferentes jurisdicciones municipales de La Guajira. Algunos concejales y líderes políticos se interesaron en esta figura de captación de fondos para proyectos y comenzaron a invertir en la creación de estas asociaciones asimilando un modelo de economía clanil y de cooperativa familiar permeada por cacicazgos electorales; otros dirigentes wayuu más compenetrados con sus comunidades generaron alianzas y también crearon asociaciones con la misma perspectiva económica de captación de recursos al estilo de sociedad clanil; y nacieron de una lado y otro, con diferentes tendencias políticas, tamaños y nombres wayuu, numerosas asociaciones wayuu encaminadas al manejo de los recursos de transferencias; así como nacieron grandes asociaciones de Cabildos y/o autoridades tradicionales de La Guajira; o pequeñas asociaciones de autoridades tradicionales wayuu como Trópico Azul. (Valbuena, 2011, pág. 34)

De esa manera hubo todo un movimiento por organizar desorganizando todo un entramado social, conformándose “autoridades de papel”, como una vez mencionó el *Pütchipü'ü* Edicto Barroso en un encuentro con otros mayores en el desarrollo del diagnóstico del Plan de Salvaguarda de

ZNEAG (2019). Edicto indicaba que estas autoridades las nombraban desde el municipio de Uribia para acaparar los recursos de SGP, muchas veces sin ser de las comunidades, y si lo eran elegían miembros de las comunidades sin ser *A'laülaa* (jefe familiar), como los *Achonyuu* (hijos del hombre de un *e'irukuu*), quienes no tienen dentro del *Apushi* capacidad de decisión y no son propietarios del territorio, de esta manera también lo expresó en su momento otro *Pütchipü'ü* de AWA, Inocencio González Jayariyu:

Están recogiendo a las Autoridades Tradicionales, pero ahora resulta que las Autoridades Tradicionales son de papel, las autoridades reales son aquellos jefes familiares de *e'irukuu*, dueños de territorios, son los que se encargan de salvaguardar la tranquilidad de su familia, quienes están al frente de los velorios familiares wayuu, se encargan de mandar a exhumar los restos de sus ancestros. No pueden ser jefes familiares los jóvenes, quienes apenas están aprendiendo a conocer la cultura. Las Autoridades Tradicionales tienen que ser los mayores, quienes conocen que es lo que sucede a su alrededor, el que recibe las palabras por las faltas de su *e'irukuu*. (Delgado & Valbuena, 2013)

Toda esta problemática de gobernabilidad wayuu ha sido generada por el mismo Estado y los entes territoriales municipales, quienes aprovechando las ventanas abiertas de normas y decretos para los territorios indígenas ven oportunidades de dominio y ganancias, muchas veces con la connivencia de algunos líderes wayuu que se posesionan también como Autoridades Tradicionales:

La desestructuración de los sistemas tradicionales de gobernabilidad wayuu. La aplicación de los procedimientos normativos del Estado para la distribución de recursos de inversión social en comunidades indígenas (Ley 60 de 1993, Decreto 1088 de 1994, Ley 715 de 2001), para el caso de los wayuu fortalecen y desvertebran la estructura clanil y territorial propia de dicho pueblo. Sin tener en cuenta consideraciones de carácter diferencial, los diferentes programas de gobierno nacional han planificado los recursos de participación a las comunidades y territorios de los resguardos wayuu de acuerdo con estas normativas; y criterios como el registro y reconocimiento legal de “autoridades tradicionales” wayuu son viciados y terminan dividiendo a los jefes de clanes. Para dar un ejemplo: en la zona rural de Uribia, entre enero y diciembre de 2009, se registraron 185 conflictos territoriales por definición clanil de “autoridad tradicional” de territorios wayuu. Las normas no tienen en cuenta la estructura de clanes, y se ciñen al registro de figuras legales (autoridades tradicionales) que hoy ostentan numerosos jóvenes mestizos wayuu en detrimento de las inversiones sociales y gobernanza de los verdaderos jefes de clanes. (Valbuena, 2011, pág. 46)

2.5 Entretejer la educación propia desde lo organizativo

Después de establecida AWA, una de sus primeras actividades fue la identificación de las *e'irukuu* en el territorio de *wuinpümüin*, con el fin de desarrollar un ordenamiento territorial propio. Algunos de sus miembros se estaban formando en algunas disciplinas de las ciencias humanas, por lo cual se apoyaron con metodologías de la antropología, la investigación social y la lingüística para desarrollar investigaciones (Alekerüyaa, 2012b). Las primeras investigaciones giraron en torno a la historia territorial, zoología y ecología de la serranía de la Makuira (2005), lugar de las historias de origen de las distintos *e'irukuu*. De esta manera lo relata el profesor Gabriel Iguarán:

Con este trabajo se determinó que el territorio wayuu ya estaba ordenado territorialmente y conservado en la memoria colectiva de los mayores sabedores. Esta historia ya estaba casi perdida por la dinámica de la escuela, puesto que en ella se daba mayor importancia al conocimiento ajeno de disímiles latitudes. Entonces, desde la memoria de los mayores sabedores se rescató la palabra *ii*, para denominar al origen clanil, puesto que *ii* significa origen, principio, cabeza perenne de un territorio clanil. Por lo general, este *ii* es una gran piedra que tiene dos huecos arriba separados de manera horizontal y una abajo en el medio de los de arriba; dicha piedra representa la cabeza de la primera persona que salió de la Madre Tierra para poblarla. (Alekerüyaa, 2012b)

AWA desde el surgimiento de su proceso organizativo dimensionó el papel de la educación en la Alta Guajira, ya que el internado y los IEIR y CEIR en la Makuira no cumplían con sus expectativas de acuerdo con los nuevos derechos constitucionales adquiridos, por tanto, establecieron un área específica en educación dimensionado desde la educación propia:

¿Qué visionamos como Asociación? ¿Trabajar para qué? Organizamos las personas responsables que iban a trabajar educación, salud, medio ambiente, etc. y de esa manera comenzamos a mirarlo desde lo propio, de lo endógeno. A partir de esa dinámica qué era lo que entendíamos por **educación propia**, nuestro interés es retomar estos saberes ancestrales para dinamizarlo al interior de las escuelas, es para que el niño y niña conozca su historia de vida ancestral, que es la que nos identifica como personas distintas de los demás.

¿En educación qué hemos logrado? No solo tuvimos en cuenta recopilación de cuentos. Nos atrevimos en ese entonces hacer proyectos de impacto porque veíamos que los jóvenes ya estaban desadaptados de la cultura y la normatividad wayuu. Hablaban más español que

wayuunaiki o las dos lenguas mezcladas. En ese sentido realizamos un proyecto para la consecución de una emisora. El propósito de la emisora era hacer el papel del viejo que ya no se sentaba en las tardes, noches y madrugadas con los niños para contar historias como una función pedagógica. Los docentes hacían trabajos sobre la cultura wayuu y lo enviaban por esta emisora. (Alekerüyaa, 2012b)

La educación propia para esta organización es vista como una apropiación de las comunidades por controlar y manejar su educación **desde** la visión pedagógica de mayores, docentes, autoridades tradicionales y la misma organización. En este sentido, el enfoque dado a la preposición “**desde**” encierra una postura de voces emergentes, contrahegemónicas y transformadoras con respecto a la herencia de una educación evangelizadora.

2.6 Saber para poder o poder para saber

Este control y manejo de la educación siempre fue esperado por líderes y autoridades que estaban viendo como dentro de sus territorios los saberes de los mayores y toda la estructura sociopolítica y territorial estaba siendo fragmentada por el desconocimiento del ordenamiento territorial propio y el origen (ii). Dentro de los análisis y discusiones se veía a la escuela como el lugar donde las nuevas generaciones estaban adoptando otras formas de organización y conocimientos en contraposición a lo establecido por los mayores. Es de esa manera que varios de los dirigentes de AWA se prepararon en conocer los derechos y las diferentes normas a favor de sus comunidades, siempre con la disyuntiva entre **saber para poder** o **poder para saber**.

Todo lo anterior también ha sido un proceso de lucha interno con las IEIR y CEIR ya establecidas en las comunidades, direccionadas tradicionalmente por la diócesis y los entes municipales. Es así que el año 2012 fue un punto de quiebre entre **saber para poder**, ya que en el 2010 se había firmado el decreto 2500 que permitía a las organizaciones indígenas direccionar desde lo político – organizativo, pedagógico y administrativo las CEIR y IEIR asentados en los territorios de las *e'irukuu*. Después de **saber** sobre el decreto 2500, salido de distintas luchas históricas, para **poder** ejercer los derechos educativos no fue fácil su construcción e implementación, por toda la estructura preestablecida en el manejo de estos establecimientos. Fue así que a mediados de marzo del año 2012 fui convocado por los directivos de AWA para acompañar el proceso de elección de la misma en la dirección de IEIR y CEIR en la Alta Guajira, dado que la asociación por tener

jurisdicción territorial en esta zona tenía la posibilidad de administrar de acuerdo con el decreto 2500 de julio de 2010.

Por ser ajeno al territorio y cumplir un papel de testigo imparcial ante los mediadores en esta elección como la Mesa de Diálogo y Concertación para el pueblo Wayuu, fui dotado de una video cámara con la cual debía grabar el proceso de elección de las asociaciones postuladas. La grabación era para tener evidencia del proceso viciado que se llevaría a cabo (según informaciones previas por parte de los dirigentes de la asociación), ya que como lo dice el mismo decreto, las entidades territoriales certificadas como Uribia, son las que eligen a la asociación de autoridades para poder administrar la educación, sin embargo, dentro de la misma entidad había intereses en algunas asociaciones recién conformadas por este mismo ente territorial y una Unión Temporal (UT).

Como garantes en estas elecciones estaba la Mesa de Concertación del Pueblo Wayuu, una Mesa que se creó por medio de la Resolución 1960 de septiembre de 2011, un año después de firmado el decreto 2500, y la cual estaba adscrita a la Secretaria de Asuntos Indígenas del Municipio de Uribia y el Ministerio del Interior. La resolución de dicha Mesa fue firmada por Aurelio Iragorri Valencia, como Ministro encargado del Ministerio del Interior en ese año, y quien realizaba seguimiento a la mesa por medio de reuniones para tratar temas diferentes con respecto al territorio wayuu. Esta mesa vendría a ser un ente centralizado de concertación muy distanciada a las organizaciones de segunda y tercera generación y controlada por las entidades territoriales municipales y el gobierno nacional, de esta manera perciben algunas organizaciones su creación:

En el caso del pueblo wayuu, pueblo indígena más numeroso de Colombia (400.000 habitantes) y conformado por cerca de 1.600 clanes matrilineales asentados en 9 municipalidades, el Ministerio del Interior estableció, jerárquicamente y mediante acto administrativo la Mesa de Diálogo y Concertación para el pueblo Wayuú colombiano, (Resolución 1960 de septiembre de 2011), o espacio de diálogo y concertación entre el Gobierno Nacional y el pueblo Wayuu. Este ente de consulta autónomo, pero presidido por el Ministro del Interior (!) está integrado por 23 delegados escogidos por las autoridades tradicionales wayuu de cada municipio y tiene como objetivo facilitar los procesos de diálogo intercultural entre el pueblo wayuu y el Gobierno Nacional para fortalecer al pueblo wayuu en los procesos de consulta previa y propender por la defensa de los territorios wayuu ante los grandes megaproyectos de desarrollo o acciones que impacten los territorios tradicionales. El Ministerio del Interior, a través de la Dirección de Asuntos Indígenas, Rom y Minorías le ha dado funciones determinantes como vocero de las

víctimas wayuu del conflicto armado a este ente integrado por personas indígenas que no gozan de la condición de víctima (Painwashi, Araurayu, & Waimakat, 2016) .

Como se puede notar, esta es una Mesa de Diálogo y Concertación para el pueblo wayuu, más no del pueblo wayuu, donde se marca una diferencia desde donde se piensa esta mesa. La elección de las asociaciones se dio por medio de asambleas comunitarias donde las asociaciones postulantes de los territorios socializaban el decreto 2500 y presentaban una canasta educativa¹¹. Después de esto las autoridades tradicionales concertadamente elegían la asociación que administraría la educación en sus sedes por medio de un sistema democrático de elección. Además, las asociaciones postulantes debían soportar por medio de documentos la capacidad, experiencia e idoneidad para la administración, los cuales debían ser radicados en la Alcaldía. Sin embargo, la alcaldía después emitió la circular 034 para elegir la Asociación que contrataría el servicio educativo en el marco del decreto 2500, dando nulidad a la elección de las asociaciones postuladas porque se presentaron varias actas con la misma firma de autoridades a varias asociaciones.

Por medio de una denuncia interpuesta ante la contraloría por parte de AWA, la contraloría emitió un informe de auditoría sobre varias irregularidades del ente territorial en el tema educativo (Contraloría, 2012). Una de estas irregularidades era que antes de las jornadas de elección, algunos directores, docentes y líderes afines al municipio recogieron votos de las autoridades tradicionales a favor de una Unión Temporal, con el fin de dar nulidad en los casos donde hubo doble firmas.

Para realizar una nueva elección por órdenes de la contraloría, el 19 de marzo de 2012 en el Centro Etnoeducativo de Kasutalain estuvo presente la Mesa de Concertación Wayuu como garante para la elección de una de las dos asociaciones postulantes, llamando a cada autoridad por medio de un listado para que eligieran y firmaran por la asociación que administraría sus sedes. La funcionaria de la Mesa se dio cuenta que estaba empatada la elección y aun faltando cinco autoridades por votar, decidió terminar la concertación aduciendo que “al fin al cabo la mesa mandaba en la elección”. En los demás IEIR y CEIR también evidenció varias irregularidades por parte de la Mesa generando conflictos en el territorio al legitimar “Autoridades de papel”, donde los *A'laülayuu* (jefes familiares) de los territorios en las mismas reuniones no los dejaban votar, argumentando

¹¹ La canasta educativa consta de varios aspectos como: Contratación de docentes y administrativos, apoyo pedagógico en los establecimientos: psicólogos, trabajadores sociales; apoyo a los Proyectos Educativos Comunitarios en cada uno de los establecimientos educativos; capacitación a docentes en los establecimientos desde el marco del SEIP; material escolar como kit con todos los componentes: agenda, papelería y aseo.

que no se encontraban en los listados de Autoridades Tradicionales de la oficina de la Secretaria de Asuntos Indígenas.

Para el caso del IEIR de Nazareth, Puerto Estrella y Siapana y el CEIR Nuestra Señora de Fátima, cuyo ámbito territorial son de los *A'laülayuu* (jefes familiares) asociados de AWA, un grupo de personas realizaron un acta donde apoyaban una Unión Temporal del ente municipal. Sin embargo, según las denuncias realizadas ese día, de manera clandestina fueron personas jóvenes que se encontraban en los listados de autoridades tradicionales quienes terminaron decidiendo sobre el tema, sin haber estado presentes las autoridades tradicionales de la asociación. De esta manera, para ese año la asociación no administró bajo el decreto 2500 en el municipio de Uribia, sino una Unión Temporal, lo cual en lo concebido en el decreto y el SEIP no es representación de las autoridades tradicionales y las organizaciones de las primeras generaciones.

Cabe anotar que AWA en la parte de *wopümüin* recibió apoyo de varios *A'laülayuu* y de esa manera inició la administración en tres IEIR: San Rafael del Pájaro, Eusebio Septimio Mari y Laachon Mayapo; y tres CEIR: Uriyunakat, Maracari y Guamachito en el municipio de Manaure. De esta manera, AWA inicia un proyecto educativo propio donde involucra lo político – organizativo, administrativo y pedagógico. En uno de los primeros discursos dados por la directora del área de educación Taidé Valbuena, dice lo siguiente a los docentes de los IEIR y CEIR para el inicio de este proceso:

Este es el inicio, docentes, dentro de las normas del Estado (decreto 2500). Es un sueño wayuu hecho realidad, porque nosotros como wayuu debemos tener nuestro Sistema Educativo Indígena Propio. En el municipio de Manaure y municipio de Riohacha empezaron a creer en la administración de la educación indígena, optando por la Asociación Wayuu Araurayu. No ha sido fácil la administración en los otros pueblos indígenas, pero nosotros los wayuu debemos tener ese orgullo de que sean reconocidas las luchas por parte de los indígenas para ser partícipes en la administración y planeación de la educación de acuerdo con nuestros pensamientos. Yo los invito docentes a ese trabajo, de educación propia, junto con las autoridades tradicionales, con los padres de familia, con los alumnos, con los directivos, líderes y la comunidad en general. Nosotros en la Asociación Wayuu Araurayu orientamos, construimos, ayudamos a que el aporte de ustedes se consolide. También, que se tome conciencia de la responsabilidad de la educación de los niños. Tenemos la oportunidad de construir, no hay que desaprovecharla. (Alekerüyaa, 2012b, pág. 5)

ENTRAMADO III: EPISTEMOLOGÍAS EN ESPIRAL - UN ENTRETEJIDO DE SABERES EMERGENTES WAYUU



Fotografía 7. Base de mochila, nótese el tejido en espiral. A la derecha zoom del tejido y su comienzo en espiral.
Fuente: fotografía propia. 2013.

Con esta manera de entender y explicar el proceso de conocimiento, por medio de la palabra, podemos decir que el saber wayuu no es algo vertical, ni lineal, sino más bien espiral (...) Este conocimiento espiral es constantemente creativo, en la medida que se expande y se encuentra con otros modos de ver y entender el mundo, se enriquece en sus expresiones semánticas, pero sin olvidar el origen primigenio de esta espiral. (Mercado & Iguarán, 2014, pág. 18)

3.1 Primeras puntadas y trazos

Durante varias horas, días y semanas observé con perplejidad la línea del cursor titilando antes de escribir, hubo un momento que duró tanto tiempo detenida – y yo ahí mirándola – que a mi mente llegó la reflexión sobre como lo que se nos presenta en nuestras vidas siempre comienza con una primera puntada – trazo. Y esto no solo pasa con los que tienen el dominio de la escritura o el dibujo, sino con todo aquel que tiene la capacidad de hacer algo con sus manos, creando líneas que tienen sentido y significado para quien los interpreta, delineadas en diferentes tipos de superficies o soportes como la *susü* (mochila), *süi* (chinchorro), *amüchi* (cerámica) y *jetkat* (hierros-símbolos), como sucede entre los wayuu.

Estos soportes escriturales - en el sentido laxo de escritura - son sistemas semasiográficos que permiten para este trabajo generar un diálogo con la escritura alfabética (glotográfica), de acuerdo con las clasificaciones propuestas por Sampson (1997) y Harris (1999), donde tendré en cuenta las imágenes – concepto, una de ellas la espiral. Este tránsito entre escrituras aporta una forma diferente de concebir la linealidad de la escritura con respecto a una oralitura propia en espiral, en esta la palabra se mueve en diferentes direcciones y en esta existen textualidades oralitegráficas construidas desde los mismos pueblos, así como lo señala Miguel Rocha:

Considero que las textualidades son redes formadas entre campos de interacción simbólica y usualmente pluricomunicativa. A su vez, estos campos pueden expresarse en los espacios físicos o soportes en que se materializan una o múltiples textualidades. En este orden de ideas, un libro convencional suele ser un tipo de campo en el que prevalecen códigos fonéticos.

Existen otros tipos de campos, como el chumbe (faja tejida), en los que prevalecen códigos ideográficos; o la mola (blusa bordada en capas textiles), cuyas tejedoras gunadule suelen privilegiar códigos pictográficos. Desde esta visión, los campos y soportes a través de los cuales se transmiten sentidos (semasiografías), se combinan las textualidades y se plasman los textos no son exclusivamente libros fonéticos. (...) cuando se hace referencia a las textualidades oralitegráficas, se está hablando de una noción polisintética que expresa relaciones de sentido, así como vinculaciones textuales entre propuestas orales, fonético

literarias y gráficas ideosimbólicas. En síntesis, las textualidades oralitegráficas son intersecciones textuales entre diversos sistemas de comunicación oral, literaria y gráfica-visual. (Rocha, 2016, pág. 22)

Tim Ingold en su libro *Líneas: una breve historia* (2015), desde una postura antropológica, realiza una interesante aproximación sobre las semejanzas y diferencias entre escribir, tejer y bordar, donde clasifica a las líneas entre dos clases: **los hilos y trazos**. Los hilos son filamentos de cualquier tipo que aparece embrollado con otros hilos o suspendido entre puntos en un espacio tridimensional, de esa manera los hilos se convierten en superficies. En cambio, los trazos son marcas duraderas que se dejan sobre una superficie sólida a través de un movimiento continuo.

Existen trazos aditivos o sustractivos, el primero se realiza sobre una superficie creando una capa que se superpone creando líneas, el segundo, son aquellas líneas que se trazan eliminando material de la misma superficie (Ingold, 2015, pág. 68). Un ejemplo de esto, son los *jetkat* (hierros – símbolos) que realizan los *Pütchipü'ü* en la arena cuando quieren hablar de una *e'irukuu* de determinado territorio, allí dejan trazos sustractivos. En la piedra *aalasü*, donde hay petroglifos de las *e'irukuu*, también se tratan de trazos sustractivos (Delgado, Mercado, & Machado, 2012). Allí los dibujantes realizan un trazo para dejar una huella de su movimiento y de esa manera generar un símbolo que puede interpretar alguien que conoce el código (ver fotografía 8).



Fotografía 8. Trazo sustractivo realizado en arena de la *e'irukuu* *Epieyu*. A la derecha variante del mismo símbolo de *e'irukuu* en la piedra de *aalasü*, con su respectivo levantamiento (Delgado, Mercado, & Machado, 2010 y 2012).

Fuente: fotografía propia. 2013.

En cuanto a las semejanzas y transformaciones de hilos y trazos, Ingold (2015, pág. 82) argumenta que los hilos se pueden convertir en trazos y de esa manera generar una superficie con una imagen visual, como en el caso de la espiral en la base de la mochila y los diferentes *kanasü* (dibujos) que se pueden observar en la *susü* (mochila). Como ejemplo, los símbolos de las *e'irukuu* también pueden plasmarse con hilos convertidos en trazos, como se ve en la siguiente fotografía.



Fotografía 9. Mochila con jeetkat (hierros – símbolos), hilos convertidos en trazos. Fuente: fotografía propia.

Es así como en el arte del tejido wayuu la primera puntada comienza en una espiral y esa espiral se bifurca en círculos concéntricos que se van abriendo, siempre siguiendo una línea hacia una nueva expansión del tejido (ver fotografía 7). De esa manera está construida la urdimbre propuesta en esta tesis, donde el conocimiento o saberes en la conceptualización de una educación propia se representa por medio de la espiral, iniciada en un origen y basado en cosmovisiones propias. En este sentido, este texto –esta misma palabra proviene de textil- es una malla de hilos entretejidos con otros hilos y trazos donde el conocimiento que aquí se presenta también hace parte de la espiral conceptualizada en un modelo de **educación propia**.

3.2 *Alekeriyaa* - Entretejer como la araña



Fotografía 10. Telaraña compuesta de redes de hilos. Se puede observar la compleja estructura. Fuente: fotografía propia. 2017.



Ilustración 6. Óleo sobre lienzo, Medidas 1mx70cm. Título: Waleker. (Acción de ejecutar el tejido). Autor: Rusvelt Machado Uriana. 2011.

Así como los humanos generamos hilos y trazos, la naturaleza está compuesta por intrincados hilos, por ejemplo, las plantas y árboles se conectan con la tierra con hilos como las raíces y rizomas y en la parte superior sobresalen los tallos con su red de líneas de venas. De la misma manera los cuerpos de los animales, con su pelo o plumas, antenas y bigotes externos, con su sistema vascular y nervioso interno, son complejos hilos conectados (Ingold, 2015, pág. 68). Más sorprendente son aquellos animales que fabrican hilos de su propia entraña como la araña y el gusano de seda (ver fotografía 10). Por esto mismo, para los wayuu la araña primigenia es quien enseña el arte del tejido a las mujeres wayuu, según el relato de *Waleker* recopilado por Ramón Paz Ipuana (1973).

Es desde este saber que se constituyó el grupo de investigación *Alekeriyaa* (tejer como la araña), integrado inicialmente por intelectuales wayuu como Rafael Mercado Epieyu de la *e'irukuu* Epinayu, Gabriel Iguarán Montiel de la *e'irukuu* Uliana, Francisca Elena Iguarán de la *e'irukuu* Uliana, Rusvelt Machado de la *e'irukuu* Uliana, María del Tránsito Iguarán, María Cecilia Ipuana y yo como apoyo profesional *alijuna* (no wayuu). Este grupo de investigación hizo parte del área de educación de AWA, quien inició la administración en algunos IEIR y CEIR en *wopümüin*,

amparados en el decreto transitorio 2500 de 2010. Dicho decreto permitía a las asociaciones, cabildos u organizaciones indígenas administrar el servicio educativo, desde los componentes político – organizativo, administrativo y pedagógico en el marco del SEIP. De esta manera relata Rafael la creación de este grupo:

Ese año, dentro de la Asociación Wayuu Araurayu se crea el grupo de investigación para la creación del sistema de educación indígena propio Alekerüyaa –Así como la Araña-, en memoria de la abuela Araña que enseñó a las mujeres Wayuu el arte del tejido. Para el desarrollo de la propuesta pedagógica desde el pensamiento Wayuu, se elaboró a partir de dos frases en wayuunaiki –idioma wayuu-, Jüpülain pütchi wekirujejatkat, Jujutua jünüiki wa’alapüin: el poder de la palabra que salen de nuestros pensamientos, el valor de la palabra de nuestros sueños. (Mercado R. E., 2017, pág. 21)

Mi presencia como persona externa en este grupo, generaba varias tensiones en el mismo, muchas veces por las torpezas de no conocer los códigos culturales y mis constantes preocupaciones por esquematizar todo, o cuadrificarlo como muchas veces me comentaban. Además, por el proceso de aprendizaje del *wayuunaiki* (idioma wayuu), el cual opté por no estudiarlo desde la gramática, algo que debía esperarse de mi por ser lingüista, sino más bien desde un enfoque más semiótico y pragmático. Este enfoque permitió dar algunos aportes sobre el estudio de los *jetkat* (hierros - símbolos) de las distintos *e’irukuu* y su relación con el arte rupestre, además de su explicación desde la tradición oral (Delgado, Mercado, & Machado, 2012).

Previamente al inicio del proceso que llevaría este grupo, realizamos una propuesta para el desarrollo de un modelo educativo que vinculara los saberes construidos desde el pensamiento wayuu. Por eso era importante discutir sobre el nombre del grupo y sus principales objetivos para este proceso, en la propuesta escribimos lo siguiente:

Con este nombre *ALEKERÜYAA* “*así como la araña*” queremos recordar el saber de nuestra abuela la araña, que con su práctica de gran tejedora nos ha enseñado que cada una de las vidas que se encuentran dentro de este mundo se han tejido con la complejidad del universo. La araña como gran artífice enseñó a los Wayuu el tejido y esto lo sabemos a partir de los relatos sagrados de los abuelos. Los conocimientos en la cultura Wayuu son el resultado del aprendizaje y la observación, de la araña se aprendió a tejer lo social con lo natural. Entendimos como se teje una red para enlazar y crear algo nuevo, por ejemplo, una mochila. Occidente consciente o inconscientemente desarrolló también esta idea y por tanto inició un

complejo sistema de telecomunicaciones por medio de redes, los cables son los hilos que conectan a las personas. (Alekerüyaa, 2012a)

En el diálogo llevado por el grupo, el concepto *Alekerüyaa* sería el hilo conductor que haría posible desarrollar la construcción de un modelo educativo en el marco del SEIP y que permitiría entretejer saberes desde la concepción de la espiral. Una metodología situada porque generaba la idea de tejer desde adentro, con las propias hebras y desde una cosmovisión propia (Alekerüyaa, 2012a). Así como lo plantea Vasco (2002), en las sociedades indígenas también se dan complejos procesos de abstracción y conocimiento, generalmente se parte desde las cosas o relación con objetos cotidianos, en donde se construyen cosas – conceptos:

Junto con ellos y con grandes dificultades aprendimos que sus sociedades piensan también con cosas, con objetos; que los resultados de sus procesos de abstracción y conocimiento revisten formas concretas porque entre ellos el saber es un saber – hacer y el conocer lo es para vivir, que un caracol o un sombrero, por ejemplo, pueden ser conceptos. Y que para aprehenderlos hay que recogerlos en los caminos de la vida, de la cotidianeidad vivida y compartida. (Vasco, 2002, pág. 449)

Gabriel Iguarán, uno de los integrantes del grupo, trajo a colación en los primeros encuentros de como él venía trabajando la propuesta de cosas – conceptos planteada por Vasco (2002) y nos compartió su artículo titulado *Reflexiones en torno a las cosas concepto y la etnoeducación* (Iguarán M. G., 2010). En este artículo Gabriel reflexiona sobre la importancia de revalorar los procesos de pensamiento wayuu en las escuelas, pensado desde las cuatro generaciones wayuu. Nos dice que los objetos, además de ser utilitarios en la vida cotidiana, se convierten en maneras de concretar los procesos de pensamiento en cosas – concepto, como, por ejemplo, en un objeto cotidiano como el chinchorro:

(...) existe una identidad entre placenta-matriz de la mujer chinchorro, que se expresa en la forma de nombrarlos. La palabra wayuunaiki, que denomina la matriz y la placenta, es *acho'unlaa* 'el chinchorro del niño' y *o'ulaa* 'chinchorro', cuando denota acción y uso, mientras que si se habla de este como objeto pasivo, sin uso, se utiliza la denominación *süi*. (Iguarán M. G., 2010, pág. 35)

Después de establecido el grupo, era importante tener una metodología de investigación, por tanto, el grupo propuso que se realizara por medio del *Ayanamajaa*, una actividad colectiva voluntaria

que se desarrolla en busca de un bien colectivo y donde la palabra transita espiralmente, esto desde la concepción wayuu. De esta metodología se desprende la acción *Akotchirawaa*, que significa estar reunidos y unidos para lograr un objetivo común, en un dialogar para buscar un bien común para todos los miembros de la comunidad (Alekerüyaa, 2018).

La intención era que por medio de diálogos con mayores, líderes y docentes emergieran saberes para motivar acciones concretas dentro del proyecto de educación propia, con el fin de construir un modelo educativo propio. De esa manera, se construye otro tipo de investigación, no dependiente de personas individuales, sino de un entretrejido social, así como lo describe Vasco:

Así aprendimos conjuntamente que para conocer hay que acompañar entre todos, que todos tienen derecho a investigar y a aportar, pues el conocimiento es “un redondeo que se da entre todos”, aunque no todos seamos iguales. Y que quien realmente detenta y ejerce la autoridad es el cuerpo de la sociedad con la que se trabaja. (Vasco, 2002, pág. 449)

Así mismo, la espiral como imagen - concepto se convirtió en la representación gráfica del conocimiento a construir, un modo de conocer en el que no se sigue un camino recto ni vertical, ya que como se menciona en el epígrafe de este entramado, el proceso de conocimiento está mediado por la palabra en forma de espiral, lo que permite un movimiento en expansión hacia algo nuevo conectado a un origen primigenio, donde se encuentra con otros modos de ver y entender el mundo. De esta manera también lo plantean teóricos de otras latitudes como Morín:

Hemos creído que el conocimiento tenía un punto de partida y un término; hoy pienso que el conocimiento es una aventura en espiral que tiene un punto de partida histórico, pero no tiene término, que debe sin cesar realizar círculos concéntricos; es decir, que el descubrimiento de un principio simple no es el término; reenvía de nuevo al principio simple que ha esclarecido en parte. (...) Conocimiento a un movimiento circular ininterrumpido. El conocimiento no es estático, puro, prístino, la espiral da cuenta de ese movimiento. Si hay un origen, pero ese origen proyecta los otros saberes del todo. (Morin, 2004, pág. 1)

Posterior a estas reuniones internas del grupo *Alekerüyaa* en el año 2011, en primer lugar, por parte de la directiva de la asociación convocaron a una serie de reuniones con los jefes familiares (*A'laülayuu*) de cada una de las IEIR y CEIR de acuerdo con la metodología planteada en la propuesta. En un primer momento, los diálogos con los *A'laülayuu* (jefes familiares) se realizaron

en catorce noches y madrugadas usando como metodología dialógica el *Ayanamajaa*, de esta manera lo recuerda Rafael Mercado:

Bajo mi dirección el Grupo de Investigación Alekerüyaa – Así como la araña – de la Asociación Wayuu Araurayu, en el 2012 presentó la importancia de la construcción y de la funcionalidad de un Centro Lingüístico desde el pensamiento Wayuu en el centro etnoeducativo Maracari, municipio de Manaure, La Guajira. Antes de este evento, finalizando el año 2011, se dialogó con los ancianos y ancianas Wayuu, los que se encuentran cerca a los centros educativos del Pájaro, Mayapo, Maracari, Septimio Mary, Uliuunakat, todos pertenecientes al municipio de Manaure, La Guajira. Esto se realizó durante catorce noches con sus respectivas madrugadas. (Mercado R. E., 2017, pág. 18)

Varias de las ideas, propuestas y orientaciones iniciales para el modelo educativo salieron de estos diálogos, en su mayoría realizados en *wayuunaiki* (idioma wayuu), donde se tejieron posteriormente los libros *La palabra en la cultura wayuu. Fundamentación teórica para el desarrollo del SEIP* (Mercado & Iguarán, 2014) y el Modelo Educativo *E'ikiaipa* (Alekerüyaa, 2015). En el año 2012 el grupo de investigación, la directora educativa de la asociación, Taidé Valbuena Guauriyu, y otros directivos de la misma, realizamos reuniones con los docentes de las IEIR Eusebio Septimio Mari, San Rafael del Pájaro, Laachon Mayapo y los CEIR Uriyunakat, Maracari y Guamachito, exponiendo al principio de estos encuentros el proceso político y organizativo de la asociación y la historia de la lucha indígena a nivel nacional de donde han resultado varias normas y leyes que permitieron una mayor “autonomía”, específicamente, en el tema educativo, de allí la conformación del SEIP y el decreto transitorio que lo estaba permitiendo. También, de acuerdo con los encuentros previos para la construcción del Modelo Educativo wayuu *E'ikiaipa*, con los docentes trabajamos varias temáticas sobre los lineamientos y saberes que emergieron de estos encuentros.

3.3 *E'ikiaipa* - Un modelo educativo wayuu dialógico

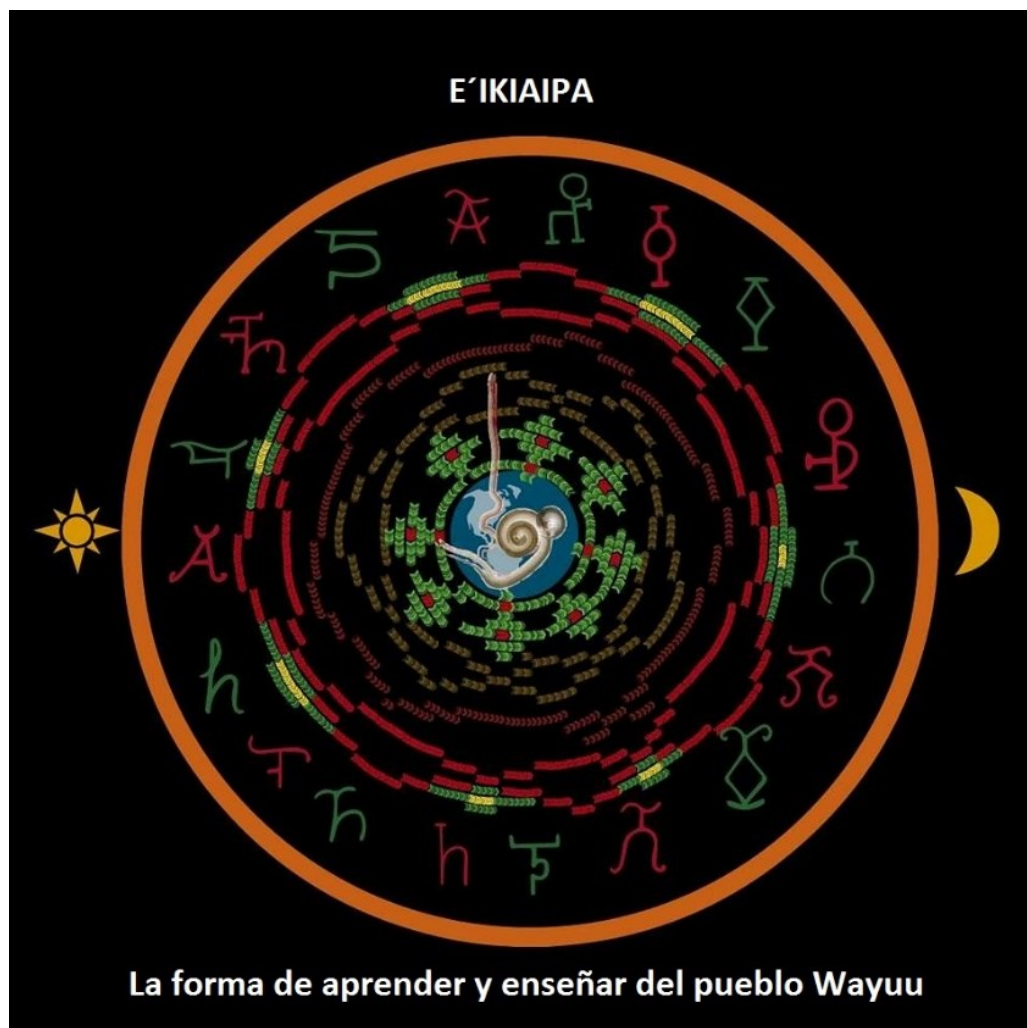


Ilustración 7. Imagen – concepto del modelo educativo wayuu *E'ikiaipa*. Cuyo origen inicia con una semilla en espiral. Fuente: (Alekerüya, *E'ikiaipa, modelo educativo.*, 2015)

Durante el año 2014 AWA fundamentó un modelo educativo denominado *E'ikiaipa*, el cual resultó de varios *Ayanamajaa* (trabajos colectivos) ya mencionado y consolidado con otros intelectuales wayuu de la Universidad de La Guajira como Margarita Pimienta, del programa de la EIB de Venezuela con el acompañamiento de Jorge Pocaterra y Luis Beltrán Uraliyuu; y un asesor pedagógico de la Universidad del Magdalena, Alberto Lizcano. Además, de la participación de Odilón Montiel Uriana, un *Pütchipü'ü* reconocido de ZNEAG; Iván Fernández Pushaina, un *Ooutshi* (médico tradicional) de la zona de *wopümüün*; Armando Wouriyu Valbuena, como coordinador del diálogo; y el grupo de investigación *Alekerüyaa*. En estos diálogos, cada persona aportó desde su experiencia educativa y los saberes construidos desde lo wayuu sobre la

importancia de tener un modelo educativo, reflexionando acerca de un SEIP wayuu y las nuevas dinámicas con que se enfrentaba AWA con el tema administrativo.

En primer lugar, hubo la preocupación de que el tema de educación se estaba convirtiendo en un asunto solamente de contratación de docentes, donde el componente pedagógico no se estaba dimensionando, más que todo en lo formativo con los docentes y el apoyo a los PEC de los EIPW que se querían consolidar con cada uno de los componentes establecidos en el SEIP. Para esto era necesario establecer unas líneas generales de saberes wayuu para ser incorporados en la construcción de un modelo educativo para las EIPW. La mayoría coincidió que el fortalecimiento de las *e'irukuu* era de gran importancia, por todas las problemáticas que se evidencian en el territorio y donde la escuela juega un papel importante en su fortalecimiento. Armando Wouriyu, por ejemplo, demostró que de la *e'irukuu* se desprenden diferentes ejes integradores:

La idea es que el niño o niña entienda el concepto de familia en el mundo wayuu. Por esa razón es muy importante la parte filosófica de lo que se piensa a nivel de los conceptos. ¿Cuáles son los valores que se deben resignificar para dar a los niños y niñas? Son palabras que tienen que ver con la educación como *e'irukuu*. Lo cual debe ser una formulación imperativa, indiscutible, cuya trascendencia es superior a un medio de producción. Los temas importantes dentro del *e'irukuu* serían:

- ✚ Historia de origen espiritual y corporal
- ✚ Tótem o animal representativo
- ✚ *Jeerü* (hierro, blasón)
- ✚ Historia de agua
- ✚ Historia de los sitios de agricultura
- ✚ Territorio
- ✚ Autoridad ancestral
- ✚ Cementerios. (Alekerüyaa, 2014, pág. 5)

Por otro lado, la profesora Margarita Pimienta, del programa de etnoeducación de la Universidad de la Guajira, debatiendo sobre el tema de trabajar desde el pasado, también observó que era importante tener presente lo que actualmente hay y pasa en el territorio wayuu. Apuntó que era importante tener en cuenta la realidad y dinámica actual que ha generado cambios al interior de la sociedad wayuu, por ejemplo, los apellidos maternos que se están perdiendo por influencia de las

Registradurías, que tienen en cuenta solamente el apellido del padre en primer lugar. Indicó que <<El pasado hay que traerlo para cimentar el presente y poder proyectar ese futuro que se quiere>> (Alekerüyaa, 2014). También expresó lo siguiente, con respecto a la formación de los docentes y el papel de los saberes wayuu:

(...) es preocupante que los maestros son apáticos frente al cambio y esto por intereses particulares, para esto hay que buscar unas estrategias para ver como entrar en la mente y la conciencia de los docentes. El concepto de aula – comunidad, donde no se piensa en el aula como el recinto cerrado, debe ser una estructura distinta donde la comunidad esté más involucrada; donde los espacios comunitarios se constituyan en espacios de aprendizaje. Es importante determinar que no hay una diferencia entre el conocimiento científico y el saber de los pueblos indígenas, donde hoy en día se habla del **conocimiento situado**, donde el conocimiento indígena también es científico. (Alekerüyaa, 2014, pág. 4)

Este aporte de la profesora, tiene que ver con la importancia de poner en el mismo nivel los saberes wayuu, en el que exista un tipo de relación diferente con referente a los saberes que han imperado en la escuela, como parte de esa lucha al epistemicidio que nos habla Santos:

Desde la perspectiva de las epistemologías abismales del norte global, vigilar las fronteras de los saberes relevantes es mucho más decisivo que argumentar sobre las diferencias internas. Como consecuencia, se ha realizado un epistemicidio masivo en los últimos cinco siglos, por el que una inmensa riqueza de experiencias cognitivas ha sido perdida. Para recuperar algunas de estas experiencias, la ecología de saberes recurre a una traducción intercultural, su rasgo posabismal más característico imbuidas en diferentes culturas occidentales y no occidentales, esas experiencias usan no solo diferentes lenguas sino también diferentes categorías, universos simbólicos, y aspiraciones para una vida mejor. (Santos, 2010, pág. 57)

Por la misma línea, el profesor Luis Beltrán puntualizó que ir a la escuela en las comunidades se piensa como un lugar en el que hay que ir para satisfacer una necesidad, donde el aprender a leer es una cuestión utilitaria. Considera, que hoy en día ir a la escuela es formarse como todo ser:

Cuando se analiza un idioma uno se adentra al pensamiento de los hablantes. Es importante preguntarse ¿en qué falló la escuela para que sucedieran estos cambios sociales? También es importante conocer el pasado, el origen wayuu y su ser (wayuuwa). <<Saber dónde está su pasado que lo debe reflejar en el presente>>.

Todo el sistema de valores wayuu tiene que ver con ese sistema de educación propia, del cómo se llegó a ser wayuu. Junto con Armando, propone dos aspectos importantes para tener en cuenta en un modelo que maneje la espiral, del pasado al presente y del presente al pasado:

- a) **Génesis wayuu:** *Aseyuu (espíritus)*. Donde salen dioses primarios y secundarios. Formas de comunicación entre espíritus y dioses. Herramientas de comunicación como el *yüü* (tabaco), *yotsü* (chirrinche). Origen epistémico, pedagógico, moral, ético y estético del ser wayuu (*wayuuwaa*). *Ashijai* (parte madura de todo ser), orientador y el que aconseja. ¿Cómo hacer para que los niños y niñas sepan de las funciones de los dioses?
- b) **Economía wayuu:** agua, agricultura, ganadería, comercialización. Se está de espaldas a una realidad, ya que la economía propia no se tiene en cuenta. Cada lugar tiene sus propias realidades. Educación pertinente, de acuerdo al desarrollo de la economía. Plan de vida wayuu, lo que se tiene, lo que somos, con quien vivimos. Organizar y conocer lo que tenemos. Partir de la realidad, como una oportunidad política para reorganizar el tema del SEIP. ¿Qué orientar en educación para la comunidad educativa? Superar la desestructuración cultural. Crear un ambiente constructivo. Crear de una forma más eficiente los contenidos de la educación propia. (Alekerüyaa, 2014, pág. 5)

Posterior a estas intervenciones, el *Ouutshi* (médico tradicional) Iván Fernández Pushaina, recalcó que cuando se habla de educación, las intervenciones estaban en la parte superficial, en la cual no había una base o cimiento, ya que:

Todos dependemos de la Ley de Origen y hay que partir de la espiritualidad. La espiritualidad es parte de la esencia del ser, no como carne y hueso sino la esencia de *Sawai Piushi, Kashi, Ka'i, Shiliwala*, etc. Se depende de esos seres y el problema es que nos aislamos de esos seres, porque no le damos la importancia. Para proceder a un trabajo hay que consultar a los ancestros. Si se hace con la propia intención personal es posible que el trabajo no se realice bien. Para esto es importante las plantas medicinales preventivas e iniciar con un estado de armonía y equilibrio sano. Wayuu Araurayu va ser señalado con el pensamiento si no se realiza la parte espiritual y la parte del ser. Esto se debe tener en cuenta para proceder hacia la educación que se quiere. (Alekerüyaa, 2014, pág. 7)

En este sentido, el sabio plantea, al igual que Luis, que dentro de esa profundidad en lo epistemológico, está lo ontológico, que tiene que ver con esa concepción sobre el ser y las relaciones corpo-espirituales con la Madre Tierra, donde se interactúa con otras comunidades de

seres, allí están presentes y vivos los antepasados, así como animales (Santos, 2010, pág. 19). Por eso la importancia de la espiritualidad y consulta con los ancestros, quienes hacen parte de también de la educación.

Esta concepción, contradice a las cosmologías modernas occidentales, donde no se asume esta multiplicidad de dimensiones conectadas con un “mundo real”, dada la oposición naturaleza y cultura que se asume en la episteme heredada de Europa. Para autores como Viveiros de Castro, en las cosmologías modernas occidentales existe una concepción entre una unicidad de la naturaleza y una multiplicidad de culturas (objetividad de cuerpos y particularidad subjetiva de espíritus). En cambio, el autor considera que el pensamiento amerindio supone una “unidad del espíritu y una diversidad de los cuerpos.” (Viveiros, 2004: 38). En este sentido, el “mundo real” es percibido de manera diferente de acuerdo a una multiplicidad de posiciones subjetivas, es decir, que en este paradigma hay muchas clases de “naturalezas”. De acuerdo con Viveiros:

Esa inversión, quizá demasiado simétrica para ser algo más que una especulación, tiene que desarrollarse en una interpretación de las nociones cosmológicas amerindias fenomenológicamente rica, capaz de determinar las condiciones de constitución de los contextos que se podrían llamar "naturaleza" y "cultura". Recombinar, por tanto, para a continuación des-sustancializar, pues las categorías de Naturaleza y Cultura, en el pensamiento amerindio, no solo no tienen los mismos contenidos, sino que tampoco poseen el mismo estatuto de sus análogos occidentales; estas categorías no señalan regiones del ser, sino configuraciones relacionales, perspectivas cambiantes, en resumen, puntos de vista. (Viveiros, 2004, pág. 38)

Uno de los invitados de la Universidad del Magdalena, Alberto Lizcano, desde su saber disciplinar consideró que varios de los saberes expuestos por el *Ouutshi* y el *Putchipü'ü* correspondían a una parte final del proceso, ya que lo interpreta más como contenidos de un currículo, más no como parte de un fundamento pedagógico donde lo epistemológico y ontológico tiene una mayor fuerza. En palabras del profesor:

Existe una “confusión” entre lo que es **sistema educativo, modelo educativo y modelo pedagógico**. Porque cuando se habla, se habla de los tres y es posible que no se estén hablando de los tres, sino que se esté hablando de uno. Son tres elementos totalmente diferentes pero complementarios. El documento de la **CONTCEPI** da mayor claridad en cuanto a esto, pero igualmente la invitación es a seguir un orden, en las reuniones primero es importante hablar de *Sistema Educativo*, si no es así, no se puede hablar de *modelo educativo y modelo pedagógico*.

Por ejemplo, la intervención de Iván Fernández y Odilón Montiel está en la parte última del proceso, que es la parte del contenido. La pregunta es ¿dónde ubicar ese contenido, si todavía no se tiene estructurado el sistema? Para orientar el Sistema Educativo al 2500 le falta mucho, hay pocos elementos, prácticamente dice que el sistema tiene tres componentes, el político organizativo, pedagógico y administrativo. La propuesta es ubicarse primero, porque de esa manera no se puede avanzar. (Alekerüyaa, 2014, pág. 7)

En cuanto a esta manera de organizar de manera lineal cada uno de estos elementos fue debatido por Armando Wouriyu, quien consideró que esquematizar y cuadrricular no corresponde a los procesos impulsados por los pueblos, donde lo importante es el cimiento de las propuestas, especialmente, de los mayores concedores de la cultura wayuu, quienes tienen metodologías propias conectadas con la espiritualidad:

(...) sobre la experiencia del CRIC y la ONIC, donde enseñan y echan para adelante lo escrito, lo aplican desarrollándolo en la escuela. En su anarquía han producido el documento del SEIP. La CONTCEPI que es una herramienta política, organizativa y también técnica ha producido el documento SEIP. El SEIP también tiene sus desordenes de como está escrito. Pero ahora en la Guajira se tiene la particularidad de que los científicos han especulado demasiado, han hablado bastante, han escrito bastante, pero nadie ha desarrollado su aplicación. Todavía no se ha llegado al Sistema Educativo Indígena Wayuu, toca concretar. Hay que aplicar de manera urgente, debe haber una decisión política en el orden de lo administrativo. Existe un sabio de origen, quien conoce las funciones de todas las deidades wayuu; un *Putchipü'ü* que maneja todo sobre la palabra; un sabio territorial, quien conoce toda la historia de los *e'irukuu*, del territorio; *outsü*, que maneja todas las cosas que ellos saben. Estas cuatro personas tienen que formar a una o más, con docentes o no docentes, bajo una orientación para que se logre una comunicación fluida para que cada uno se encargue de 20 niños. (Alekerüyaa, 2014, pág. 8)

De las discusiones generadas para concebir un SEIP wayuu y su respectivo modelo, por parte de los sabios anteriormente mencionados, varios tenían la posición de que ya existe un modelo educativo propio wayuu, la cuestión era saber cómo funcionaba dentro de la cultura, sin que necesariamente sea homologable a los modelos existentes en el mundo. Lo que se tiene es que argumentar, ya que no es posible interpretarlo con los modelos ya existentes, esto se hace conociendo cómo vive y cómo piensa el pueblo wayuu.

En una de las reuniones conjuntas sobre el SEIP en la Sierra Nevada con el pueblo kogui, un sabio reflexionaba también sobre cómo los sistemas educativos propios ya tienen una preexistencia sin necesidad por pasar en la formalización de los saberes convirtiéndolos en contenidos, lo propio, se define como una construcción colectiva y heredada, en donde los modelos y metodologías, a pesar de no ser formales y lineales, tienen una dimensión educativa, así lo plantea Arquímedes Arias:

(...) cuando se habla de SEIP, entonces muchas de las autoridades han expresado de qué nos preocupamos, para qué nos consultan, para qué estamos aquí, si nosotros tenemos nuestro sistema constituido desde el origen, ya lo tenemos, entonces no tenemos que estar hablando de SEIP, porque ya está constituido desde el origen del mundo. En ese sentido no habría discusión, sino en ese parámetro el pueblo kogui vio llegar a la educación formal por la ventana y la dejó posar por muchas partes del territorio y la dejó quieta por mucho tiempo. Porque ellos decían nuestro sistema se está ejecutando cotidianamente, desde el sueño, hasta las 12:00 de la noche que está poporiando en su kankurua, está ejecutando su sistema. Entonces, a ellos para nada le preocupaba ver a la hermana o hermano dictando clase en un salón, mi sistema está integro, ellos estarán allá, qué estarán haciendo, es decir, que no le pertenecía, no se apropiaba, pero entonces ha surgido lo siguiente. La política de estado cada día avanza y entonces van constituyéndose impositivas hacia los pueblos en búsqueda de conocimientos y de recursos, pero parece que están diciendo, de todas maneras el tiempo que permitimos que estuvieran allí ya nos están invadiendo, ya se nos quieren meter al rancho, sí, entonces se planteaba, bueno, acá están los conocimientos propios, ese es el sistema que el pueblo kogui tiene, lo está ejecutando cotidianamente, nunca el Ministerio de Cultura tendrá el presupuesto para ejecutar ese sistema. El pueblo kogui con sus propias luchas se ha mantenido ahí, pero entonces desde allá veía el sistema formal, era indiferente, pero ahora se pregunta como usted viene por aquí y usted viene por aquí (realiza una espiral en el tablero cruzando una línea acercándose en dirección contraria), qué hacemos en este punto de encuentro que ha planteado la mesa nacional de concertación, qué hacemos, nos cruzamos o sigue cada uno por su lado. Y será que nos cruzamos un ratico y por experiencia histórica igual nos vamos a volver a dividir. (Alekerüyaa, 2012b)

Lo interesante de la anterior intervención, es que la imagen – concepto que realizó en el tablero daba cuenta de esas uniones de líneas en el ámbito de esos sistemas de educación, uno planteado más desde una espiral y, el otro, como una línea que llega poco a poco a invadir los espacios del centro de dicha espiral (ver ilustración 8). Esta superposición de líneas no se armoniza con la

textualidad propia, donde las epistemologías claramente son diferentes, en este sentido, en las reflexiones se planteaba la necesidad de generar diálogos entre saberes, o en términos de Parra & Gutiérrez (2018), realizar diálogos interepistémicos, por un lado, para espiralizar la línea que llega de afuera con su conocimiento, y por otro, realizar una reconexión más armónica involucrando el propio tejido y uniendo la línea que llega de afuera con algún punto de la espiral.

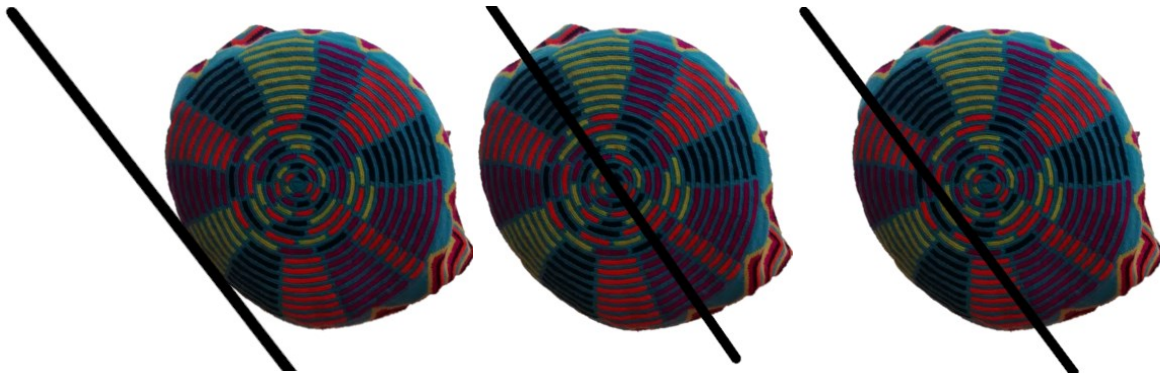


Ilustración 8. Puntos de encuentro de las líneas de los sistemas educativos según la concepción de la intervención de los sabios, sobre cómo se fue posando la línea de la educación oficial en la espiral. Epistemicidio. Fuente: digitalización propia.

Los profesores del proceso de la EIB de Venezuela, contaron su experiencia en este programa, cuyo proyecto fue apoyado por UNICEF y el Ministerio del Poder Popular para la Educación Wayuu. El proyecto tenía cinco años en reposo, porque se decía que este modelo era un paralelo frente a la educación bolivariana. El documento inicia con una filosofía central de la educación wayuu “*Ekirajawaa jüpiüla wayuuwaa*” planteada por los sabios y docentes. El proyecto tiene una mirada desde lo wayuu, donde se habla de aquellos sitios sagrados como la *Makuira*, *Jalaala* y demás territorios del origen wayuu. Su base fundamental es la espiritualidad, de allí sale la esencia de la conexión espiritual con los ancestros. También el documento plasma la historia y creación wayuu, en donde la mujer wayuu hereda la vida, las *e'irukuu* y el territorio ancestral. Ofrecieron este material organizado para trabajar con él, el cual tiene una parte antropológica, ontológica, sociológica y pedagógica. También contiene como se transmiten los saberes, como el caso del *Jayeechi* (canto ancestral wayuu) (Alekerüyaa, 2014).

En cuanto a estos aportes, Rafael Mercado Epieyu, puntualizó sobre la experiencia que se tuvo durante el proceso de diálogo durante los primeros años, donde el grupo realizó algunas reflexiones sobre lo que es el Sistema Educativo Wayuu desde la mirada de muchos autores wayuu como Ramón Paz Ipuana, Miguel Ángel Jusayu y lo que se realizó con los *A'laülayuu* (autoridades tradicionales) en diferentes *Ayanamaja*, de esto salió un libro (Mercado & Iguarán, 2014), texto

que fue presentado al público en la Universidad de La Guajira (ver fotografía 12). Dijo que en estos encuentros todos concordaron que la base filosófica del SEIP Wayuu es la espiritualidad. Para los wayuu es importante el *Pulaa*, lo cual significa el comportamiento del wayuu basado en función de *pulasü* (lo sagrado), esto tiene que ver con su pervivencia y con sus propios procesos y actores:

Entre los actores están la *Outsü/shi*, *Pütchipu'u*, sabio territorial, sabio de origen, sabiduría mujer y un *a'laüla* relativo al territorio en específico. El territorio tiene otros elementos como *Sa'wai / Pi'yuushi*. El constructo de la filosofía wayuu está basado en los relatos recopilados en las obras de Ramón Paz Ipuana, donde por medio de la semiótica narrativa se puede hacer una reflexión filosófica de los relatos. La cultura wayuu no puede estar resumida en un área, toda la educación dada en la primaria debe fortalecer la cultura wayuu. Esto hace parte de un proceso educativo, de esa manera se puede hablar del modelo educativo y pedagógico wayuu. Para esto es importante no poner la mirada occidental, donde hay que cuidarse de las traducciones de una lengua a otra y los calcos lingüísticos. Por eso ha habido un fracaso político de la etnoeducación. Se insiste desde la Asociación que debe ser de la realidad de los wayuu planteando la pregunta ¿Cómo se usa el castellano para fortalecer la identidad wayuu? (Alekerüyaa, 2014, pág. 13)



Fotografía 11. Presentación del libro *Fundamentación teórica del SEIP. La palabra en la cultura Wayuu*. Realizado en la Universidad de La Guajira. 7 de mayo de 2014. Fuente: Archivo AWA.

Rafael Mercado puntualizó que la base teórica y antropológica del modelo que se quiere es del autor Ramón Paz Ipuana. También hizo la pregunta: ¿cómo se hace para que esto sea netamente indígena? El reto es revisar todas las propuestas que se han venido haciendo. El programa o modelo debe llevar al niño hacia el *wayuuwaa* (ser wayuu), la parte ontológica a partir de los saberes construidos en esa espiral. La escuela va a ser un escenario fundamental, los niños de ese sistema van a ser más completos porque van a reflexionar sobre su filosofía. Debatiendo sobre la base antropológica del escritor Ramón Paz Ipuana, Luis Beltrán comentó que Ramón Paz Ipuana no es solamente el autor de dichos pensamientos, sino que fue una recopilación de lo que escuchó de los ancianos. Puntualizó que lo que se ha hecho hasta ahora ha sido una traducción del pensamiento *Alijuna*, donde esta nueva Autonomía debe formar a los mismos docentes, por tanto, el modelo educativo va a partir de principios motores de procesos educativos wayuu. Con respecto a la escritura dijo que cuando se privilegia la escritura se pierde gran parte de la oralidad (Alekerüyaa, 2014).

Por otra parte, el profesor Gabriel Iguarán argumentó que lo que se dio en un momento se está configurando ahora para llevarlo al plano de la educación, las preguntas que puso en el diálogo fue: ¿cómo se va a hacer desde la academia para configurar esa educación?, ¿es posible condensar la cultura wayuu en un todo, dado que la generación nueva desconoce todo esto?, ¿cómo se va encaminando el aprendizaje de los niños? Propone realizar una primera fase donde se demuestre a los estudiantes lo que se plantea. En cuanto a las tensiones con los saberes ya preestablecidos dice lo siguiente:

Pero igualmente va haber choques por los mismos wayuu cuando se quiera implementar el SEIP. La idea es preguntarse para quién es en realidad el SEIP. Hay que formar unos subcampos de cómo es el conocimiento de *wuinpumüin*, *uchimüin*, etc y saber qué es lo que hay en realidad en el mundo wayuu. (Alekerüyaa, 2014, pág. 14)

Después de estas intervenciones el profesor wayuu Jorge Pocaterra, invitado de la EIB de Venezuela, menciona que en la Constitución de varios países ya se reconocen los derechos indígenas y que la educación tiene un carácter sistémico, es organizado, aborda lo holístico e integral. Hoy es un desafío que la lengua no se quede aislada en el discurso educativo, por esa razón se trabaja con los neologismos en la construcción de nuevas palabras y se pregunta ¿cómo se construye un sistema educativo desde la cosmovisión propia? (Alekerüyaa, 2014).

Dice que el sistema de formación específica wayuu es aquel mediante el cual los wayuu practican, internalizan, investigan, construyen, desarrollan y transmiten sabiduría. Donde la lectura no es solamente la grafía latina, sino trasciende mucho más allá, por ejemplo, los *jeetkat* (hierros) y la grafía de la cerámica. Con respecto a esto último, con Odilón hubo una discusión sobre el aspecto propio de estos símbolos, ya que en un artículo que escribimos con Rafael (Delgado & Mercado, 2010) apuntábamos a que estos símbolos hacían parte de blasones ganaderos traídos de España, sin embargo, estos se mezclaron con algunos símbolos que tenían referencia territorial del movimiento de una *e'irukuu* (esto lo veremos más adelante).

De este modo reflexionamos en este punto que las sociedades no son puras, prístinas o encerradas en una burbuja, sino que son capaces de recrear símbolos traídos de afuera para expandir conocimientos, así como ocurre con la escritura alfabética pensada por los fenicios. La gran pregunta fue cómo los antiguos *Ala'üláa*, crearon un nuevo sistema con esta simbología para diferenciarse entre *e'iruku* y linajes. Y cómo de esa manera se realizó algo con un tejido propio aprovechando símbolos recién llegados, algo parecido a la escritura alfabética en *wayuunaiki* actualmente. En ese sentido, hay elementos que se incluyen en momentos históricos, pero que igual entran dentro de un significado de la vida y la identidad, como menciona el profesor Pocaterra.

El espacio esencial es la naturaleza, la comunidad y la familia organizado desde los elementos constitutivos de la cultura y la parte histórica. Es el significado de la vida, la palabra, la identidad wayuu asociada a la historia del territorio ancestral. Por esa razón es importante el wayuuwaa (privilegia la parte humana y del ser) con los siguientes elementos: achikii, akuwai'pa, anüikii, oumainwaa, atijalaa natuma wayuu, akumalaa natuma wayuu.

Los Fundamentos filosóficos de la educación Wayuu se fundamenta en los principios formadores de la cultura conformado por lo que se encuentra en el universo en nuestros días, los fenómenos naturales, donde se encuentra la imagen arquetípica primigenia. Se da también en la identidad wayuu, preceptos culturales, morales, espirituales, historia, tradiciones y territorio a través de la educación, la vida, el trabajo, la dignidad y el bienestar social desde el pensamiento wayuu.

La autonomía significa el control político, capacidad social para controlar todo su aparato educativo. La cultura wayuu no debe estar presente en un rincón de la escuela, sino en toda. Hay que mirar las estrategias pedagógicas, el concepto de cultura para nosotros. El significado del conocimiento. Los tipos de lluvia y viento. La familia como microcosmos y macrocosmos. ¿Qué

significan cada uno de los colores? Todo esto hace parte de dicha Fundamentación.
(Alekerüyaa, 2014, pág. 16)

El profesor argumenta que para la construcción de un sistema educativo wayuu hay que sistematizar: <<En alijuna se sistematiza y en wayuu se vive y se aplica>>. Todo esto tiene que ver con la fundamentación filosófica, política, social, cultural y lingüística. Estableciendo principios y fines de la educación wayuu, objetivos y contenidos de aprendizaje, ambientes de aprendizaje, formas de enseñanzas y recursos utilizados para el aprendizaje, quiénes enseña. Si se logra comprender, esto permite elaborar estrategias pedagógicas interculturales, también permitirá elaborar las estrategias pedagógicas y didácticas en contextos bilingües (Alekerüyaa, 2014). En cuanto al aprendizaje del *wayuunaiki*, la cosmovisión y los perfiles de los docentes puntualizó en lo siguiente:

Es importante para el aprendizaje de una segunda lengua partir del aprendizaje del *wayuunaiki*, desde la cultura, transmitir la cultura desde el *wayuunaiki*. Para esto es relevante la estandarización del *wayuunaiki*, siempre respetando las particularidades internas. En cuanto al sistema educativo hay que garantizar la pertinencia cultural y la pertinencia de los planteles educativos. Tener en cuenta el perfil académico para ser docente, determinar ¿Quiénes saben de la educación wayuu? Deben ser los auténticos wayuu que están allí, todos los docentes deben saber de lo que saben los ancianos. ¿Cómo se va a llevar la cosmovisión, los programas de educación y proyectos educativos? Tiene que ser cooperativo, la mayor participación es de los sabios wayuu, hay que trascender mucho más allá. Para esto es importante que se conozcan todos los elementos y relaciones que involucran una educación.

Wunu'ulia – *atijashiikana (kaa'inshii) – ku'yamalii (iniciadores del arte original Wayuu), apünajülii, atalejülii (músico), e'irajülii, ashajaalii, alaajülii, achepajaalii.*

Wuchii – *matshinsalü, naa'in, maa'insalii*

Wayuu – *kaa'inshii – apaalaa sutuma wunu'ulia*

Ku'yamainshi – *atijashii - sükajee lapü*

Todos estos conceptos tienen carácter integral y holístico, cada uno de los animales han participado en la cosmogonía wayuu. ¿Cuáles fueron sus aportes? Esto forma en los valores. Por eso es importante escribir y condensar la filosofía Wayuu, hay documentos escritos que se deben aprovechar. El primer documento que hay que hacer tiene que ver con esto, por eso hay

que conformar un equipo para hacerlo. Cuando ya esté, se puede hablar de un modelo educativo y pedagógico wayuu. Donde hay dos formas, una vivencial y otra escrita (Alekerüyaa, 2014, pág. 12).

E'ikiipa, como un modelo educativo wayuu, basó sus fundamentos en varios aspectos tratados en los diferentes diálogos, lo cual fue trabajado posteriormente en un proceso de implementación del modelo en los diferentes IEIR y CEIR administrados por AWA. Su imagen – concepto, el cual se presentó al inicio de este apartado (ilustración 7), integra, en primer lugar, una espiral en el centro representada en una semilla, la cual inicia desde un territorio epistémico (woumain) en conexión con otros territorios. En este sentido, rompe con la imagen – concepto representada en la ilustración 8, donde se interpone la línea venida desde afuera sin la respectiva armonización con la espiral. El fondo negro enmarca el origen desde *sawai piushi* (la oscuridad de la noche), donde alrededor del centro está la representación de algunos *jetkat* (hierros) de las diferentes *e'irukuu*. Por tanto, a partir de este modelo tanto oral y escrito, de acuerdo con las discusiones previas, se convirtió en lineamiento para la formación para los docentes, allí se establecieron tres criterios:

- 1) Formación del docente indígena: el cambio que debe sufrir la formación del maestro debe ser de carácter intelectual y espiritual, que le permitan en ellos reflexionar, indagar, investigar, experimentar y cuestionar las dos realidades de sociedad que conviven con el entorno wayuu, y así de esta manera deberá reconstruir su conocimiento y la importancia de su persona en la formación de los estudiantes, desde lo diverso.
- 2) El desarrollo de un pensamiento en educación indígena wayuu: este pensamiento debe responder a la diversidad cultural y lingüística de Colombia, reconociendo y fortaleciendo la identidad, los valores y el sistema de educación wayuu y todo esto deberá estar entrelazado a la educación formal y no formal.
- 3) Indagar e investigar sobre una didáctica de la educación propia: para que los docentes logren realmente un cambio favorable desde las aulas hacia la sociedad wayuu y a la colombiana, necesitarán como una herramienta poderosa los materiales didácticos que estarán diseñados de una manera integral, por lo que la Asociación Wayuu Araurayu se propone llevar a cabo estos tres criterios para inducir a los docentes a pensar críticamente y de esta manera se cultivará en los estudiantes. (Alekerüyaa, 2015, pág. 6)

Estos tres criterios se convirtieron en fases posteriores en el trabajo, en donde la implementación del modelo se dio, en primer lugar, con diálogos con los sabedores de las comunidades y la formación de los docentes de cada uno de los IEIR y CEIR administrados por AWA, desarrollando los temas y experiencias discutidas en los encuentros entre los intelectuales wayuu.

Posteriormente, se realizaron diálogos similares con respecto al pensamiento sobre educación wayuu y el papel que cumplirían los saberes wayuu y alijuna (no wayuu), donde se pretendía que los docentes cambiaran sus prácticas pedagógicas y que dentro de los PEC se modificara aspectos curriculares. Por último, el grupo *Alekeriyaa* realizó varios pilotajes en algunas sedes, desarrollando metodologías propias de diálogo, materiales didácticos y propuestas pedagógicas. Además, realizó un documental dirigido por el cineasta wayuu Aranaga Epiyu, donde se muestran varios referentes de la cosmovisión wayuu de forma animada y algunas formas de aprender y enseñar del pueblo wayuu, con entrevistas a varios de los sabios que pongo en diálogo en este trabajo (ver ilustración 9). Este documental fue difundido a los CEIR e IEIR administrados por AWA, igualmente, fue enviado al Portal Lenguas de Colombia para su mayor difusión.



Ilustración 9. Carátula documental Carátula del documental E'ikiaipa. Se puede ver en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=jvXIDiBiCmY>

3.4 Configuraciones conceptuales desde las EIPW¹² – Las generaciones wayuu

Dentro de las discusiones sobre cómo implementar un modelo liderado por los mismos wayuu, en escuelas donde ha imperado la educación evangelizadora y formal, generalmente, el grupo mencionaba el papel que cumplieron los *kali'imoure* (los de la barba exagerada¹³), en la transformación de formas y prácticas de enseñanza, creencias y, a la vez, la deslegitimación de espacios y tiempos de aprendizaje. Convirtieron a la escuela en el único espacio del saber cuando *la institucionalizaron*, en demerito de otros espacios ya establecidos previamente dentro del pueblo wayuu. Por otro lado, desconocieron en gran medida los saberes locales y conceptualizaron de manera peyorativa a las sabias y sabios de lo espiritual (*Outsü/shi*):

¿Por qué hoy en día muchos indígenas tenemos pena de ser indígenas? Porque los primeros españoles que llegaron empezaron a decir que todo lo que yo pienso, lo que sé como wayuu, eso no sirve, no funciona, no es verdad, es falso. Entonces, empieza haber una conceptualización, por eso es que la *outsü* (mujer medicina) que para nosotros tiene un valor sagrado, desde la visión del europeo dijeron que eso es brujería. Por ser brujería entonces tienen que ser condenados, perseguidos y exterminados. (Mercado & Iguarán, 2014).

En sus escuelas definieron unos saberes que consideraron legítimos y estos circularon de acuerdo con un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, actualmente, en este proceso los saberes que se quieren incorporar se negocian y entran en pugna de acuerdo con las concepciones de los agentes que intervienen. En determinado momento se establecen decisiones de lo que se debe enseñar y muchas de estas decisiones vienen determinadas por posiciones políticas que entran en negociación entre las organizaciones indígenas, los entes gubernamentales como el Ministerio de Educación y las secretarías de educación municipales.

En la escuela cotidiana existen procesos de resistencia para que se incorporen las formas de conocimiento que no se consideran “válidos” y “legítimos” en el aula (Rockwell, Aguilar, Candela, & Edwards, 1995). Según lo discutido en la CONTCEPI (2013, pág. 51), los procesos curriculares

¹² Escuelas Indígenas Propias Wayuu, retomo y resalto esta concepción de escuela, por el grado de agencialidad que esta implica, sin embargo, jurídicamente las Instituciones y Centros están registrados como Etnoeducativos. En este proceso existe un tránsito hacia esta concepción.

¹³ Término en *wayuunaiki* que hace referencia a los capuchinos, quienes construyeron varios internados en algunos puntos estratégicos de La Guajira, lo cual se mostró en el entramado dos.

se deben orientar desde los principios y fundamentos culturales de cada pueblo. Cada uno de ellos debe identificar y seleccionar los saberes, conocimientos y valores que se consideran pertinentes para la escuela teniendo en cuenta una realidad propia. En este sentido, los saberes y valores seleccionados, según los agentes que los elijen, deberían influir en la vida escolar y transformar las prácticas escolares de la educación oficial (hegemónica), que algunas veces no considera “legítimos” o “verdaderos” dichos saberes, así como lo plantea Rockwell:

Esta tendencia escolar seguramente comunica a los alumnos una diferenciación clara entre lo que conocen de su mundo y lo que en la escuela se presenta como conocimiento válido. Así, ellos aprenden a confirmar o a dudar del conocimiento propio, al confrontarlo con la versión autorizada que la escuela proporciona más que con la experiencia individual y social. Ese proceso vertical de trasmisión permea toda la estructura jerárquica de la educación. (Rockwell, Aguilar, Candela, & Edwards, 1995, pág. 36)

De esta manera, la selección y jerarquización de los saberes considerados propios permiten que estos se establezcan como socialmente válidos en la escuela. Igualmente, existe la tensión de cómo integrar y no fragmentar lo nacional con lo propio, es decir, no solamente tener en cuenta y aislar los saberes ancestrales de los demás saberes. Por esa razón, a través de complejos procesos de negociación, AWA definió con los docentes el qué enseñar y de qué manera hacerlo. Según Contreras, esto debe atender a cuatro disyuntivas importantes:

1. Lo que se debe enseñar (legado cultural que se quiere enseñar; selección disciplinar o de contenidos, habilidades...) o lo que los alumnos deben aprender (resultados de aprendizaje, objetivos finales de conducta, competencias...).
2. Lo que se debe enseñar o aprender o lo que realmente se enseña y se aprende. ¿Cualquier propuesta de enseñanza es un currículo, así no se haya llevado a cabo? Esta pregunta remite al desfase entre las propuestas curriculares en el papel y lo que realmente se implementa.
3. Lo que se debe enseñar o aprender o también el cómo, las estrategias, métodos y procesos de enseñanza.
4. Algo especificado, delimitado y acabado que luego se aplica, o abierto, que se delimita en el mismo proceso de aplicación. Estático, dinámico. Se crea y se recrea por parte de profesores y estudiantes. (Miñana, 2000, pág. 17)

Estas disyuntivas dan cuenta de los conflictos y tensiones entre lo que se debe enseñar y lo que realmente se enseña en la escuela y esto se relaciona con los distintos saberes que se entrecruzan y entretejen en ella, relacionado con la cosmovisión de los pueblos. En este proceso de SEIP ha sido muy importante la definición de cosmovisión y su relación con los saberes ancestrales wayuu:

Se entiende por cosmovisión como la convivencia con la naturaleza de la cual se derivan los saberes y conocimientos que definen una forma de vida diferente a otras culturas y naciones. En este conocimiento diferente se encuentra el saber mitológico que logra ser aprendido a través de los relatos acerca de Juya, Mma, Püloui, Wolunkaa, Simiriyuu, Iiwa, Patunainjanaa, Iruwalaa, Jepirachi, Ouumala, Ma'leiwa, Ka'i, Kashi, Joutai, Maayüi je Ulapiyuu, Yolujaa, Wanülüü, Keeralia, Shaneeta, Jepira, Waneesa'atai o Waneetu'unai, Epeyüi, entre otros personajes quienes enseñan el equilibrio entre el bien y el mal y la diferencia entre la vida y la muerte. (Alekerüyaa, 2014)

Sin embargo, en algunos discursos de resistencia se contraponen y discute el concepto de mitología, como esa palabra que entró en crisis, de acuerdo con los diálogos sostenidos:

(...) lo que el blanco llama mito lo hemos llamado "Relatos Sagrados", porque en estos relatos hay pensamientos sagrados. Están las palabras de las primeras vidas que palpitaron por primera vez en el cosmos, son historias sagradas. En estas historias se encuentra la esencia de nosotros como wayuu. (Alekerüyaa, 2012b)

Existen explicaciones sobre algunos fenómenos que son abordados de maneras disímiles de acuerdo con los saberes que se usen, por esa razón "se dan momentos en que las costumbres y los conocimientos locales se oponen a las normas oficiales de la escuela. Se expresan dentro de la escuela las luchas sociales que se desenvuelven fuera de ella" (Rockwell, 1995: 46). Por otro lado, la profesionalización de maestros indígenas que adquieren un capital escolar, ya sea en Escuelas Normales Superiores o Universidades, traen consigo un saber disciplinar que se considera válido, pero que al mismo tiempo es reconstruido y recontextualizado, así como lo señala Miñana (2000).

El saber disciplinar es el saber "válido" en la escuela, filtrado -desvirtuado, reconstruido, recontextualizado o adaptado- por el saber del maestro y, como veremos, por las disciplinas escolares. La lógica disciplinar rige la selección de los contenidos escolares, la inclusión de unas materias y no de otras (por ejemplo, en Colombia, la exclusión de medicina, derecho,

economía, antropología, psicología, sociología...), la reagrupación de varias disciplinas en una y la selección posterior de contenidos dentro de cada disciplina. (Miñana, 2000, pág. 25)

La legitimación o validación de los saberes de los distintos sujetos se relaciona con los campos de saber propuestos por Bourdieu y los estilos de vida “legítimos” como lo explica Arango (2002):

Mientras los grupos dominantes compiten por imponer su propio estilo de vida como el "legítimo" (el modelo, el ideal de lo humano), los "pretendientes" tienden a reconocer el estilo dominante como legítimo y se esfuerzan por alcanzarlo (imitándolo) mientras los dominados representan de alguna manera la negación de todo estilo de vida, aquello de lo cual quieren distanciarse los "pretendientes": lo popular como lo indeseable, la necesidad, la naturaleza, lo bárbaro... En esta lucha simbólica, cada grupo tiende a reconocer los valores que establecen la última diferencia, la última conquista que lo distancia del grupo social que percibe como inferior. (Arango, 2002)

En relación con lo anterior, los saberes locales que se seleccionan y jerarquizan, se definen de acuerdo con los sujetos que participan en el campo de valor que se considera pertinente, no solo desde el nivel paramétrico, sino desde el semiótico – comunicacional y desde la posición que se ocupa en una determinada sociedad (Díaz de Rada, 2007, pág. 21). Entonces la escuela ya no es un lugar donde solamente se dan procesos de reproducción, en términos de Bourdieu, sino que se dan, además, procesos de resistencia y lucha simultáneamente. Esto hace posible la transformación histórica de la escuela (Rockwell, 2007, pág. 51).

En la crisis del logos eurocéntrico, como lo plantea Santos, varios movimientos y organizaciones construyen estas luchas con base en los conocimientos ancestrales y espirituales que han estado ajenos a la teoría crítica europea (Santos, 2010). En este sentido, el autor propone la traducción intercultural para poder entender y valorar estas cosmovisiones:

El trabajo de traducción incide tanto sobre los saberes como sobre las prácticas (y sus agentes). La traducción entre saberes asume la forma de una hermenéutica diatópica. Este trabajo es lo que hace posible la ecología de los saberes. La hermenéutica diatópica consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan. (Santos, 2009, pág. 37)

En cuanto a los saberes ancestrales, el *Ouutshi* (médico tradicional) Azael Waliriyu comentaba que sus saberes no los adquirió en la escuela, sino que hacían parte de una herencia transmitida no solo

desde lo material, sino desde lo espiritual, mostrando de esa manera que existe una pedagogía que está más allá de lo dispuesto en un currículo:

En el sueño nos dicen dónde está localizado el agua dulce, nos dice todo lo que nos pueda pasar, esto no lo encontramos en los libros de los *alijuna* (*no wayuu*) o en su Constitución, no he ido lejos para adquirir este conocimiento, esto lo tengo en mi corazón y en mi mente, lo he heredado de mis ancestros, eso lo tenemos todos los wayuu, esto es lo quería compartirles a ustedes. (Delgado & Valbuena, 2013)

Él también explicaba que en la cosmovisión wayuu los animales eran parte integral de las distintas *e'irruku*, ya que cada una de ellas tienen en su origen un abuelo animal, lo que en antropología se ha denominado tótem. Según Azael:

Nuestras *e'irukuu* tienen su origen en los animales, un wayuu Ipuana proviene del Caricari, el Jarariryu sale del perro, yo provengo del zorro, el hábitat es de donde provenimos, donde vivimos, *Juya* (lluvia) es nuestro padre, es esposo de *Mma* (tierra), nuestra madre, *Juya* se junta con *Mma*, para dar origen a las plantas y a la vegetación. Así mismo dio origen a lo que alimenta a los wayuu, como son el conejo, venado, los chivos, todo esto nos mantiene vivos, si *Juya* (lluvia) no se junta con *Mma* (tierra), probablemente no sobreviviríamos. (Delgado & Valbuena, 2013)

La Serranía de la Makuira tiene gran relevancia porque se considera que en ella y sus alrededores surgieron las *e'irukuu*, pensadas por Maleiwa, a quien les dio la denominación a cada una con los animales que las representa y su respectivo símbolo (*jeerü*) por medio del sabio pájaro Utta. Estos símbolos fueron plasmados en la piedra de *aalasü*, en cercanías de Siapana. Se puede encontrar su fotografía y análisis en el artículo publicado con mi colega denominado: *La blasonería y el arte rupestre wayuu* (Delgado & Mercado, 2010). Una de las sabias de *wuinpümüin*, directora general de AWA, nos relató sobre el origen de las carnes (*Süchiki e'irukuu*):

Cuando había muchos wayuu en la tierra, Mareiwa no hallaba como distribuirla, entonces él mandó varios emisarios, escogió varias personalidades, entre ellos el mico, el zamuro, otras aves y no le gustó a nadie. Hasta que al fin vino Utta, el pájaro Utta, un sabio *Pütchipü'ü* antiguo. Entonces el pájaro Utta fue el que cantó las *e'irukuu* con su pareja de cada *e'irukuu*, el Epieyu con el Epinayu, el Uraliyu con el Jarariyuu, y cantó y bailó. Entonces, este es el que me va servir, –dijo Mareiwa–. Los distribuyó por *e'irukuu* en cada territorio y luego les dijo cuál era el tótem de cada animal, un animal protector y dicta unas normas. Entonces le dijo al pájaro Utta

que lo grabara en un sitio donde nunca lo podría olvidar y que Utta fue a *aalasü* y en la piedra de *aalasü* grabó todas las marquillas de las *e'irukuu*. Ahí se observa que después que los distribuyó Utta, cada *e'irukuu* tiene un territorio, un origen, pueden ser varios Uriana pero entonces hay Uriana de Sekouru, un arroyo, Uriana de Guantagu, Uriana de alaimapü, Uriana de Parisiwo, Uriana de Toromana y así hay muchos Uriana. Pero son de diferentes orígenes, pero que un Uriana cometa una falta enseguida preguntan Uriana de dónde, porque es lo que lo identifica (Relato de Irma Iguarán del *E'irukuu* Urariyu, citado en Delgado, Mercado & Machado, 2012).

Ramón Paz Ipuana (1972), un escritor wayuu, quien escribió sobre temas antropológicos y lingüísticos de su sociedad, también nos referencia sobre como Maleiwa dispersó a los wayuu en el territorio por medio de las *e'irukuu*, no sin antes asignarle un nombre a cada una para que se distinguieran. *Maleiwa* para dar cometido a su propósito pensó en algunos personajes de la fauna. Pensó primero en *Mako* o *Juchi* (mono) respetado por su ancianidad, sabiduría, austeridad y los dones de la virtud.

Maleiwa le puso la tarea a *Mako* de asignarle a cada grupo su nombre correspondiente y ponerle un lugar de origen. *Mako* al ver los regalos y halagos de *Maleiwa* no tuvo más remedio que cumplir con la misión; *Mako* se dirigió a ellos de una manera irrespetuosa. Los agarraba por las orejas y les decía improperios de sus nombres y los orígenes, por ejemplo, a uno le dijo –cara conchudo, usted pertenecerá al grupo de los *Shiiolupunaa*, o sea, aquellos que siempre tendrán el fondillo sudado, a causa de sus borracheras.

Maleiwa decepcionado de aquel, lo condenó a la selva, de saltar de rama en rama por sobre los árboles y los bejucos; además, de ser el hazmerreír de la misma gente que había engañado con palabras ultrajantes. Sin más resignación *Maleiwa* pensó en *Si'itchon* o *Utta* que, por su prudencia y carácter bondadoso era el más llamado a asumir tan alta responsabilidad. Le dijo lo mismo que a *Mako* con respecto a la labor asignada, y este reunió a las criaturas en parejas de hombre y mujer asignándoles un animal como emblema totémico de unión y fraternidad.

Después le dijo a la mujer que ella engendrará a la *e'irukuu* *Epieyuu*, los nativos de su propia casa, y le dio por emblema el ave llamada *Matajua* o *Waluusechi* (Aura o Cataneja). De esa manera, a cada mujer le daba el nombre de una *e'irukuu* y su respectivo emblema o símbolo, en total se completaron 36 *e'irukuu* (aunque se registran más históricamente). Después *Utta* les dijo a las

e'irukuu ya conformadas que con unas mismas costumbres se congregarán; y con una misma lengua se habrán de comunicar (Ipuana, 1972:198). Esta organización socio – territorial determinada por la cosmovisión, físicamente se manifestaba en los *ii* (lugar de origen de una *e'irukuu*), generalmente, donde se encuentra un ojo de agua o una piedra emblemática, el *Putchipü'ü* Ezequiel lo explica de la siguiente manera:

Existen muchos relatos que cuentan ese acontecimiento, luego mucho tiempo después cuando nacieron más, se esparcieron y se fueron el uno por aquí y el otro por allá. Permanecen igual sus marcas, no importa que estén por allá, ellos son, les dicen aunque no estén en su tierra, por donde vayan siempre les dicen que son los *Jayaliyuu* de *Mekijanou*. No hay manera de confundirse con otro *Jayaliyuu* de otra parte, de esta manera saben de donde son y que todos no vienen del mismo lugar.

Así como también las personas *Uliana* de *Sekoulu*, estos no se pueden confundir así hayan nacido en otro territorio, si es hijo de alguien, si es nieto de alguien, si es yerno de alguien dentro de un territorio le dicen que él es *Uliana* de *Sekoulu*. Todas las personas saben su origen por las personas que los conocen, no importa si esconde su origen. Las personas donde él se encuentra saben su origen y si causa algún problema dicen que él es de allá, de *Sekoulu*, no importa que se encuentren en una tierra lejana.

Así también las personas *Paüsayuu* los que son de *Paaluwo'u* de todas maneras no importa si los *Paüsayuu* sean muchos, los distinguirán por el lugar de origen de cada uno de ellos. Estos *Paüsayuu* son los que tienen origen de allá, les dicen, en cambio ellos son *Paüsayuu* de allá de *Paluwo'u*, les dicen. Si causan algún problema no puede ser atropellado cualquier *Paüsayuu*, preguntan de una vez de dónde es y también sobre el mayor de ellos exactamente dónde es su territorio, de esta manera lo conocen.

Ellos no lo hacen mostrando un papel, así como las personas que son de ahí de *Poluwalii*. A los *Jusayuu* los conocen por medio de su origen, por medio de la cabeza, por medio del territorio, son *Jusayuu* de allá de *Poluwalii*. Les dicen que no importa si se ha mudado a un territorio por un tiempo, si tiene su cementerio por allá, sigue igual, tú no eres de por aquí, eres una persona de por allá, por allá es tu territorio *Poluwalii*, tu eres de allá, tú estabas de paso y te quedaste, dicen las personas que lo conocen a él. Saben cuando llegó así como esas personas *Ipuana* que llegaron a *Si'apara*, *Iruwapa'a* saben que son de ahí por el territorio por su origen. La carne tiene origen allá. Donde se origina la carne hay agua, no ha habido una

carne que tenga su origen en una salina. (Sabio Ezequiel Prieto del E'irukuu Epieyu, citado en Delgado, Mercado y Machado, 2012).

Ezequiel, en su relato dice que cada familia tiene su origen, su *neiisekat*, es como decir que cada quien tiene su propia madre, aunque tengan el mismo *e'irukuu*, antes de dirigirse a ellos deben preguntar de quién es hijo. Deben saber el nombre del territorio de donde proviene, en ese sentido, una *e'irukuu* puede tener varios linajes con su propio origen territorial (*ii*), hierro (*jetkat*), cementerio, entre otros. Ezequiel, por medio de las textualidades propias nos muestra como los símbolos cambian de acuerdo con diferentes linajes pertenecientes a la misma *e'irukuu*, en este caso, el *Epieyu*.



Fotografía 12. Diferencias de marcas del *e'iruku* Epieyu realizada por Ezequiel en la arena con el warala "bastón". A la derecha el levantamiento de las grafías. Fuente: fotografía propia.

Parece que estos símbolos antiguamente daban cuenta del movimiento territorial de las familias que se desplazaban a otros territorios, ya que el círculo indicaba el *ii* (origen territorial desde la cosmovisión), y las demás líneas los lugares hacia donde se asentaban como se puede ver en la siguiente imagen – concepto de la *e'irukuu* Uliana:

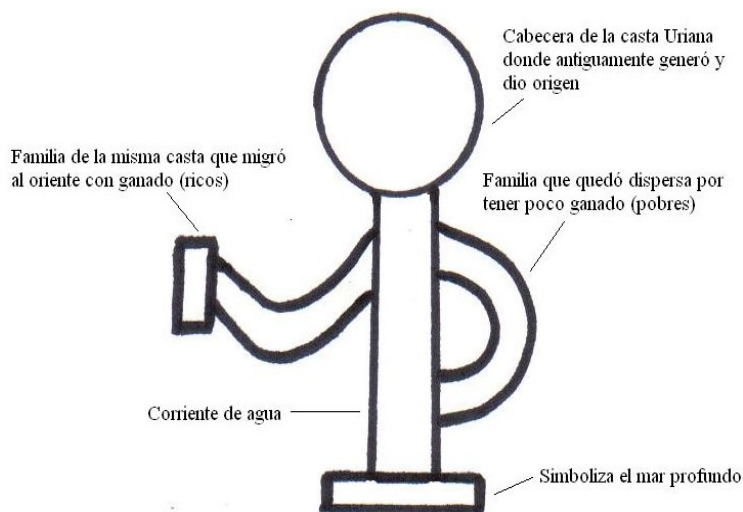


Ilustración 10. E'iruku Uliana con referente geográfico y territorial. Fuente: (González, Lazaro, & Solano, 2005).

En varios momentos, cuando se preguntaba sobre si estos saberes se encontraban presentes en la escuela, los sabios discutían que los docentes eran conscientes de estos conocimientos, pero que los acomodaban con los términos y saberes *alijunas* (no wayuu) etiquetándolos como mitos o fábulas, o en algunos casos, los desconocían o no eran relevantes para la escuela, ya que el *karaloutta alijuna* (papel de los no wayuu), es el saber válido. En esta discusión se evidenciaba las tensiones entre la hegemonía de los saberes considerados como “verdaderos” – *lo alijuna* – que varios docentes defendían desde su saber disciplinar en contraposición de los saberes ancestrales de los mayores. Esta manera de etiquetar, recuerda el primer acercamiento que tuvo Vivas Selnich (2012) en la selva amazónica:

Cuando llegamos a la selva, todavía pensábamos en mito, fábula y leyenda, siguiendo las etiquetas que nos habían enseñado en la escuela y universidad. Pero pronto tuvimos que abandonar estas nociones. Para los minika (...) el conocimiento es un canasto que se va urdiendo con la palabra de las plantas de poder. (Selnich, 2012, pág. 226)

En estas discusiones, se dio un espacio interesante de contrastar la racionalización de la naturaleza por parte de los wayuu y los alijuna, donde se consideraba que existen diferencias sustanciales en su conceptualización, pero que igualmente se necesita una traducción intercultural. Dentro del grupo en algún momento hubo una tensión importante, dado que, por entender y dar cuenta de esta manera distinta de comprender la naturaleza, publiqué un artículo que habla sobre las metáforas en la educación bilingüe, de cómo existe una concepción diferente de concebir la naturaleza y la relación con los animales, dado que los wayuu los consideran como abuelos (Delgado R. C., 2012).

Mi colega Rafael no estuvo de acuerdo en comprender estos aspectos por medio de la categoría de metáfora, ya que estas conceptualizaciones wayuu tienen un campo de realidad, y no tanto un juego de lenguaje figurado, que es una de las definiciones de este concepto.

El marco teórico de esta publicación abordaba el concepto de metáfora desde las teorías de Lakoff y Johnson (1980), estos autores plantean que nuestra concepción del mundo físico es esencialmente metafórico y donde existen diferencias en la manera en que distintas culturas metaforizan el mundo, dado que las experiencias con el entorno varían de acuerdo con la lengua en específico y los valores propios de cada cultura, ya que "los valores más fundamentales en una cultura serán coherentes con la estructura metafórica de los conceptos fundamentales en la misma" (p. 59). Este filtro teórico de alguna manera no alcanzó a vislumbrar la complejidad de estas conceptualizaciones, por tanto, la intención fue configurar desde el grupo una manera diferente de establecer estas diferencias, sin embargo, retomo algunas reflexiones expuestas en dicho artículo y los cambios sobre abordar teóricamente esta diferencia. Para los sabios wayuu la naturaleza (*woumainpa'ajatkat*) es un entretejido entre los distintos seres y una comunicación constante entre las distintas generaciones:

Existen cuatro generaciones que explican la existencia de la complejidad del universo y su especificidad en el ser humano wayuu. La primera es el nacimiento de los astros y elementos primordiales como *mma* (tierra), *ka'i* (sol), *kashi* (luna), *palaa* (mar), *jolotsü* (estrellas) y, el más importante, *lapü* (sueños) emanados de *sawai- piushi* (la oscuridad de la noche). La segunda generación es el mundo vegetal emanado de *mma* (tierra); la tercera es *mürulu* (el mundo animal), en donde se encuentran los abuelos ancestrales de los distintos clanes; y, por último, están los wayuu, herederos de esta continuidad de vida. (Mercado & Iguarán, 2014)

Como resultado de una aproximación a la cosmovisión wayuu y de acuerdo con investigaciones etnográficas y semióticas de relatos ya recopilados por distintos autores (Paz Ipuana, 1972, 2016; Perrin, 1980, 1995; Jusayu, 1986), Rafael Mercado Epiéyu amplía la concepción sobre las generaciones wayuu de la siguiente manera:

Para el saber wayúu Sawai- Piushi (Oscuridad-Noche) es la madre de todo cuanto existe, por lo tanto es el comienzo, el principio, la creación, la madre de la energía espiritual que se encuentra en todas partes y esta energía se encuentra manifestada en la tierra, en el agua, en las estrellas, en el viento, en el mar; siendo entonces la oscuridad de la noche el principio de la creación, es la unidad cósmica, la individualidad que permite muchas veces reflexionar sobre uno mismo, en medio de la quietud, la soledad de la noche, en medio de la tranquilidad

de las cosas, para luego hacer parte de la diversidad de la vida pero identificándose por su modo de pensar y de creer. Con el pasar del tiempo esta energía tomó una nueva forma, en las entrañas de Mma' la tierra, como madre, se convierte en semilla para darle el comienzo de una nueva vida, el comienzo de la diversificación a partir del mundo vegetal que se encuentran en toda la madre tierra. Un nuevo comienzo de crecer y reproducir la vida, por medio de esta energía cósmica. Esta semilla con el pasar de los tiempos, toma otra forma y esta nueva forma empieza a moverse a voluntad, esto equivale a la aparición del mundo animal, Mürülü (Animal), el primer paso para la aventura de la vida sobre la tierra. Luego están los Wayuu (Persona): estos son los hijos y nietos de las generaciones anteriores, es el que muere pero vuelve a nacer al igual que sus ancestros, si se movían a voluntad ahora son los que empiezan a reflexionar sobre la importancia de la muerte, son los que empiezan a maravillarse por la hermosura de la vida y de su diversidad, en esta medida empiezan a tener relaciones con los otros que les inspiran sentimientos agradables. En esta parte entonces, la semilla crece tomando otra forma, antes era el mundo vegetal y animal, ahora es el mundo wayuu, la persona. (Mercado & Iguarán, 2014)

Evidentemente, esto concluye la perspectiva de concebir *La naturaleza como una sociedad familiar*, donde cada eslabón de la cadena tiene una continuación de vida con respecto a su antecesor y donde hay una relación de parentesco. Por tanto, las distintas *e'irukuu* wayuu tienen una relación de origen con sus respectivos abuelos animales, con los cuales se identifican. Para el caso *alijuna* se concibe más una relación de *La naturaleza como una sociedad política*, cuando se habla de los animales se recurre a entenderlos como una organización social jerárquica, por ejemplo, en una clase que acompañé a una profesora en la Institución Septimio Mari ella hablaba de estos animales en los siguientes términos:

Las abejas en la naturaleza son insectos muy sociables, siempre viven en colonias. Esta colonia está organizada por *obreras*, de *zánganos* y de una sola *reina*. También existe una clase de guardias que son *centinelas*, que cuidan a la reina del día 18 y 21 para que no ingresen intrusos.

Fuera de clases reflexionábamos con la profesora sobre como existía una diferencia entre la concepción de los animales, ella manifestaba lo difícil que era la traducción a *wayuunaiki* de estos saberes porque era evidente su diferencia. Muchas veces recurría más a traducir desde la concepción propia, relacionando a los animales como parte de esa relación familiar. En ese sentido, una traducción literal no funcionaba, sino más bien una traducción intercultural. En el siguiente

gráfico se puede visualizar todas estas conexiones de las generaciones wayuu para entender esa relación entre generaciones wayuu, un gráfico que salió de comprender los distintos relatos de creación sobre el pueblo wayuu (Paz, 1973, 2016):

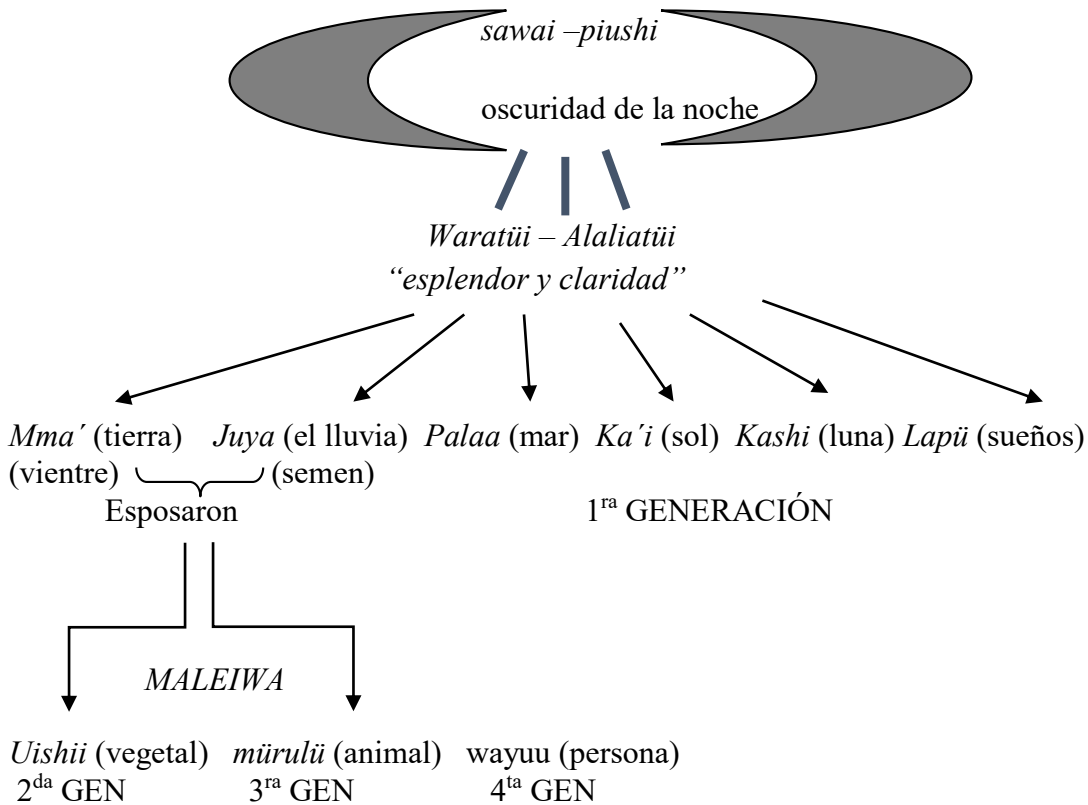


Gráfico 2. Resumen de las generaciones wayuu y la relaciones entre seres. Fuente: (Delgado, Mercado, & Machado, 2012).

De acuerdo con estos saberes, las distintas *e'iruku* (carnes) wayuu tienen un origen animal, que es identificado como su abuelo. Es interesante observar en la transcripción yuxtalineal de los nombres de las *e'irukuu*, la manera como algunos conservan la palabra compuesta de su abuelo animal y la partícula de persona - *yuu*. Por ejemplo, *Kookocheryuu* (gente ratón), *Pü'siuuyuu* (gente zamurillo) y la *e'irukuu* de uno de los sabios que cito, *Waliriyuu* (gente zorro). En situaciones cotidianas, cuando alguien desconoce la procedencia de una persona, preguntan por su *e'irukuu* de acuerdo con la siguiente expresión:

¿Kasairukupia?

//kasa-eiruku-pia//

//qué – carne¹⁴ – tú//

‘¿De qué carne eres tú?’

Si el destinatario de dicha pregunta es Ipuana, por ejemplo, este opta por decir una expresión relacionada con las características de su abuelo animal.

ipasajushi taya o karikare taya

//ipa-saju-shi-taya// o // karikare-taya//

//piedra - encima - Masc - yo// o //karikare ‘animal’ - ‘yo’//

‘Yo soy de encima de la piedra’ o ‘yo soy kakikare’

En los eventos cotidianos como contarse un sueño, también aparece reflejada la manera como los animales son asociados a una *e’irukuu* en específico. Por ejemplo, si se sueña con un animal como el gato, es porque se va a tener un conflicto o conciliación con una familia de esta *e’irukuu* de acuerdo con el comportamiento del abuelo de la *e’irukuu* en el sueño. Y esto se analiza a partir del siguiente sueño:

Soñé con un gato que llegaba a la casa y yo lo rechazaba enviándolo lejos, pero siempre volvía a pesar de mi brusquedad con él. Mi hermano al verme ante esta actitud reiterativa y ya de molestia que me estaba causando, me dijo que le diera leche porque tal vez era indicio de que el gato tenía hambre y no quería causarme ningún daño, yo cumplo con sus palabras y el gato se va de forma pasiva. (Conversación personal, Iguarán, 2006)¹⁵

Después de contado el sueño, él concluyó la interpretación de este asociándolo con un conflicto que se tenía con el *e’irukuu* Uliana, abuelo gato, en el que se iba a dar en buen término, porque el gato no lo agredió, sino que llegó y se fue de forma pasiva. Llegados a este punto, el comprender este tipo de contrastes entre concepciones de la naturaleza, nos lleva a la tensión existente entre los saberes que se involucran en la escuela indígena, como los saberes ancestrales – cosmogónicos y científicos. También nos pone en la situación de comprender dos realidades conmensurables entre lenguas —y esto no raya en un exagerado relativismo lingüístico— y la manera como se puede

¹⁴ El término carne se usa como extensión de lo que aporta la madre al nacer el niño, ya que lo que aporta el padre es la sangre. Por tanto, la familia de carne tiene un arraigo más importante por ser una sociedad matrilineal. Un término más cercano en castellano es clan, pero igualmente no conserva la concepción semántica del término.

¹⁵ Recuerdo una vez en la que pisé un gato y alguien me dijo que me iba a enamorar de una mujer del *e’irukuu* Uliana.

sortear una mayor capacidad cognoscitiva en la educación (Delgado R. C., 2012). Un currículo propio potencia estos saberes dando cuenta de su complejidad y valoración como parte de ese tejido conceptual construido por los mismos pueblos. Estos saberes no han entrado dentro de la escuela oficial porque el cientismo eurocentrista pone en el cúlmen de validez otras concepciones sobre la naturaleza y, como decía un profesor en uno de los encuentros, las pruebas del ICFES nunca van a preguntar sobre esto otro diferente, por tanto, se entiende estos saberes como inútiles o con poco interés. Está la sensación de que es mejor dejarlos en un currículo oculto, y que quienes poseen estos saberes hacen parte del pasado, no son coetáneos con la modernidad que pregona la escuela.

De acuerdo con lo anterior, es evidente que existen distintas cosmo-visiones acerca de la educación indígena. Para los agentes wayuu que la definen existe una visión pedagógica donde el cómo y el qué enseñar está más allá de la escuela como institución, dado que lo importante es tener en cuenta los distintos espacios y tiempos de aprendizaje y el rol que cumplen personas como los *Pütchipü 'ü* y *Oütsü/shi*. Además, de los saberes ancestrales y cosmogónicos que se reflejan en la organización social y las prácticas cotidianas. En cambio, una visión estatal consiste en institucionalizar los saberes que se consideran pertinentes para cuadrificarlos en un currículo rígido, estático, lineal y evaluable en términos pedagógicos en una institución como la escuela y donde muchas veces los saberes de los pueblos indígenas no son pertinentes, válidos o que pertenecen a esta misma época, si se habla de ellos generalmente se usa el pasado. El mejor camino a emprender consiste en entender que la escuela se puede espiralizar, donde todo el tejido no solo involucra a docentes, sino a todo un entramado que participa en ese nuevo “sistema”.

3.4.1 El mar como territorio espiritual

(...) se nace, se reproduce, se muere por primera vez para volvernos espíritus de los sueños de nuestros parientes maternos, y morimos por segunda vez para tomar el camino desde *Jepira* hacia el cielo y para volver a la tierra en forma de lluvia, cuando nuestros parientes nos hagan el segundo velorio. (Azael Waliriyu, 2019)

En relación a las configuraciones de saberes, en *wuinpümüin* entablamos un diálogo con el docente Azael Waliriyu, quien además es *Oütshi* (médico tradicional). Él fomenta en su escuela el conocimiento de los saberes ancestrales. Después de una armonización realizada en un sitio *pulasü*

(sagrado) en *Palaa* (mar), el grupo y mi propia persona tuvimos algunas reflexiones con respecto a las enseñanzas de Azael, quien entreteje la práctica espiritual, la medicina tradicional con la educación.

Palaa (mar) desde tiempos primordiales ha sido objeto de múltiples miradas y percepciones por quienes han convivido cerca de este ser primigenio, turbulento, conector de mundos, dador de vida y arrebatador de espíritus. En un relato de origen de los kogui, el cual siempre llevo presente, ya que es el preámbulo de uno de mis libros favoritos del filósofo colombiano Darío Botero Uribe¹⁶, denominado *Vitalismo cósmico* (2002), se dice que primero estaba el Mar y no existía nada de lo que conocemos: gente, animales, plantas. Mar era el primer mundo que lo invadía todo, era Madre primigenia de todo lo que existe. Era un solo territorio que invadía todo el planeta Mar. No era cosa alguna, sino espíritu (Aluna). Categóricamente el relato dice que era espíritu de lo que iba venir y era pensamiento y memoria. Después se formaron las tierras, los mundos, hasta arriba donde está hoy nuestro mundo. En total eran nueve mundos.

Los wayuu que habitan la costa mantienen una estrecha relación con *Palaa* (Mar) y su percepción del mundo está mediada por los factores naturales como el viento, formas de la superficie submarina y desde luego los seres que allí habitan. Azael mencionaba que las deidades, fuente de vida y desgracia están inmersos en el mar, igualmente, su alimentación se basa en la cacería y pesca marina, siendo el mar también el bosque y la selva, un territorio similar al de la Tierra, por esa razón, el profesor Gabriel Iguarán reiteraba la importancia de los distintos saberes de los lugares geográficos y, en este caso, de los *Apalaanchi* (pescadores y conocedores del mar).

Entre uno de los *aseyuu* (espíritu protector del *Outshi*) que acompaña a Azael, está uno de mar. Gracias a este *aseyuu* Azael conoce el espíritu (pensamiento y memoria) del mar y es capaz de ver desde el punto de vista de un ser marino, lo que hoy en día se denomina dentro de la antropología como perspectivismo amerindio (Viveiros, 2004). Sobre esas similitudes entre los seres de la Tierra y Mar Azael explica lo siguiente (ver fotografía y esquema fotografía 13):

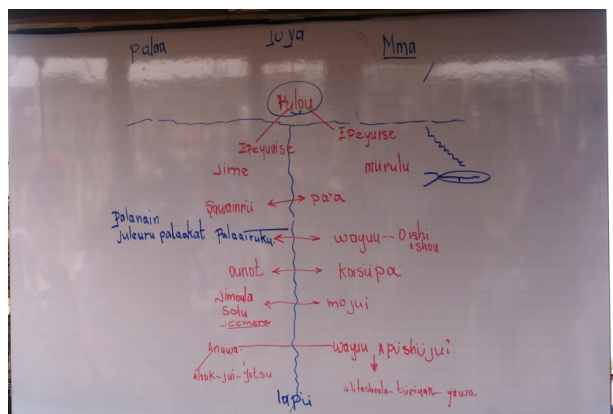
La Tierra y el Mar están ligados, lo que hay en el Mar también lo hay en la Tierra. Los animales del Mar tienen sus protectores (espíritus) así mismo los de la Tierra. En el Mar están los peces, estos tienen sus similares en la Tierra, las tortugas son hermanas menores de las vacas, en la

¹⁶ Afortunadamente asistí a una electiva en el pregrado que ofrecía la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Colombia, dicha electiva tenía el mismo nombre de su libro.

antigüedad eran hermanas muy cercanas. Las langostas marinas tienen su similar en la Tierra que son los saltamontes, la del jurel es el cerdo, la culebra de tierra y el gusano tienen su par en el mar. Todos los peces tienen sus similares en la Tierra. Los arrecifes coralinos es donde los animales del mar comen y viven, su semejante en la Tierra son la vegetación (bosques, montes, etc), donde vivimos y conseguimos nuestro alimento, también sacamos nuestras medicinas tradicionales, el trupillo se utiliza para tratar fracturas, las hebras de las cascarás también se utiliza como sogá. En los arrecifes coralinos se desarrollan los peces y algunos ponen sus huevos en ellas, son como la vegetación de la Tierra (Delgado & Valbuena, 2013).

También explicaba que el pescador wayuu cuando no comprende porque sus anzuelos, cordeles y atarrayas (chinchorros de pesca) no capturan peces, es porque estos elementos también pueden sufrir de un tipo de mal de ojo. Cuando esto sucede, estos elementos de pesca son bañados con plantas especiales como el totumo *aliitashuula*, *türiyak*, *yawa* para contrarrestar ese mal. Se entierran por un mes a orillas del mar, para que nuevamente éstas puedan capturar los productos marinos. Dentro de los rituales que debe tener un pescador, este debe ir en ayunas a la hora de pescar, sólo puede llevar para su actividad tabaco (*yüi*), chirrinchi (*yotsü*) y malambo (*alouka*), con todo esto hará una toma para que pueda soplarla sobre sus herramientas de pesca, se hace lo mismo cuando el mar se enfurece para que se calme. Según Azael a *Puloi* (ser sagrado de mar) le gustan estos elementos. Para este sabio espiritual del Mar:

Somos parte del Mar, de la Tierra y no lo contrario, estos siempre han estado antes que nosotros. Los espíritus que andan por la Tierra, provienen del mar, los wayuu que mueren suben y llegan hasta la Vía Láctea, que es el camino de los espíritus de los wayuu muertos y que llegan hasta el mar, en un lugar llamado *Jepira* que se encuentra en las profundidades. Los seres mitológicos wayuu provienen del mar, habla con los *ouutshi/sü* (sabios espirituales), para evitar que algo malo suceda a los wayuu. El mar se utiliza como baño para alejar todo tipo de mal que afecte a un wayuu, por lo tanto, el Mar es nuestro territorio ancestral y mitológico (Delgado & Valbuena, 2013).



Fotografía 13. Explicación por parte de Azael de la correspondencia de las especies del mar con las de la tierra. En la parte derecha esquema. (Delgado & Valbuena, 2013)

El astro *kashi* (el luna) también influye en la pesca, ya que cuando hay luna llena, el fondo del mar se ilumina y el pescador wayuu no pesca, cuando hay oscuridad el pescador tiene más opciones para capturar a los peces. Azael también relata que cuando a una wayuu se le muere un hijo, o cuando un hijo está por morir, es conducido al mar en donde le cortan el cabello, le cambian su ropa, le pintan la cara, esto con el fin de cambiar su camino para que los espíritus malignos no la consigan, el mar protege a la mujer. Hay niños que nacen con un mal de ojo y que sólo pueden ser salvados cuando son tratados con un tipo de pez o tortuga. Finalmente, con un rostro de preocupación y como vaticinando que el pensamiento – memoria de *Puloi* (aluna para los kogui) algún día se pierda, Azael concluye diciendo:

Si esta espiritualidad se acaba, *Puloi*, nos puede abandonar. Quién protegerá a nuestras madres, a las mujeres wayuu, ya no darán a luz niños y niñas desde lo material y espiritual, a las mujeres se les acabará su vida reproductiva y no tendrán hijos, no habrá una descendencia. (Delgado & Valbuena, 2013)

Con referencia al tránsito de los espíritus hacia *Jepira*, como lo mencionaba Azael, el escritor Ramón Paz Ipuana lo relata magistralmente en la obra *Ale'eya* (Paz, 2016a), obra editada por el grupo de investigación de sus manuscritos inéditos y publicada por el Fondo Editorial Wayuu Araurayu¹⁷ y como parte del fundamento antropológico del proceso de educación, Ramón escribe lo siguiente:

El sueño de la existencia sobre la tierra es una instantánea más rápida que un ligero pestañar de ojos comparada con el sueño de la muerte sobre la eternidad. Las melodías del *Talirai* no mueren, porque cantan alabanzas a la vida en todas sus dimensiones. La vida no se detiene. Es un continuo principiar en la continuidad del tiempo.

La muerte es una transición inevitable, un sueño que infunde miedo. La muerte que tuvimos en la tierra es una decantación purificadora. El cuerpo, la envoltura frágil de nuestro ser, la dejamos allá, para con ella alimentar la tierra. El doble de nosotros sigue viviendo en *Jepira*, donde volverá a morir después, para comenzar de nuevo. Cuando esto acontezca por segunda vez, dejaremos la forma que tenemos y emprenderemos camino hacia el Nunca Más en forma

¹⁷ Esta obra germinó gracias a los hijos del maestro Ramón Paz Ipuana: Neima, Esmeralda, Neida y Mayüi; quienes cuidaron, conservaron y esperaron el momento adecuado para que este gran árbol esparciera su sabiduría. El lanzamiento de la obra se realizó en Riohacha el 26 de mayo de 2017 y municipio La Guajira, Venezuela, el 16 de junio de 2017.

vaporosa y sutil. Así viajaremos eternamente hasta que lleguemos al sitio de Apalainshi, donde habrán de pernoctar las sombras de nuestras almas en el olvido más profundo. Luego, como si faltasen las fuerzas de nuestro pensamiento para concebir el fin último de nuestro destino, se cerrará el ciclo de las transiciones cuando nos unamos al cosmos y seamos luz, estrellas, potencia etérea, calor, energía que vitaliza el mundo. Siempre se vuelve al principio después de alejarnos del uno. Siempre volvemos a ser lo que antes fuimos (Paz, 2016a, págs. 130-131).

Como se puede ver, la vida y la muerte wayuu se visualiza como una espiral, ya que cuando se muere se retorna a la espiral universal, al centro de la galaxia, para luego devolverse a la espiral de la Tierra, para que en forma de lluvia así volver a lo que antes fuimos, como dice Ramón Paz Ipuana. Por esa razón el entierro final se realiza en el cementerio de la *e'iruku* de origen.

Con respecto a Ramón Paz Ipuana, en la década de los años 70 todavía no se fomentaba en el mundo académico la importancia de los intelectuales nativos, quienes hacían antropología en la propia sociedad como agentes en la construcción del conocimiento, muchas veces estos intelectuales eran vistos como meros informantes. Según Guber (2019), ser un “antropólogo nativo” conlleva a grandes ventajas. En primer lugar, estos investigadores no tienen que trasladarse para acceder a una comunidad distinta a la propia, ni demorar su focalización temática, ni aprender la lengua nativa, que un extraño conocerá siempre imperfectamente. Por otro lado, como lo expresa Guber:

Su pertenencia al grupo no introduce alteraciones significativas, lo cual contribuye a generar una interacción más fluida. El antropólogo nativo rara vez cae presa de los estereotipos que pesan sobre la población pues está en mejores condiciones para penetrar la vida real (Guber, 2001, pág. 15).

Para el momento de estos grandes debates, Ramón Paz Ipuana ya había iniciado su investigación como antropólogo nativo, ya que además de ser académico, docente, también era wayuu, hablante de su lengua nativa. La tensión que vivió con Michel Perrin, quien según cuentan sus hijos, llegó a visitarlo en varias ocasiones para que fuera su informante, daba cuenta de esta lucha vivida por Ramón para demostrar que un indígena podía ser intelectual, académico, investigador y escritor de su propia cultura y no solamente un informante en esa jerarquía de conocimiento preestablecida.

Una decisión avezada, ya que esto le implicó un mayor esfuerzo, dedicación y sacrificio propio porque ninguna institución iba a financiar un proyecto como el suyo, caso contrario al antropólogo

francés quien contaba con todo el apoyo financiero e intelectual de los centros de conocimiento europeos. Tanto es así, que varias de las obras de este antropólogo francés dieron a luz estando él en vida y se dio a conocer entre los antropólogos del norte como uno de los mayores conocedores de la sociedad wayuu.

Paralelamente, Ramón Paz Ipuana también estaba desarrollando sus investigaciones antropológicas, con metodologías propias y con una grabadora magistral como lo era su memoria, que según cuenta el profesor Lovera¹⁸, con esta registraba minuciosamente los relatos contados por los abuelos, se aprendía los *jayeachi*, “cantos wayuu”, registraba las vivencias cotidianas y observaciones que luego llevaba al papel después de largas horas de escritura. En sus disertaciones siempre discutía y revaluaba las bellas mentiras que las nociones antropológicas explicaban de su sociedad, como lo dice en el siguiente apartado que se encuentra en *Ale’eya*, tomo II:

Los llamados jefes de tribu no son más que jefes de familia que por su posición económica, su autoridad moral, su conducta o prestigio, llegan a tomar puesto preeminente dentro del grupo en general. En tal sentido, en La Guajira no existen caciques: ese es un concepto falso y desprestigiado que todavía se toma como valedero, pero que carece de vigencia como concepto antropológico-social. (Paz, 2016b, pág. 16)

Por tanto, considero que Ramón Paz Ipuana es uno de los antropólogos nativos pioneros en Colombia y Venezuela y podría inscribirse muy fácilmente dentro de las nuevas antropologías del sur que se caracterizan por ser decoloniales. Además de eso, sus obras se caracterizan por incluir temas filosóficos que entran en conjunción con las grandes preguntas de la humanidad como el principio, la muerte, la vida, la persona y el ser, como lo relató en *Los percances de Ulepala. Jepirra, la mansión de los espíritus* (Paz, 2016a).

En diálogo con lo que dijo Azael, Ramón también referencia el mar como un territorio espiritual, y relata historias sobre como el caracol, uno de los animales más antiguos del planeta, es un personaje legendario protagonista de numerosas aventuras relacionadas con el principio de la creación, no es extraño y potente que este animal tenga el fractal de la espiral en su cuerpo como se muestra en la siguiente fotografía:

¹⁸ Esto lo dijo el profesor Lovera en el lanzamiento de la obra *Ale’eya* realizada en Riohacha, posteriormente, esta obra se presentó en Paraiguaipoa, Venezuela.



Fotografía 14. Fractal de la espiral en el caracol, personaje en varios de los relatos sobre la creación. Fuente: fotografía propia.

3.5 Proceso de implementación de *E'ikiaipa* - Pilotajes en las EIPW

De acuerdo con el proceso de implementación del modelo educativo, el grupo de investigación *Alekeruyaa*, inició un proceso de pilotaje y experimentación de nuevas propuestas metodológicas y pedagógicas en las EIPW. Cada uno eligió algunos centros donde podría poner en práctica el modelo planteado y evaluado en los diálogos de formación con los docentes. Rafael Mercado, estableció como lugar de trabajo una sede del Centro Etnoeducativo Caracas Rureya llamado *Ishipa'a*. De esta manera relata cómo fue el proceso:

La población estudiantil que fue escogida para este pilotaje fue el grado sexto. Esta población estaba conformada por veintidós (22) estudiantes del aula satélite Ricardo Gómez del Centro etnoeducativo Caracas - Rüleeya. El aula satélite se encuentra ubicada en la comunidad *Ishipa'a*, Municipio de Manaure.

La actividad que se propuso en cada sesión de clases buscó siempre promover el pensamiento pedagógico que contienen los relatos ancestrales, teniendo en cuenta las normatividades que se han creado a favor de los pueblos indígenas en Colombia. Las actividades que se hicieron para cada uno de los temas propuestos durante este pilotaje se orientaron a partir del mandato de las

Deidades, del Derecho mayor, y de la Ley de Origen, la ley que practicamos los wayuu, para fomentar el desarrollo integral de los estudiantes en lo cognitivo, afectivo y social.

Con base en cada una de las ideas que se explicaron a partir de los números wayuu, se construyeron los temas para cada una de las clases. Por ejemplo, en el número uno se habla de la creación desde la cosmovisión wayuu, para esta clase existe innumerables relatos ancestrales y así sucesivamente para cada uno de los temas que los números expresan hasta llegar al diez. Al llegar a este número (10), volvimos nuevamente al número uno con un relato diferente, pero con el tema de la creación. (Mercado R. E., 2017, pág. 170)

A partir de lo planteado en el modelo *E'ikiaipa*, donde se resaltaba el papel de los sabios como los *Outsü/shi*, los *Pütchipü'ü*, *A'laülayuu*, mujeres tejedoras, entre otros, Rafael inició un proceso de consulta con estos poseedores de la sabiduría presentes en la comunidad, con el fin de recopilar sus explicaciones sobre la *e'irukuu* y relatos de la cosmovisión y contrastarlo con los relatos escritos por Ramón Paz Ipuana (1973). Cada clase giraba en torno a la *e'irruku* y algunos temas de investigación que se desprenden del mismo como la palabra, la sangre, el encierro, la tierra, la fauna y la flora, la vida, la muerte y el velorio para construir la identidad del ser wayuu (*wayuuwa*) (Mercado R. E., 2017).

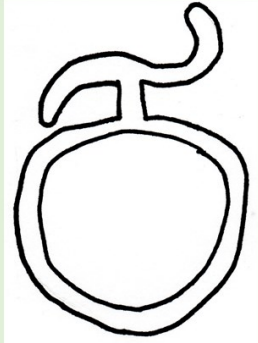
De este pilotaje, con el grupo posteriormente pensamos en la manera de realizar unos materiales pedagógicos basados en esta investigación para poder trabajar con los niños y niñas didácticamente. De allí nació la construcción de los textos: *El potencial pedagógico de los relatos ancestrales wayuu. Los malos consejos de Sekurut* (2018a); una guía bilingüe denominada: *Süpula atüja ejeetta aashaje'era karalo'utta "Para aprender a dibujar y hacer hablar el papel"* (2018b). Esta cartilla salió de la investigación realizada en la comunidad sobre los distintos *jetkat* (hierros-símbolos) de los *E'irukuu* presentes en la comunidad. El fin de la guía era que los niños y niñas de grado 2 y 3 a partir de sus propios símbolos fueran desarrollando la motricidad fina para escribir, valorando la propia grafía de los *e'irukuu*, para así comprender que existe una textualidad propia.

La cartilla contiene preguntas orientadoras como: ¿qué es el hierro de una *e'irruku*?, ¿cómo es el hierro de la *e'irruku* de tu abuela?, ¿cómo es el hierro de la *e'irruku* de tu papá?, ¿para qué sirve el hierro de la *e'irruku*?, ¿qué animal representa tu *e'irruku*?, donde posteriormente se realiza los ejercicios con los símbolos. También tiene la descripción de todos los hierros de los niños y niñas con las distintas señales de los cortes de las orejas de cada *e'irukuu* y una pequeña información del

Ala'ülayu (jefe familiar) de la *e'irukuu* con su respectiva foto. A continuación, unos ejemplos del contenido de la guía.

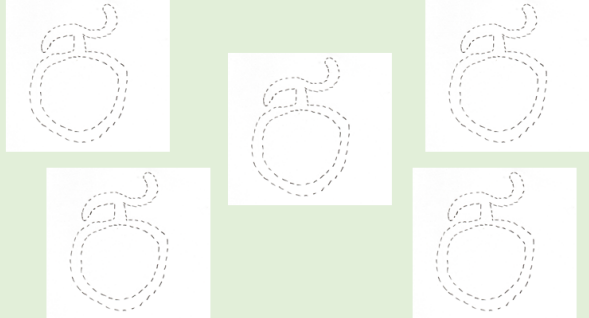
Söjeetse Epeyuu nüchöin wayuu Pushaina Monte Rey-jatü
 Hierro de Epeyuu, hijo de wayuu Pushaina de Monte Rey

Kano'uyaa putuma
 Haz que tenga color



41

Peteraja sichirua
 Completa el trazo



42

Püshaja walmatua sejeetse Epeyuu nüchön wayuu Pushaina Monterrellatü
 Escriba el hierro de Epeyuu, hijo de wayuu Pushaina de Monte Rey



43



Simarat/Sinñarat Epeyuu Jee Pushaina Monte reijatü
 Corte de oreja Epeyuu y Pushaina de Monte Rey

Kano'uyaa putumain
 Haz que tenga color



45


Pukumajaa chi wuchii öli'öjakai niakua shi'iruku Ipuana
 Colorea el animal que representa el g'iruku Ipuana

Müshale'e


19

Mayores participantes en investigación



Cunterio Ipuana, jefe territorial de la Loma. El nombre ancestral de este territorio es *Namno'u*, el nombre la Loma lo colocaron los *ahyuna* porque no dan para pronunciar el nombre ancestral de este territorio, según el jefe territorial.

Símbolo de la *e'iruku Ipuana* de la abuela.



Símbolo de la *e'iruku Uliana* de los hijos.



52

Ilustración 11. Algunos extractos de la cartilla *Süpula atüja ejetta aashaje'era karalo'utta*. 2018.

También se construyó la guía *Watüjai aapajaa pütchi* “Vamos aprender a escuchar la palabra” (2018c), la cual es una guía para los grados 4 y 5, donde se invita a los niños de manera didáctica para que valoren el arte de escuchar la palabra de los mayores. En la guía se incluye un relato sobre los *wunu’u* (las plantas), como parte de la segunda generación. Los textos vienen acompañados de dibujos e imágenes diseñadas a partir de fotografías realizadas por el maestro de artes plásticas Rusvelt Uriana, quien desde su profesión aportó en la parte visual.

Los Wunu'u hablaban, pero la armonía de sus voces silenciosas no la comprendían otros seres; pensaban, pero sus pensamientos no podían entenderse. Nadie comprendía sus designios. Sentían alegría y sentían tristeza; sus corazones sensibles eran puros y frágiles como el espejo de las aguas quietas. El curso de sus vidas era la paz y la armonía, no tenían noción de su pasado, sólo ejercían su presente sin tener noción del porvenir.



La sabiduría estaba dada en ellos; era una generación de sabios, de genios creadores, de talentos puros que se bastaban a sí mismos sin tomar ventajas de sus dones. Fueron los únicos que alcanzaron la perfección del saber y la plenitud del arte original, pero ellos no sabían trabajar. Vivían una vida estacionaria, a pesar de que todo lo generaban de su propia síntesis vital.



Eran buenos terapeutas que solían llevar en su sangre, en su cuerpo, en sus cabellos, los principios curativos que ahora conoce la medicina Wayuu, que cura las enfermedades, devuelve la salud y preserva la vida; eran hábiles artistas en su esencia, en su naturaleza. Pudieron haber sido tejedores, pintores, constructores, agricultores, cazadores, que perdieron sus mágicos poderes en beneficio de los nuevos pobladores.

Había entre ellos excelentes tocadores que los hombres hicieron músicos, como *Sawawa*, que se trasmutó en carrizo. *Ji'ise/* que de sus cabellos se hicieron magníficos tejidos aludiendo a la cocuiza.



De *Paipai* (hongo amárico) aprovechó el Wayuu para elaborar finísimos polvos con que las mujeres cubren sus rostros para protegerse de *Ka'i*.

Wanapai era una joven de tinte renegrido que utilizaban las jóvenes para decorarse el rostro y lucir más bellas en las fiestas.



Ilustración 12. Cartilla *Watüjai aapajaa pütchi* “Vamos aprender a escuchar la palabra”, relato sobre los *wunu’u* – Las plantas. 2018.

También se construyó la cartilla *Ayaawaja wayuunaikiru'u “contar en wayuunaiki”* (2018d), donde a partir de un relato de Ramón Paz Ipuana sobre el maíz, se aprende a sumar y multiplicar.



3.5.1 Los *jayeeshi* (canto wayuu) como conector de la espiral

Por otro lado, docentes, como el caso del profesor y *Outshi* Iván Fernández Pushaina de la sede Chispana de la Institución Laachon Mayapo, implementó la práctica de los *jayeeshi* (canto wayuu) y la medicina tradicional como ejes integradores de los distintos saberes wayuu, para promover y fortalecer esta memoria cantada en los estudiantes. En el 2014 en su sede desarrolló un proyecto que pudo integrar a diferentes *Jayeeshimajana* (cantadores de *jayeeshi*) de varias zonas de La Guajira y por medio de encuentros específicos realizó esta práctica ancestral (ver fotografía 14). También involucró medios tecnológicos para salvaguardar esta memoria, como la recopilación en CD y la difusión en una emisora local para poder llegar a más estudiantes (ver fotografía 15). En la justificación del proyecto el profesor planteaba lo siguiente:

También se dice, que toda la trasmisión del origen de los wayuu, desde su aparición en la tierra y distribución por medio de las *e'irukuu* (carnes) se cuenta en estos cantos. Los wayuu a través del *jayeeshi* ayudan a la reafirmación cultural y a la identidad de las nuevas generaciones; ya que transmite una forma de identificarse dentro de su cultura.



Fotografía 15. Encuentro de Jayeachimajana (cantadores wayuu) en la sede Chispana de la IEIR Laachon Mayapo, se pueden observar varios estudiantes participando de este encuentro. Fuente: fotografía de estudiante Gilberto Pushaina.



Fotografía 16. Difusión de Jayeichi (cantos wayuu) en emisora local. Iván Fernández Pushaina. Fuente: fotografía propia.

El *jayeichi* es esa palabra cantada que generalmente transita en espacios y momentos definidos y es una de las manifestaciones de reconexión con el tejido de la espiral, el cual tiene distintas temáticas. Ramón Paz Ipuana (2016) plantea que todo el acopio de la literatura oral, lo que actualmente se denomina oralitura, está contenida en los *jayeichi*. Este hace parte de la transmisión de saberes, practicado generalmente en las noches y madrugadas. También nos dice que:

El origen de los *jayeichi* se pierde en la oscuridad de los tiempos; pero su elevado sentido espiritual quedó plasmado en la conciencia colectiva del pueblo como único medio de transmitir su herencia cultural. El *jayeichi* es el canto de los grandes acontecimientos que dieron perfil a la literatura oral. En los *jayeichi* se narran los hechos trascendentales a lo largo del devenir histórico de la cultura wayuu. Las peripecias de sus héroes, sus guerras, sus afectos, sus dichas y desdichas. Sus largos e interminables temas fueron forjados por la imaginación popular y transmitidos de generación en generación para dar testimonio de sus antiguas creaciones. (Paz, 2016b, pág. 234)

Sobre el *jayeichi* se han realizado varios estudios bajo el auspicio de varias Instituciones que fomentaban estas investigaciones en Venezuela como el Instituto Interamericano de Etnomusicología (INIDEF), el Concejo Nacional de Cultura (COCAN), el Centro Interamericano de Etnomusicología y Folklore (CIDEF); y la Organización de Estados Americanos (OEA). La

investigación principal fue desarrollada por un grupo de participantes del Curso de Etnomusicología y Folklore del Programa Regional de Desarrollo Cultural de la Organización de Estados Americanos (OEA) durante el año de 1982. El grupo lo conformaban investigadores como: Rose Marie Reis García, Jorge Zambrano Miranda, Lizardo Domínguez Méndez, Dianara H. Pessora, María Fornaro Bardolli, Fabio Meza Ruiz, Alfonso Arrivillaga Cortes, Jorge Pocaterra Apushana.

Para desarrollar la investigación tanto en Colombia como en Venezuela se organizaron tres equipos de trabajo dividiéndose las zonas de la Alta, Media y Baja Guajira. Cada equipo contaba con un coordinador experto en investigación musical del INIDEF. Al igual que contaron con el apoyo y la guía de traductores nativos y conocedores de cada una de estas zonas. Estos estudios estuvieron bajo la orientación de Isabel Aretz, quien fue directora del INIDEF en ese momento. Los resultados de la investigación se plasmaron en el libro *Contribuciones al estudio de la etnomúsica y cultura wayuu* (COCAN, 1987). El documento brinda dos trabajos investigativos y etnográficos sobre la cultura wayuu. De este arduo estudio se obtuvieron los siguientes temas:

- La música de pastoreo en la Baja Guajira.
- Aspectos fenomenológicos de la etnomúsica wayuu en la Alta Guajira.
- La música wayuu en su contexto sociocultural.
- Estudio organológico de los instrumentos musicales wayuu.
- La música instrumental como expresión de la cosmovisión wayuu.
- Algunas consideraciones sobre la cultura material wayuu.
- La cosmovisión wayuu como expresión de la vigencia histórica de la cultura indígena.

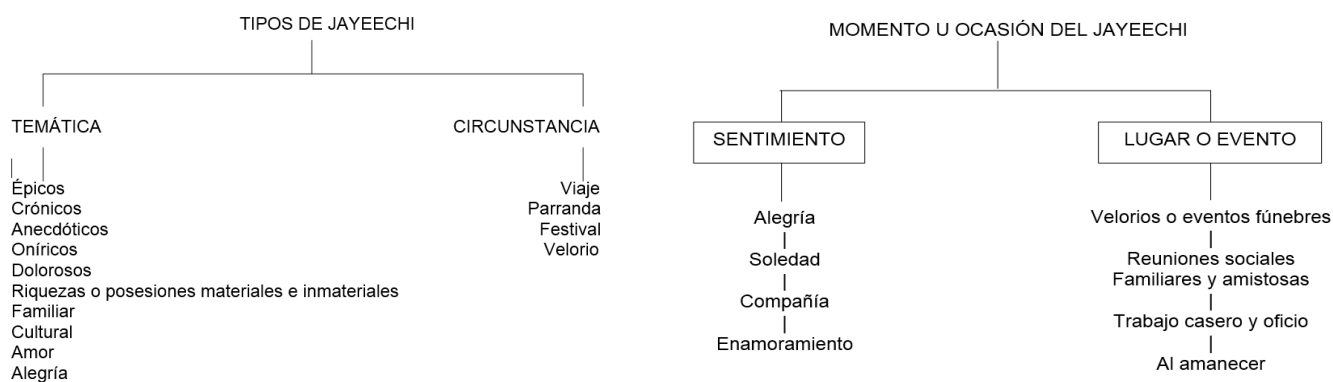
De los temas expuestos anteriormente, la información referida al *jayeichi* fue desarrollada por Fabio Meza Ruiz, quien explica el concepto, clasificación y características del intérprete del *jayeichi*. También presenta el análisis fenomenológico de cinco *jayeichi* recolectados en la Alta Guajira. De cada *jayeichi* el autor realiza un análisis melódico, rítmico y estructural. Posteriormente, en un apartado el autor nos presenta las transcripciones musicales y literarias de los cuatro *jayeichis*. En primer lugar, pone la transcripción musical y después el texto en wayuunaiki y castellano. El trabajo de campo lo efectuó siguiendo lineamientos metodológicos etnográficos, donde según el autor prevaleció la observación participante; el registro de los datos lo llevó a cabo de forma cuidadosa y activa, cuyos datos fueron tomados de trabajos monográficos,

grabaciones en cintas magnetofónicas y material visual, al igual que varias entrevistas informales.

Al final del texto el autor resume varios de los criterios que analizó del *jayeichi*:

- Es de transmisión oral.
- Se ejecuta en forma individual, con excepción de los cantos fúnebres, que son colectivos.
- No presenta acompañamiento vocal ni instrumental, salvo los cantos de las *outsü*, que llevan acompañamiento rítmico de una maraca.
- Las melodías comienzan con un intervalo ascendente.
- Tanto en la música vocal como en la instrumental (con aerófonos), las frases se ejecutan hasta terminar el aire.
- Se produce oscilación ascendente sobre un sonido de larga duración.
- Se presenta el fenómeno de repercusión.
- Son utilizadas diversas escalas no ajustables a un patrón. Solamente en el *jayeichi* predomina la pentatonía en diferentes modos. (COCAN, 1987 , pág. 121)

Existe otro interesante trabajo sobre el *jayeichi* donde se estudia su tipología y funciones (Bermúdez, Narváez, & Núñez, 2008). En este trabajo las autoras se proponen como objetivos identificar y determinar las funciones culturales del *jayeichi* para comprender los elementos propios de transmisión. Cuentan con la participación de 18 *jayeichimajana* y la colaboración de varios investigadores que les aportan en el conocimiento de este tema. Analizan 14 *jayeichi* donde ponen una transcripción textual en wayuunaiki y posteriormente en castellano. Para el análisis de cada uno de los *jayeichi*, las autoras retoman la clasificación de las funciones de Alan Merrian (2001). De acuerdo con lo que analizan, las autoras nos presentan los siguientes diagramas como resumen:



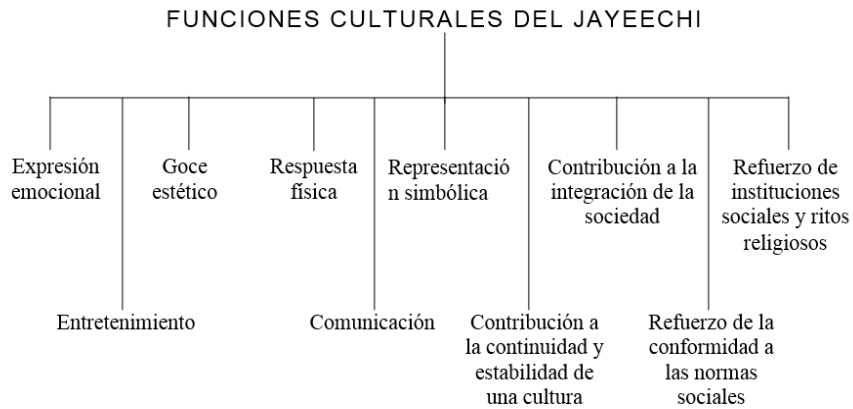


Ilustración 14. Resumen investigación sobre tipos de *jayeechi*, momento y funciones culturales. Fuente: (Bermúdez, Narváez, & Núñez, 2008)

Volviendo al encuentro realizado en Chispana, uno de los *jayeechimajana* invitados, Ezequiel Prieto de la *e'iruku* Epieyu, realizó un conversatorio después de cantar el *jayeechi* denominado *walirü e irama* (el zorro y el venado), con el fin de aprender en este *jayeechi* aspectos relacionados con el mundo onírico wayuu. En este relato cantado el venado (*irama*) tiene varios sueños en el que se ve pastando con su mujer y sus hijos y de un momento a otro pasa un viento fuerte que se lo lleva, o algunas veces siente que se le cae un nido de pájaro entre los cachos. Él no sabe que significaba este sueño que lo mantiene muy perturbado, por tanto, recurre al *walirü oulaküi* (zorro adivinador), para que se lo interprete. El zorro le dice que para interpretárselo este tiene que traer la rama de un trupillo para encenderlo. Después de ver su llama el zorro le dice que algo está por ocurrir al amanecer, por tanto, debe irse lejos sin tomar el mismo camino por el que llegó e irse a tierras desconocidas. El venado no le creyó al zorro y lo que hizo fue burlarse de esa interpretación. Al amanecer efectivamente un grupo de cazadores llegaron donde la familia del venado y lo atropellaron con sus caballos, sus cachos lo destrozaron con palos y mataron tristemente a sus hijos. Finalmente, Ezequiel dice ya sin cantar, que “esta fue la historia de *irama* en su tierra, lo mataron por no creer en su sueño, el viento en su sueño era símbolo de los caballos fugaces que pasaron por delante suyo, el nido de pájaro en sus cuernos era señal de los golpes con palos en su cabeza”¹⁹.

¹⁹ Todos los *jayeechi* y el conversatorio se realizaron en *wayuunaiki*, un ejercicio posterior con los estudiantes fue realizar la transcripción en *wayuunaiki* y castellano de algunos de ellos. El resumen que presento fue la traducción que realizó Rusvelt Machado Uria en su momento del *jayeechi* cantado por Ezequiel.

La reflexión de uno de los estudiantes estuvo enfocada en la importancia de la creencia en los sueños entre los wayuu y como poco a poco ya no hay personas que interpreten los sueños. En cuanto a este tema el antropólogo wayuu Weidler Guerra nos dice lo siguiente:

Los procedimientos adivinatorios a partir de la lectura de un tabaco o de un tizón encendido tienen un antiguo arraigo entre los Wayuu...El especialista en este tipo de adivinación es llamado *o'ulaküi*; según la concepción tradicional, puede confirmar si la fecha acordada para efectuar un ataque es propicia, o puede también precisar las reales intenciones de un potencial adversario con el cual se ha soñado. (Guerra Curvelo, 2002, pág. 119)

Con referencia a la medicina tradicional en la educación propia, en un encuentro de saberes con el Programa de la Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia con varios pueblos originarios, realizado en la sede del profesor Iván en agosto de 2016 (ver fotografía 17), el profesor Iván planteaba que “había que buscar la ruta ancestral y conectarse con la Ley de Origen, donde la medicina está en la Madre Tierra y en el mundo acuático, allí es donde están los mayores y la sabiduría ancestral”²⁰. Relacionado con lo anterior, Abadio Green, coordinador de este programa, en el encuentro del Centro Lingüístico Wayuu daba cuenta sobre la importancia de ese cambio de currículo, para que se valoricen los saberes presentes en la comunidad:

La educación también está en la comunidad, en la ranchería, en cualquier lugar. Si el mayor está en su casa, vamos a ir a la casa del mayor a escucharlo. Pero resulta que ahora creemos que estamos haciendo una educación bilingüe cuando llevamos al mayor a la escuela y lo ponemos a que comience hablar. Pero con eso no estamos haciendo una educación bilingüe, ni intercultural. Nosotros como maestros tenemos que acomodarnos a la realidad de nuestras comunidades, entonces, el currículo también tiene que cambiar. Entonces, de pronto las clases no van a ser por las mañanas, sino por las noches. Los maestros tienen que ir a donde los abuelos y las abuelas a aprender el conocimiento, la lengua, aprender a cantar relatos. Allí estamos aprendiendo la palabra en contexto global, ayer les decía que el conocimiento de nosotros no se encerraba en la escuela, entonces, lo primero es hacer ese cambio de currículo, el cambio del calendario. (Alekerüya, 2012c)

²⁰ Se puede consultar un resumen del encuentro en: <https://www.youtube.com/watch?v=iJsUqZ2FN2o>



Fotografía 17. Encuentro de saberes de la Pedagogía de la Madre Tierra del Caribe Colombiano. Diálogo sobre la medicina tradicional wayuu. Agosto de 2016. Fuente: Archivo AWA.

3.6 Woumainpa'ajatkat - Territorialidad física y espiritual

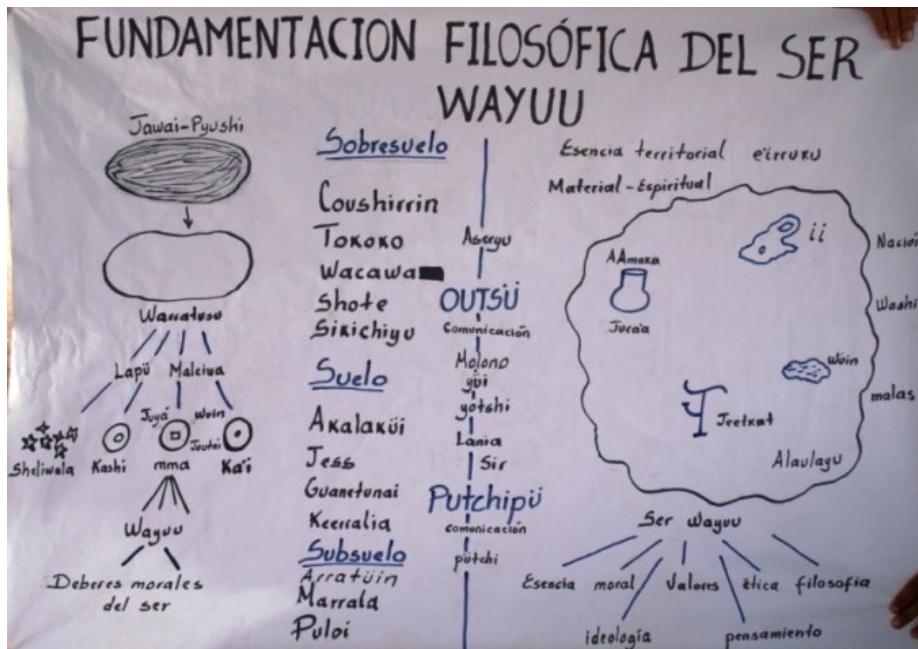


Gráfico 4. Fundamentación filosófica del ser wayuu. Ruta integradora de saberes. Fuente: (Delgado & Valbuena, 2013)

Con el fin de realizar una ruta integradora de saberes, como una estrategia que pasara de lo dialógico a lo vivido y de lo vivido a lo dialógico (una forma de transitar en espiral), en ZNEAG en el 2016 se inició un programa de co-formación con *Ala'ülaa*, *Pütchipü'ü*, *O'utshi* y sabios como Odilón Montiel Uliana (*Pütchipü'ü*), Bernardo Wouliyu (*A'laülaa*), Reyes Wouliyu (tejedora), Estrella Wouliyu (majayut), Armando Valbuena Wouliyu (sabio), Clemente Iguarán Wouliyu (sabio territorial), Azael Garcia Waliriyu (*O'utshi*), entre otros, en convenio con el Ministerio de Educación Nacional para fortalecer las capacidades pedagógicas, organizativas, técnicas y administrativas de las autoridades tradicionales en los componentes del SEIP en el marco del decreto 1953.

La idea de esta co-formación era que a partir de un diálogo con estos sabios se pudiera iniciar una formación constante con los docentes de las EIPW. La co-formación comenzó con un gráfico que se le denominó “fundamentación filosófica del ser wayuu”, el cual previamente se había desarrollado en el año 2013. A continuación, presento un resumen y análisis de lo hablado dialógicamente donde emergieron distintos saberes (se resume también en el gráfico 4). De este diálogo se concluyó lo siguiente:

- a) **Origen del ser wayuu:** Todo nació de *jawai-pyushi* (la oscuridad de la noche) y después emanó *warratusu* (amanecer). Luego provienen unas deidades espirituales que van ligadas íntimamente al wayuu como lo son *Maleiwa*, *lapü* (sueños), *mma* “tierra”, *ka'i* “sol”, *kashi* “luna”, *wüin* “agua”, *shiliwala* “estrellas” *juya* “lluvia” y *joutai* “viento”. De *mma* “tierra” salieron los Wayuu.
- b) Se identifican también otros seres espirituales y no espirituales que se encargan de la protección y cuidado del universo wayuu. Estos seres se encuentran en:
 - **Sobresuelo:** *Coushirrin*, *Tokoko*, *Wakawa*, *Shots*, *Sikishiyu*.
 - **Suelo:** *Akalukui*, *Jess*, *Guanetunai*, *Kerralia*, *Shaneta*.
 - **Subsuelo:** *Marrala*, *Puloi*.

Estas protecciones y cuidados lo manifiestan de diferentes formas. Por ejemplo: cuando en un territorio se hacen perforaciones en busca de hidrocarburos o cualquier otro mineral, pero irrespetando la Ley de Origen, se rompe el orden natural de las cosas y se desatan las calamidades contra los wayuu del territorio, ahí es cuando sale *Marrala* y también *Coushirrin* a generar

enfermedades. Quienes aceptan la ruptura del orden natural y lo hacen de mala fe, se denominan *malas*.

Existen unos medios que son utilizados para tener acercamiento entre lo terrenal y espiritual. Esos medios de interrelación son *molono*, *lania* (amuleto), *yüi* (tabaco), *yostshi* (chirrinche). Los intermediarios del orden en lo espiritual y terrenal son las *O'utsü/shi* y *Putchipü'ü*, por eso están en el medio de la relación de los seres del origen y el ordenamiento territorial.

- c) Las *O'utsü/shi* son aquellas que tienen el don de interpretar los sueños, recomendar los tratamientos de las diferentes enfermedades, asesorar a la comunidad wayuu para tomar decisiones que pueden colocar en riesgo lamentable el territorio. Los *Putchipü'ü* se encargan de sostener la armonía entre los miembros de la comunidad a través del uso de la palabra, utilizando unos valores como la reciprocidad y la moral - valores claves de la esencia del ser wayuu -. Una *O'utsü/shi* y un *Putchipü'ü* sin el conocimiento de la Ley de Origen descrita anteriormente, jamás podrán ejercer una función adecuada dentro de la comunidad.

Tenemos entonces, que existe una esencia territorial que posee una estructura material y espiritual. Dentro de lo material tenemos los *aamaka* (cementeros), *wüin* (agua), *ii* (origen); y en lo espiritual está *Puloi*. Lo descrito anteriormente nos lleva a entender que existe una ética, una filosofía, una ideología y un pensamiento. Esto conlleva a los deberes morales que debe poseer un jefe territorial (*alaülayu*). En la Nación Wayuu entonces están los *washir* y los *malas*. *Washir* es aquel que se rige y respeta la Ley de Origen, en cambio el *malas* no respeta y desconoce lo que es la Nación Wayuu. Todas estas fueron conclusiones de este diálogo.

Por tanto, *woumainpa'ajatkat* “territorialidad espiritual y material” (ver gráfico 4) resume la concepción integral que tienen los wayuu sobre el territorio y su hábitat. Es decir, que en *wayuunaiki* existe una expresión que engloba la conexión tanto de lo espiritual como de lo material del sobresuelo, suelo y subsuelo. Todas las cosas están relacionadas como el *e'irukuu* que es la carne que une una familia. Nada se puede pensar por separado, porque todos se necesitan en una constante transformación. De esta manera, teniendo en cuenta una Territorialidad Epistémica, donde emergieron todos estos saberes situados, se dio cuenta de la conexión de varias dimensiones, así como lo mencionan Parra y Gutiérrez:

La Territorialidad Epistémica, es la manifestación concreta de saberes situados que dan cuenta de una dimensión EspacioTiempo a espiral, donde se tejen relaciones espirituales, cognitivas, económicas y políticas entre la vida y la muerte, la salud y la enfermedad, lo

cósmico y lo terrenal, reconociendo como sujetos de conocimiento los TerritoriosCuerpo y los CuerposMemoria que habitan un Territorio. (Parra & Gutiérrez, 2018, pág. 75)

3.7.1 Ruta integradora de saberes – Saber para recorrer y recorrer para saber, aprendizajes en espiral

Como se afirmó en los diálogos desarrollados en este proceso de co-formación, la territorialidad wayuu se define por el *ii* (origen) de un *e'irukuu*, los cementerios (*aamaka*), el *jetkat* (hierro) y los lugares de abastecimiento del agua. Algunas comunidades han desarrollado cartografías sociales de acuerdo con estas espacialidades en la Makuira, teniendo en cuenta los límites de acuerdo con los orígenes, como se muestra en el siguiente gráfico:

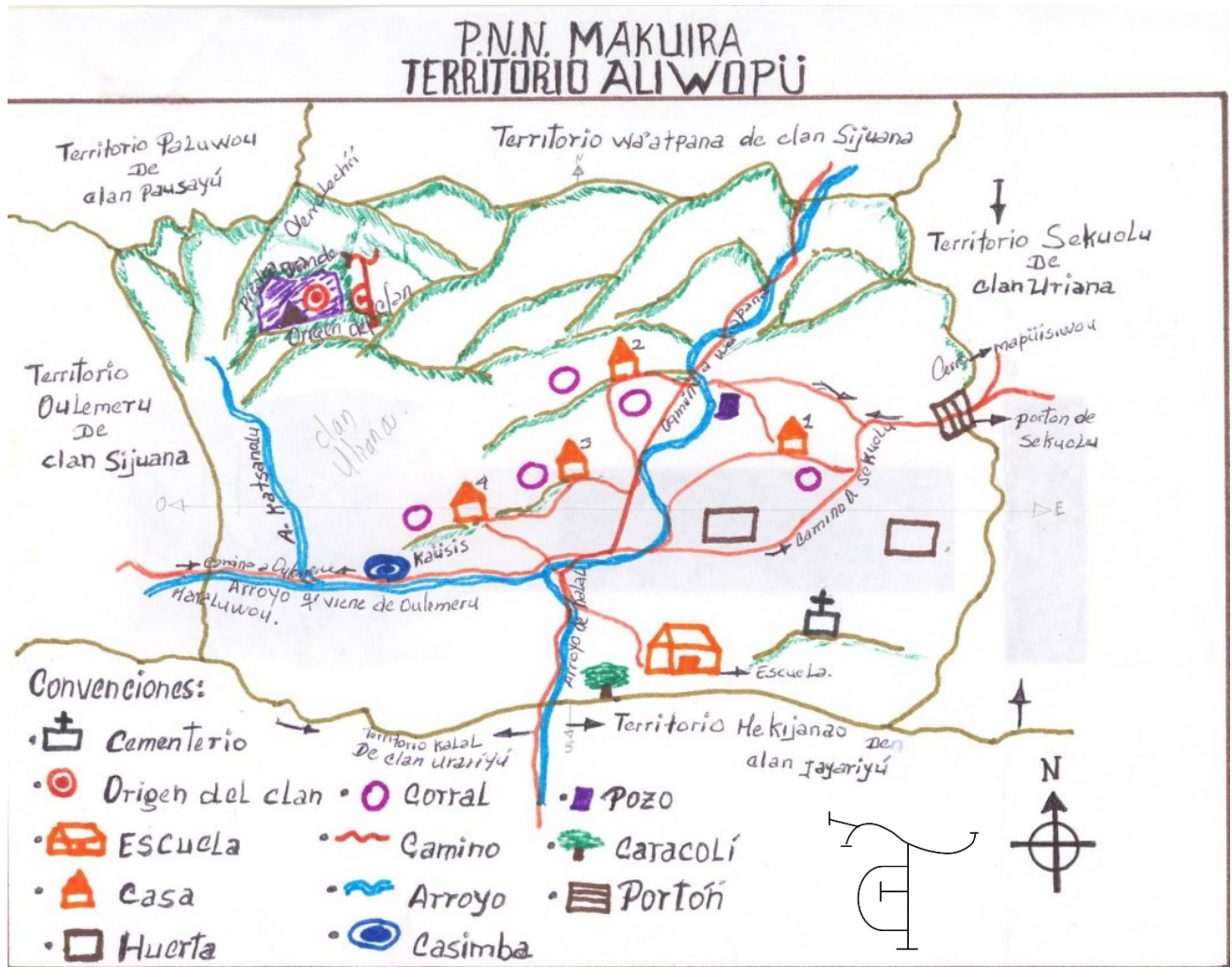


Gráfico 5. Cartografía social del territorio Aliwopü del e'irukuu Uliana con su respectivo símbolo. Fuente: (PNNN, 2006).

Se hizo referencia que el origen de los *e'irukuu* fue a partir de su surgimiento en un ojo de agua o una piedra (*ii*, *neiisekat o ekii*), en los diálogos también emergió la existencia de este *ii*, así como lo mencionó el *Putchipü'u* Odilón Montiel Uliana (*Alamaira*):

Cuando un wayuu tiene un territorio clanil, debe conocer su *ii* (origen), porque es dueño de un territorio, debe tener ubicada sus tinajas (*jula'a*) de sus muertos, su cementerio ancestral (Delgado & Valbuena, 2013).



Fotografía 18. Piedra del *ii* (origen) del *e'iruku* Gouriyu en Jaleerüle. A la derecha la estudiante Cielo Gouriyu reconociendo la piedra. Fuente: fotografía propia.

Por esa razón, lo primero que hicimos fue visitar el *ii* (origen) del *e'irukuu* Gouriyu, uno de los *e'irukuu* con quienes se estaba trabajando en este proceso (fotografía 8). El *A'laülaa* Bernardo Gouriyu Akurisha fue quien nos guio en este recorrido, armonizando cada lugar con el *yüi* (tabaco) y el *yotshi* (chirrinche). Cuando llegamos finalmente al *ii* de este *e'irukuu*, todos nos sorprendimos al ver la forma de la piedra, más que todo la estudiante Cielo Gouriyu, porque según indicó ella podía ver la forma de una perdiz, el animal abuelo de su *e'irukuu*.

Además, pudimos conocer el *jetkat* (hierro) del *e'irukuu* Gouriyu, el cual es usado para marcar el ganado. De esta manera, a partir de esta ruta integradora de saberes relacionamos los saberes que emergieron de un diálogo y como estos se encuentran plasmados en el territorio. Posterior a esto, con los sabios, principalmente Odilón Montiel Uliana, pudimos recopilar varios de los *jetkat* (hierros-símbolos) de los *e'irukuu* con algunos de sus orígenes (*ii*) (ver tabla 1).



Ilustración 15. A la izquierda símbolo Gouriyu para la marcación del ganado. A la derecha el dibujo calcado a partir del blasón. Fuente: fotografía propia.

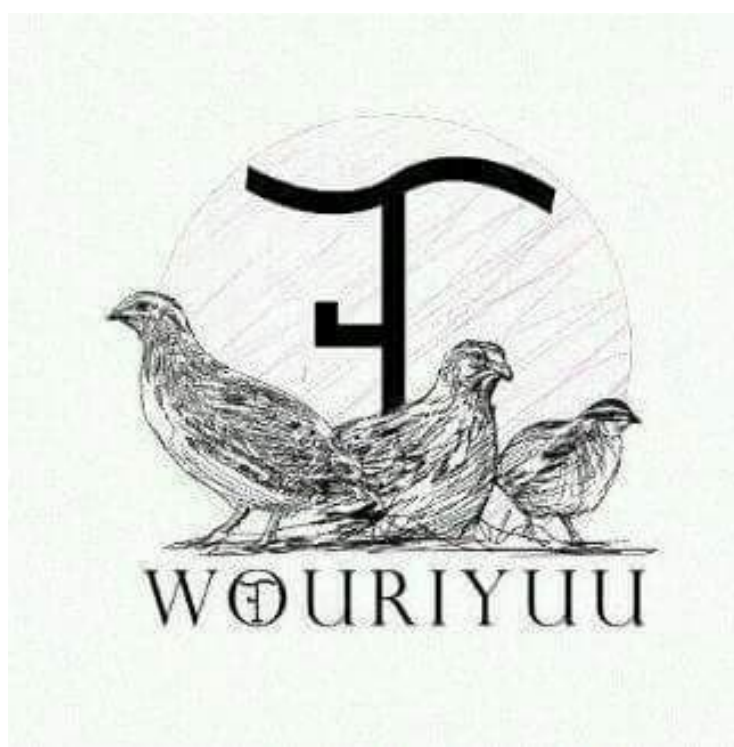




















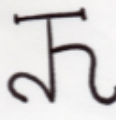
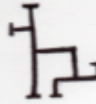

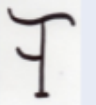



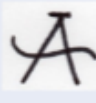


Ilustración 16. Dibujo realizado por el artista Armando Valbuena Vega. Resume varios elementos que identifican al E'iruku Gouriyu. Fuente: enviado por Armando Wouriyu Valbuena por whatsapp. 2018.

Tabla 1. *E'irukuu* wayuu con su animal totémico, símbolos, territorio y su respectivo ii. Estos corresponden algunos *e'irukuu* ubicados en la serranía de la Macuira. Fuente: PNN y recolección realizada con Odilón Montiel Uliana (en sus archivos ya lleva recopilado más de 130 símbolos de *e'irukuu*).

| E'irukü | Símbolo | Territorio | ii (origen) | Símbolo | Territorio | ii | Símbolo | Territorio | ii |
|-------------|---|----------------|--------------|---|---------------|---------------|--|-------------|-------------|
| Epieyuu |  | Julirümüno 'u | kanejeru 'u |  | jirruaikat | | | | |
| Uliana |  | aliwopü | püsichipana |  | pali'isiwo 'u | pali'isiwo 'u |  | Sekuolu | Sekuolu |
| Jaya'aliyuu |  | mekiijano 'u | mekiijano 'u |  | nekuwa | kalimiiru 'u |  | iruwapa 'a | iruwapa 'a |
| Iipuana |  | akumerapü | alapa | | | | | | |
| Aapüshana |  | kamüshchiwo 'u | youjaralu 'u |  | tuulepü | tuulepü | | | |
| Siijono |  | kaparala | asamapü |  | olo'olo | okolojüsü |  | oulemeru 'u | oulemeru 'u |
| Siijono |  | Iruwolu | Iruwolu | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|------------|---|--------------|------------|--|---|---------------|---|---------|
| Juusayuu |  | Polujalii | | | | | | |
| Paüsayuu |  | kajashiwo 'u | paaluwo 'u |  | walapunuu | patsuaru 'i | | |
| Sapuana |  | karouyo 'u | tüikii |  | wajaliima | wajaliima | | |
| Uraliyuu |  | chuwaapa 'a | ounotkii |  | Kalaala b | chuwaapa 'a |  | kalaala |
| Wo 'uliyuu |  | Sarrutpana | jaleerüle | ka 'icheru 'u |  | | | |
| Epinayuu |  | Joule | | | | | | |
| Jinnuu |  | sojolakii | cha 'awakü |  | Kijolu 'u | ku 'ucheru 'u | | |

IV. CONECTANDO ESPIRALES. A MODO DE CONCLUSIÓN



Ilustración 17. Óleo sobre lienzo. Medidas: 1m x 70cm.
Título: Saberes. Fuente: Rusvlet Machado Uriana.
2011.

La intención de esta tesis fue contribuir en la comprensión de un proceso de configuración epistemológica en espiral de un proyecto de educación propia wayuu, en el marco del desarrollo de políticas educativas indígenas entrecruzadas, caracterizadas principalmente por la violencia política estatal que no dimensiona, ni es capaz de comprender esas otras formas de acercarse al saber. Dicha violencia política asume como menores de edad a los pueblos indígenas no confiando todavía en sus posibilidades de construcción de una educación pertinente, donde, por ejemplo, dicho Estado todavía evalúa desde un contexto diferente, de forma excluyente y discriminatoria, con el dispositivo de las pruebas del ICFES. Funcionarios constantemente, por medio de un discurso de calidad y analizando los resultados de estas pruebas, argumentan sobre la poca validez de los saberes wayuu y el aprendizaje del wayuunaiki, como una forma de retraso en lo educativo. Dentro de la norma SEIP se plantea una prueba diferencial, sin embargo, muchos docentes están en contra de esto porque consideran que los estudiantes deben adquirir competencias para que estén en condiciones de igualdad al resto de los estudiantes del país.

En el aspecto político – organizativo y administrativo se da una confrontación constante con el Estado y los entes municipales, con quienes se dan retrocesos sobre el entendimiento del proceso del SEIP. Este fue el caso cuando en el año 2017 con la intervención de la educación en La Guajira, desde el nivel central, se detuvo gran parte la autonomía curricular que se estaba llevando a cabo. En este aspecto el Estado y los entes municipales consideran a las asociaciones como meros operadores o empresas que van a suplir una carga administrativa, lo que posibilita que muchas de estas sean cooptadas y únicamente garanticen solo temas de contratación de docentes con cierta precariedad en sus contratos (establecido por estos mismos entes), sin hilar la dimensión comunitaria y pedagógica.

Posteriormente, muchos docentes fueron nombrados directamente por el Estado, en las socializaciones sobre estos nombramientos, hubo el discurso por parte de delegados del MEN que estos nuevos docentes entraban a ser funcionarios públicos que debían responder a sus demandas y por tanto debían regirse a los aspectos pedagógicos venidos desde las mismas Secretarías de Educación y el Ministerio de Educación Nacional, sin un proceso claro en la construcción e implementación del SEIP. Etnoeducadores afiliados a un sindicato de docentes, empezaron una campaña en contra del SEIP, argumentando que este les iba a quitar garantías prestacionales cuando saliera la norma y en el peor de los casos la desvinculación de muchos de ellos, ya que esta norma permitirá que las autoridades puedan dar aval de nombramientos en sus territorios de *e'iruku*, muy contrario a lo que sucedía anteriormente donde los nombramientos se daban por padrino de la política municipal.

Desde el principio del proceso, hubo una jerarquización de las relaciones de poder entre los docentes contratados versus los nombrados y donde anualmente se generaban conflictos en los territorios de las *e'iruku* solo por quien los iba a contratar, más no quien iba a dirigir desde una perspectiva pedagógica el devenir de un pueblo. Según Asdrubal, en la CONTCEPI consideran que el SEIP va mucho más allá de este problema administrativo generado por el decreto 2500, ya que:

El 2500 no es SEIP, no nos vamos a enredar, eso es una forma de contratación, por eso se dijo que es un decreto de transición para que los pueblos aprendamos a administrar nuestra propia educación, es de transición, porque cuando llegue el SEIP va haber unos principios que habla de gradualidad, es decir, que cada pueblo irá asumiendo su propia educación cuando estime conveniente, entonces, podrán seguir con la contratada para adquirir experiencia. Hay otros que de una vez entran, hay otros que no necesitan de la contratada, por ejemplo, los pueblos

indígenas del Valle. Ellos no hacen contratación, tienen una experiencia educativa valiosa, porque ellos tienen otra forma de ver, que el Estado siga pagando las nóminas, porque nosotros no nos metemos con plata, porque la plata lo que ha hecho es llenar un poco de dirigentes que se vuelvan corruptos, entonces no queremos ensuciarnos con plata, que el Estado siga pagando, que siga garantizando las pensiones, las prestaciones a nuestra gente. Pero la orientación política, pedagógica, cultural de la educación si lo hacen las autoridades, ahí sí que no se meta el Ministerio y con eso ha funcionado. Los indígenas del Valle, los nasa, los embera y los wounan, son los que se reúnen y dicen nuestra educación va por aquí. (Alekerüyaa, 2012b)

Proyectos políticos – organizativos como el de ZNEAG dan cuenta que, para seguir en la espiral de la autonomía, que a veces parece una utopía, es necesario la verdadera aplicación de las garantías y derechos adquiridos por medio de las luchas llevadas a cabo por los pueblos indígenas en el tema educativo, como lo descrito en el entramado II. Por esta razón, en su carta de navegación como lo es el Plan de Salvaguarda dicen lo siguiente:

Actualmente en ZNEAG en algunas Instituciones y Centros Etnoeducativos aun imparten educación con criterios basados del Sistema de Educación Nacional, donde se desconoce en gran parte los alcances de nuestros procesos educativos, y si se conoce, no se asume con tal importancia, lo cual hace que esta educación no sea pertinente desde nuestra visión y solo contribuye a que las prácticas de enseñanza propia vayan en decadencia. En tal sentido, es de suma importancia que para salvaguardar la existencia étnica y cultural de nuestro Pueblo Wayuu, el Estado Colombiano garantice la implementación del SEIP que tradicionalmente hemos venido desarrollando y que nos ha permitido mantener viva las prácticas culturales y organización social y territorial por *e'iruku*. (Zona Norte Extrema de la Alta Guajira, 2019, pág. 123)

Consideran que el Decreto 1953 de 2014 es una esperanza, ya que faculta a los pueblos a tener una mayor Autonomía Administrativa, Educativa y Pedagógica para uno de sus sistemas, como lo es el SEIP, pero por intereses políticos del Estado y los entes municipales no se dan garantías para su aplicación. Con el decreto 2500, el cual es transitorio, lograron tener mayor agencia en cuanto a la transformación de su propia educación, esto porque eran sus autoridades quienes orientaban el tema educativo, lo que no sucedía antes en anteriores administraciones. Sin embargo, como se mostró en el entramado II, existen intervenciones con respecto a los intereses políticos de los gamonales cercanos a las administraciones municipales y el mismo Estado por medio del Ministerio del

Interior, quienes fomentan la desestructuración del sistema social de las *e'irukuu*, generando conflictos internos en los mismos territorios, paradójicamente en el campo educativo.

De acuerdo al recorrido en espiral realizado en el entramado III, es de gran relevancia los saberes que emergieron en cada uno de los diálogos realizados aplicando metodologías propias. Gran parte de las voces en diálogo fue de los mayores, representado en los *Putchipü'ü*, *O'utsü/shi*, *Alaü'alayuu* y los diferentes sabios con la participación de docentes, líderes y miembros del grupo de investigación que por medio de la espiral logramos configurar aspectos conceptuales, metodológicos y pedagógicos para este proceso educativo propio. Es desde este espacio con los sabios que se construye pensamiento y conocimiento, así como lo planteó la rectora Fanny Zamudio del IEIR de Siapana:

Nosotros los wayuu compartimos lo que tenemos sin dejar de ser lo que somos, desde el plan de vida que se plantea en la Zona Norte Extrema de la Alta Guajira, el derecho mayor debe significar la construcción de un pensamiento basado en la sabiduría de los abuelos. La educación propia no es hacer traducción de textos occidentales a la lengua materna wayuu. La educación propia debe ser un medio de construcción de pensamientos basado en la sabiduría ancestral wayuu.

Una de las causas de la pérdida de cultura en la nación wayuu, en los diferentes núcleos familiares, es la falta de respeto por los abuelos y los tíos; esto conllevó a la pérdida de prácticas sanas, como el consejo, las buenas y sanas palabras, la tolerancia, la dignidad. Con lo anterior se pierde la esencia wayuu, desde la educación propia se debe reivindicar esta dignidad y fortalecer el respeto hacia los abuelos y los tíos (Zona Norte Extrema de la Alta Guajira, 2019, pág. 122).

Es de esperarse que las discusiones y los procesos de formación hayan llegado a trascender en la práctica cotidiana de los maestros, quienes tienen que enfrentar la problemática de volver a la espiralidad de sus bases ancestrales que fueron trastocadas por la línea apabullante de occidente desde la colonia, por medio de la educación. Es importante realizar una Pedagogía de la Reconexión, en términos de Yolanda Parra (2013), que permita una nueva comunicación con los seres, deidades y la dimensión onírica que también se ha afectado, además, de la búsqueda de mayor sabiduría:

Así entonces, el alma de la Pedagogía de la Reconexión, recae siempre en la búsqueda de la Sabiduría necesaria para mantener el equilibrio del Cosmos a través de la Espiritualidad, los pagamentos, los ritos, la palabra comunitaria, la conexión con el Territorio y el servicio comunitario. Un equilibrio no solo para sus Territorios sagrados, sino también para el entero planeta, en lenguaje batesoniano, para el mundo de las “creaturas”, entendidas éstas como la totalidad de las especies que pueblan el planeta (Parra Y. , 2013, pág. 11).

Por otro lado, es muy pertinente seguir generando reflexiones internas para que la educación propia revitalice el Buen Vivir en los territorios, además, de la convivencia intercultural en un territorio tan diverso como La Guajira. La historia colonial rompió con las líneas de saberes que antiguamente tenían los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta con los wayuu, ahora con estas alianzas educativas están madurando en el buen vivir, pensar y corazonar, como lo plantea el sabio Azael:

(...) una definición de manera colectiva del Buen Vivir es *-anatawaa akuiapa-*. Desde mi punto de vista esa es la interpretación, *aikale'ra akuaipa*, *aikale'ra a'in*. Sentarse, organizar nuestra cultura. Madurar nuestro corazón, nuestro ser, nuestro pensamiento (...) Qué significa el *aikaleraa a'in*, es un wayuu cuando ya es maduro, responsable desde su esencia, desde su ser, cuando haya alcanzado la grandeza en sabiduría (...) nuestra cultura, está basada en la madurez del pensamiento, del corazón, del ser, del actuar (...) ahora el gobierno nos ha entregado un trabajo, una herramienta de trabajo, como un machete, como una hacha, lo que hoy tenemos, lo que tiene zona norte, por la cual estamos acá reunidos, este trabajo lo debemos de hacerlo muy bien, con responsabilidad. (Zona Norte Extrema de la Alta Guajira, 2019, pág. 223)

También es muy importante que la Universidad de La Guajira como institución que forma a los futuros docentes wayuu, en su programa de licenciatura en Etnoeducación e Interculturalidad, entre a jugar un papel predominante en las dinámicas que exigirá el SEIP después de ya establecido como norma, de manera entrelazada con las organizaciones y los sabios wayuu en todas las dimensiones. Hay que anotar que existe una experiencia relevante en este programa al debate contemporáneo con respecto a la Etnoeducación y la Educación propia, así como sucede con el semillero *Putchi Anasü* liderado por la doctora Yolanda Parra:

El semillero fue creado en el año 2014, en el programa de licenciatura en Etnoeducación, con el objetivo de fortalecer la capacidad reflexiva e investigativa orientada desde las metodologías

descolonizadoras, en modo de contribuir al debate contemporáneo en relación con la Etnoeducación, la Educación propia y los Saberes situados, generando espacios de encuentro que fortalezcan la articulación entre academia y contexto. El nombre *Putchi Anasü*, en *wayunaiki* (lengua originaria del Pueblo Wayuu), fue elegido por los estudiantes que participaron en la constitución del mismo, la mayoría de ellos wayuu, quienes, en una aproximación etnolingüística lo nombraron como “palabra sabia, palabra buena o palabra de consejo”. (Parra, Epiayu, & Mercado, 2020, pág. 17)

Lizandro Epiayu, uno de los estudiantes graduados de este semillero, diseñó una propuesta muy interesante de una ruta metodológica en espiral surgida de la interacción entre docente y estudiante en la escuela Nueva Esperanza, allí enseña y narra a los niños los *Significados de vida* que tiene la *yonna* y su vínculo con el cuerpo y el territorio desde las asignaturas de cosmovisión, territorialidad y etnociencias (Epiayu, 2019). Este tipo de propuestas ayudan a seguir el camino en espiral desde la academia, los saberes situados y prácticas pedagógicas en el contexto wayuu.

Finalizo con una imagen – concepto muy interesante que se me presentó en ese camino de búsqueda de espirales en el tema educativo. En el mes de junio del año 2019, en un encuentro sobre educación propia con docentes y autoridades del pueblo *u’wa*, el *werjajo* Yuro Cobaría dibujó unas espirales en el tablero, indicando que la educación propia se representaba con cuatro espirales, conectadas con las cuatro dimensiones *u’wa*. En ese instante reflexioné sobre la fuerza creadora e infinita de las espirales para los pueblos indígenas.

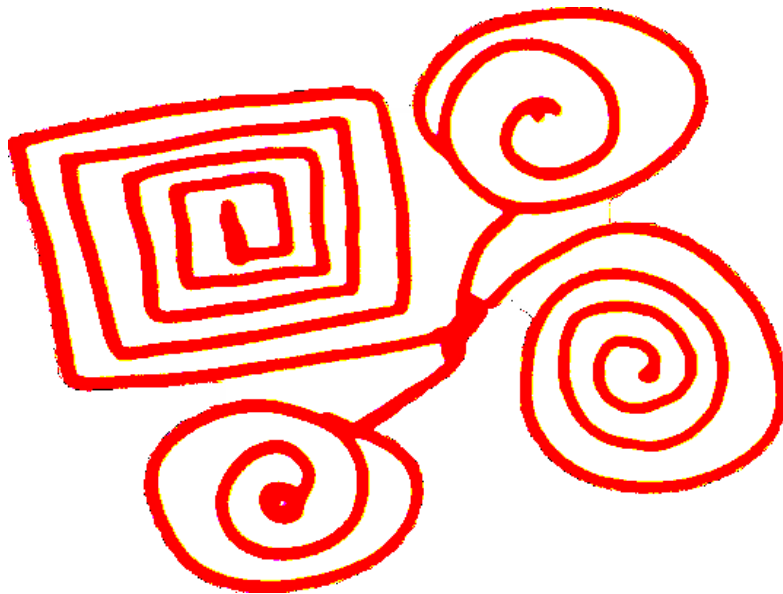


Gráfico 6. Espiral *u’wa* que representa el camino de la educación propia. Fuente: Yuro Cobaría. 2019.

Bibliografía

- Alekerüyaa. (2012a). *Anteproyecto para el desarrollo del modelo educativo del SEIP wayuu*. Riohacha, La Guajira: Inédito, Asociación Wayuu Araurayu.
- Alekerüyaa. (2012b). *Memorias encuentros con docentes SEIP Wayuu, Kogui y Wiwa*. Riohacha: Inédito, Asociación Wayuu Araurayu.
- Alekerüyaa. (2012c). *Memorias del encuentro "Construcción y funcionalidad del primer Centro Lingüístico desde el pensamiento wayuu"*. Manaure: Inédito, Asociación Wayuu Araurayu.
- Alekerüyaa. (2012d). *Memorias del primer encuentro de formación docente del pueblo kogui en Dumingueka*. Dibulla, La Guajira: Inédito, Asociación Wayuu Araurayu.
- Alekerüyaa. (2014). *Reuniones pedagógicas para la construcción de una propuesta de estructuración del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) Wayuu*. Riohacha: Texto inédito. Asociación Wayuu Araurayu.
- Alekerüyaa. (2015). *Modelo de educación Wayuu E'ikiaipa*. Riohacha, La Guajira: Inédito. Asociación Wayuu Araurayu.
- Alekerüyaa. (2018a). *El potencial pedagógico de los relatos ancestrales wayuu. Los malos consejos de Sekurut*. Riohacha: Texto inédito. Asociación Wayuu Araurayu.
- Alekerüyaa. (2018b). *Süpula atüja ejeetta aashaje'era karalo'utta. Para aprender a dibujar y hacer hablar el papel*. Riohacha: Inédito. Asociación Wayuu Araurayu.
- Alekerüyaa. (2018c). *Watüjai aapajaa pütchi. Vamos aprender a escuchar la palabra*. Riohacha: Inédito. Asociación Wayuu Araurayu.
- Alekerüyaa. (2018d). *Ayaawaja wayuunaikiru'u. Contar en wayuunaiki*. . Riohacha: Inédito. Asociación Wayuu Araurayu.
- Alekerüyaa. (2018e). *Ayanamajaa. Pedagogía comunitaria para la transformación de la realidad educativa wayuu. Libro guía del maestro*. Riohacha: Texto inédito sin publicar. Asociación Wayuu Araurayu.
- Arango, L. (2002). Sobre dominación y luchas: clase y género en el programa de Bourdieu. *Revista Colombiana de Sociología*, VII(1), 99 - 118.
- Asociación, W. A. (2017). *Proyecto Etnoeducativo Comunitario -PEC- Eikia'ipa "La forma de enseñar y aprender del pueblo Wayuu"*. Riohacha: Texto sin publicar.
- Asociación Wayuu Araurayu. Programa de Comunicaciones. (2014). E'ikiaipa [Documental dirigido por Aranaga Epieyu]. <https://www.youtube.com/watch?v=jvXIDIBiCmY>

- ASOU'WA. (2019). *Proyecto Educativo Comunitario - Institución Etnoeducativa Kera Shikara*. Cubará, Boyacá: ASOU'WA.
- Bermúdez, Y., Narváez, Z., & Núñez, Y. (2008). *Las funciones culturales del jayeechi en la etnia wayuu*. [Trabajo de grado para optar el título de licenciadas en Etnoeducación y lengua castellana]. Riohacha, La Guajira: Universidad de la Guajira. Facultad de Educación.
- Botero, U. D. (2002). *Vitalismo cósmico*. Bogotá, Colombia: Corteza de roble.
- Burgl, H. (1963). *Indios y blancos en La Guajira*. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo.
- Castellanos, M., & Caviedes, M. (2007). La educación en los pueblos indígenas de Colombia. *Indígenas sin Derechos: Situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas*, 265-283.
- COCAN. (1987). *Contribuciones al estudio de la Etnomúsica de la cultura wayuu*. Caracas, Venezuela: Colecciones de ensayos y estudios monográficos.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (Contcepi). (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Apoyo Técnico: Subcomisión de trabajo para la construcción del documento preliminar*. Contcepi.
- Contraloría, G. d. (2012). *Informe de auditoría Ley 21 de 1982 y Sistema General de Participación SGP, prestación del servicio público de la educación oficial - Proceso de cobertura en sus niveles preescolar, básico y medio, en el área Urbana y Rural del Municipio de Uribia, La Gua*. Bogotá, Colombia: Contraloría General de la República.
- DANE. (2019). *Pueblo wayuu. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. Bogotá, Colombia: Gobierno de Colombia.
- Delgado, C. A., & Mercado, R. E. (2010). *La blasonería y el arte rupestre Wayuu*. Colombia: Rupestreweb. <http://www.rupestreweb.info/wayuu.html>
- Delgado Rodríguez, C. A., & Mercado Epieyu, R. (2011). *Origen mítico e histórico de los símbolos de los clanes entre los wayuu. Consideraciones etnolingüísticas y etnohistóricas*. Beca de estímulos nacionales de investigación en lenguas indígenas, afrocolombiana y romanés. Ministerio de Cultura e Instituto Caro y Cuervo.
- Delgado, R. C. (2012). ¿Los animales son mis abuelos o son parte de una organización política? A propósito de las metáforas en la educación intercultural bilingüe wayuu. *Forma y Función*, 25(2), 161-184. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/39837>
- Delgado, R. C., & Valbuena, J. M. (2013). *Fortalecimiento cultural y territorial del E'irukuu Wouliyu*. Zona Norte Extrema de la Alta Guajira.: Texto inédito. Asociación de jefes familiares Wayuu Araurayu.

- Denise, A., Yapita, J. d., Alvarado, L., López, R., & Pimentel, N. (2017). *El rincón de las cabezas: Luchas textuales, educación y tierras en los Andes*. La Paz, Bolivia: Instituto de Lengua y Cultura Aymara.
- Díaz de Rada, Á. (2007). Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. *Revista de Antropología Social*, 117 - 158.
- Dussán de Reichel, A., & Reichel, D. G. (2012). *La gente de Aritama. La personalidad cultural de una aldea mestiza en Colombia*. . Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Elias, N. (1994). *Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural*. Barcelona: Península.
- Enciso, P. P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. . Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales Subdirección de Poblaciones. .
- Epiayu, L. (2019). *Yonnata ou'youu. Nosotros danzando huellas. Yonna: lenguajes ceremoniales, territorialidad y corporeidad como anclaje de las pedagogías propias wayuu y su articulación con los currículos escolarizados, CEIR Akuaipa, sede Nueva Esperanza. Albania*. [Tesis para optar por el título de licenciado en Etnoeducación]. Riohacha, La Guajira. Universidad de La Guajira.
- Freire, P. ([1970] 1987). Justificativa da "pedagogía do oprimido". *Pedagogía do oprimido*, 16-32.
- Galdames, V., & Walki, A. (2011). *Enseñanza del castellano como segunda lengua*. Guatemala: ProeibAndes.
- Gobernación de La Guajira. (1992). *Ordenanza número 01 de 1992. Por la cual se declara el wayuunaiki lengua oficial del Departamento de La Guajira*. Riohacha, La Guajira.
- Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- González, J., Lazaro, E., & Solano, G. (2005). *Etnoecología Wayuu en la serranía de la Makuira*. Riohacha: Universidad de La Guajira - COLCIENCIAS - BID.
- Granados, D., & Caviedes, M. (2011). El reconocimiento abstracto del derecho a la educación de los pueblos indígenas en Colombia” . Ediciones Antropos Ltda., Bogotá D.C. (9. *SEÑAS. Revista de la Casa de Pensamiento de la Cxhab Wala Kiwe*”. *ACIN*, 95 - 105.
- Guajira, Z. N. (2017). Primer congreso de wayuu de Zona Norte Extrema de la Alta Guajira. (pág. 18). Wuinpümüin: ZNEA.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Norma.

- Guerra Curvelo, W. (2002). *La disputa y la palabra - La ley en la sociedad Wayuu*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Cultura. Premio Nacional de Antropología. .
- Gutiérrez, S. A. (2013). *Los caminos de la educación propia: Una aproximación al Programa de Educación del Consejo Territorial de Autoridades Indígenas del Oriente Caucaño –COTAINDOC-.Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al título de antropólogo* . Bogotá: Universidad Javeriana.
- Harris, R. (1999). *Signos de escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Houghton, J., & Villa, W. (2005). *Violencia Política contra los pueblos indígenas en Colombia 1974-2004*. Bogotá: OIA-CECOCIN.
- Iguarán, M. d. (2013). *Relatos Sagrados: Fuente de saberes para el fortalecimiento de la cultura wayuu en el resguardo de la Alta y Media Guajira*. [Tesis para optar por el título de trabajadora social]. Riohacha, La Guajira: Universidad de La Guajira.
- Iguarán, M. G. (2010). Reflexiones en torno a las cosas concepto y la etnoeducación. *Entretextos*, 34-37.
- Iguarán, M. G. (2012). *Reseña histórica del Internado Indígena de Nazareth, La Guajira*. Riohacha, La Guajira: Texto inédito.
- Iguarán, M. G. (2019). *Etnoeducación en la perspectiva de la palabra mujer, matriz de las cosas concepto en la cultura wayuu*. [Tesis para optar por el título de doctor en educación] Magdalena: Universidad del Magdalena.
- Ingold, T. (2015). *Líneas: Una breve historia*. Barcelona: Gedisa.
- Jusayu, M. Á. (1986). *Achi chi. Relatos Guajiros*. Caracas, Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- López, E. (2015). Diálogo de saberes en el sistema de educación indígena propio de Colombia: hermenéutica contra inconmensurabilidad. *Cuadernos de filosofía latinoamericana.*, 36 (113), 61 - 82.
- Machado, R. U. (2011). *Concepto simbólico del color desde la cosmovisión wayuu*. [Tesis para optar por el título de maestro en bellas artes] Riohacha: Universidad de La Guajira.
- MEN, M. d. (25 de 7 de 2010). *Decreto No. 2500 de julio 12 de 2010*. Obtenido de Ministerio: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-239752.html?_noredirect=1
- Mercado, E. R. (2007). Educación conquistada y propia. (F. d. Universidad de Antioquia, Ed.) *Educación y Pedagogía*, XIX(49), 79 - 82.

- Mercado, E. R., & Iguarán, M. G. (2014). *La palabra en la cultura Wayúu. Fundamentación teórica para el desarrollo del SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio)*. Riohacha, La Guajira: Fondo editorial Wayuu Araurayu.
- Mercado, R. E. (2017). *La dimensión pedagógica de la palabra de los wayuu. Relatos ancestrales y escritura*. [Tesis para optar por el título de Magíster en Educación]. Medellín, Colombia. Programa Madre Tierra. Universidad de Antioquía.
- Mesa Departamental de Etnoeducación Wayuu, d. L. (2009). *Anaa Akua'pa: Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Miñana, C. (2000). Interdisciplinarietà y currículo. Un estado del arte. *Interdisciplinarietà y currículo: construcción de proyectos escuela - universidad*.
- Miñana, C. (2003). *Educación, etnoeducación y neoliberalismo el punto de vista de los "nativos"*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Programa RED.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*(20), 43 - 77. Obtenido de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/7253>
- Mosonyi, E. E. (2006). *Aspectos de la génesis de la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos Indígenas de Venezuela*. Caracas, Venezuela: Ministerio de Educación y Deportes.
- Naa, W. (2018-2019-2020). Grupo de whatsapp.
- Ogbu, J. (1981). School Ethnography: A Multinivel Approach. *Anthopology and Education Quarterly*, 1(XII), 3-29.
- Ogbu, J., Sato, & Kim. (1998). Ethnography of Education: Antrological Approach. *Educación: The Complete Encyclopedia.*, 16.
- Painwashi, A. (2016). *Proyecto Etnoeducativo Comunitario*. Riohacha: Inédito.
- Painwashi, O. W., Araurayu, A. W., & Waimakat, A. A. (2016). *Documento de observaciones al Séptimo Informe Periódico de Colombia - Comité de Derechos Humanos*. Colombia: Naciones Unidas.
- Parra, C. D., & Rodríguez, G. A. (2005). *Comunidades étnicas en Colombia. Cultura y jurisprudencia*. Bogotá: Centro editorial Universidad del Rosario.
- Parra, Y. (2013). Epistemologías de Abya Yala para una pedagogía de la reconexión. *Pensar. Epistemologías y Ciencias Sociales*(8). Disponible en la World Wibe Web: <http://revistapensar.org/index.ph>
- Parra, Y., & Gutiérrez, S. (2018). *Diálogos Interepistémicos: Ecologías, Territorialidades, Metodologías y Pedagogías Pruriversas para el Buen Vivir con Paz*. Colombia: Gente Nueva. Universidad de La Guajira.

- Parra, Y., Epiayu, L., & Mercado, R. (2020). Yonnata Ou'youu (Nosotros danzando huellas). Lenguajes ceremoniales y sabiduría ancestral del pueblo Wayuu (La Guajira, Colombia). En *Plural y múltiple. De miradas, sujetos y perspectivas. Voces de la alteridad*. (págs. 13 - 40). Ciudad de México, México.: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Paz Ipuana, R. (1973). *Mitos, leyendas y cuentos guajiros*. . Caracas, Venezuela. : Instituto Agrario Nacional. .
- Paz, R. I. (2016a). *Tomo I. La cosmovisión wayuu, relatos sagrados*. Bogotá: Fondo editorial Wayuu Araurayu.
- Paz, R. I. (2016b). *Conceptos y descripciones de la cultura wayuu*. Bogotá: Fondo editorial Wayuu Araurayu.
- Pedraza, Z. (2007). *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: CESO - Ediciones Uniandes.
- Pérez, O. C. (2018). *Educación Indígena Propia en Colombia, emergencia de un modelo pedagógico*. [Tesis para optar por el título de Doctor en Ciencias humanas y sociales]. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- Perrin, M. (1980). *El camino de los indios muertos: mitos y símbolos guajiros*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila .
- Pineda, R. C. (2000). *El derecho a la lengua. Una historia de la política lingüística en Colombia*. Bogotá: Uniandes.
- PNNN, P. N. (2006). *Caracterización sociocultural del Parque Natural Nacional Macuira*. Uribia, La Guajira: Texto borrador para publicación. Cortesía Miladis Iguarán.
- Rival, L. (2000). La escolarización formal y la producción de ciudadanos modernos en la Amazonía ecuatoriana. *Etnicidades*, 368 - 315.
- Rocha, M. (2016). *Mingas de la palabra. Textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas*. La Habana, Cuba: Fondo Editorial Casa de las Américas .
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. El colegio de Michoacán*. . México: CIESAS, CINVESTAV.
- Rockwell, E., Aguilar, C., Candela, A., & Edwards, V. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.
- Rojas, A., & Castillo, E. (2006). Educación para los otros o educación intercultural. Estado, educación y grupos étnicos en Colombia. En: "Identidades, modernidad y escuela. *Identidades, modernidad y escuela*.
- Rojas, A., & Cubillos, E. (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali, Colombia: Universidad del Cauca.

- Sampson, G. (1997). *Sistemas de escritura*. Barcelona, España: Gedisa.
- Santos, B. d. (2009). Epistemologías del Sur. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16(54), 17 - 39.
- Santos, B. d. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Trilce - Extensión universitaria Universidad de la República.
- Selnich, V. H. (2012). Kirigaiiaï: los géneros poéticos de la cultura minika. *Antípoda*, 223 - 244.
- Sillitoe, P. (1998). The Development of Indigenous Knowledge: A New Applied Anthropology. *Current Anthropology*, 39(2), 223-252.
- Tattay, L. B. (2011). *La "Educación Propia" en territorios indígenas Caucanos: Escenarios de hegemonía y resistencia*. Bogotá: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Programa Antropología.
- Uzendoski, M. (2009). La textualidad oral Napo Kichwa y las paradojas de la educación bilingüe intercultural en la Amazonía. En C. Martínez, *Repensando los movimientos indígenas* (págs. 147-171). Quito, Ecuador: FLACSO.
- Valbuena, M. G. (2011). *Sutchiin Wakuaipa. Fortaleciendo el derecho propio del pueblo wayuu*. Bogotá: El Peregrino Ediciones. Asociación Akuaipa Waimakat.
- Vasco, L. G. (2002). *Entre selva y páramo, viviendo y pensando la lucha india*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Viveiros, d. C. (2004). Perspectivismo y Multinaturalismo. En Tierra adentro. *Territorio indígena y percepción del territorio*.
- Zona Norte Extrema de la Alta Guajira. (2017). I congreso de ZNEA. E'iruku y territorio. Uribia, La Guajira: ZNEA.
- Zona Norte Extrema de la Alta Guajira. (2019). *Diagnóstico Plan de Salvaguarda de Zona Norte de la Alta Guajira*. Wuinpümüin: Texto inédito sin publicar.