



Maestría en Educación

**ETNO-EDUCACIÓN DESDE LA PRAXIS, UNA ESTRATEGIA DE LAS
AGENCIAS SOCIALES UNIGUAJIRA PARA EL DESARROLLO DE
CAPACIDADES DEL ROL ONTOLOGICO DE LA MUJER WAYUU EN LA
COMUNIDAD SANTA RITA DE RIOHACHA**

**GLENIA OÑATE DIAZ
JARVI LEVIT QUINTERO**

Trabajo de Grado para optar al Título de Magister En Educación

**ESTELA SIMANCAS MENDOZA
DIRECTORA**

**UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA - SHIKII EKIRAJIA PÜLEE WAJIIRA
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

2017

**ETNO-EDUCACIÓN DESDE LA PRAXIS, UNA ESTRATEGIA DE LAS
AGENCIAS SOCIALES UNIGUAJIRA PARA EL DESARROLLO DE
CAPACIDADES DEL ROL ONTOLOGICO DE LA MUJER WAYUU EN LA
COMUNIDAD SANTA RITA DE RIOHACHA**

POR

GLENIA MERCEDES OÑATE DÍAZ

JARVI LEVIT QUINTERO

Maestrante



DIRECTORA

ESTELA SIMANCAS MENDOZA

**UNIVERSIDAD DE LA GUAJIRA - SHIKII EKIRAJIA PÜLEE WAJIIRA
PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACIÓN**

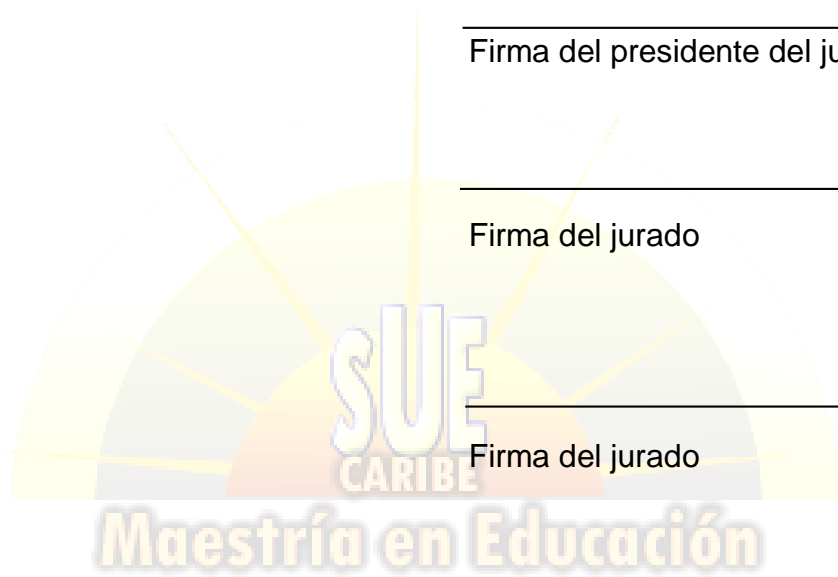
2017

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado



Riohacha, Marzo 6 de 2017

DEDICATORIA

Dios, tú amor y tu bondad no tiene fin, me permites sonreír ante todos mis logros que son resultados de tu ayuda, y cuando caigo y me pones a prueba, aprendo de mis errores y me doy cuenta que ellos me hacen ser una persona con sabiduría.

Este trabajo de grado ha sido una gran bendición en todo sentido y te lo agradezco padre, y no cesan mis palabras para expresar gracias a ti esta meta está cumplida. Gracias Dios.

A la Universidad de La Guajira, en especial al Doctor Carlos A Robles Julio, por su confianza y apoyo institucional, a todas las personas, Docentes, Administrativos y Compañeros por su esencial aporte académico, investigativo adquirido en esta experiencia profesional.

A la Doctora Estela Simanca, Directora del trabajo de grado, por su esfuerzo y dedicación, sus conocimientos, orientaciones, motivación han sido fundamentales para mi formación como investigadora, incluso el rigor académico postulado en su manera de educar.

A mis hijos Guillermo Luís, Guillermo Eligio, Rider Guillermo Contreras Oñate, quienes son mi motivación de madre, y han sido parte fundamental en esta realización profesional.

A la comunidad indígena wayuu Santa Rita a mi madre wayuu Josefina Uriana Uriana , a mis hermanos wayuu: Clara, Ana, Elizabeth, Remedio , Virginia ,Aura, Roberto, José y Luis todos aquellos que con su apoyo me dieron un poco de sí para que alcanzara esta meta; los amo.

A agradezco de todo corazón a Misael Acero González, quien ha sido mi mano derecha durante todo este tiempo; te agradezco por tu desinteresada ayuda, por echarme una mano cuando lo necesité, por aportar considerablemente en mi proyecto, orientaciones y acompañamiento.

A mis compañeros, ya que con ellos vivimos y disfrutamos los buenos y malos momentos, y fuimos verdaderamente amigos en especial Jarvi Quintero y Clareth de Busto.

GLENIA MERCEDES OÑATE DÍAZ



AGRADECIMIENTOS

A Dios, por la salud, vida y la fortaleza que me ha dado, sabiduría para todo este proceso de formación y de trabajo para la culminación de este proceso científico investigativo.

A la Universidad de la guajira, en cabeza del Doctor Carlos Robles Julio, quien la dirige por su apoyo y acompañamiento institucional, a todas las personas, Docentes, Administrativos y Compañeros por su esencial aporte académico, investigativo adquirido en esta experiencia profesional

A la Doctora Estela Simanca, Directora de tesis, por su trabajo, apoyo, acompañamiento y dedicación, aportando sus conocimientos, experiencia profesional e investigativa para formarme como investigador a través de este gran proyecto.

A mi esposa Teolinda Ibarra que ha sido mi apoyo durante la vida y especialmente este trabajo de investigación y esta etapa de mi formación profesional y a mis hijas Yohandra Marcela y Andrea Carolina Quintero Ibarra por ser mi motor y mi razón para salir adelante y seguir formándome a nivel profesional.

A mis compañeros con los que aprendí más allá del aula, siendo amigos y apoyo en este proceso de formación haciendo un lazo fuerte de amistad y destacar entre ellos a Glenia Oñate Diaz, Alma Fonseca, Delio Mora, AlcibiadesLopez y Roger Bermudez.

Agradecido con todos.

JARVI QUINTERO CAMARGO



TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	14
1. CAPITULO I.....	16
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	16
1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	18
1.3 LAS AGENCIAS SOCIALES Y LA ESTRATEGIA ETNO-EDUCATIVA.....	20
1.4 OBJETIVOS	26
1.4.1 OBJETIVO GENERAL.....	26
1.4.2 Objetivos Específicos.....	26
1.5 JUSTIFICACIÓN.....	27
2. CAPITULO II.....	29
2.1 MARCO TEÓRICO	29
2.2 ANTECEDENTES.....	29
2.2.1 Internacionales.....	29
2.2.2 Nacionales.....	35
2.3 BASES TEÓRICAS	37
2.3.1 Etno-educación.....	37
2.3.2 La Educación Intercultural.....	38
2.3.2.1 Cultura y Sociedad.....	38
2.3.3 Educación y Proceso de Socialización.....	41
2.3.4 La Educación Intercultural como Modalidad Educativa.....	42
2.3.4.1 Diversidad Cultural: La Otredad.	42
2.3.4.2 Desigualdad y discriminación versus reconocimiento de los otros	44
2.3.5 La Interculturalidad como proceso educativo y pedagógico.....	47
2.3.6 Educación Multicultural.....	49
2.4 LA ILETRALIDAD INDÍGENA	50
2.5 DIDÁCTICA POR AUDICIÓN.....	51
2.6 EQUIDAD DE GÉNERO COMO POLÍTICA PÚBLICA.....	53
CAPÍTULO III.....	56

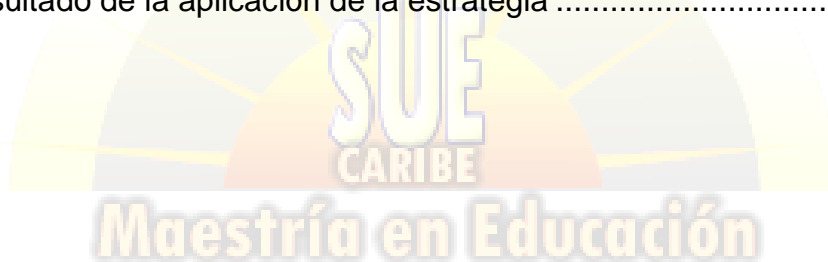
3 MARCO METODOLÓGICO.....	56
3.1 POBLACIÓN.....	58
3.2 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	58
3.3 LA ONTOLOGÍA WAYUU.....	59
3.4 LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.....	65
3.4.1 Categoría: Ser Mujer.....	65
3.4.2 Categoría: Ser Madre.....	66
3.4.3 Categoría: Ser Reproductora.....	66
3.4.4 Categoría: Ser Productora.....	67
3.4.5 Categoría: Ser Portadora de Identidad.....	68
3.5 DESARROLLO METODOLÓGICO.....	69
3.5.1 FASE ACCIÓN-OBSERVACIÓN.....	69
3.5.2 FASE REFLEXIÓN.....	76
3.5.3 FASE EVALUACIÓN.....	77
CONCLUSIONES.....	82
CONSIDERACIONES.....	84
Bibliografía.....	89



SUE
CARIBE
Maestría en Educación

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Estructura ontológica de la mujer wayuu.....	60
Tabla 3 Resultado conducta de entrada Categoría ontológica “ser mujer”	69
Tabla 4 Resultado conducta de entrada Categoría ontológica “ser madre”	70
Tabla 5 Resultado conducta de entrada Categoría ontológica “ser productora” .	71
Tabla 6 Resultado conducta de entrada categoría ontológica “ser productora”	72
Tabla 7 Resultado conducta de entrada categoría “ser portadora de identidad lengua”	73
Tabla 8 Resultado conducta de entrada categoría ser portadora de identidad sujeción a la autoridad	74
Tabla 9 Resultado conducta de entrada categoría ser portadora de identidad religión y nociones	75
Tabla 10 Resultado de la aplicación de la estrategia	78



LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1 Flujograma de las Agencias Sociales	21
Gráfica 2 Representación de la noción de unidad ontológica wayuu	59



RESUMEN

Esta investigación evidencia el reto educativo transformador que se presenta hoy en las comunidades originarias de Colombia en contextos etno-educativos, interculturales, de praxis, y oralidad fuera del aula; donde, usando estratégicamente el paradigma cualitativo y mediante el método Investigación Acción Participativa, se muestra cómo es posible impulsar el agenciamiento social que entretaja y dinamice contenidos pertinentes para generar cambios de manera innovadora, tomando como punto de partida los fundamentos ontológicos de la mujer wayuu, y haciendo de la política pública de equidad de género un corpus curricular para el desarrollo humano.

La investigación da cuenta que la etno-educación desde la praxis respecto de la equidad de género, con mujeres indígenas iletradas, permite que desde sus constructos ontológicos manifiesten sus intencionalidades socio críticas para procurar la emancipación de modelos sociales que les subyugan, de manera que el ejercicio educativo de las Agencias Sociales Uniguajira, dentro de la comunidad Santa Rita, se constituye en estrategia etnoeducativa que abre horizontes de transformación social, pues con ella las mujeres wayuu han ido desarrollando capacidades interpretativas de su realidad, y reclaman que los hombres se apropien de proveer sustento familiar, generando cambio en un rol que en la etnia ha sido tradicionalmente femenino. Se identificaron tres tendencias claras: Una parte de las mujeres, independiente de la edad, propende por cambiar roles masculinos ligados a sus valores de dignidad femenina; otro grupo tiende a mantener las condiciones actuales, y hay un grupo que está a la expectativa de lo que pueda ocurrir, al desarrollar capacidades críticas respecto de su género.

Palabras claves: *etnoeducación, ontología, diálogo intercultural, desarrollo de capacidades, praxis educativa fuera del aula.*

ABSTRACT

This research demonstrates the transformative educational challenge presented today in indigenous communities of Colombia in ethno-educational, intercultural contexts, of praxis, and orality outside the classroom; where, using strategically the qualitative paradigm and through Participatory Action Research method shows how it is possible to drive social change that interweave and energizes relevant content to generate innovative ways, taking as its starting point the ontological foundations of the Wayuu woman, and public policy making gender equality a curriculum corpus for human development.

Research realizes that the ethno-education from the practice regarding gender equality, with illiterate indigenous women, allows from its ontological constructs express their intentions critical partner to ensure the emancipation of social models that subjugate them. The educational exercise of Social Agencies Uniguajira, within the Santa Rita community, constitutes ethnic education strategy that opens horizons of social transformation because her Wayuu women have been developing interpretive capabilities of their reality, and claim that men appropriating to provide family support, generating change in a role that ethnicity has been traditionally feminine. three clear trends were identified: One of the women, regardless of age, male roles tends to change their values linked to women's dignity; another group tends to maintain current conditions and there is a group that is the expectation of what might happen, to develop skills critical of its kind.

CARIBE
Maestría en Educación

Keywords: *ethnic education, ontology, intercultural dialogue, capacity building, educational practice outside the classroom.*

INTRODUCCIÓN

El proceso investigativo realizado se presenta en tres capítulos. En el primero se plantean los aspectos generales del diseño de la misma: problema, justificación y objetivos; el segundo capítulo, plantea el marco teórico referencial; y en el tercero, el desarrollo metodológico con los datos obtenidos mediante la Investigación Acción Participativa respecto de la estrategia de etnoeducación desde la praxis, realizada por las Agencias Sociales. Los resultados y sus implicaciones, junto con las consideraciones resultantes se resumen como estrategia de etno-educación y se presentan al final.

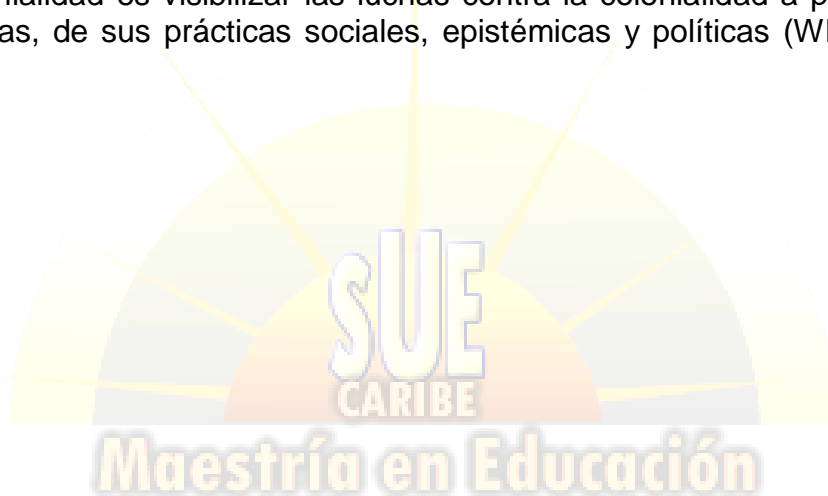
Es importante aclarar, que al iniciar un proceso de investigación Acción participativa en el ámbito educativo dentro de una comunidad indígena wayuu, y especialmente con las mujeres, -quienes son iletradas-, las categorías y subcategorías que se deben tener en cuenta dependen de hacia dónde queremos orientar los procesos etno-educativos pues la educación en estas comunidades no puede, ni debe, responder a todos los criterios establecidos en los manuales de las escuelas pedagógicas occidentalizadas con sus estrategias, sus estándares y sus modelos de evaluación, dado que no hay en estas comunidades los elementos que se consideran básicos de la educación occidental (un idioma escrito, un currículo, una jerarquía de actores educativos y una escuela).

De cara a la realidad anteriormente expuesta se hizo necesario establecer una estrategia que tuviera asidero en las realidades de la comunidad y sus elementos vivenciales. Es así como, surge la estrategia de ejecutar un proceso educativo de etno-educación desde la praxis que develara el complejo mundo de la mujer wayuu, las tradiciones que existen respecto de su rol de mujer, y los elementos que rodean su actuar en las comunidades; dar un vistazo a la vida de la mujer wayuu, la noción ontológica de cada una de ellas como mujeres y su apropiación de los derechos postulados en la política de equidad de género, vinculando estos elementos mediante el diálogo intercultural, a lo que se denominó Estrategia de las Agencias Sociales Uniguajira para el desarrollo de capacidades de la mujer wayuu.

Las Agencias Sociales, contrariamente a lo que se puede pensar por el título que llevan, no son entes institucionales que intervienen en las comunidades, sino que son espacios de diálogo creados por el grupo de investigación Contacto con la comunidad, cuyo objetivo es el de promover la apropiación de las políticas públicas en los territorios, con la interacción de diversos actores (la comunidad, la academia, las instituciones públicas, los profesionales, la empresa privada). Por ello el método de Investigación Acción Participante, constituye parte fundamental de la estrategia, puesto que es en realidad una ejecución dentro de la vida comunitaria con su dinamismo y no el direccionamiento institucionalizado de los

investigadores, que es factible, pero del cual se procura estar lo más lejos posible, dado que la orientación de las Agencias Sociales no es una neocolonización a la etnia imponiendo criterios y valores occidentalizados, sino más bien la decolonización que formando parte de la estrategia educativa desde la praxis implica crear un modelo de desarrollo autónomo comunitario, a partir del contacto de la misma con al información, en esta ocasión, con respecto a la “equidad de género” como política pública necesaria para el desarrollo social; lo mismo que puede ocurrir con otras políticas públicas, hecho éste que en gran manera representa la innovación etnoeducativa que subyace en el presente trabajo.

La decolonialidad implica partir de la deshumanización y considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por la existencia, para así construir otros modos de vivir, de poder y de saber. Por lo tanto, la decolonialidad es visibilizar las luchas contra la colonialidad a partir de las personas, de sus prácticas sociales, epistémicas y políticas (Whals, 2012, p.286).



1. CAPITULO I

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Es una realidad contundente que en los territorios de América Latina los pueblos indígenas del siglo XXI son objeto de un fuerte mestizaje cultural que amenaza con eliminar sistemáticamente las costumbres, los valores, las creencias y las cosmovisiones que las etnias tienen y que representan la estructura cognitiva y cultural de su ser. Así, desde la conquista y la colonización, como expresa Whals (2012), “El nuevo mundo se iría conformando sobre la base de la imposición de la visión, normas y costumbres del viejo mundo” (p.410). Según Whals, se trata de la coloniedad del ser, donde la ontología indígena está viviendo una tensión, en aras de cumplir con el humanista propósito de la civilización (ibíd., p. 414).

Algunos pueblos indígenas han intentado marginarse de las comunidades no indígenas, para no contaminarse de invasores conceptos y artefactos, y con ello han podido resistir un poco la influencia externa, pero esos conceptos y artefactos colonizantes no dan tregua dado que aportan al estilo y calidad de vida humana, como es el caso del uso de la energía eléctrica y con ella la televisión, los celulares y los computadores personales conectados con sofisticados sistemas.

Costumbres tan importantes como *la comunicación persona a persona*, que obligaba a largos viajes para alcanzar el encuentro de los rostros, ahora está al alcance de la mano y, con ello tradiciones como el importante rol del mensajero y la participación de los mediadores en conflictos o palabreros han sido eliminadas de un tajo por un artefacto como el celular. De igual manera, las relaciones interpersonales se han visto afectadas por la presencia de productos tecnológicos como los dispositivos electrónicos y sus usos con redes sociales que traspasan las antiguas barreras de comunicación: las distancias.

También el hecho que *la movilidad haya cambiado drásticamente*, para bien de los seres humanos y de las comunidades mismas, influye en el cambio de las costumbres, los valores, las creencias y la cosmovisión en general de cada uno de los miembros de las etnias, afectando su ser íntegro.

Ese dinamismo del desarrollo civilatorio humano ha desembocado en una sociedad globalizada y normalizada de tal manera que las comunidades que no se adaptan a este tipo de tendencias comunicativas y de movilidad parecen estar condenadas a desaparecer o a marginarse aún más, pero tarde o temprano tendrán que decidir su inserción en el mundo globalizado que como expresa Torres (2003) se mueve, en *la cibersociedad*:

Estamos en una sociedad en la que la totalidad se está transformando: La salud, la educación, las comunicaciones, el comercio, la diversión, el ocio, la política, las instituciones (usos, costumbres, hábitos, leyes) el comercio, las empresas, las industrias. Es el mundo del cambio más acelerado jamás conocido ni imaginado antes por la humanidad, en el que el ser se desarrolla mediante un “no ser” en permanente cambio al dictado de la tecnociencia, expresión prevaleciente en la cultura del nuevo milenio (Torres, 2003, p.37)

Esta dinámica cibersocial también ha alcanzado las estructuras cognitivas indígenas en relación a su “ser”, a su gnoseología y a su epistemología, las cuales se resquebrajan constantemente afectando los roles de sus miembros y con ello muchos problemas han surgido en sus estructuras sociales (González & Illescas, 2007).

Cada uno de los integrantes indígenas vive la tensión interior entre mantener sus modelos étnicos y/o asumir los modelos de la cultura globalizada que se hace presente a través de artefactos y estructuras sociales que no tienen reversa porque se han normalizado como todo el género lo ha venido haciendo alrededor del planeta.

En consecuencia, con la dinámica socio-cultural global, tanto las mujeres como los hombres del siglo XXI, con el devenir del desarrollo han visto cambios en sus roles sociales y lo mismo ocurre con las comunidades indígenas wayuu, donde el rol que parece más importante, y que mantiene al género como una especie que sobrevive, es el rol de la mujer que es madre y eje de las mismas.

El rol de mujer entre los wayuu no sólo tiene la capacidad de la maternidad en sí misma, sino que conlleva otros roles culturales como el de sustento para supervivencia y productividad para bienestar, conexo con el rol educativo para la familia que implica el aprendizaje, el enseñar y el educar (Gallego & Pérez, 2002) ejercido en la unidad mínima social denominada familia. Así visto el papel de la mujer, sin importar en qué tipo de grupo social esté, una mujer que llega a ser madre siempre tendrá los mismos roles ontológicos respecto de sus hijos y desde el punto de vista familiar cultural ejercerá roles que le son asignados de acuerdo con el modelo de familia en que se encuentre. Consecuentemente con los avances de la civilidad, los modelos de familia han tenido cambios en los últimos tiempos por la entrada en vigencia de derechos de ciudadanía, y esto también afecta a las mujeres wayuu.

La condición de mujer entraña en las comunidades indígenas wayuu un conjunto complejo de roles, funciones y responsabilidades dadas por el modelo cultural. La mujer wayuu que es madre debe asumir esos roles caracterizados por su organización social, y con base en la estructuración familiar de la etnia; debe

ejercer su papel de acuerdo a sus capacidades bajo una tensión que le exige tomar decisiones interculturales y transculturales día tras día; es una tensión ontológica que exige un tipo de formación, que normalmente entre los wayuu la imparten las mujeres de mayor edad, para decidir la supervivencia de sus comunidades.

Para cumplir con ese encargo sociocultural, las mujeres usan el lenguaje y la comunicación propias que, en el caso de la mujer de la nación wayuu¹ en este siglo, les implica la responsabilidad de perpetuar su legado étnico a las generaciones posteriores y a la humanidad, y el cual deben hacer, en la mayoría de los casos, en dos lenguajes: Wayunaiki y Español.

Por lo tanto la mujer wayuu ejerce un rol educativo bilingüe, pero lo más interesante es que lo tiene que hacer desde la praxis de la vida diaria y con una condición de iletralidad, en la cotidianidad, aplicando los fundamentos ontológicos recibidos y construidos culturalmente, ya que no tiene las condiciones para asistir a centros educativos formales. En la etnia la educación la imparten mujeres y hombres en la vida diaria con su devenir, usando tradiciones orales, sin una organización formal de escuela, donde no existen instituciones educativas propias o del lado “alijuna”² que le brinden la oportunidad, en las rancherías, para formarse “académicamente”, al estilo occidental, es decir volverse personas “letradas”.

Esta doble condición: Ser mujeres y estar en la condición de iletradas, es parte del ámbito problemático que conduce a cuestionar cómo ejecutar un proceso educativo de etno-educación desde la praxis que debe el complejo mundo de la mujer wayuu a fin de apoyar el desarrollo de capacidades que le garanticen sus derechos de género (política pública de equidad de género) y a la vez conservar el patrimonio intangible que representan las etnias supervivientes para la humanidad, en un ambiente de interculturalidad.

1.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Desde mediados del siglo XVI y de la mano del misionero y fraile dominico español Antonio Montesinos, quien inmediatamente después de la conquista española de América se distinguió por denunciar y luchar abiertamente contra el

¹Es comúnmente usado este término “nación wayuu” para referirse a los habitantes wayuu que están asentados en La Guajira colombiana y en el estado del Zulia en Venezuela, que si bien política y administrativamente pertenecen a dos naciones, ellos como tales pertenecen míticamente a una sola raza y se autoreconocen como Nación, no en el sentido moderno de la palabra, pero sí por tener una organización diferenciada con modelos de convivencia y de protección establecidos que se conservan muy dentro de su ser.

² “Alijuna” es una expresión wayuu que identifica, para la etnia, a todas aquellas personas que no son wayuu, ya sean mestizos, de los mismos territorios guajiros, o advenedizos de otras razas. En las tradiciones wayuu, un alijuna siempre ha representado invasión y peligro para la etnia.

abuso, la explotación y el trato inhumano que recibían los indígenas de parte de la mayoría de los colonizadores, se inició un proceso de resistencia de los pueblos originarios de América. Los pueblos indígenas tuvieron que recorrer un arduo camino para el reconocimiento y respeto efectivo de sus derechos y libertades fundamentales (Guerra, 2005).

Así, las luchas de resistencia indígena, donde hombres y mujeres originarios de América participan, han estado presentes en Latinoamérica desde la conquista, años 1500, hasta nuestros días y sólo hasta 1940 se instaló el Primer Congreso Indigenista Interamericano realizado en Pátzcuaro, Michoacán, México, entre el 14 y 24 de abril de este año, el cual tuvo como principios la igualdad de derechos y de oportunidades para todos los grupos indígenas americanos, respeto a los valores positivos de su personalidad histórica y cultural.

La resistencia indígena, ha dado pasos cada cierto tiempo, y durante la década de los 80 se logró abandonar la visión integracionista y de asimilación para dar un giro hacia una nueva forma de comprender a los pueblos indígenas, su cultura y cosmovisión. Esto se tradujo en la adopción de dos instrumentos internacionales: (Naciones Unidas, 2012). El primero, fue el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, en 1989. El segundo, se dio con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos indígenas, en el año 2007. Estos instrumentos se refuerzan mutuamente con el objetivo de mantener y fortalecer, en particular, la cultura, formas de vida, institucionalidad y territorialidad de los pueblos originarios del mundo.

En las últimas décadas los estudios de los pueblos indígenas, en particular de los latinoamericanos, se han orientado a promover su identidad, cultura y valores; el noble reconocimiento que se le puede hacer a la civilización indígena es restablecerlos como pueblos libres con reivindicaciones políticas, sociales, educativas, económicas y territoriales.

En este contexto histórico étnico latinoamericano de luchas y reclamos, el Estado colombiano a través de instituciones como la Dirección de Etnias del Ministerio del Interior y de Justicia, el Departamento Nacional de Planeación, el Ministerio de Defensa, plantearon que el problema puede tener un inicio de solución en el reconocimiento étnico y los derechos territoriales de los pueblos indígenas, pues sin reconocimiento étnico, no hay derechos territoriales, expresó la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos indígenas (Naciones Unidas, 2012).

Es por ello que, durante las últimas décadas ha quedado claro que el reconocimiento étnico institucional es directamente proporcional a la capacidad de los pueblos indígenas de exigir y movilizarse para reivindicar y realizar este derecho. Esa capacidad es posible desarrollarla; y así lo han demostrado pueblos

como el Muisca y Kankuamo, los primeros que mediante un proceso de cerca de treinta y cinco años, obtuvieron el reconocimiento del Ministerio del Interior y de Justicia en Colombia, que determinó que sí eran indígenas. Otras comunidades como los Bari, los Sikuani, Siona y Awá se han enfrentado a ECOPELROL y a las multinacionales vinculadas con la explotación de hidrocarburos, que aún desconocen estos derechos(Autoridad Nacional de Gobierno Indígena, 2010).

En consecuencia, los hombres y mujeres indígenas colombianos tienen un espacio jurídico regional y local implementado para reclamar sus derechos y alcanzar el desarrollo social a que tienen derecho, sin embargo esto requiere un proceso educativo que potencie las capacidades que tienen como ciudadanos y ciudadanas. El problema radica en que ello implica que se desarrollen procesos etno-educativos decoloniales, como expresa Whals (2012, p.286): “adentrarnos en las aguas tormentosas de la auto-negación que impuso el discurso de la lógica colonial” y ¿Cómo enfrentar a, desde el acto creador como pedagogía emancipatoria, la colonialidad del ser? (ibid., p. 415).

Una respuesta posible a este interrogante, de cómo enfrentar a la colonialidad del ser, se planteó desde el grupo de investigación Contacto con la comunidad y así nacen las Agencias Sociales.

1.3 LAS AGENCIAS SOCIALES Y LA ESTRATEGIA ETNO-EDUCATIVA

En un ámbito de interculturalidad y reconocimiento, en la península noreste de Colombia, sobre el Mar Caribe, se funda *la Universidad de La Guajira*, en cuyo seno se constituye *el Grupo de Investigación Contacto con la Comunidad*, un grupo que tiene como uno de sus propósitos consolidar el alcance de las políticas públicas en los pueblos indígenas, bajo el respeto y reconocimiento que se merecen, a fin de establecer mecanismos adecuados que aseguren una efectiva participación de los pueblos indígenas en la sociedad, partiendo de su propio desarrollo, de sus territorios y de la explotación de los recursos naturales a su alcance, como también de aquellos aspectos que contribuyan a la supervivencia económica, social y cultural de las comunidades.

En este entorno de educación superior, y en interacción con las comunidades indígenas circundantes, el grupo de investigadores de la universidad consideró necesario crear las Agencias Sociales Uniguajira: espacios de diálogo creados por el grupo de investigación, cuyo objetivo es el de promover la apropiación de las políticas públicas en los territorios, con la interacción de diversos actores: La comunidad, la academia, las instituciones públicas, los profesionales, la empresa privada, los ciudadanos, motivando el re-pensar del ser de sus miembros de manera participativa.

Las Agencias Sociales generan y aprovechan los espacios comunitarios cotidianos y en las intervenciones dentro de las comunidades tanto mestizas como étnicas, no adquieren el carácter de institución sino que son coadyuvantes del desarrollo endógeno con enfoques socioeducativos acordes a las mismas; valga decir interculturales.

Cabe destacar que, las Agencias Sociales Uniguajira están consustanciadas a las políticas de la educación universitaria, y se constituyen como espacios de diálogo entre la institución académica y la comunidad. De tal manera que, entre los propósitos de estas agencias están intervenciones en aquellos temas relacionados con los asuntos sociales y educativos, que se llevan a efecto por programas de salud, seguridad, vivienda y educación formal en territorios indígenas y no indígenas.

El esquema del funcionamiento innovador de las Agencias Sociales se resume en el siguiente flujograma.



Gráfica 1 Flujograma de las Agencias Sociales

Así, para la presente investigación, en el marco de la política pública de educación, dentro del modelo de la etno educación, con relación a los contenidos de la política pública de equidad de género y enfocando el desarrollo de capacidades en las mujeres wayuu desde la praxis, se articuló la estrategia de Agencia Social usando la metodología participativa con las mujeres wayuu de la ranchería Santa Rita.

De esta manera, poniendo en práctica lo planteado por Whals (2012) acerca de, cómo enfrentar la decoloniedad del ser indígena wayuu, con una

pedagogía emancipadora, se hacía necesario tener un modelo útil como marco de acción, el cual se encontró en la etno educación, pues la política pública de educación en territorios indígenas en Colombia, se ajusta al Programa Nacional Etnoeducativo del (MEN, Ministerio de Educación Nacional), cuyo fin principal es desarrollar un sistema educativo complementario desde el interior de las comunidades indígenas con criterios de reconocimiento de sus derechos, costumbres, cultura, valores y territorio.

La etno educación ha permitido crear centros de formación de docentes etnoeducadores; tal es el caso de la Universidad de la Guajira, escuelas en la Guajira y otros territorios indígenas, si bien no todas tienen el enfoque etno, responden a un esquema nacional de formación etno-educativa, en donde como expresa Mosquera (2009):

La etnoeducación debe ser el reconocimiento a los afrocolombianos e indígenas del derecho a una educación integral que enaltezca su identidad étnico cultural, garantice un servicio educativo eficiente, proporcione los conocimientos para comprender la realidad comunitaria, nacional y mundial, capacite en el manejo de la técnica y la ciencia, y prepare a la juventud para saber y poder aprovechar y explotar racionalmente sus recursos naturales y económicos, dignificando sus condiciones de desarrollo humano (Mosquera J. , 2009, p.1).

En consecuencia, la etnoeducación deberá ser ejecutada con una, o varias estrategias que posibiliten al gobierno la prestación de la atención especial que urgen las etnias afrocolombianas e indígenas para la eliminación del racismo y la discriminación que afrontan de parte de la etnia 'blanca' (hispano indígena) dominante (ibíd.).

En La Guajira colombo-venezolana, el ejercicio etno educativo, como problema se complejiza si se tiene en cuenta que la resistencia wayuu prevalece con el transcurrir de los años. Una muestra de esta resistencia, desde el andamiaje ontológico, por parte de los wayuu, frente a la sociedad alijuna, la presenta José Polo Acuña (Polo, 2012) quien narra cómo las mismas autoridades civiles y militares de Colombia y Venezuela de los años 1830 a 1860 tuvieron que negociar asuntos conflictivos con miembros de la etnia para evitar la guerra entre wayuu y alijuna (español). Polo (2012) informa que la misma "sociedad" Riohachera llegó a tildarlos de 'bárbaros' y tuvieron que abstenerse de llegar a los territorios wayuu porque existen unos códigos jurídicos consuetudinarios wayuu que no tienen la misma lógica de la sociedad "alijuna", y por lo tanto la convivencia y la forma como se dirimen los conflictos es diferente.

La relación entre estos hilos socioculturales y el desarrollo de las capacidades ontológicas de las mujeres wayuu es estrecha, puesto que al igual

que Polo (2012), las observaciones directas de los miembros del grupo de investigación plantean que en los arreglos familiares y de conflictos, dentro de la lógica wayuu, las mujeres juegan un papel importante. Ellas tienen un valor, y el precio de una mujer difiere dependiendo de la condición económica de su familia, pero siempre tiene un precio o un costo que debe ser pagado en bienes o a precio de sangre.

Ese trato de la mujer como mercancía, en pleno siglo XXI, exige respuestas desde la academia y desde la educación. Sin embargo, pretender realizar un proceso etno educativo con las mujeres wayuu dentro de alguno de sus territorios, requiere ubicarse y diseñar una acción estratégica que visualice la perspectiva educativa en que se desarrolla la comunidad, que en este caso es la ranchería indígena wayuu de Santa Rita. Igualmente se debe tener en cuenta que en la realidad cotidiana estas comunidades enfrentan una dinámica de aprendizajes de doble vía. Por una vía, el de su ser de mujeres wayuu, por el que corre todo el acervo cultural de aprendizajes de la etnia, su cosmovisión, lenguaje, valores, costumbres y su ciencia; por la otra, el aprendizaje influido o colonizante de la cosmovisión, el lenguaje, los valores, las costumbres y la ciencia de los blancos, alijuna u occidentales.

Los alijuna, representan un enemigo común a todos los miembros de la etnia wayuu según sus tradiciones orales, y tienen como normas de convivencia la Constitución Política y las políticas públicas colombianas o venezolanas, mientras que la cultura de la nación wayuu, que es binacional, tiene sus propias normas de convivencia.

De un lado, las políticas públicas colombianas pretenden elevar los niveles de vida de los habitantes del territorio colombiano y de todos los pueblos indígenas del territorio nacional; del otro, las comunidades resisten los cambios o los hibridan.

A esta dinámica de resistencia, se agrega que el modelo escogido para la socialización de las políticas públicas desde las instituciones públicas es la cultura ciudadana, que debe llegar hasta los puntos más alejados por medio de la educación y con base en procesos de enseñanza aprendizaje occidentalizados; además de la publicidad transmitida por los medios alijuna (recuérdese que es el enemigo quien quiere educar, y de acuerdo con las tradiciones orales wayuu todos sus actos son sospechosos).

En ese contexto, y en referencia a la equidad de género, surgen preguntas: ¿Cómo puede una mujer wayuu entender y apropiarse la política pública de equidad de género, si su ser ha sido educado, expresa o tácitamente, para la poligamia, la reproductividad y la sustentación de la etnia?, y lo contrario es sospechoso de contener algo negativo para la comunidad o ¿Cómo entiende un wayuu, que no

habla español sino para medio comunicarse con los alijuna, lo que le dicen en español?

Los nuevos aprendizajes requieren de crear espacios para encuentro intercultural que faciliten la apropiación de los conceptos de las políticas públicas y que por medio de procesos sociales sinérgicos ayuden en esa tarea, ya que algunas realidades deben cambiar de manera estratégica para bien de las mismas comunidades, como que las mujeres se hagan conscientes de sus derechos, a fin de cerrar las brechas sociales en que se encuentran.

Las observaciones directas de los miembros del grupo de investigación Contacto con la Comunidad, dan cuenta que en relación con aprendizajes respecto de lo que le conviene, el pueblo wayuu ha demostrado una gran adaptabilidad a algunos cambios: una gran parte habla español por la necesidad de comunicarse, pero su lengua no la abandonan; así mismo se han adaptado a nuevas formas de obtener el sustento, o comunicarse por vía celular; no obstante, en cada uno de los wayuu del siglo XXI se presenta la tensión en el ámbito educativo cuyo centro de gravedad es la supervivencia. Allí, entre los wayuu se educa al niño y a la niña para sobrevivir, más allá de lo que la sociedad occidental considera desarrollo social o desarrollo humano; igualmente su paradigma social educativo está centrado en la familia extensa con un modelo de familia matriarcal y poligámico, mientras que el paradigma de los alijuna u occidentales, que se ha tratado de imponer, promueve un modelo de familia patriarcal, monogámico.

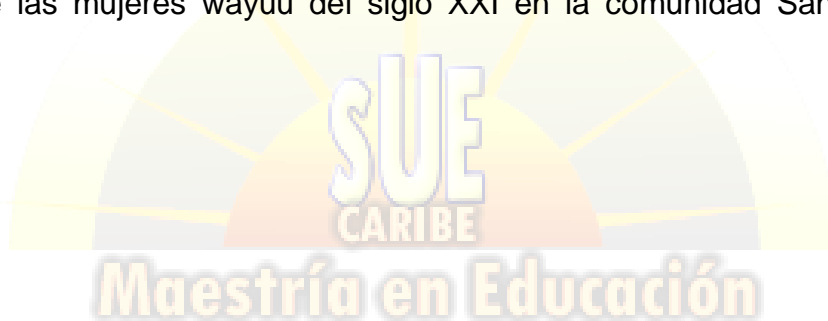
A lo antes señalado, se acota que existe entre los wayuu una interacción en donde convergen distintas subculturas y éstas desembocan en hibridaciones (Mojica, 2001, p.172); es por ello que en los últimos años, se apuesta desde la academia por la etno educación con interculturalidad.

La interculturalidad ha surgido como una perspectiva transdisciplinaria, que busca darle respuesta a la interacción entre diferentes grupos y sus saberes disciplinares, es decir refiere a una relación entre culturas con sus respectivos saberes, implica interacción, influencia mutua. El ejercicio interdisciplinario es un instrumento que lucha contra la desigualdad, el racismo, y la discriminación. La perspectiva intercultural ha venido consolidándose como una necesidad, en donde los pueblos se sientan protagonistas de sus costumbres, religiones, creencias y modos de vida. Así, Bartolomé (2006) define la interculturalidad como:

El acto de vincular o relacionar dos o más culturas diferentes en ámbitos plurales, en los cuales los individuos sometidos a múltiples influencias culturales pueden recurrir a uno o más de los repertorios de los cuales son portadores como resultado de dicha inclemencia. (Bartolome, 2006, p.122)

La decolonización, como plantea Whals (2012) del ser wayuu, en un contexto de etnoeducación y de interculturalidad requiere, entonces, de un esfuerzo comprensivo orientado a la construcción de una sociedad multiétnica, participativa y equitativa. Se busca formar valores compartidos que constituyan la ética planetaria sugerida por Edgar Morín, (Morin, 1999) y que faciliten el diálogo, orientado a la acción que procura el alcance de objetivos compartidos, donde las ideas, los valores y experiencias sean de mutuo crecimiento. Una especie de ética planetaria, que no es un compendio de normas, sino una praxis cotidiana que afecta el ser de las personas que interactúan en un contexto.

El universo de este contexto problémico es inmenso, de tal forma que selectivamente la problemática de la investigación se enfocó en una estrategia etno educativa de las Agencias sociales unguajira donde las mujeres de la comunidad participante lograran desarrollar sus capacidades ontológicas respecto de la política pública de equidad de género, y reconocer los resultados del ejercicio realizado desde las Agencias Sociales con base en una pregunta: ¿Cómo evidenciar que la etnoeducación desde la praxis de las Agencias Sociales Uniguajira es una estrategia para el desarrollo de las capacidades del rol ontológico de las mujeres wayuu del siglo XXI en la comunidad Santa Rita de Riohacha?



1.4 OBJETIVOS

1.4.1 OBJETIVO GENERAL

Mostrar que el modelo estratégico de etnoeducación desde la praxis con base en el dialogo intercultural, construido sobre la ontología de la mujer Wayuu contribuye al desarrollo de las capacidades de las mujeres de la etnia.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar las categorías ontológicas que definen los roles de la mujer wayuu en su comunidad.
- Establecer los componentes y herramientas de la estrategia etnoeducativa desde la praxis propuesta para las Agencias Sociales Uniguajira para el desarrollo de las capacidades de la mujer wayuu a partir de su ontología, en la comunidad Santa Rita.
- Elaborar un modelo básico de intervención etno educativa para comunidades indígenas a partir del análisis de resultados de la estrategia etnoeducativa.

SUE
CARIBE
Maestría en Educación

1.5 JUSTIFICACIÓN

El afrontar los retos educativos que se presentan hoy en las comunidades originarias, con variables como la etno-educación, la interculturalidad, la praxis, el rol de la mujer wayuu, se justifican desde el punto de vista científico educativo debido a su pertinencia, y en virtud a que en el estudio se combinan armónicamente categorías diferentes que ayudan a comprender formas alternativas de desarrollo humano en el ámbito indígena colombiano.

Así mismo se justifica, el hacer un planteamiento curricular diferencial en el que las políticas públicas en este caso, bien público común, debe ser apropiado, conllevando a establecer constructos innovadores necesarios para hacer de esta estrategia un paradigma de acción capaz de romper con las estigmatizaciones y marginalización que han sido objeto los pueblos y comunidades indígenas durante su historia.

El estado de vulnerabilidad de la mujer wayuu y de las comunidades indígenas de esta etnia que habita el territorio, en su mayoría desértico, de la Guajira Colombiana, son preocupación nacional; la de las mismas y la Universidad de La Guajira toma la iniciativa a través del grupo de Investigación Contacto con la Comunidad iniciando un proceso mediador que soportado legalmente en el concepto de responsabilidad social se ha denominado Agencias Sociales Uniguajira, a fin de ayudar a modificar estas condiciones en un ambiente de respeto, interculturalidad y academia.

De esta forma, se está contribuyendo al establecimiento de un pensar de manera análoga y uniforme en un tema relativamente complejo: la apropiación de las políticas públicas por parte de los ciudadanos indígenas, con una contribución al desarrollo social intercultural.

Se justifica también verificar los avances y retrocesos comunitarios que se dan al poner en ejecución una estrategia etnoeducativa basada en los conceptos de interculturalidad y a la vez descubrir los aciertos y desaciertos de la praxología educativa que se lleva a cabo en las Agencias Sociales Uniguajira, para de esta manera hacer los correctivos a que haya lugar.

Por otra parte, esta investigación desde la perspectiva pedagógica y metodológica contribuye en orientación a los etno educadores de la Guajira donde habitan cerca de trescientos mil indígenas wayuu, el 38,43% de la población del departamento de La Guajira(PNUD-Uniguajira, 2012),

Así, la investigación intenta brindar un aporte a la decolonización de los pueblos y comunidades indígenas a través de la asertividad alcanzada en los procesos etnoeducativos interculturales. Es por ello que, el estudio está dirigido fundamentalmente a los que cumplen funciones de docentes y trabajadores sociales, sin descartar otros campos disciplinares, en virtud de que la toma de conciencia respecto de las riquezas de los aspectos teóricos que están contenidos en la temática tratada constituirá un aporte para un mejor desempeño en sus prácticas educativas.

Desde el diálogo de saberes, la forma como se estructuró, elaboró y los alcances a que se llega con esta investigación pretenden que se pueda convertir en un material de referencia de otras investigaciones que estén orientadas en la misma temática etnoeducativa intercultural, a la vez que pone en el escenario académico el inicio de un debate abierto en el seno de las disciplinas que están involucradas en lo socio-educativo de las culturas indígenas.



2. CAPITULO II

2.1 MARCO TEÓRICO

En este capítulo se exponen de manera precisa el esfuerzo conjunto de distintos autores que en las últimas décadas han querido dilucidar o aproximar conceptualmente los aspectos que le dan reconocimiento justo y legal a los derechos de los pueblos originarios, no sólo demandando más escuelas donde los indígenas puedan acceder al conocimiento, sino que la enseñanza que ahí se transmita se base en la experiencia de vida de cada sociedad receptora y que éstas sean transmitidas en la lengua originaria de cada pueblo o comunidad, en sus mismos códigos, valores, creencias, de manera que su cultura permanezca autóctona y a la vez desarrollen la adecuación a lo que se considera el mundo ordenado intercultural.

Esta búsqueda afanosa de la etnoeducación intercultural como escuela se orienta fundamentalmente a la abolición definitiva de la discriminación asentada en Latinoamérica desde hace varios siglos, la cual ha representado la minusvaloración de los indígenas y sus culturas.

Es por ello, que puntualizar todo lo concerniente a la cultura, educación multicultural, pedagogía intercultural y etnoeducación a través de una estrategia etno-educativa que parta de la ontología propia de los wayuu y se desarrolle con una onto-praxis en las categorías manifiestas de roles de la mujer wayuu, para fortalecer sus capacidades, exige indagar y definir conceptos que hagan, en lo posible un cuerpo comprensible de conocimientos al respecto.

Ello representará, ciertamente, un desarrollo teórico conceptual de la temática tratada, pero lo más relevante es que representará lo que se ha considerado como la visión ontológica de la praxis, o filosofía de la acción, reflejada en las estrategias etno-educativas que se puedan desarrollar.

2.2 ANTECEDENTES

2.2.1 Internacionales

El abordaje de la temática filosófica que subyace a este trabajo halla un antecedente importante en el trabajo realizado por Jimena González y José Illescas, investigadores Bolivianos que con acierto revisan las miradas que se dan desde las universidades y desde los modelos de educación dominantes a los constructos ontológicos, gnoseológicos y epistemológicos de los pueblos originarios de Latinoamérica, en su documento titulado, *Acerca de la ontología*,

gnoseología y epistemología de los pueblos indígenas originarios y de la Ciencia Occidental moderna(González & Illescas, 2007)

El planteamiento que allí se hace, un tanto complicado en palabras, podemos resumirlo en que existen en el tiempo presente dos miradas de la realidad: La mirada de la “No unidad” y la mirada de “la Unidad”. La primera está enraizada en la noción que *diferencia lo humano de la naturaleza*, y donde las representaciones de la realidad, como conocimiento o como ciencia, no permiten ubicar la integralidad Humana, como sí lo nocionan y conocen los pueblos indígenas, expresándolo así:

Lo maravilloso sucede cuando lo Humano Integral que siente y comprende logra el sentimiento y comprensión de no concebir, porque la concepción es únicamente la representación o la imagen representada de una realidad que solamente se hace o se construye desde fuera de la realidad.

Lo Humano Integral, en su Todo-Uno, como individualidad o género, es una totalidad que adviene a Ser y Estar siendo una Unidad por lo que es un Todo-Uno y nos representa que es:

-Por la dimensión de su diferencia: Lo Humano Específico; y lo Humano Medio Ambiente, Lo Humano Naturaleza, Lo Humano Planeta, Lo Humano Sistema Solar, Lo Humano Cosmos-Caosmos, y lo Humano Ser Total.

-Por la dimensión de su semejanza, La totalidad misma (González & Illescas, 2007:33).

En consecuencia con este razonamiento, se plantea que la mirada occidental, fundada en una concepción ontológica, gnoseológica y epistemológica, que *separa* “Lo Humano” como dividido entre lo material y lo espiritual, ha conducido a generar un tipo de educación que ha llevado a quitar la esclavitud de las cadenas y a colocar la esclavitud sin cadenas que ejercen quienes son dominantes y opresores en cualquier escenario de la existencia del “modelo” de sociedad, cultura y civilización de la No Unidad.

Así mismo, en la mirada de la “No Unidad”, la ontología, como preocupación filosófica, ha estructurado un SER, ausente del “ser en la Unidad”. Una especie de especulación que es extraña al ser real; de esta manera: “El ser, en su Estar siendo nunca pudo ser “aprehendido”, en la No Unidad, con tan sólo la “especulación lógica-racional” y con la “experimentación-inducción-deducción” de sus filósofos” (González & Illescas, 2007:38).

En cambio, cuando se tiene la mirada de la Unidad se percibe a partir de la realidad misma, así:

“Mientras la ontología, gnoseología y epistemología de la No Unidad actualmente consolidan su fundamentación en las ciencias de modo que el actual pensamiento sistémico-holístico-complejo deviene de los avances científicos desde la física, la astrofísica, física cuántica, la genética, la química, la biología, posibilitando (...)un cambio de paradigma que rompe con el mecanicismo cartesiano –para el cual el mundo es una máquina estática y desmontable compuesta por partes independientes entre sí- y se declara a sí misma como una visión materialista unificada de mente-materia, no antropocentrista. Por otro lado, la posibilidad de una ontología, gnoseología y epistemología de la Unidad no se puede fundamentar en el quiebre o punto de inflexión donde se fracturan los paradigmas de la No Unidad, es decir, no se pueden sostener en la situación actual de desarrollo de las ciencias, de sus pensamientos y de sus paradigmas, sino se fundamentan y pueden partir creativamente, como recreativamente del estado actual de la condición humana. Y podemos afirmar:

Es lo Humano Actual, con su concreta condición de existencia en “Sí Mismo” y con su entorno inmediato-mediató lo que fundamenta la exigencia de la “re-creación” reconstructora de una ontología, de una gnoseología y de una epistemología factorizadoras de lo que denominamos el “desenrollamiento”, no el desarrollo, de lo Humano Integral, como una Especificidad del Ser, o del Todo en su Estar siendo-ocurriendo-sucediendo siempre nomás, desde la actual condición Casi No Humana del contemporáneo ser autosustantivado como Humano”

La ontología, gnoseología y epistemología que “recrearemos” no se fundamentan en ninguna “ciencia” con sus cambios y paradigmas en particular, ni mucho menos, en alguna filosofía y/o paradigma humanista” (González & Illescas, 2007, p.41).

En efecto, para abordar la educación etno educativa desde la praxis en las comunidades indígenas no se puede partir de plano con los presupuestos de la mirada occidental, pues de antemano estaría viciada, debido a que la mirada occidental es de No Unidad, mientras que la realidad vivida por las comunidades indígenas es una mirada de Unidad, si bien ha sido torpedeada por los moldes de la no Unidad.

Un ejemplo clarísimo de esta diferencia de miradas está en la noción de “propiedad” de la tierra. Mientras para el occidental, la propiedad debe estar sustentada por documentos y corresponde a dominio privado de quien la ha adquirido, para el indígena la tierra es una Unidad con la familia extendida que en ella habita; es de todos, un Todos que es Uno, la familia. Por lo tanto, no se puede vender e incluso no se debe parcelar, porque esa acción desvirtúa la unidad.

Igualmente ocurre con las demás nociones, tales como la noción de mujer y de hombre. Éstas en la etnia no se asocian con la condición de género, como si uno u otro fuere más importante, en realidad la percepción de estas nociones en los wayuu es que son complementarios los géneros; y mientras uno cumple algunos roles, como en el caso del hombre que debe proteger a la familia en la guerra, por el otro lado el rol de mujer es el de reproducir la raza y sostenerla.

Este desenvolvimiento nos lleva a la cultura como expresión de la vida comunitaria wayuu.

El abordaje del término cultura, tal como se establece en esta investigación colinda con lo expuesto por García (2004) en virtud de que en su obra titulada: *“Diferentes, Desiguales y Desconectados”* plantea: la cultura es el cúmulo de conocimientos y aptitudes intelectuales y estéticas; toda sociedad tiene cultura, no hay razones para que una discrimine o descalifique a las otras, es necesario admitir que cada cultura tiene derecho a darse sus propias formas de organización y de estilos de vida aun cuando incluyan sacrificios humanos y la poligamia (García, 2004).

Sin embargo, al abarcar con la noción de cultura tantas dimensiones de la vida social (tecnología, economía, religión, moral, arte) entre lo cultural y lo social, García (2004) afirma que al estudiar lo cultural, se abarca el conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e instruyen imaginariamente lo social, conciben y gestiona las relaciones con otros, o sea las diferencia, ordena su dispersión y su límite mediante una demarcación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad.

Igualmente para García (2004) se debe ser “ciudadanos” al plantearse la etno-educación y la interculturalidad de manera que no se atropellen por la diferencia, ni se condenen a la desigualdad; donde ambas han de ser un núcleo de comprensión para las prácticas sociales y la elaboración de políticas.

En este mismo sentido, es decir, en la complejidad de llegar a una idea unilateral sobre la cultura, Bartolomé(2006) en su publicación titulada: *“Procesos Interculturales”* explica que la diversidad cultural no es concebida como un conflicto en el cual debe dársele solución a los conceptos de pluralismo y multiculturalismo ya que ambos acarrearán ciertas confusiones que se deben de enfrentar y resolver, puesto que la coexistencia de cultura diferenciada en una sociedad requiere de estrategias de relación intercultural por lo que el pluralismo o multiculturalismo no se desarrollan sin que exista un dialogo intercultural.

Así, la interculturalidad subyuga los dos conceptos antes mencionados ya que esta vincula o relaciona dos o más culturas y está latente a la globalización contemporánea en la cual los individuos se encuentran sometidos a múltiples influencias culturales.

Vistos los dos antecedentes referidos –Visiones de Unidad y no unidad e interculturalidad-, queda por aclarar por dónde se ha de orientar el acercamiento investigativo presente, el cual se halla demarcado en los procesos que han de identificar la etno-educación, pero no desde la escuela y con los niños y niñas que están siendo vinculados al modelo occidental, sino desde la praxis con los adultos, “iletrados en español”, pero poseedores de saberes en wayuu.

Para ello, se recurre a (Aguado, 2003), quien expone en su trabajo titulado: “*Pedagogía Intercultural*” que toda educación es un proceso de construcción cultural de transformación y cambio de diferentes culturas, y que ella es producto de dicho cambio y construcción. Afirma que la cultura son significados compartidos, los cuales permiten dar sentido a los sucesos, a la conducta, a los fenómenos y que ella tiene que ver con los valores, creencias intereses y las formas cómo ver el mundo, además se contempla como un constructo en permanente cambio. Aguado (2003) afirma que cada uno de nosotros pertenecemos a grupos o marcos culturales distintos y que construimos nuestra propia identidad y posición en el mundo.

Es importante señalar que, para Aguado, la pedagogía intercultural es una alternativa a la diversidad cultural, ya que va más allá de los límites establecidos por razas, grupos étnicos o nacionales en virtud que ella promueve prácticas educativas dirigidas a los miembros de una sociedad.

En este marco de la Educación Intercultural, no se debe perder de vista la multiculturalidad, Martín (2006) en su publicación: “*Medios y culturas en el espacio latinoamericano*” divulga que el mapa cultural de los países latinoamericanos estaba integrado por miles de comunidades culturalmente homogéneas, aisladas unas con otras y débilmente vinculadas a la nación, esta realidad ha cambiado en los últimos cuarenta años, actualmente la mayoría de las comunidades habitan en ciudades, y se encuentran formadas por una densa multiculturalidad que amenaza las identidades y arraigos referentes a nuestras culturas. Para el autor los pueblos indígenas, campesinos, afrodescendientes modernizan sus modos de cultura y política, esto surge mediante la interacción y comunicación con otras culturas, siendo la comunicación la herramienta fundamental para romper con la exclusión.

Considerando lo anterior, son oportunas las opiniones de (Valdiviezo, 2008), quienes en su trabajo titulado: “*Política y práctica de la interculturalidad en la educación peruana: análisis y propuesta*”, manifiesta que la interculturalidad alega aquellas tradiciones culturales que han sido marginadas, resalta la importancia sobre el valor de la diversidad cultural que se designa como la iniciación del patrimonio nacional, promueve la diversidad, la tolerancia, la igualdad cultural en la sociedad, sin embargo la interculturalidad para el autor todavía no se orienta en la práctica ocasionando contradicción en lo que puede

mencionarse como una alocución social pluralista y una experiencia mono cultural homogenizante.

Los principios acerca de educación intercultural se fundan en un contenido sobre el desarrollo, la paz y justicia social, dichos contenidos son significativos para los encargados de implementar la educación e interculturalidad.

En el mismo sentido, Sanchez & Ortega, (2006), en su trabajo titulado: “*La Educación Básica en un contexto intercultural e inclusivo*”, manifiesta que a partir de 1980 en Venezuela en la educación básica se realizaron varias reformas educativas orientadas a la innovación de estrategias pedagógicas, pero han enfrentad graves conflictos, como la capacitación de docentes, y por esta razón el autor propone una pedagogía que esté orientada a formar una ciudadanía con sentido de identidad, tal que solicita una propuesta basada en una educación intercultural donde se garantice la inclusión, igualdad y participación de todos los miembros de una sociedad.

Concatenando lo señalado anteriormente, se puede afirmar que un proyecto etno-educativo ha de garantizar el respeto a las diversas formas culturales y por lo tanto la educación intercultural se debe orientar hacia objetivos como:

- Diseñar estrategias de aprendizaje (planificación por proyectos, aprendizaje cooperativo, entre otros) que permitan ampliar, en el ser humano, los marcos conceptuales sobre el conocimiento y el saber.
- Asumir, en toda su extensión, los principios establecidos en la Declaración Universal de la UNESCO sobre diversidad cultural, aprobada en noviembre del año 2001.
- Reconocer los postulados sobre los derechos humanos, culturales, educativos y de los pueblos indígenas.
- Educar en la interculturalidad, a través de una educación inclusiva, significa promover prácticas educativas dirigidas a cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto.

Desde otra orilla, bajo el punto de vista de la investigación acerca del aprendizaje este trabajo se enmarca en el paradigma de la complejidad un modelo de visión del mundo y de la educación a partir de la propuesta de Ilya Prigogine, quien fue galardonado con el premio Nobel de Física en 1977 y quien afirma, que:

“en el campo de la vida humana, lejos de las condiciones de equilibrio, las ecuaciones no son lineales; hay muchas propiedades posibles, muchos estados posibles, que corresponden en física a las estructuras disipativas

accesibles. Si nos acercamos al equilibrio la situación es contraria: todo resulta lineal y no hay más que una solución” (Torres, 2003, p.53)

Así, pues al acercarse a las comunidades wayuu con una mente abierta para percibir su cultura, sin los cortapizas de la mente occidental, podemos hallar un cuerpo ontológico y axiológico diferente, o lo que expresa Prigogine: estructuras disipativas accesibles que no son fácilmente apropiadas por el sistema de valores del alijuna u occidental.

El mismo autor, Torres (2003) nos indica que a partir de 1963, Lynn White Jr. habla del cambio del viejo canon, heredado de los griegos, de la jerarquía de los valores por el del espectro de los valores en un conjunto no estratificado” (Torres, 2003, p.54) Hecho que abunda en la rica cultura wayuu reflejado en sus usos y costumbres.

En síntesis el presente trabajo se orienta por la perspectiva ontológica de la Unidad, lo humano integral (González & Illescas, 2007); la interculturalidad que nos permite ver la hibridad actual en las culturas étnicas y su unicidad (Aguado, 2003); y bajo la mirada amplia de la complejidad y los posibles resultados no lineales (Torres, 2003), o como lo expresan González & Illescas (2007): *“en la concreta condición de existencia en “Sí Mismo” y con su entorno inmediato-mediató lo que fundamenta la exigencia de la “re-creación” reestructuradora de una ontología, de una gnoseología y de una epistemología factorizadoras de lo que denominamos el “desenrollamiento”, no el desarrollo, de lo Humano Integral” en las mujeres wayuu de la ranchería Santa Rita.*

2.2.2 Nacionales

Desde el ámbito nacional se hallan antecedentes en trabajos como el que han realizado desde la orilla de la comunidad afrocolombiana, (Mosquera J. , 2011), en su publicación titulada: *“Diecinueve tesis que sustentan la línea diversidad, etno-educación y cátedra de estudios afrocolombianos”*, la cual expone un conjunto de postulados que intentan reflejar la situación étnica y cultural colombiana. El estudio se realizó en el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Asociación de Institutores de Antioquia, CEID-ADIDA. De las diecinueve tesis que expone el autor se tomaron algunas por considerarlas las más relevantes y que representan un aporte significativo para esta investigación.

Para Mosquera (2011), en primer lugar está el hecho de que los grupos humanos históricamente marginados reclaman un reconocimiento respetuoso, la inclusión social bajo condiciones de equidad y la implementación de propuestas educativas interculturales y etnoeducativas, como prioridades para avanzar hacia la justicia social y la convivencia pacífica; y por lo tanto se están exigiendo el establecimiento de procesos educativos, estrategias, instrumentos ideoteóricos y

mecanismos de interacción social que permitan la adecuada expresión de los diferentes sectores sociales, étnicos y culturales. Estos son propósitos fundamentales de la Etnoeducación.

En segundo lugar, desde la colonia hasta la fecha el pueblo colombiano ha sido afectado por modelos educativos eurocéntricos, individualistas, de corte capitalista y homogeneizantes, que han distorsionado su identidad real e integral, su cosmovisión y sus realidades históricas y sociales, invisibilizando o minimizando sus herencias africanas y amerindias como pueblos y comunidades culturales, creativas y constructoras espirituales y materiales de la sociedad colombiana. Por ello la mayoría de los y las profesionales que egresan de la academia colombiana son escasos de sentido de pertenencia y de compromiso social para con su comunidad de origen y el país.

En tercer lugar, los modelos educativos implementados en Colombia han estado en contravía de la adecuada valoración étnico-cultural, de la biodiversidad y de las aspiraciones de bienestar y progreso social de las comunidades regionales o locales y de la sociedad colombiana en general, desconociendo su multiculturalidad, su pluriétnicidad y la interculturalidad requerida por su mestizaje característico.

En cuarto lugar, la etnoeducación es el proceso educativo integral soportado en la cosmovisión, los valores culturales y las realidades socioeconómicas, ambientales, históricas y políticas de la comunidad afectada por el mismo, y que pretende dar respuesta a sus aspiraciones de bienestar y progreso social, desde la interculturalidad, considerándola desde las perspectivas: pedagógica general, proyecto de vida, defensa de la diversidad ambiental, étnica y cultural, y como estrategia pedagógica del autodesarrollo.

En el mismo estudio, Mosquera (2011) hace mención al destacado pedagogo e investigador social brasileño, Paulo Freire, quien plantea que el pueblo que no es educado sobre la base de la exaltación de sus valores culturales, tradiciones y costumbres, y de la recreación de su historia verdadera, es propenso a ceder sus espacios y a doblegarse frente al colonialista u opresor. De allí la pertinencia de la propuesta etnoeducativa.

En consecuencia, concluye el estudio de Mosquera (2011), para abordar las temáticas de la diversidad, la Etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos es pertinente apoyarse en diferentes estrategias en forma complementaria, tales como: la etnográfica, el materialismo histórico, la investigación acción educativa transversalizada por la anterior, la epistemología y la fenomenología.

De esta manera el estudio realizado por Mosquera (2011) plantea que la estrategia a utilizar debe tener en cuenta ideas y concepciones pedagógicas de

carácter participativo y social, que garanticen un quehacer pedagógico de diálogo de saberes y la vida en comunidad de manera ética, respetuosa y solidaria, procurando no establecer brechas de inequidad, superioridad y jerarquías que puedan alterar la convivencia, y priorizando los trabajos colaborativos que se complementen, tal como se propone en la estrategia de etnoeducación con base en los roles ontológicos y desde la praxis de la presente investigación.

2.3 BASES TEÓRICAS

2.3.1 Etno-educación

La etnoeducación por sus propósitos incluye aquellos proyectos educativos cuya población objeto pertenezca a grupos indígenas y/o afrocolombianos que, en principio, deberían estar diseñados e implementados por educadores pertenecientes a dichos grupos o de acuerdo a sus intereses y proyectos sociales y políticos. Al respecto, Restrepo y Rojas (2012), consideran que:

La etnoeducación ha funcionado como un denominador común que sirve para convocar a proyectos bastante disímiles; tanto a proyectos educativos agenciados por maestros y organizaciones de los grupos étnicos como aquellos que hacen parte de las acciones del Estado dentro de su política educativa. La etnoeducación tiene entre sus antecedentes más cercanos a las políticas estatales de educación indígena institucionalizadas en los años setenta, al tiempo que responde a demandas de organizaciones sociales indígena (Restrepo & Rojas, 2012, p.159)

Como se puede observar, la etnoeducación no se demarca en un espacio y tiempo, no goza de axiomas unilaterales, es un proceso complejo que requiere de invenciones por parte de aquellos que la ponen en práctica. Para Restrepo y Rojas el énfasis y definiciones de la etnoeducación varía según los contextos regionales y las experiencias educativas. De ahí que:

(1) Se enfocan en la lucha contra el racismo y otras formas de discriminación; (2) definen su proyecto en términos de alcanzar una mayor visibilidad de las presencias de los afrodescendientes e indígenas en la historia del país y los aportes a la construcción de la nación; (3) resaltan la importancia de que el proyecto educativo alcance a la sociedad nacional en su conjunto para promover el respeto y fomentar la interculturalidad; y (4) conciben el proyecto educativo como componente fundamental en la construcción de un proyecto de autonomía de las comunidades negras e indígenas. Aun así, cualquier

esquema resulta insuficiente ante el hecho de que estas definiciones afectan de manera muy diversa las prácticas institucionales y las experiencias pedagógicas al interior de las aulas; las más de las veces, las definiciones se entrecruzan y las prácticas reflejan múltiples combinaciones de una y otra propuesta. (Restrepo & Rojas, 2012, p.163)

Siendo las cosas así, y en concordancia con Restrepo y Rojas (2012) es necesario fortalecer la cultura de los pueblos, la etnia multiracial, su historia, su arte y filosofía, a través de Políticas curriculares en tiempos de multiculturalismo, con enfoque humanístico y con un arquetipo nacionalista.

En este propósito, la etnoeducación pretende establecer una verdadera simbiosis entre cultura y educación en concordancia al carácter pluricultural y pluriétnico de la sociedad. La articulación entre la particularidad y la generalidad, logran que la cultura mayor o hegemónica no avasalle a las culturas oprimidas marginales a través de la educación, que mataría su identidad; porque es desde lo propio, lo cercano, lo local, donde ella comienza a construirse, sí, y sólo si, se tiene en cuenta la ontología, la gnoseología y la epistemología propias de la etnia.

Por otra parte, es importante se destaque el sentido político de la educación al tiempo que se reclama como central el reconocimiento de la pluriculturalidad de la nación; la etnoeducación debe apuntar al fortalecimiento de las culturas oprimidas para que éstas interactúen en nuevos términos con el resto de la sociedad.

Por consecuencia, es necesario que la etnoeducación parta desde una mirada de la educación propia, que fortalezca la Identidad cultural y el sentido de pertenencia a sus comunidades y al mismo tiempo la promoción de la interculturalidad orientado al reconocimiento, conocimiento y valoración de las diferencias culturales y étnicas de la nación y su inclusión en todo el sistema educativo.

2.3.2 La Educación Intercultural

2.3.2.1 Cultura y Sociedad

Antes de abordar el tema es importante significar lo expuesto por las Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas, en relación a la cultura:

La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los

valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden(UNESCO, 2001).

Se trata pues, de un desarrollo de las sociedades contemporáneas, multiculturales y densamente interconectadas, no puede consistir en privilegiar una tradición, ni simplemente preservar un conjunto de tradiciones unificadas por un Estado como “cultura nacional”. El desarrollo más productivo es el que valora la riqueza de las diferencias, propicia la comunicación y el intercambio (interno y con el mundo) y contribuye a corregir las desigualdades.

El concepto de cultura nos acarrea sin fin de problemas no sólo ideológicos sino teóricos. García N. (1989) la define como “el conjunto de procesos donde se elabora la significación de las estructuras sociales, se la reproduce y transforma mediante operaciones simbólicas”; Por su parte Dussel (1992), la entiende como:

El conjunto orgánico de comportamientos predeterminados por actitudes ante los instrumentos de civilización, cuyo contenido teleológico está constituido por valores y símbolos del grupo, fundados por último en una comprensión ontológica, es decir, estilos de vida que se manifiestan en obras de cultura y que transforman el ámbito físico-animal en un mundo humano, un mundo cultural”(Dussel, 1992, p.58)

Igualmente, Herrero (2002), plantea ciertas características universales de la cultura que ayudan a delimitar el término:

1. Compuesta por categorías: Las taxonomías están en sus cabezas. Las categorías y taxonomías (formas de clasificación de la realidad) ayudan a la gente a no confundirse dentro del grupo.
2. Cultura es siempre un Código Simbólico: Los de esa cultura comparten esos mismos símbolos (entre ellos la lengua) lo que les permite comunicarse eficazmente entre ellos.
3. La cultura es un sistema arbitral: no hay reglas que obliguen a elegir un modelo; cada cultura ostenta su propio modelo de comportamiento cultural.
4. Es aprendida: No es genética, no es interiorizada por instinto; una persona es el profesor (enseñador) de otra (en muchos de los casos la madre, el padre, el tío, entre otros).

5. Es compartida: es necesario que todos los miembros tengan los mismos patrones de cultura para poder vivir juntos, por eso se comparte la cultura a través de la infancia, cuando se está introduciendo a los niños en la sociedad, es decir, se les está socializando (un proceso de socialización).
6. Es todo un sistema integrado: donde cada una de las partes de esa cultura está interrelacionada con, y afectando a las otras partes de la cultura.
7. Tiene una gran capacidad de adaptabilidad: está siempre cambiando y dispuesta a acometer nuevos cambios.
8. La cultura existe (está) en diferentes niveles de conocimiento: nivel implícito, nivel explícito (Herrero, 2002:3)

Todo lo anteriormente expuesto conlleva a expresar que toda cultura es fundamentalmente Pluricultural, es decir la realidad cultural está cada vez más diversificada y más dinámica es esa pluralidad la que hay que tener en cuenta ya que los grupos y comunidades se siguen formando a partir de los contactos que aportan sus modos de pensar, sentir y actuar.

Una reflexión oportuna y válida para abordar este apartado es la que plantea Martín Barbero y López De La Roche, (1998), en virtud de que los desafíos de los procesos culturales no están aislados, marchan en paralelo a los nuevos modos de simbolización y actualización del lazo social que se hallan cada día más entrelazados a las redes comunicacionales y los flujos informacionales.

Martín & López (1998) consideran "una crítica capaz de distinguir la necesaria, la indispensable denuncia de la complicidad de los medios de comunicación con las manipulaciones del poder y los más sórdidos intereses mercantiles que secuestran las posibilidades democratizadoras de la información y las posibilidades de creatividad y de enriquecimiento cultural, reforzando prejuicios racistas y contagiándonos de la banalidad y de la mediocridad de lo informado, transformando las sensibilidades y modos de construir imaginarios e identidades culturales"(Martín & López, Cultura, Medios y Sociedad, 1998, p.14).

Lo anterior invita a la tarea intelectual para al menos tener una aproximación de la actual reconfiguración de la diversidad cultural y su interacción con la comunicación y las comunidades indígenas, locales, nacionales. Interpretando a Martín Barbero (2009), desde y dentro de las comunidades locales los actuales procesos de comunicación son cada día mejor percibidos como una

oportunidad de interacción con el conjunto de la nación y del mundo. El lugar mismo de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural.

Pues la tecnología remite hoy no sólo y no tanto a la novedad de los aparatos sino a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras, lo que está conduciendo a un emborronamiento de las fronteras entre razón e imaginación, saber e información, naturaleza y arte, arte y ciencia, saber experto y experiencia profana.

Así pues, tanto la sociedad y la cultura está ante una mutación tecnológica que ha entrado a configurar un nuevo ecosistema comunicativo que apunta hacia la constitución de una decisiva batalla política contra el excluyente poder de la información quien ha desconocido la diferencia y la riqueza de las oralidades y visualidades culturales, esas mismas que entrelazan ahora sus memorias a los imaginarios de la virtualidad para dar nuevo sentido y nueva forma a las tradiciones culturales.

Toda esta dinámica se allega y se construye en las comunidades por medio de la socialización que va de la mano de la educación en todos los contextos.

2.3.3 Educación y Proceso de Socialización

La socialización es un proceso que transforma al ser humano biológico en ser humano social mediante el aprendizaje y la transmisión cultural. En palabras de Feroso, se trata de un:

Proceso de interacción entre la sociedad y el individuo, por el que se interiorizan las pautas, costumbres y valores compartidos por la mayoría de integrantes de la comunidad, se integra la persona en el grupo, se aprende a conducirse socialmente, se adapta el hombre a las instituciones, se abre a los demás, convive con ellos y recibe la influencia de la cultura, de modo que se afirme el desarrollo personal (Feroso, 1990, p.37)

En este mismo sentido, para Melo (1986), la sociedad es un conjunto de personas que comparten normas comunes, tradiciones, valores, ideales, que es necesario transmitir, generalmente los mayores a los jóvenes. De aquí que la cultura se identifique frecuentemente con la sociedad, dada su mutua vinculación, por lo que una sociedad es una organización de personas, un grupo humano relativamente independiente, que se perpetúa, que ocupa un territorio y comparte una cultura, la cual requiere ser transmitida. Es por ello que, la educación ha sido

siempre la encargada de transmitir la cultura social con la finalidad de reproducirla, mantenerla y aumentarla.

El producto resultante de este proceso, por el que los miembros de una colectividad aprenden los modelos de su medio social, los asimilan y los integran en la estructura de su personalidad, es lo que se denomina socialización. En este sentido, afirma Camilleri (citado por Melo, 1986)

La socialización es la parte subterránea de la educación y sus efectos son los más decisivos, dada la fuerza y aún el primado de los aprendizajes, inconscientes o parcialmente conscientes, que reciben los individuos desde su nacimiento. (p.16)

Lo que conduce a afirmar que la socialización como proceso se logra a través de educación formal. Y es aquí, donde la institucionalidad educativa, en las figuras de sus docentes, profesores, orientadores o facilitadores asumen un rol determinante en tal proceso, en virtud de que ellos estimularan la interiorización, tanto del saber, como de las normas del grupo en el que vive, de manera que de ahí emerge un individuo con personalidad única con una cultura definida y no inmolada.

2.3.4 La Educación Intercultural como Modalidad Educativa

2.3.4.1 Diversidad Cultural: La Otriedad.

El legado de la Modernidad, durante quinientos años, en Latinoamérica, se constituyó en dar orientaciones básicas de lecturas y estilos de vidas comparativas al modelo europeo y norteamericano. Se sostenían (o aún se sostiene) en una notable medida, en la racionalidad hegemónica de la cultura letrada y de la tecnología. Lo que trae como consecuencias las diferencias, exclusiones, o en el peor de los casos, calificar a la minorías (indígenas y afrodescendientes) como subculturas execradas. En oposición a este pensamiento, Elizabeth Sosa, (2006, p. 234), afirma el surgimiento de la Modernidad Periférica (puede entenderse como Posmodernismo) se declara opuesta al concepto de subculturas, y refiere la comprensión de una nueva extensión cultural, señalada por medio de las topologías de lo heterogéneo y multicultural.

En efecto, la Modernidad Periférica es como una noción abierta; implica metodologías de búsqueda que se ubican, por medio de una transdisciplinariedad en espacios estratégicos que se abren entre la sociología de la cultura heterogénea, la tecnología de la información y comunicación, la nueva antropología, una politología cultural y unos estudios literarios que sólo han dejado de concebir la cultura como una realidad homogenizada y hegemónica. Así:

La heterogeneidad cultural no significa hablar de culturas diversas (subculturas) de etnias, clases, grupos o regiones o la mera superposición de culturas, significa, directamente, participación segmentada y diferencial en un mercado internacional de mensajes que penetran por todos lados y de manera inesperadas el entramado local de la cultura...Y a la consiguiente desestructuración de representaciones colectivas, fallas de identidad, anhelos de identificación, parálisis de la imaginación creadora, pérdidas de utopías, atomización de la memoria local, obsolescencia de tradiciones(Brunner, 1996, p. 256)

La heterogeneidad cultural como condición de la contemporaneidad, cuestiona la antigua búsqueda de similitudes sustanciales (homogenización) entre los mismos, y, lo otro, es a favor de la metodología de la diferencia y respeto de los espacios culturales. Se trata, pues, de establecer un saber geocultural, histórico, arqueológico, sociológico y etnológico sobre el otro, una filosofía donde las heterogeneidades y las diferencias se encuentran subsumidas en un lenguaje homogéneo integrados en categorías sustanciales como “pueblo”, “clase” y “nación” libres, autodeterminadas y legitimizadas, es asumir un nuevo concepto inclusión, como lo es la otredad.

A modo de recopilación de las ideas y dilucidaciones que algunos autores acerca de la otredad, se toman a: Foucault (1980, p.11), quien dice: “es ordenando un lugar dotado de privilegios sociales, políticos e intelectuales a quienes nunca la tuvieron, permitiéndole acceder a escaños importantes que le otorgan una voz aceptada, un discurso”. Por su parte, Sosa (2006)

La otredad, es la operación diferenciadora en las relaciones de poder y saber, del blanco sobre el negro y el indígena, del fuerte sobre lo débil... Se despliega en el orden social, legislativo, institucional y material mediante procesos que se significan a través del lenguaje, la cual tendrá una estrategia práctica discursiva generadora de un orden simbólico que propicia una construcción eidética de la esencia del hombre y su circunstancia, conduce procesos de comprensión de la vida humana en todas las dimensiones que constituyen cada individualidad.

En la teoría de la comunicación, especialmente en semiótica, expuesto por Interiano, 2009 (citado por Sosa, 2006) conceptualiza la otredad como la necesidad de articular los mensajes tomando en cuenta las realidades, necesidades y percepciones del grupo objetivo (personas o grupos) al que se a dirigir nuestro mensaje. En este sentido, es vital que la persona que articula un mensaje lo asuma en función de cómo su público semiotiza (produce, entiende, interpreta o usa) los signos en su medio sociocultural. El efecto positivo o negativo

de un mensaje emitido estará en función de qué cercanía tenga con las concepciones del receptor.

Se puede afirmar que el discurso de la otredad adquiere un status epistemológico con implicaciones bien claras sobre su eje conceptual. La necesaria aplicación de una metodología interdisciplinaria hace un ejercicio reflexivo que va más allá de la puracrítica, parte de una marginación psicológica, existencial y maniqueísta fundamentada en la inversión del sujeto alienado que transforma la diferencia.

En esta recuperación de los propios sujetos surge la resignificación bajo argumentos ideológicos de la representación del otro, al respecto Barros (citado por Sosa, 2006), afirma: “la problemática de la alteridad bajo la noción de hegemonía y dominación, cuestionando las condiciones visibles, reconstituyendo, capturando y remodelando para nuevos usos, concepciones a los fines de direccionar el significado fijo y tradicional”. (p.370)

Como puede verse entonces, la otredad es más que entender y comprender cómo funciona un grupo cultural; es también participar en estos procesos culturales y actuar dentro de ellos, puesto que cada cultura tiene una manera muy peculiar de producir, entender y transmitir signos, los cuales obedecen no sólo a conceptos individuales sino son más bien una suma de sus experiencias de vida en colectividad.

Es aquí donde se inscribe este estudio, en el interés de observar de manera particular las implicaciones que ha generado el discurso de la otredad en la valorización de la Educación Intercultural, sus rasgos de representación sociocultural en el contexto colombo-venezolano territorio donde conviven los wayuu, y cómo a partir de este discurso debe generarse un modelo de explicación que construya un acercamiento hacia la construcción de una sociedad multiétnica, pluricultural, plurilingüe e intercultural, que propicie las relaciones entre la escuela, familia y comunidad. Ello implica conocer todo lo referente a la interculturalidad a partir de los parámetros teóricos y al modelo curricular que hacen referencia sobre la misma. Con ello, se estaría contribuyendo al establecimiento de pensar de manera análoga y uniforme en un tema relativamente complejo, sin las fisuras subjetivas que en ciertos casos crean confusión y rechazo.

2.3.4.2 Desigualdad y discriminación versus reconocimiento de los otros

En el juego de la identidad y diferenciación cultural Latinoamericana, se sabe que es producto de mezclas indoeuropeas o afro-descendientes y otras como la anglosajona, ésta última hoy cuestionada, por muchos, por ser una especie de “yugo opresor” de todas las manifestaciones multiculturales contrarias. Se trata como dice Fernando Savater, de *Reconocer a alguien como semejante*

implica sobre todo la posibilidad de comprenderle desde dentro...consiste en que intentes ponerte en su lugar” (García Canclini, 1989)

En la exposición sobre la otredad se intentó instaurar cómo cada día grupos minoritarios, étnicos con sus culturas particulares, luchan por su reconocimiento, aunque sean semejantes (desde el punto de vista humano) pero diferentes en su concepción real de ciertos temas. Se trata de la presencia de diferentes culturas que se enfrentan, se mezclan, se imponen, se repudian, se enriquecen, se complementan en una realidad multiculturalidad en la cual están sumergidas.

El problema reside en los conflictos que derivan de esta confrontación de culturas. La hegemonía, la dominación, el poder de una cultura en otra, desarrolla una necesidad de que el otro quiere, desea y requiere incorporarse e integrarse, por haber sufrido en siglos una pérdida de su identidad y de sus riquezas, entregándose al dominio hegemónico. Con la pérdida de estos elementos, la cultural dominada se ve enterrada, esclavizada en un mundo al cual no pertenece y no entiende, lo que conlleva a una multitud de infortunios.

En América Latina la cultura europea y norteamericana se han instalado como superior y dueña de la verdad. Las diferentes comunidades se sienten insatisfechas frente a esta situación, y en algunos casos han mostrado su rechazo contra gobiernos y Estados en favor de un reconocimiento de los pueblos. Al respecto, García Canclini, (1989) dice:

La dominación de una cultura se realiza a través de mecanismos que a veces no podemos divisar a simple vista. En el caso indígena, a modo de ejemplo, se ha producido un ataque a la identidad. La cultura occidental, durante su contacto con comunidades indígenas, les ha cambiado su identidad, les ha construido una nueva identidad que se ha encargado de popularizar (p.25)

Se trata de una identidad infantilizada, inferiorizada, de un indígena bárbaro, que vive en malas condiciones, estancado y perdido. La construcción de esta nueva identidad es expuesta a las masas a través de la educación, de los libros, de las películas, en las leyes, en las relaciones laborales, en la televisión. Este mecanismo de dominación es su resultado: los propios indígenas y afro descendientes.

En América Latina y el Caribe la discriminación y el racismo son parte constitutiva de los problemas de la región, lo que ha traído secuelas de pobreza, exclusión y desigualdad a la vida de millones de personas, principalmente entre los indígenas y los afro descendientes.

Superar la discriminación étnico-racial es parte de la tarea de construir una opción de ciudadanía a través de la cual más de un tercio de la población regional

acceda a condiciones de respeto por sus derechos colectivos y a mejores condiciones de vida. Definir conjuntamente, en clave de equidad e igualdad, el futuro de los pueblos indígenas y afro descendientes es, sin exagerar, definir las posibilidades futuras de gobernabilidad e integración regional.

Conforme a lo expuesto por la CEPAL, La magnitud de los problemas de esos pueblos impone desafíos no solo al mercado, sino también al avance democrático y a la reforma del Estado, lo cual supone un compromiso activo de los gobiernos de la región. De ahí la necesidad de superar los marcos analíticos discursivos y entrar de lleno al problema del debate y la propuesta

En la actualidad la población indígena representa aproximadamente entre 8% y 15% de la población total de la región, mientras que el afro descendiente (incluidos negros y mulatos) llega a un 30%. En todo caso, más allá de las cifras, el problema para estos pueblos es que tras siglos de exclusión y negación siguen siendo tratados como minorías. Los afro descendientes viven en su mayoría en situación de pobreza y se les ha negado el derecho a una educación que considere sus especificidades culturales, lingüísticas y religiosas.

En muchos casos han perdido sus principales recursos de subsistencia (como la tierra, el territorio y sus recursos naturales) y desde hace décadas se han visto forzados a emigrar a los grandes centros urbanos donde acceden a trabajos precarios, mal remunerados y de baja calidad. La causa de estos males tiene un trasfondo histórico, asentado en la dominación y exclusión coloniales, en las pretensiones de homogeneidad en los siglos XIX y XX.

Ante tal situación, comienza ser cada vez más utilizado: la interculturalidad como una alternativa constructiva hacia la exclusión y segregación. Al hacer referencia a la interculturalidad se habla de convivencia, de reconocimiento de las distintas culturas. La interculturalidad permitiría la formación de una nueva cultura, enriqueciéndose en su totalidad. No se trata de preservar la cultura en su pureza original y asilarla del resto para evitar confrontaciones, sino de generar un mestizaje cultural, manteniendo las raíces culturales, pero a su vez incorporando componentes que resulten beneficiosos.

Es importante reafirmar que no se trata de generar una única cultura, simplemente se pretende darle al indígena el respeto que merece su cultura y su inserción a la sociedad sin los traumas creados por la exclusión, generada por la homogenización cultural. La interculturalidad es una instancia de progreso, no medibles en términos económicos y estadísticos, sino a una concepción distinta de progreso, construida según las necesidades de los sistemas culturales.

2.3.5 La Interculturalidad como proceso educativo y pedagógico

Toda cultura de los grupos indígenas es básicamente homogénea, es decir, se ha ido constituyendo, a través de los distintos contactos que se dan en un espacio geográfico, por ello *el desafío de la interculturalidad* radica en la interacción armónica que se debe dar en la diversidad cultural, es decir no se trata de abordar una cultura pura, por el contrario las nuevas formas de cultura constituyen las múltiples identidades de nuestro tiempo, es indiscutible que los intercambios culturales no tendrán todos las mismas características, pero es a partir de esas interacciones que se produce el mestizaje.

A lo antes señalado, se añade que cada cultura en la modernidad expresa una interacción en una diversidad donde convergen distintitas culturas, es decir, partes de grupos culturales y estas desembocan en hibridades, es por ello que en los últimos años, se apuesta por la interculturalidad. La interculturalidad implica interacción, influencia mutua. Es un instrumento que lucha contra la desigualdad, el racismo, y la discriminación.

La perspectiva intercultural ha venido naciendo como una necesidad, debido que rescata y valora al individuo, creando igualdad y solidaridad, en donde los pueblos se sientan protagonistas de sus costumbres, religiones, creencias y modos de vida, esto requiere de un esfuerzo comprensivo orientado a la construcción de una sociedad multiétnica, participativa e igualitaria. Se busca encontrar valores compartidos como la equidad y esta manifiesta en lo humano social, económico y de género.

La educación intercultural, de acuerdo a Sales y García (1997, p.46) manifiestan: “es un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad”

Por otra parte, Jordán, 2001, (citado por Sales y García) hace referencia a: la enseñanza intercultural como una educación ajustada a la pluralidad cultural, además se emplea como la educación para las diversas culturas, que afronta la integración y la educación antirracista. En este sentido, la educación intercultural no rehúye a la investigación estructural de la sociedad, en todos sus aspectos (económicos, políticos e ideológicos), manifestando que las diferencias culturales no deben ser la excusa de las distinciones que existen dentro de las diversas culturales.

Bajo estas premisas, se busca incorporar a los pueblos originarios y autóctonos a una educación abierta y correspondida a su realidad histórica. Efectivamente, se incorpora el término de Interculturalidad en los procesos de formación, teniendo como finalidad: El fortalecimiento de un ser social integral, que

mantenga su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores y espiritualidad; así como la construcción de conocimientos y saberes, la transmisión de costumbres y tradiciones ancestrales en una sociedad democrática, multiétnica y pluricultural.

Todo este marco teórico filosófico respecto de la interculturalidad y la educación intercultural conlleva a que se construya una pedagogía intercultural.

En su sentido expedito, Aguado (2003) afirma que “*la pedagogía intercultural* es una alternativa a las propuestas pedagógicas que analizan los fenómenos educativos, desde visiones mono culturales, en los que la cultura es monolítica, ya elaborada y delimitada, y la educación es transmisión y perpetuación de dicha cultura única” (p. 13). Esta educación va orientada a cerciorar el progreso social y personal. Por medio de ella se estimulan y despliegan las potencialidades humanas que responden la autorrealización en situaciones pluriculturales.

Es evidente que una educación intercultural, se propone la igualdad de oportunidades de todos los grupos socioculturales, además es orientada a desarrollar competencias interculturales, teniendo como uno de sus objetivos la superación del racismo y la discriminación, atiende la diversidad cultural es decir a la diferencias en los significados que compartimos en un determinado grupo.

En esta misma línea la pedagogía intercultural no abarca solamente la diferencias culturales, también estudia las condiciones de vida, busca la superación del pensamiento rígido entre lo particular, y que no solo debe ser dirigida a críticas de resistencia y dominación, debe englobar un proceso de aprendizaje entre iguales, apostar a una educación solidaria, con estrategias que vayan dirigidas a todos los participantes, con base en una didáctica apropiada o didáctica intercultural.

2.3.6 La Didáctica intercultural

Nace como necesidad y aunque no tiene un desarrollo tan amplio por cuanto es emergente como respuesta a la realidad social tanto colombiana como latinoamericana, empieza a expresarse en diversas formas de ejercicio.

Un fundamento de este proceso lo planteó Aebli (1995) Con su libro *Doce Formas de enseñar*. Para este pedagogo se debe partir de la práctica en la vida cotidiana y tomar en cuenta las tres dimensiones de la competencia didáctica: Los Medios, el contenido y las funciones.

Las doce formas que plantea Aebli, son:

- 1- Narrar y referir
- 2- Mostrar
- 3- Contemplar y observar

- 4- Leer con los alumnos
- 5- Escribir y redactar textos
- 6- Elaborar un curso de acción
- 7- Construir una operación
- 8- Formar un concepto
- 9- Construcción solucionadora de problemas
- 10-Elaborar
- 11-Ejercitar y repetir
- 12-Aplicar

En consecuencia la Didáctica intercultural puede usar las formas que prefiera, dependiendo de la comunidad en la cual se desarrolle el acto educativo.

En el caso de la presente investigación las condiciones, como ya se ha expresado, son singulares a la etnia wayuu y en un enfoque de etnoeducación que contribuye de manera positiva a Colombia, país deriva diversidad cultural. Esto nos ubica en un macro escenario que es el que contempla el sistema educativo del país: La Educación multicultural.

2.3.6 Educación Multicultural

La educación multicultural es un intento de control por parte de los estados de la dinámica de los distintos grupos culturales y de adaptación de los sistemas de enseñanza a las necesidades de los distintos grupos culturales que prevalecen en un país. En este sentido la educación multicultural para Nieto, 1992, (citado por Aguado, 2003) se expresa de siguiente manera:

Es un proceso de reforma escolar comprensiva y de educación básica y general para todos los estudiantes, supone un reto y rechaza el racismo y otras formas de discriminación en la escuela y en la sociedad; acepta y afirma el pluralismo (étnico, racial, lingüístico, religioso, económico, de género, entre otros) que los estudiantes, sus comunidades y profesores representan. Impregna las estrategias, instrumentos, recursos y el currículo utilizado en las escuelas tanto en las interacciones entre profesores, estudiantes y padres y la forma en que la escuela conceptualiza la naturaleza de la enseñanza- aprendizaje. Utiliza la pedagogía crítica como filosofía subyacente y se focaliza en el conocimiento, la reflexión y la acción (praxis) como base para el cambio social. La educación multicultural aspira a representar los principios democráticos de justicia social. (p.61)

La educación multicultural es lo contradictorio al dogmatismo en educación, indica que existe una contradicción en todo lo que aprendemos, el objetivo de la educación multicultural debería ser el adecuado desarrollo de los estudiantes, para

percibir, adecuarse y actuar debidamente tanto en la macro cultura como en la micro cultura, para así crear una legítima capacidad multicultural.

Por otro lado la aplicación de la educación multicultural en la práctica pasa por definir e investigar, la integración de contenidos curriculares, procedentes de orientaciones culturales diversas así como también la construcción del conocimiento mediante procedimientos que poseen referentes culturales.

Esta competencia multicultural es un objetivo global que se concreta en otros más específicos Ramsey, BattleVold y Williams, 1989, (citado por Aguado, 2003) expresan algunas competencias en la educación multicultural: Cultivo de actitudes positivas respecto a la diversidad cultural presente en una sociedad. Habilidad comunicativa, tanto verbal como no verbal. Comprensión y enriquecimiento mutuo. Capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia cultura. Resocialización, capacidad de actuar eficazmente en varias culturas.(p.62)

Como se ha visto al identificar los variados paradigmas desarrollados en relación con las diferencias culturales en educación, la interculturalidad puede considerarse como una dimensión a lo largo de la cual se sitúan cada una de las propuestas y modelos educativos de los países.

La etnoeducación en este macro escenario, usando como modelo la didáctica intercultural, nos aterriza en el terreno propio de las mujeres indígenas de la ranchería Santa Rita, quienes hablan wayunaiki y hablan español, son bilingües pero son iletradas, una categoría que emerge para este y para otros trabajos investigativos.

Maestría en Educación

2.4 LA ILETRALIDAD INDÍGENA

La condición de iletralidad o iletrismo es una disfunción cultural ligada al fracaso escolar y a la primacía de la imagen en el aprendizaje y la información(Oxford Dictionary, 2012) al respecto se han realizado varios acercamientos, pero como dice Mercedes Vilanova,

Han hecho falta varias oleadas alfabetizadoras para que tuviera sentido la invención reciente de la palabra «iletrismo». El analfabetismo funcional o iletrismo designa las dificultades específicas de una parte de la población frente al lenguaje escrito en sociedades escolarizadas durante generaciones.

Jack Goody se ha referido a una alfabetización parcial o restringida, propia de aquellas sociedades en las que la apropiación de lo escrito está todavía sumergida en la comunicación oral. En estos casos, el lenguaje escrito permanece para determinados géneros como una transcripción del

lenguaje oral y la lectura se concibe en términos de audición,..(Vilanova, 2008)

De hecho, la etnia wayuu, no tiene un lenguaje escrito wayunaiki y los intentos que se han hecho de convertirlo en lengua escrita apenas han quedado como expresa Goody (1996) en una trasposición del lenguaje oral.

No son muchos los estudios al respecto de esta condición de iletralidad en el continente latinoamericano, como se puede concluir de lo expuesto por Vilanova, pues realmente el concepto de iletralidad es relativamente nuevo, aunque la condición data de siglos en los pueblos que mantienen sus tradiciones y su lenguaje de forma oral y que así, como menciona Goody, ellos conciben la lectura en términos de “audición”, de manera que lo que aprenden es lo que oyen.

Las mujeres wayuu, en su mayoría, están en la iletralidad, condición que ha sido asociada con barbarie por la visión epistemológica y la cultura dominante en la mayoría de los casos. Quien no sabe leer y escribir es entonces un salvaje y por lo tanto el trato que desde la cultura dominante se le brinda tiene por objetivo “civilizarlo”. Con fundamento en ello surge la falsa idea de que quienes han sido educados en la letra son más inteligentes y capaces de afrontar las vicisitudes del vivir que aquellos que como el indígena iletrado no han tenido ese tipo de formación.

Sin embargo al realizar este trabajo se ha podido encontrar que existe en ellas una sabiduría profunda acompañada de unos valores que rebasan las tradicionales formas de ver la vida y la convivencia humana, las cuales pueden ser apropiadas en el dialogo intercultural.

Este aspecto de aprendizaje por audición inmerso en este trabajo, conduce a otro aspecto de la estrategia: El dialogo intercultural como didáctica en la praxis.

2.5 DIDÁCTICA POR AUDICIÓN

Hans Aebli sintetizó que la didáctica, como competencia de la enseñanza, se mueve en tres dimensiones, *los medios, el contenido y las funciones* (Aebli, 1995, p.27) Así en este trabajo el *medio* usado es el lenguaje oral, sin más. El *contenido* desde la esfera de la didáctica hace referencia a que el docente capta el concepto que desea transmitir y lo convierte en un dato casi objetivo que puede ser enseñado; en el presente caso la política pública de equidad de género, y la tercer dimensión que hace referencia a *la función* que cumple ese contenido, es decir al “saber práctico, que se realiza en una dimensión psicológica y ha de ser adquirido por el alumno mediante un proceso de aprendizaje” el cual a su vez

pasa por tres etapas: “una de formación, otra de elaboración y una tercera de ejercicio/repetición”(Aebli, 1995, p.28)

Siguiendo con la lógica de Aebli, la primera forma de enseñar es la de narrar y referir, que en el caso de esta propuesta es perfectamente adecuado por cuanto las mujeres wayuu tienen por costumbre sentarse a tejer y desde allí referir sus tradiciones y sus saberes.

Al respecto dice este autor, “el profesor en ciernes debe aprender a manejar tres formas básicas de enseñar: narrar, mostrar y contemplar en común un objeto o un cuadro o imagen... La guía hacia la percepción se produce de un modo verbal, mientras que el resultado es una representación o imagen”

En consecuencia, mientras el docente, una mujer wayuu, narra los temas referentes a la equidad de género, las mujeres al escuchar, van elaborando una imagen o una serie de imaginarios relacionados con la temática, con lo cual se desarrollan las competencias de análisis de su condición en la etnia.

La estrategia entonces avanza hacia lo que Morín plantea, activar los bucles de: a) bucle cerebro-mente-cultura; b) bucle razón-afecto-impulso y c) bucle individuo-sociedad-especie:

En la narrativa el docente, preparado para ello, en medio del diálogo y de manera natural va acercándose a esta complejidad de vinculaciones que menciona Morín, procurando transmitir la información de manera verbal, usando el lenguaje wayunaiki, teniendo en cuenta lo planteado por los estudios recientes.

No se puede absolutizar al individuo y hacer de él el fin supremo de este bucle; tampoco se lo puede a la sociedad o a la especie. A nivel antropológico, la sociedad vive para el individuo, el cual vive para la sociedad; la sociedad y el individuo viven para la especie la cual vive para el individuo y la sociedad. Cada uno de estos términos es a la vez medio y fin: son la cultura y la sociedad las que permiten la realización de los individuos y son las interacciones entre los individuos las que permiten la perpetuidad de la cultura y la auto-organización de la sociedad. Sin embargo, podemos considerar que la plenitud y la libre expresión de los individuos-sujetos constituyen nuestro propósito ético y político sin dejar de pensar también que ellos constituyen la finalidad misma de la triada individuo - sociedad ++ especie. La complejidad humana no se comprendería separada de estos elementos que la constituyen: todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana.(Morin E. , 1999)

La aparente simplicidad de la estrategia, es en realidad un acudir a la complejidad de las elaboraciones que en el proceso pedagógico se dan, sólo que en la forma de impartir los contenidos y ayudar a la construcción de los imaginarios quien hace las veces de docente debe tener claro lo que dice Aebli:

No existe tampoco competencia didáctica sin un saber estructurado, lleno de contenido. No puede convertirse en profesor y serlo sin comprender lo que comunica. Uno de los más fatales errores en que puede caer una didáctica y una pedagogía es creer que se le puede disculpar al profesor no saber la materia que ha de transmitir, degradándole así al papel de mero operador de “medios de enseñanza.

A la vez que esto nos recuerda, que no existe saber alguno que se pueda sin más ofrecer al alumno, sino que éste lo ha de ir adquiriendo de manera activa (Aebli, 1995, p. 29)

Las competencias de las mujeres de la comunidad, entonces quedan ligadas a las competencias didácticas de sus docentes. No se puede enseñar lo que no se sabe, un contenido claro y preciso; y en este caso el contenido, del que habla Aebli, es el marco y las categorías de la política pública de Equidad de género.

2.6 EQUIDAD DE GÉNERO COMO POLÍTICA PÚBLICA

La equidad de género, es también una discusión de los últimos cien años. Surge a partir de problemáticas sociales de Autonomía económica e igualdad en la esfera laboral y del cuidado de los sexos.

En Colombia durante los últimos años se ha emprendido un proceso de reconocimiento y búsqueda de la equidad de género, tal que ha sido constituida como un política de primer orden, dadas las implicaciones que tiene para el desarrollo del país.

La Política Pública Nacional de Equidad de Género, reconoce el aporte que las mujeres hacen a la producción y reproducción de nuestra sociedad. Las mujeres como sujetos sociales contribuyen al desarrollo del país en todos los ámbitos, sin embargo, aún persisten diversas formas de discriminación que aún las afectan y que impiden el ejercicio de sus derechos y la ampliación de sus capacidades(Presidencia de la República, 2012).

Un resumen del devenir histórico de esta política es el siguiente:

La presidencia de la república creó en 1995 la Dirección Nacional para la equidad de la >Mujer, y en 1999 se transformó en la Alta Consejería Presidencial para la Equidad de la Mujer con el mandato de garantizar los derechos de la mujer y la equidad de género, fortalecer la equidad de género en las entidades nacionales y subnacionales y promover la participación de asociaciones de mujeres en la toma de decisiones nacionales.

Así, La Oficina de la Alta Consejería para la Equidad de la mujer, a través de un proceso de consultas, lanzó una política pública nacional de Equidad de Género. Esta política busca implementar estrategias basadas en sectores para resolver factores de discriminación, garantizar los derechos de la mujer y generar beneficios para toda la población. La política se orienta a implementar acciones para reducir la tasa de violencia contra las mujeres, para implementar estrategias de defensoría para niños y adolescentes sobre equidad entre hombres y mujeres y para disminuir la tasa de embarazo de adolescente(OCDE, 2014).

De la misma manera, en esta dinámica nacional el gobierno colombiano lanzó los lineamientos para desarrollo de las estrategias y acciones en torno a la equidad de género.

Producto del proceso de diálogo y consulta, de los análisis situacionales, de los compromisos internacionales y nacionales, de las situaciones que se buscan transformar y de las experiencias realizadas en el país en materia de políticas públicas para las mujeres, y en miras a alcanzar los logros propuestos, el documento se articula en los siguientes ejes:

- *Autonomía económica e igualdad en la esfera laboral y del cuidado*
- *Construcción de paz*
- *Participación en los procesos de toma de decisiones y en las esferas de poder*
 - *Salud integral y derechos sexuales y reproductivos*
 - *Educación de calidad con enfoque diferencial y acceso de las mujeres a las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones*
 - *Territorio, hábitat y medio ambiente*
 - *Gestión pública, desarrollo institucional, y transformación cultural y comunicación como ejes transversales de la Política*
 - *Los lineamientos del Plan integral para garantizar a las mujeres una vida libre de violencia(Presidencia de la República, 2012)*

Este ejercicio investigativo como estrategia etnoeducativa desde la praxis, a diferencia de la segmentación propuesta por el gobierno en los ejes anteriores, se centró en aprehender los elementos básicos de la ontología wayuu presente en las mujeres de la comunidad y ver el desarrollo de sus capacidades desde esa óptica

con respecto a uno o más ejes de los que trazó el gobierno nacional atendiendo al paradigma de Unidad que caracteriza la epistemología wayuu.

La razón de esta escogencia diferencial consiste en que la visión occidentalizada del modelo político-educativo institucional tiende a imponer representaciones sociales manifiestas en ejes de trabajo de las políticas públicas, visión de la No Unidad, permeadas por las construcciones teóricas que justamente no han dado los resultados esperados en las comunidades indígenas, porque responden a ontologías y epistemologías diferentes.

Sin embargo, era necesario al menos en principio establecer dos definiciones básicas, siguiendo a Miranda y Peña (2001), las que se manejaron dentro del proceso investigativo:

Equidad: No es igualdad. La equidad es la distribución justa de acuerdo a los intereses y necesidades de hombres y mujeres. La equidad es una fórmula donde todas las partes salgan ganando aunque sus intereses y necesidades sean diferentes. Es satisfacer individualidades por un bienestar colectivo.

Igualdad: Ambas partes son tratadas de forma idéntica. En materia de relaciones genéricas, la igualdad se refiere sobre todo al que tanto hombres como mujeres posean las mismas oportunidades sin que medien diferencias físicas ni genéricas. Es preciso resaltar algo que parece obvio pero que no lo es, que los hombres y mujeres no son iguales, somos diferentes y es por esa diferencia que es necesario pensar en relaciones de género con equidad (Miranda & Peña, 2001)

Estos conceptos son elaboraciones desde el imaginario occidental para tener referentes de los avances que en materia de esta política se desarrollen, los cuales de hecho no están presentes originalmente en la comunidad wayuu, por cuanto su modelo matrilineal no corresponde con el imaginario occidentalizado. Como ya se explicó, el paradigma de Unidad que mantiene la etnia hace de los sexos un modelo de supervivencia del género humano y no de complementariedad hombre-mujer o viceversa, lo que implica de otra manera que el centro social familiar es la mujer.

CAPÍTULO III

3 MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico para la investigación se estableció de la siguiente forma:

De los dos grandes paradigmas de investigación: cuantitativo y cualitativo se optó por el cualitativo dada la relación sujeto-objeto de este trabajo. El objeto de estudio: la evidencia del aprendizaje y dentro del universo del mismo aprendizaje centrarse en el desarrollo de capacidades ontológicas de un grupo de mujeres wayuu, con una condiciones especiales de convivencia donde la categoría central de análisis respecto del aprendizaje estaba en las capacidades ontológicas que estas mujeres desarrollan y desempeñan de manera natural al pertenecer a la etnia.

Los roles ontológicos de las mujeres se desarrollan día tras días en torno a todas las actividades de la comunidad y dada la condición de iletralidad de las mujeres, se decidió desarrollar la estrategia tomando como contenido la política pública de equidad de género, que hace las veces de currículo.

La metodología, cualitativa permite abordar la realidad desde modelos como la etnografía (Arnau, Anguera, & Gómez, 1990), la hermenéutica y otros como la Investigación Acción Participativa (Valles, 2014). Se optó por ésta última debido a que tiene una serie de particularidades y utilidades en el proceso, como la interacción entre los miembros de la comunidad y los miembros de las Agencias sociales, además que permite sistematizar adecuadamente resultados e interpretarlos.

Diversos estudios han mostrado como la Investigación Acción Participativa permite que los grupos humanos desarrollen capacidades de manera natural, siempre que haya un hilo conductor que guíe su interacción. Así las fases del estudio se establecen como proceso IAP el cual busca reducir o eliminar el problema a través de un proceso continuo en espiral de acción-observación-reflexión –evaluación y nueva acción, teniendo en cuenta que: El potencial de la investigación participativa apunta a la producción de conocimiento, articulando de manera crítica los aportes de la ciencia y del saber popular, con el fin de reorientarlos hacia la acción transformadora de la realidad.

A través de sus técnicas, la IAP desencadena intercambios constructivos entre investigador y comunidad, a partir de un diálogo que concede un rol activo a la comunidad, estimula su participación en el diagnóstico y resolución de sus

necesidades, poniendo fin a la imposición de lógicas externas que se apropian de la evaluación local y cultural.

En el debate actual sobre políticas públicas, no cabe duda que la sostenibilidad de cualquier estrategia de desarrollo descansa en el involucramiento y participación activos de los diversos actores en los procesos de toma de decisiones.

La IAP contribuye a la emergencia de sujetos activos de desarrollo, ya que presupone la constitución de un sujeto colectivo capaz de intervenir con protagonismo en la resolución de sus propias inquietudes. Al ampliar las posibilidades de retroalimentación entre realidades complejas – entre el Estado y la sociedad civil- puede estimular procesos de desarrollo basados en las propias capacidades locales, mejorando el diseño y la rectificación de los diferentes programas de intervención(ONU-CEPAL, 2002)

Como la intencionalidad de la intervención de las Agencias Sociales es la de generar desarrollo social desde una dinámica coadyuvante de los procesos entre la comunidad, la gobernanza y la academia, este modelo de intervención se erige como un pilar de las acciones de las Agencias, procurando el involucramiento y participación de los actores, como menciona el documento de la ONU-CEPAL (2002).

Definidos el objeto y los sujetos, quedan por definir los instrumentos y herramientas que se usarían en el contexto wayuu. En consecuencia, y de acuerdo con la realidad de iletrismo de la población se decidió usar el “diálogo intercultural” como herramienta medio de trabajo. La estrategia educativa desde la praxis en este contexto debe involucrar la conversación como elemento fundamental de trabajo, pues:

La conversación es entendida desde su concepto límite: como una lógica plural de interconexión subjetiva y como una dimensión posible del sentido común o cotidianeidad. Las conversaciones para el entendimiento – aquellas en que se remarca el rango intersubjetivo del hablar, por oposición a las conversaciones para la acción- designan un hablar desprovisto de toda dimensión instrumental, que reporta, a la mirada sociológica, una epistemología de control o de desarrollo: como control, informan lo que la sociedad es. Como desarrollo, las conversaciones transforman la realidad en lo que puede ser. Finalmente, como recurso para el desarrollo, se destaca el rol de la conversación en la restitución de contactos entre la subjetividad y los sistemas decisionales (ONU-CEPAL, 2002, p.8)

En este sentido la Investigación Acción Participativa (IAP) permite crear vínculos virtuosos de reflexión- diálogo- acción- aprendizaje entre las personas como expresa el documento de la ONU-CEPAL(ibíd.).

3.1 POBLACIÓN

La población escogida son las mujeres existentes y en capacidad de aportar al proceso. En la comunidad o ranchería Santa Rita, 30 mujeres, cuyas edades van de los 14 a los 68 años. No se tomaron en cuenta las niñas menores de 14 años por dos razones básicas: La etnoeducación impartida por las escuelas que el gobierno ha establecido, brinda a las niñas menores de 14 años cobertura total y esto hace que las niñas estén siendo educadas en la letra del Español, lo que las pondría en una condición diferente a las mayores de esa edad que viven en la ranchería y que son iletradas; y por otro lado, desde el punto de vista cultural las niñas que aún no han tenido su menarquía no tienen la misma carga o desarrollo ontológico que las que ya pasaron ese umbral y también han sido objeto del encierro, como rito de paso de las mujeres de la etnia.

3.2 TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la elaboración del instrumento de recolección de datos se revisaron los principios de la IAP, y se partió de los siguientes postulados:

La IAP parte de la práctica. Se trata de un tipo de investigación construida en y desde la realidad situacional, social, práctica de los sujetos implicados en los problemas que los aquejan en la vida cotidiana.

Pretende un determinado rigor metodológico y sistematización distintos de la investigación básica, pues tiene una visión más amplia de la noción de control.

Permite crear registros de las mejoras observadas y los cambios en el discurso, las relaciones y formas de organización. Tanto los resultados de la investigación como la acción que implican se presentan a toda la población, utilizando su propio código cultural (ONU-CEPAL, 2002, p.49)

Consecuentemente se elaboró un instrumento tipo entrevista semiestructurada que permitiera crear registro de las mejoras observadas y los cambios de discurso como evidencias de evaluación del desarrollo de las capacidades implicadas en cuanto a la política pública de equidad de género con relación a los roles ontológicos de la mujer wayuu.

El instrumento de recolección de datos sobre las categorías ontológicas de la mujer wayuu se configuró teniendo como base la cosmovisión subyacente en la comunidad de mujeres de 14 años en adelante. Esta cosmovisión presenta una estructura basada en la cosmogénesis, y desde esta cosmogénesis se estructura

un cuerpo de creencias respecto de cada elemento de la naturaleza, al cual en la etnia se le asignan unas categorías que le dan esencia, es decir su “ontología”.

3.3 LA ONTOLOGÍA WAYUU

La ontología wayuu gravita en torno a la cosmogonía heredada, es decir lo que como pueblo creen acerca de su origen. Es a partir de ese núcleo que se desarrolla el cuerpo de creencias y principios de fe que practican. A su vez, con base en las creencias y principios se desarrollan una serie de valores que se ejecutan como roles, algunos están enraizados de manera unívoca sobre el ser y otros en el modelo cultural construido, los cuales toman forma en costumbres y hábitos que en la praxis diaria se evidencian.

La gráfica No 1, muestra este entramado estructural en el que de manera básica se establece el modelo de unidad ontológica que tiene la cultura wayuu³.



Gráfica 2 Representación de la noción de unidad ontológica wayuu

Fuente: Elaboración de los investigadores

El wayuu tiene como noción del mundo una “unidad” que no separa los elementos de la creación de su ser. Cada ser humano es parte de la tierra y una unidad con ella.

Una síntesis de la ontología de la mujer wayuu ha sido elaborada a partir de la observación y el trabajo de las Agencias Sociales y se presenta de acuerdo con las categorías en la tabla siguiente.

³ El entramado estructural complejo de la unidad ontológica de la cultura wayuu es fruto de observaciones del grupo de investigación Contacto con la comunidad, que ha estado vinculado a procesos de agricultura urbana en comunidades wayuu, estudios diagnósticos de la convivencia de las comunidades aledañas a las instalaciones de la Universidad de la Guajira y otros procesos investigativos relacionados con el arte y la sexualidad wayuu, por lo que constituye un producto inédito a la vez que no tiene otros referentes que le validen más que la experiencia de varios años de dialogo y construcción con comunidades wayuu.

Tabla 1 Estructura ontológica de la mujer wayuu

ESTRUCTURA ONTOLOGICA DE LA MUJER WAYUU CON BASE EN ROLES					
Cosmogonía heredada	Creencias mítico religiosas	Categorías Ontológicas (roles)	Valores de trasfondo	Roles culturales	Costumbres
Origen DESDE una Deidad	Se cree en la existencia de un salvador	SER MUJER	De Género		Educación de mujer
Origen DESDE La naturaleza	Se cree en las fuerzas de la madre tierra o de sus dioses: politeísmo		De Feminidad		Vestidos/ mantas
		SER MADRE	De sexualidad		Ritos de paso/encierro
		SER REPRODUCTORA	De supervivencia		Poligamia
			DE protección		Se vive en torno a mamá
		SER PRODUCTORA	DE sustento/ alimentario familiar		Enseña a buscar sustento
			DE sustento/ Económico social	Liderazgo económico	Producción de Artesanías
		SER PORTADORA DE IDENTIDAD	De su lengua propia		Enseña la lengua wayunaki
			De autoridad y sujeción a la autoridad étnica		Está acostumbrada a Venta/ intercambio
			De su religión y sus nociones	Liderazgo religioso-mítico	Piachis mayores y en formación

Fuente: Archivos de Contacto con la Comunidad

Por consiguiente, los roles ontológicos son los que hacen “ser” a la mujer wayuu, y así, cada mujer wayuu manifiesta esa esencia para la cual fue formada; un ser diferente del no ser que ella percibe en la sociedad alijuna.

El dialogo intercultural permite ver que la mujer en las comunidades indígenas recibe una “educación de mujer” que se diferencia de la “educación de hombre” porque se le forma o educa para vivir y desempeñar unos roles “universales”, comunes a todas las mujeres de la etnia, como se presentan en la estructura.

A diferencia de la “educación de mujer”, en cuanto género, el rol del hombre wayuu consiste en que es “educado” para ser protector y reproductor, pues debe prepararse para defender la familia en caso de conflictos con otros grupos e incluso con sus mismos hermanos, y es quien debe garantizar la reproducción de la raza, razón ésta por la que los hombres wayuu pueden “poseer” varias mujeres, obviamente con previa aprobación de la mujer que se involucra en cada nueva relación.

En este orden de ideas, por tradición de la etnia, la mujer wayuu ejerce una serie de responsabilidades o roles que la hacen eje de la educación de los niños y de la comunidad entera; sus múltiples funciones de madre, educadora, administradora e impulsadora productiva de las comunidades wayuu es muy influyente, de manera que, si se logra algún cambio en las mujeres, así sea el más insignificante de los cambios, este tendrá efectos sobre el resto de la comunidad.

La mujer wayuu inexorablemente coexiste con la comunidad no wayuu, con la cultura occidental o alijuna, lo que conlleva a una confrontación cultural que en ocasiones la ponen a decidir entre su tradición y los formalismos legales del país, como ocurre con la poligamia presente y aceptada en la etnia.

Lo cierto es, que las condiciones de desarrollo y calidad de vida de las mujeres de la comunidad wayuu sigue siendo de marcada pobreza y vulnerabilidad; los avances tecnológicos del mundo global, ciertas medidas gubernamentales no diseñadas en función de los pueblos originarios, el desarrollo social y productivo que se lleva a cabo en el país continúan conspirando en su contra, lo que obliga de alguna manera a establecer mecanismos de adaptación o complementación de los dos modelos encontrados o yuxtapuestos que beneficien a la comunidad wayuu lo que produce el modelo de la etnia y el modelo occidental.

Las construcciones interiores que las mujeres mayores transmiten a las menores tienen la posibilidad de ser imitadas o no; es decir representan lo valioso de su ser y lo que debe ser conservado en la vida de la etnia por las nuevas generaciones. Estas construcciones son, en el esquema social, los valores de la etnia, que en el caso de las mujeres, tiene a su vez consideraciones intrínsecas o extrínsecas. Intrínsecas, las que aportan las mismas mujeres y extrínsecas, las que les asignan los hombres y los observadores o investigadores que se

relacionan con ellas.⁴ No obstante la frontera entre ellas no es fácilmente trazable, puesto que mucho de lo interiorizado por las mujeres de la etnia está originado en las tradiciones y estas son de orden cultural, como Penalva & Ramos (2008) afirman: “existen características de las mujeres que podríamos considerar como femeninas y no son fruto de la naturaleza, sino que son aprendidas a través de un complejo proceso individual y social” (Penalva & Ramos, 2008).

En esta misma estructura ontológica, los valores de la mujer wayuu son, aquellas virtudes, acciones o conceptos que son dignos de ser imitados por las nuevas generaciones y en torno a estos valores, se desarrollan las costumbres propias de la etnia con respecto a los elementos o personas. Valga recordar que, para el wayuu el hombre, tanto la mujer como el varón, es una unidad con la naturaleza.

De esta manera una investigación que parte de la praxis no tiene otra alternativa que indagar de manera deductiva a partir de las costumbres, que implícitamente conllevan a los valores de la etnia, en torno a un tema u objeto y con ello allegarse a la ontología propia del objeto o persona, que en últimas está determinada por la cosmogénesis dominante en la comunidad; toda una complejidad de hilos entrelazados o imbricados en las relaciones: cosmogonía-creencias-valores-costumbres.

De otra parte, como la propuesta traza como objeto de estudio evidenciar el aprendizaje desde la etno educación a partir de la praxis del dialogo intercultural para ver si con base en esta estrategia ejecutada desde las Agencias Sociales se promueve la apropiación de la política pública de equidad de género, implica percibir las apropiaciones cognitivas modificadas a partir de la transmisión de los contenidos relacionados con la equidad de género, tratando a su vez de alcanzar lo actitudinal frente a la temática y sus posibles desarrollos de acuerdo con las opiniones que se expresaran tanto en los diálogos cotidianos como en la ejecución de las entrevistas semiestructuradas, se pudo establecer un mapa de categorías ontológicas evidenciadas por las conversaciones de las mujeres de la etnia y el cual tiene cinco grandes categorías: La mujer es mujer porque su sexo así lo determina, es mujer para ser madre, es mujer para tener hijos y hacer supervivencia de la etnia, es mujer para producir, es mujer para mostrar la identidad de la etnia. En desarrollo de estas cinco categorías se establecieron los valores que como personas ellas mismas afirman, donde a su vez hay unos valores que la cultura les ha impuesto extrínsecamente y otros de tipo intrínseco que se manifiestan en sus costumbres.

⁴ Se aborda esta dinámica usando vocablos como construcciones intrínsecas y extrínsecas para referirse a lo que Vigostky llama lo intrasíquico y lo intersíquico del ser humano, pero no son equivalentes, y además se pretende esquivar una discusión de orden epistemológico que bien puede corresponder para otro estudio. Igual tratamiento se da al concepto generalizado de los valores, pues una discusión de la axiología wayuu no es el objeto del presente estudio.

Es importante rescatar en este punto, que la categoría: La mujer es mujer porque su sexo así lo determina, conduce a la conceptualización de “género”, un concepto que hoy es ampliamente empleado, como expresa Eva Espinar, en el artículo publicado por Penalva y Ramos (2008), y usado no sólo en ámbitos académicos y/o feministas, sino también en los medios de comunicación, en los discursos políticos e, incluso, en conversaciones cotidianas que para los años 70 del siglo XX fue una formulación de novedad conceptual.

El concepto de género remite a la construcción sociocultural de los comportamientos, actitudes y sentimientos de hombres y mujeres (Maquieira: 2001:159). Este recoge, así, las ideas de Simone Beauvoir, quien, ya en 1949, afirmaba que una mujer no nace sino que se hace (Beauvoir, 1949). Es decir, según esta autora, aquellas características de las mujeres que podríamos considerar como femeninas no son fruto de la naturaleza, sino que son aprendidas a través de un complejo proceso individual y social.

En definitiva, al hablar del concepto de género estamos estableciendo una distinción respecto del concepto de sexo. Sexo se emplearía para hacer referencia a la base biológica de las diferencias entre hombres y mujeres (es decir, diferencias hormonales, genitales y fenotípicas); mientras que género haría referencia a roles, identidades, actitudes, comportamientos, funciones, etc., que la sociedad adjudica a cada sexo. Es decir, con el término género se está haciendo referencia a la construcción sociocultural sobre una base biológica” (Penalva & Ramos, 2008)

Estas consideraciones nos llevan a percibir que la ontología de la mujer en general está determinada por dos grandes áreas, la sexual – biológica y la cultural; y en torno a ellas se construye el cuerpo de valores que identifican el “ser” del género femenino.

En cuanto a la mujer wayuu, como se planteó inicialmente en este estudio era necesario establecer el cuerpo de valores que en torno a su género se han construido en la etnia. En este sentido el grupo Contacto con la Comunidad ha hecho observación desde el año 2010 hasta el año 2014 constatando los elementos estructurantes de las conductas de las mujeres en sus comunidades y esquematizado en la tabla 1.

El eje en el cual gravitan todos los comportamientos de las mujeres de la comunidad Santa Rita se sitúa en las concepciones cosmogónicas que la etnia ha elaborado ancestralmente, en torno a la noción de “Maleiwa” como madre tierra, la cual se personifica como mujer y de la cual proceden los hombres y las instrucciones para una convivencia de todos los wayuu. Esta personificación se

manifiesta en las piachi, que son mujeres que curan con la naturaleza, como lo expresan los wayuu. Por lo tanto la etnia Wayuu es tradicionalmente matriarcal.

En este modelo organizacional la mujer se convierte en el vértice de las decisiones de la comunidad, entre sus roles tiene el que se encarga de velar por las necesidades más apremiantes de la familia, promueve con sus hijos el sustento alimentario de la familia a través del cuidado y comercialización de animales, artesanía y otros productos; además son las mujeres las que preparan a las niñas para perpetuar la raza y las costumbres, y son quienes en última definen la actividad de los hombres.

Lo anteriormente expuesto, plantea la divergencia existente con la evangelización cristiana que ha llegado a la etnia y ha postulado una visión patriarcal que diferencia a Dios de la naturaleza, por lo cual en el tiempo presente se percibe un doble posicionamiento de los hombres y mujeres wayuu respecto de lo espiritual, una especie de sincretismo religioso.

Con base en esta estructura ontológica wayuu y puesto que el propósito de la estrategia etnoeducativa era desarrollar capacidades en roles ontológicos de las mujeres, se elaboró una encuesta semiestructurada que se aplicó en dos ocasiones durante el proceso educativo y mediante el diálogo intercultural llevado a cabo en dos momentos diferentes: Año 2013 a pocos meses de que el gobierno colombiano emitiera los lineamientos de la política pública de equidad de género y uno cuando había transcurrido un año del ejercicio, año 2014.

El ejercicio de etnoducción se realizó cada fin de semana, sentándose con las mujeres que asistían al kiosco de encuentros que se construyó como espacio social y a donde acuden cada semana por diferentes tipos de convocatorias de las Agencias sociales, tales como jornadas de vacunación, jornadas de salud, capacitación en artesanías, formación de asociaciones de mujeres, aportes de kits educativos para los niños y niñas, aportes de kits alimentarios.

Las categorías que fueron emergiendo en este ámbito de la vida comunitaria y personal de las mujeres de Santa Rita, mediante la Investigación Acción, se fueron jerarquizando en concordancia con las fortalezas de cada rol sin que esta jerarquización sea estricta, pues para las mujeres participantes no existe una categoría mayor que otra. Así quedaron cinco categorías (roles) ontológicas que definen en forma general el ser mujer wayuu: 1) Ser mujer, en lo biológico (género) y en lo cultural (manifiesto en feminidad) 2) ser madre (manifiesto en sexualidad que se vivencia a partir del encierro) 3) Ser reproductora (que se manifiesta en la supervivencia, la protección) 4) ser productora (manifiesta en ser artífice del sustento alimentario familiar, y sustento social) 5) ser portadora de identidad (manifiesto en transmisión de su lenguaje, su autoridad y sus nociones religiosas)

Para cada categoría se formularon preguntas con el modelo de entrevista semiestructurada que fueron hechas de manera natural en el diálogo, y en algunas ocasiones para contrastar las respuestas con el rol masculino de la etnia se hicieron preguntas que bien pueden corresponder al género masculino.

3.4 LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Este tipo de entrevista utiliza preguntas abiertas y cerradas que definen las áreas que quieren ser exploradas, para obtener opiniones, percepciones, creencias y conocimientos sobre los aspectos que se quiere evaluar (Valles, 2014).

Como modelo de entrevista, no se ciñe al rigor de la estructura, sino que permite formular las preguntas de acuerdo con el momento y dentro de un diálogo normal, por lo que es una herramienta apta en este proceso etnoeducativo fundamentado en el diálogo intercultural planteado por los investigadores en medio del grupo de mujeres de la ranhería.

De igual manera tiene la fortaleza que se puede sistematizar el resultado sin que se dependa del dato cuantitativo pero sí valiéndose de él.

3.4.1 Categoría: Ser Mujer

Preguntas en la categoría: SER MUJER

Categorías Ontológicas (roles)	Valores de trasfondo que sustentan el ser	Roles culturales	Costumbres de la etnia que afianzan los valores y la ontología wayuu	Entrevista semiestructurada
SER MUJER	De Género		Educación de mujer	¿Cómo fue su educación cuando niña? ¿Qué le enseñaron su mamá y su abuela? ¿Le enseñaron a cultivar la tierra?
	De Feminidad		Vestidos/mantas	¿Las mujeres de su familia usan mantas? ¿Por qué? ¿Qué distingue a las mujeres de los hombres wayuu, para usted? ¿Considera Ud que su belleza como mujer se debe cuidar? ¿Cómo? ¿Considera que los hombres deben mandar en las familias?

3.4.2 Categoría: Ser Madre

Preguntas en la categoría: SER MADRE

Categorías Ontológicas (roles)	Valores de trasfondo que sustentan el ser	Roles culturales	Costumbres de la etnia que afianzan los valores y la ontología wayuu	
SER MADRE	De sexualidad		Ritos de paso/encierro	Entrevista semiestructurada ¿Pasó usted por el encierro? ¿A los cuantos años fue madre? ¿Considera Ud. Importante tener hijos? ¿Por qué?

3.4.3 Categoría: Ser Reproductora

Preguntas en la categoría SER REPRODUCTORA

Categorías Ontológicas (roles)	Valores de trasfondo que sustentan el ser	Roles culturales	Costumbres de la etnia que afianzan los valores y la ontología wayuu	
SER REPRODUCTORA	De supervivencia		Poligamia	Entrevista semiestructurada ¿Tiene acuerdo que el padre de sus hijos tenga otras mujeres? ¿Por qué?
	DE protección		Se vive en torno a mamá	¿Ha vivido al lado de su madre? ¿Por cuánto tiempo? ¿Por qué?

3.4.4 Categoría: Ser Productora

Preguntas en la categoría SER PRODUCTORA

Categorías Ontológicas (roles)	Valores de trasfondo que sustentan el ser	Roles culturales	Costumbres de la etnia que afianzan los valores y la ontología wayuu	Entrevista semiestructurada
SER PRODUCTORA	DE sustento/ alimentario familiar		Enseña a buscar sustento	<p>¿Cómo ha suplido las necesidades de sus hijos?</p> <p>¿Su marido le ha ayudado en el sustento de la familia?</p> <p>¿Cómo?</p> <p>¿Considera Ud. que los hombres wayuu deben hacer más por sus familias?</p>
				<p>¿Los varones niños, jóvenes y adultos deben aprender a cuidar a los hijos bebés de la casa?</p> <p>¿Por qué?</p>
	DE sustento/	Liderazgo económico	Producción de	<p>¿Ha participado con sus productos en ferias?</p> <p>¿Es usted líder de su comunidad en lo económico?</p>
	Económico social		Artesanías	<p>¿Ud. aprendió a tejer?</p> <p>¿Quién le enseñó?</p> <p>¿Por qué le enseñaron eso y no otra clase de trabajo?</p>

3.4.5 Categoría: Ser Portadora de Identidad

Preguntas sobre la categoría de SER PORTADORA DE IDENTIDAD

Categorías Ontológicas (roles)	Valores de trasfondo que sustentan el ser	Roles culturales	Costumbres de la etnia que afianzan los valores y la ontología wayuu	Entrevista
				semiestructurada
SER PORTADORA DE IDENTIDAD	De su lengua propia		Enseña la lengua wayunaki	<p>¿Habla Ud. wayuunaki? ¿Dónde lo aprendió? ¿Habla español? ¿Dónde lo aprendió? ¿Enseña wayunaiki a sus hijos e hijas? ¿Ellos y ellas hablan bien wayunaiki? ¿Hablan ellos español? ¿Dónde lo aprenden? ¿Le hubiera gustado ir a la escuela y a la universidad? ¿Por qué?</p>
	De autoridad y sujeción a la autoridad étnica		Está acostumbrada a Venta/ intercambio	<p>¿Considera que el vender a las jóvenes es bueno? ¿Por qué? ¿Independiente de su posición personal, Está de acuerdo en cambiar a las jóvenes por bienes, aunque las jóvenes no estén de acuerdo con sostener relaciones con quien las compra?</p>
	De su religión y sus nociones	Liderazgo o religioso-mítico	Piachis mayores y en formación	<p>¿Cree Ud. en la necesidad de tener una piacchi? ¿Le gustaría ser piacchi? ¿Por qué? ¿Considera que es posible estar saludable solamente con la medicina que se tiene en la comunidad indígena o que es necesaria la medicina alijuna? ¿Por qué? ¿Ud. cree en Maleiwa o en el Dios Cristiano? ¿No cree en ninguno?</p>

3.5 DESARROLLO METODOLÓGICO

3.5.1 FASE ACCIÓN-OBSERVACIÓN

Se realizó usando el instrumento, entrevista semiestructurada, proceso al que para fines prácticos se le denominó como conducta de entrada, en el año 2013 y se consolidaron las respuestas halladas de acuerdo con las siguientes tablas:

Tabla 2 Resultado conducta de entrada Categoría ontológica “ser mujer”

Valores de trasfondo que sustentan el ser	Costumbres de la etnia que afianzan los valores y la ontología wayuu				
		Entrevista			
Valores del Género	Formadas con Educación de mujer	¿Cómo fue su educación cuando niña?	Buena	16	52%
			Normal	10	32%
			Regular	5	16%
		¿Qué le enseñaron su mamá y su abuela?	Tejer	25	81%
			Cuidar animales	5	16%
			Cultivar	1	3%
Valores de Femenidad	Uso de Vestidos/ mantas	¿Le enseñaron a cultivar la tierra?	No	30	96%
		¿Las mujeres de su familia usan mantas?	Si	22	71%
			No	9	29%
		¿Por qué?	Por cultura, es la manta la que representa nuestra raza		
		¿Qué distingue a las mujeres de los hombres wayuu, para usted?	El vestido, la maternidad, las labores domésticas, las labores de artesanías		
			Si	20	61%
		¿Considera Ud que su belleza como mujer se debe cuidar?	No	6	19%
			Un poco	5	16%
		¿Cómo?	Con productos naturales, caseros		
		¿Considera que los hombres deben mandar en las familias?	Si	8	26%
No	21		64%		
No responde	2		6%		

Los resultados dejan ver ciertos contrastes que vale destacar, como que 81% de las mujeres fueron enseñadas por sus madres o abuelas en el arte de tejer, mientras que sólo el 3% fueron enseñadas a cultivar la tierra. Esto muestra la gran dependencia que tiene la comunidad del producto artesanal como medio de sustento, lo que a la vez refuerza el ser mujer asociado al arte de tejer.

Otro punto de contraste significativo es que hay una divergencia en la forma como se posiciona al hombre en la autoridad familiar, pues el 64% estima que el hombre no debe mandar en la familia, el 26% dice que sí debe mandar en la familia y el 6% evita asumir una posición. Este resultado, en principio demuestra

que las mujeres en su mayoría asumen y refuerzan que el rol del hombre no se asocia con la autoridad familiar, sino con los roles tradicionales de ser el que protege en casos de conflicto y especialmente sirve para reproducir la especie.

Tabla 3 Resultado conducta de entrada Categoría ontológica “ser madre”

Valores de trasfondo que sustentan el ser	Costumbres de la etnia que afianzan los valores y la ontología wayuu	Entrevista			
Valores en el ámbito de la sexualidad	Ritos de paso/encierro Tener hijos	¿Pasó usted por el encierro?	Si	31	100%
			No	0	
		¿A los cuantos años fue madre?	Entre los 14 y 20 años	5	16%
			Entre los 20 y 30 años	24	77%
			Después de los 30	2	7
		¿Considera Ud. Importante tener Hijos?	Si	31	100%
			No	-	
¿Por qué?	Ley natural de Maleywa, familia extensa, representa autoridad y respeto, riqueza familiar, mayor número de hijos para la pérdida (muerte)				

Las mujeres asocian su sexualidad efectiva con el encierro, un rito de paso de la comunidad que tiene cierto sentido mítico, religioso y social. La niña wayuu, cuando le llega la menarquía, es sometida a un encierro en el que las mujeres mayores le transmiten una serie de enseñanzas de la etnia, con las cuales la preparan para afrontar la vida, y el cual termina con una celebración social en la que la niña es presentada a la comunidad como una mujer en capacidad de escoger su pareja por medio de un baile tradicional llamado Yonna. Este rito fue practicado en esta comunidad por el 100% de las mujeres participantes, lo que indica que tiene un fuerte acervo cultural en cuanto reforzar el rol de mujeres en la misma.

En cuanto al tener hijos, es significativo que el 16% de las mujeres que han tenido hijos los han tenido entre los 14 y los 20 años, y que hasta los 30 años el 93% de las mujeres han tenido hijos, lo que muestra como el tener hijos en edad temprana es un rol de importancia para las mujeres wayuu.

Tabla 4 Resultado conducta de entrada Categoría ontológica “ser productora”

Valores de trasfondo que sustentan el ser	Costumbres de la etnia que afianzan los valores y la ontología wayuu				
		Entrevista			
De supervivencia	Poligamia	¿Tiene acuerdo que el padre de sus hijos tenga otras mujeres?	Si	26	83%
			No	5	17%
		¿Por qué?	Familia extensa poderosa, autoridad cultural		
		¿Ha tenido un solo marido?	De 14 a 20 años (si)	5	17%
			De 20 en adelante (No)	26	83%
	¿Por qué?	Por cultura			
DE protección	Se vive en torno a mamá	¿Ha vivido al lado de su madre?	Si	31	100%
			No		
		¿Por cuánto tiempo?	Hasta la muerte		
	¿Por qué?	Por protección y cuidados			

Es de resaltar que el 83% de las mujeres tiene acuerdo con que el padre de sus hijos tenga otras mujeres, mientras el 17% lo desaprueba, y esto se refleja en una conducta muy íntima ya que de igual forma el 17% manifiesta que ha tenido un solo marido, mientras que el 83% y de 20 años en adelante expresan que no han tenido un solo marido. Esta dinámica deja varios interrogantes, que no son del objeto de este estudio, pero sugiere que hay una especie de laxitud respecto de la poligamia tanto para el hombre como para la mujer en la posibilidad de manejar una poliandria muy sutil por parte de las mujeres.

En cuanto a vivir en torno a la madre, es notorio que el 100% de las mujeres de esta comunidad lo consideran que hay en la madre un ámbito de protección. Esto refuerza el hecho que la comunidad sea matriarcal y que sus roles ontológicos se orienten por este modelo.

Tabla 5 Resultado conducta de entrada categoría ontológica “ser productora”

Categoría ontológica “ser productora”

Valores de trasfondo que sustentan el ser	Roles culturales	Costumbres de la etnia que afianzan los valores y la ontología wayuu	Entrevista semiestructurada			
DE sustento/ alimentario familiar		Enseña a buscar sustento	¿Cómo ha suplido las necesidades de sus hijos? ¿Su marido le ha ayudado en el sustento de la familia? ¿Cómo? ¿Considera Ud. que los hombres wayuu deben hacer más por sus familias? ¿Los varones niños, jóvenes y adultos deben aprender a cuidar a los hijos bebes de la casa? ¿Por qué?	Artesanías	21	67%
				Venta camarones	6	19%
				Trabajo doméstico	4	14%
				Si	5	16%
				No	26	84%
				Trabajos varios, agricultura		
				Si	31	100%
				No	-	
				Si, para protección y cuidado		
				DE sustento/ Económico social	Liderazgo económico	Producción de artesanías
¿Es usted líder de su comunidad en lo económico?	Si	28	90%			
No	3	10%				
Artesanías	¿Ud. aprendió a tejer?	Si (todas)	31			100%
	¿Quién le enseñó?	Madre	11			35%
		Abuela	20			65%
	¿Por qué le enseñaron eso y no otra clase de trabajo?	Por cultura				

En el rol de sustentar la familia, el 67% de las mujeres ratifican que las artesanías son su medio más eficaz de sostenibilidad, seguido de la venta de camarones. Un 16% aprecia que sus maridos les han ayudado en el sustento familiar, y todas, es decir, el 100% esperan que los maridos les ayuden en este rol.

Una pocas, es decir, el 10% han participado en ferias con las artesanías, sin embargo al interior de su comunidad el 90% se manifiesta ser líder en esta actividad productiva, lo que indica el grado de apropiación de su rol de producción para sustento familiar.

Tabla 6 Resultado conducta de entrada categoría “ser portadora de identidad lengua”

Categoría ontológica “ser portadora de identidad”

Valores de trasfondo que sustentan el ser	Costumbres de la etnia que afianzan los valores y la ontología wayuu				
		Entrevista			
Portadora de su lengua propia	Enseña la lengua wayunaki	¿Habla Ud. wayunaiki?	Si (Todas)	31	100%
		¿Dónde lo aprendió?	Ranchería		
		¿Habla español?	Si	31	100%
			No		
		¿Dónde lo aprendió?	Ranchería	23	75%
			Escuela	8	25%
		¿Enseña wayunaiki a sus hijos e hijas?	Si (Todas)	31	100%
		¿Sus hijos e hijas hablan bien wayunaiki?	Si (Todas)	31	100%
		¿Hablan ellos español?	Si (Todas)	31	100%
		¿Dónde lo aprenden?	La Escuela	31	100%
			Si	31	100%
¿Le hubiera gustado ir a la escuela y a la universidad?	No	0			
	¿Por qué?	Para ser profesional , estar mejor			

En el rol ontológico de ser portadora de identidad wayuu a través del lenguaje se nota como las mujeres de esta comunidad han tenido que adaptarse a aprender dos formas de comunicarse, una en wayunaiki y otra en español. El iletrismo no es sinónimo de ignorancia, sino de falta de oportunidades como lo dejan ver al responder a la pregunta si les hubiera gustado ir a la escuela y a la

universidad, a todas les hubiera gustado y las respuestas de opinión enfocaron dos áreas interesantes: Ser profesional y estar mejor. Es relevante en este punto que no lo asociaron con ganar más dinero o incluso con el dinero mismo, sino con un estado de bienestar propio de las comunidades indígenas cuyos intereses comunes no contemplan el concepto de competencia, sino el del bien común.

Tabla 7 Resultado conducta de entrada categoría ser portadora de identidad sujeción a la autoridad

Valores de trasfondo que sustentan el ser	Roles culturales	Costumbres de la etnia que afianzan los valores y la ontología wayuu				
Portadora del valor de la autoridad y sujeción a la autoridad étnica		Está acostumbrada a Venta/ intercambio	¿Considera que el vender a las jóvenes es bueno?	Si por Protección	11	36%
				No	10	32%
				No responde	10	32%
			¿Por qué?			
			¿Independiente de su posición personal, Está de acuerdo en cambiar a las jóvenes por bienes, aunque las jóvenes no estén de acuerdo con sostener relaciones con quien las compra?	De acuerdo	11	36%
				No de acuerdo	10	32%
				No responde	10	32%
				No son mercancía, los tiempos han cambiado		

En este rol de portar la autoridad y la sujeción en la etnia, las mujeres de esta comunidad manifiestan divergencia respecto de la costumbre de vender a las jóvenes. Sus respuestas apuntan a cierta inconformidad con ello. El 64%, si se suman las que no están de acuerdo con las que no quieren responder, manifiestan que hay inconformidad y argumentan que las mujeres no son mercancía y que los tiempos han cambiado. Esto puede interpretarse de varias

formas, una de ellas es que su “ser mujer” ha empezado un proceso de auto reconocimiento emancipatorio y si bien no tienen los elementos para generar la resistencia a esta costumbre de manera contundente, ya se atreven a expresarlo.

Tabla 8 Resultado conducta de entrada categoría ser portadora de identidad religión y nociones

Valores de trasfondo que sustentan el ser	Roles culturales	Costumbres de la etnia que afianzan los valores y la ontología wayuu					
Portadora de su religión y sus nociones	Liderazgo religioso-mítico	Piachis mayores y en formación	¿Cree Ud. en la necesidad de tener una piacchi?	Si	15	48%	
				No	10	32%	
				No responden	6	20%	
			¿Le gustaría ser piacchi?	Si	16	51%	
				No	15	49%	
			¿Por qué?	Cura con plantas			
			¿Considera que es posible estar saludable solamente con la medicina que se tiene en la comunidad indígena o que es necesaria la medicina alijuna?	Medicina indígena	Si	18	58%
					No	13	42%
			¿Por qué?	Medicina alijuna	Si	12	39%
					No	19	61%
¿Por qué?	Porque uno se cura por fe						
¿Ud. cree en Maleiwa o en el Dios cristiano?	Si	31	100%				
¿No cree en ninguno?							

Uno de los roles del ser mujer y que fundamenta en gran parte la vivencia de la etnia es el que tiene que ver con ser portadora de sus nociones espirituales y religiosos, lo que a su vez tiene gran incidencia en la forma de concebir la salud como dependiente de algún sistema religioso. El 100% manifiesta creer ya sea en Maleiwa o en el Dios cristiano, sin embargo ante la pregunta de si prefiere la medicina natural de la etnia o la alijuna se perciben contradicciones al interior de las mujeres. Por un lado un 48% considera importante tener la piachi, (mujer shaman, curandera que se puede comunicar con los espíritus y tiene capacidades para curar), un 32% no la considera necesaria y un 20% no responde a esa

pregunta. Así, un 52% manifiesta su poca dependencia de esta figura desde su rol de mujer.

Por otra parte en cuanto a la manera de estar saludable, existe cierta confusión respecto del uso de medicinas, independiente de los porcentajes de aceptación o desacuerdo, las mujeres manifiestan que necesitan de ambas medicinas: indígena y alijuna, en grados disímiles. Esto muestra que hay una ruptura con su ser interior al respecto de estos conceptos que tiempos anteriores estaban muy arraigados en torno a Maleiwa y sus representantes las piachis.

Como parte de la conducta de entrada también se preguntó: ¿Tiene Ud. Noción de que existe un programa del gobierno que busca la igualdad de derechos y responsabilidades de hombres y mujeres, llamado Equidad de Género?

Todas respondieron NO LO CONOCEMOS

3.5.2 FASE REFLEXIÓN

Como parte de la estrategia de etno educación desde la praxis, vía dialogo intercultural, de las Agencias Sociales para el desarrollo de capacidades en el rol ontológico de las mujeres wayuu en la comunidad Santa Rita de Riohacha, se dedicó tiempo semanal para participar en las diferentes actividades, donde compartiendo se fue informando a las mujeres de esta comunidad acerca de la política de equidad de género lo que generó un espacio de reflexión natural y evidenció transformaciones significativas en el transcurrir de un año.

Las reflexiones fruto de estos diálogos se vieron reflejadas en las respuestas que en las tablas de análisis y sistematización se presentan en la tercera fase: Evaluación.

Es de destacar, antes de pasar a la evaluación, que algunas mujeres luego de escuchar la información y preguntárseles sobre su opinión al respecto, decidieron guardar silencio. Igualmente, mientras que las más jóvenes demostraron, en el dialogo, su interés y participaron activamente, las mayores se mostraron menos participativas, pero con actitudes reflexivas.

3.5.3 FASE EVALUACIÓN

En este proceso se hizo una recopilación de la información que surgió en los diálogos interculturales y a partir de las preguntas formuladas en la entrevista semiestructurada, para efecto de determinar avances y retrocesos en la comunidad de mujeres wayuu, luego de implementar por un tiempo la estrategia etnoeducativa, y a la vez descubrir aciertos y desaciertos de la praxología educativa que se lleva a cabo en las Agencias Sociales Uniguajira, como insumo de transformación y mejora desde la visión curricular (política pública de equidad de género) y a partir de la interculturalidad, se seleccionaron las preguntas de la entrevista que enfocaban aspectos puntuales de la política pública de equidad de género atendiendo a los siguientes items:

- Posición de complementariedad de roles en autoridad familiar entre hombre y mujer,
- Monogamia y poligamia,
- Aporte al sustento familiar
- Autoreconocimiento de la dignidad de mujer,
- trato respetuoso de la mujer (aprobación o desaprobación al concepto de objeto y mercancía).

Las evidencias de la utilidad de la estrategia y su contribución al desarrollo de las capacidades de los roles ontológicos de las mujeres wayuu de la comunidad se muestran en cambios de opinión y la percepción renovada de los roles ontológicos o en sus expectativas manifiestas.

La tabla 9 muestra los resultados de la entrada y la salida del proceso de investigación como evidencia de transformaciones en las capacidades de las mujeres de la comunidad Santa Rita, luego de aplicada la estrategia.

Tabla 9 Resultado de la aplicación de la estrategia

VALORES DE TRASFONDO QUE SUSTENTAN EL SER	Contenidos básicos de la política pública de equidad de género	Preguntas de la Entrevista		Entrada		Salida	
	VALORES DE TRASFONDO QUE SUSTENTAN EL SER	Complementariedad de roles en autoridad familiar entre hombre y mujer	¿Considera que los hombres deben mandar en las familias?	Si	8	26%	8
No				21	64%	11	35%
No responde				2	6%	12	39%
Monogamia y poligamia		¿Tiene acuerdo que el padre de sus hijos tenga otras mujeres?	Si	26	83%	18	58%
			No	5	17%	13	42%
Rol de aporte al sustento familiar		¿Su marido le ha ayudado en el sustento de la familia?	Si	5	16%	7	22%
			No	26	84%	24	78%
		¿Considera Ud. que los hombres wayuu deben hacer más por sus familias?	Si	31		31	100%
Auto reconocimiento de la dignidad de mujer		¿Considera que el vender a las jóvenes es bueno?	Si por Protección	11	36%	8	26%
			No	10	32%	14	45%
			No responde	10	32%	9	29%
Trato respetuoso de la mujer (no al concepto de objeto y mercancía).		¿Independiente de su posición personal, Está de acuerdo en cambiar a las jóvenes por bienes, aunque las jóvenes no estén de acuerdo con sostener relaciones con quien las compra?	De acuerdo	11	36%	8	26%
	No de acuerdo		10	32%	18	58%	
	No responde		10	32%	5	16%	
	No son mercancía, los tiempos han cambiado						

Con base en la pregunta ¿Considera que los hombres deben mandar en las familias?, se enfocaba la Complementariedad de roles en autoridad familiar entre hombre y mujer, las respuestas fueron:

¿Considera que los hombres deben mandar en las familias?		2013		2014	
	Si	8	26%	8	26%
	No	21	64%	11	35%
	No responde	2	6%	12	39%

En este contenido se nota una evolución en cuanto a la posición negativa que adoptan las mujeres de la comunidad respecto de que los hombres tengan la autoridad familiar.

En el año 2013 el 64% afirmaban su desaprobación a que el hombre mandara en la familia, y para el año 2014 se reduce esa desaprobación al 35%; no obstante hay un núcleo de mujeres que mantienen claramente que el hombre debe mandar 26% en ambas evaluaciones y un tercer grupo, 39%, mantiene una posición poco definida al no querer responder.

Esta evaluación deja ver que en la comunidad de mujeres, el rol de autoridad familiar ejercido por ellas tiene un profundo arraigo ontológico.

En el contenido que hace referencia a la aceptación de la poligamia, donde la mujer juega un rol ontológico importante, se percibe un ascenso de la no aceptación de esta condición familiar, mientras en el año 2013 el 17% decían no tener acuerdo que los padres de sus hijos tuvieran otras mujeres, en el año 2014 el número de mujeres que no quieren aceptar esta condición aumenta y el 42% posiciona su rol de mujer en este aspecto.

¿Tiene acuerdo que el padre de sus hijos tenga otras mujeres?		2013		2014	
	Si	26	83%	18	58%
	No	5	17%	13	42%

Es destacable esta evolución porque es controversial con respecto a la tradición étnica. Sin embargo, respecto de la política de equidad de género permite ver que hay una forma diferente de percibir la composición familiar.

En cuanto al sostenimiento de la familia, el rol de mujer wayuu, la ubica como la responsable del sustento, situación que pone a las familias en condición de vulnerabilidad. Son pocos los hombres que asumen este rol de sustento. Así que el cambio ontológico para alcanzar la equidad de género requiere no sólo del involucramiento de las mujeres, sino también de la modificación del rol en los hombres. En ese aspecto las respuestas de las mujeres, después de un año de desarrollo de la estrategia, son significativas.

¿Su marido le ha ayudado en el sustento de la familia?	Si	5	16%	7	22%
	No	26	84%	24	78%
¿Considera Ud. que los hombres wayuu deben hacer más por sus familias?	Si	31		31	100%
	No	-			

En 2013, sólo cinco mujeres afirmaban que sus maridos ayudaban en el sustento de la familia, en 2014 asciende a 7 el número de hombres comprometidos en ese rol. Esto significa que hubo un 5% más de hombres involucrados, en lo que se puede interpretar como un paso positivo en los dos géneros, pero más en el sentido de desarrollo de equidad reclamado por las mujeres quienes en su totalidad reclaman en los dos momentos que los hombres deben hacer más por sus familias.

En la categoría de ser portadora de identidad, un rol de suma importancia para la etnia que vincula dos aspectos sensibles con respecto a la mujer: El de autoreconocerse dignas de respeto y de hacer valer sus opiniones, y el de auto superar la condición de objeto de venta cuando se está en la juventud, se puede ver un cambio interesante al finalizar el primer año de desarrollo de la estrategia.

¿Considera que el vender a las jóvenes es bueno?	Si por Protección	11	36%	8	26%
	No	10	32%	14	45%
	No responde	10	32%	9	29%
¿Independiente de su posición personal, Está de acuerdo en cambiar a las jóvenes por bienes, aunque las jóvenes no estén de acuerdo con sostener relaciones con quien las compra?	De acuerdo	11	36%	8	26%
	No de acuerdo	10	32%	18	58%
	No responde	10	32%	5	16%
	No son mercancía, los tiempos han cambiado				

Mientras en 2013 el 36% aprobaba la venta de las jóvenes como algo bueno, en 2014 esta respuesta desciende a 26%, pero quizá lo más significativo está en que en 2013 un 32% no quiere responder, y en 2014 se percibe que hay un cambio interior de las mujeres quienes toman posición clara respecto de su rol de ser portadoras de la identidad de la etnia con independencia de su condición de mujer, así, sólo el 16% no quiere responder a la pregunta y el 58% manifiesta de manera directa no estar de acuerdo con que las mujeres jóvenes sean tratadas como objetos mercantiles.

Es evidente que el desarrollo de capacidades ontológicas ha sido positivo en cuanto a la búsqueda de la equidad de género, desde la perspectiva de las mujeres. Las respuestas a las preguntas nos permiten inferir cambios en el desarrollo de tales capacidades en lo teórico.

Finalmente, se formuló la pregunta ¿tiene Ud. Noción de que existe un programa del gobierno que busca la igualdad de derechos y responsabilidades de hombres y mujeres, llamado Equidad de Género? Si=31, 100%. Esto indica que un año después de implementada la estrategia existe un conocimiento y además un nivel de apropiación de la política pública que involucra a las mujeres de la ranchería en equidad de género.



CONCLUSIONES

Varias conclusiones emergen de este acercamiento:

Para las mujeres y la comunidad wayuu Santa Rita:

En primer lugar, existe una formación cultural que está en movimiento hacia el cambio por cuanto las mujeres tienen interés de ese cambio y lo manifiestan, si bien son identificables tres tendencias claras: Una parte de las mujeres, independiente de la edad, propende por cambiar la ejecución de roles en el ámbito masculino, otro grupo tiende a mantener la condición actual y hay un grupo que está a la expectativa de lo que pueda ocurrir.

No obstante que las mujeres que participaron del proceso afirmaron que no sabían de una política pública de equidad de género en el comienzo del proceso ahora manifiestan que si conocen que existe, esto ha desarrollado una capacidad interpretativa de su realidad y su ser como mujeres reclama que los hombres se apropien de proveer sustento a sus familias, un rol que en la etnia ha sido tradicional de la mujer, aunque muchos de los varones wayuu lo hacen, la percepción de ellas es que la mayoría de los varones no lo hacen.

Queda un largo camino para adentrarse en cómo la etnoeducación desde la praxis puede cooperar con el cambio que una parte de las mujeres wayuu desea, sin embargo es evidente que la estrategia ha producido cambios significativos en el ámbito cognitivo de las mujeres de la ranchería Santa Rita.

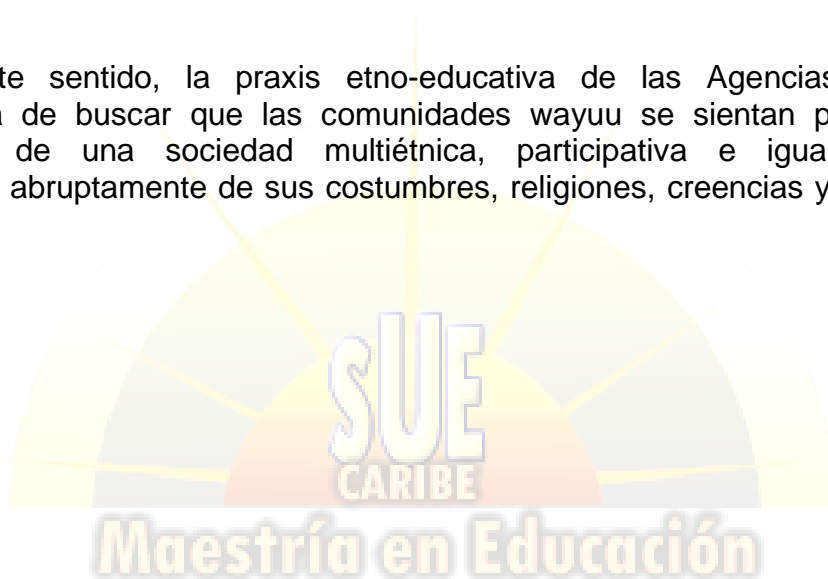
En consecuencia, tanto la Universidad, como el equipo de trabajo de la Agencia social, uniguajira que trabaja en esta comunidad, deben continuar los procesos etnoeducativos acerca de la misma política y de otras políticas públicas, puesto que este es un ejercicio que se requiere para cerrar las brechas sociales existentes.

La metodología IAP justamente permite establecer un avance en espiral, tomando como punto de partida la situación de la comunidad en un momento y a partir de ese momento iniciar una nueva acción-reflexión-evaluación y dado que la responsabilidad social no sólo es de la universidad, sino también de los entes públicos territoriales y de las entidades privadas, queda abierto un camino para que estos estamentos participen.

Las Agencias Sociales Uniguajira, de otra parte, en evaluaciones internas de la comunidad han detectado que existen aspectos procedimentales y metodológicos de orden educativo que no terminan de cristalizarse (insertarse) en la misma; por ejemplo, existe la resistencia de la mujer wayuu a las adaptaciones y complementariedades culturales de prevención para disminuir la natalidad.

Estas resistencias podrían tener sus orígenes en los fundamentos ontológicos wayuu de preservar la raza, lo que sería entrar en contradicción con su cultura. Siendo así, y si esta resistencia ocurre con un esfuerzo que tiene un sentido respetuoso de las tradiciones indígenas, como lo hacen las Agencias Sociales Uniguajira, ¿qué se puede esperar de los procesos gubernamentales que se implementan bajo el ropaje de etno-educación y que están enfocando a los niños y niñas de la etnia? Los niños y las niñas también quedan inmersos en la tensión de optar por dar continuidad a su ontología étnica o adoptar la ontología dominante de la escuela occidentalizada. La pérdida del acervo cultural no sólo les deja en condiciones muy vulnerables dado su origen, sino que además la humanidad pierde un patrimonio invaluable, una cultura que tiene mucho que enseñar

En este sentido, la praxis etno-educativa de las Agencias Sociales Uniguajira ha de buscar que las comunidades wayuu se sientan parte de la construcción de una sociedad multiétnica, participativa e igualitaria, sin desadaptarse abruptamente de sus costumbres, religiones, creencias y modos de vida.



CONSIDERACIONES

El proceso de etnoeducación desde la praxis es dinámico e infinito en las comunidades, lo que implica dar continuidad a las acciones con base en la estrategia. Se evidencian cambios en el componente cognitivo, psicológico, psicosocial y económico; estos cambios a su vez modifican las estructuras ontológicas de las mujeres y su valores se afianzan.

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que el modelo estratégico debe cumplir con unos principios generales y su replicabilidad depende de análisis serios de las comunidades, así como de la política pública que se esté promoviendo.

Una consideración final a la que se le debe reconocer su importancia es que es necesario tener en cuenta que el desarrollo humano se da en saltos y no es un proceso homogéneo, por lo tanto comunidades como esta tienen oportunidades de cambio si se es coherente en los procesos.

En cuanto al Modelo general de la estrategia etnoeducativa desde la praxis es necesario mencionar algunas consideraciones:

Hans Aebli, plantea que para enseñar es necesario tener en cuenta tres dimensiones, *los medios, el contenido y las funciones* (Aebli, 1995, p. 27) y a partir de estos desarrollar la actividad educativa, que tal como se ha ido descubriendo es compleja y exige activar los bucles de: a) bucle cerebro-mente-cultura; b) bucle razón-afecto-impulso y c) bucle individuo-sociedad-especie (Morin E. , 1999) en la praxis.

Así, El modelo estratégico de etnoeducación desde la praxis respecto de una política pública tiene unos requerimientos básicos para las comunidades indígenas.

La educación etno educativa desde la praxis en las comunidades indígenas no se puede partir de plano con los presupuestos de la mirada occidental, pues de antemano estaría viciada, debido a que la mirada occidental es de No Unidad, mientras que la realidad vivida por las comunidades indígenas es desde una mirada de Unidad. La estrategia por lo tanto debe tener unos componentes concretos, expresado a continuación en el modelo básico de intervención etno educativa para comunidades indígenas.

MODELO BÁSICO DE INTERVENCIÓN ETNO EDUCATIVA PARA COMUNIDADES INDÍGENAS

Componente filosófico:

1. Precisar los contenidos ontológicos de los sexos en cada etnia, para no atropellar su visión del mundo y sus fundamentos de manera colonizante y desestructurante del ser.
2. Determinar el paradigma reinante desde la *ontología, gnoseología y epistemología: Unidad, No Unidad.*
3. *Fundarse en la interculturalidad teniendo en cuenta el – Multiculturalismo y la hibridad de culturas.*
4. *Considerar el iletrismo indígena y no indígena*
5. *Ser respetuoso de la otredad.* La otredad es más que entender y comprender cómo funciona un grupo cultural; es también participar en estos procesos culturales y actuar dentro de ellos, puesto que cada cultura tiene una manera muy peculiar de producir, entender y transmitir signos, los cuales obedecen no sólo a conceptos individuales sino son más bien una suma de sus experiencias de vida en colectividad.

La etnoeducación es el proceso educativo integral soportado en la cosmovisión, los valores culturales y las realidades socioeconómicas, ambientales, históricas y políticas de la comunidad afectada (Mosquera J. , 2011)

La etnoeducación no se demarca en un espacio y tiempo, no goza de axiomas unilaterales, es un proceso complejo que requiere de invenciones por parte de aquellos que la ponen en práctica (Restrepo & Rojas, 2012)

La articulación entre la particularidad y la generalidad, logran que la cultura mayor o hegemónica no avasalle a las culturas oprimidas marginales a través de la educación, que mataría su identidad; porque es desde lo propio, lo cercano, lo local, donde ella comienza a construirse, sí, y sólo si, se tiene en cuenta la ontología, la gnoseología y la epistemología propias de la etnia se puede hacer un proceso autónomo.

La etnoeducación debe apuntar al fortalecimiento de las culturas oprimidas para que éstas interactúen en nuevos términos con el resto de la sociedad haciendo la reflexión oportuna y válida para abordar lo que Martin Barbero y López De La Roche, (1998), mencionan: que los desafíos de los procesos culturales no están aislados, marchan en paralelo a los nuevos modos de simbolización y actualización del lazo social que se hallan cada día más entrelazados a las redes comunicacionales y los flujos informacionales.

Componente curricular: Este componente se determina con base en las prioridades de desarrollo que tiene cada comunidad.

Componente pedagógico, didáctico: Este está anclado al docente.

El Docente debe estar capacitado en derechos de ciudadanía y construcción de identidad con sentido de pertenencia y compromiso.

Vale aclarar que desde la colonia hasta la fecha el pueblo colombiano ha sido afectado por modelos educativos eurocéntricos, individualistas, de corte capitalista y homogeneizantes, que han distorsionado su identidad real e integral, su cosmovisión y sus realidades históricas y sociales, invisibilizando o minimizando sus herencias africanas y amerindias como pueblos y comunidades culturales, creativas y constructoras espirituales y materiales de la sociedad colombiana. Por ello la mayoría de los y las profesionales que egresan de la academia colombiana son escasos de sentido de pertenencia y de compromiso social para con su comunidad de origen y el país (Mosquera J. , 2011)

La didáctica de la etnoeducación desde la praxis exige, que el profesor en ciernes debe aprender a manejar tres formas básicas de enseñar: narrar, mostrar y contemplar en común un objeto o un cuadro o imagen (Aebli, 1995) con lo cual se activan los bucles de: a) bucle cerebro-mente-cultura; b) bucle razón-afecto-impulso y c) bucle individuo-sociedad-especie:

En la narrativa el docente, preparada para ello, en medio del diálogo y de manera natural va acercándose a esta complejidad de vinculaciones que menciona Morín, procurando transmitir la información de manera verbal y usando el lenguaje de la comunidad.

- Como parte de la estrategia se deben planificar proyectos de aprendizaje cooperativo, entre otros, que permitan ampliar, en el ser humano, los marcos conceptuales sobre el conocimiento y el saber. Crear Asociación.

- Asumir, en toda su extensión, los principios establecidos en la Declaración Universal de la UNESCO sobre diversidad cultural, aprobada en noviembre del año 2001.

- Reconocer los postulados sobre los derechos humanos, culturales, educativos y de los pueblos indígenas.

- Educar en la interculturalidad, a través de una educación inclusiva, significa promover prácticas educativas dirigidas a cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto.

en el campo de la vida humana, lejos de las condiciones de equilibrio, las ecuaciones no son lineales; hay muchas propiedades posibles, muchos estados posibles, que corresponden en física a las estructuras disipativas accesibles. Si nos acercamos al equilibrio la situación es contraria: todo resulta lineal y no hay más que una solución (Torres, 2003, p.53)

Usar La metododología IAP, como una herramienta útil entre otras.

La IAP exige la socialización antes de la praxis educativa. La socialización es un proceso que transforma al ser humano biológico en ser humano social mediante el aprendizaje y la transmisión cultural.

La socialización es la parte subterránea de la educación y sus efectos son los más decisivos, dada la fuerza y aún el primado de los aprendizajes, inconscientes o parcialmente conscientes, que reciben los individuos desde su nacimiento. (Melo, 1986, p.16)

La socialización como proceso se logra a través de educación formal. Y es aquí, donde la institucionalidad educativa, en las figuras de sus docentes, profesores, orientadores o facilitadores asumen un rol determinante en tal proceso, en virtud de que ellos estimularan la interiorización, tanto del saber, como de las normas del grupo en el que vive, de manera que de ahí emerja un individuo con personalidad única con una cultura definida y no inmolada.

Ubicar con claridad El discurso antiguo y el discurso nuevo en la comunidad

Buscar el desarrollo de competencias:

No existe tampoco competencia didáctica sin un saber estructurado, lleno de contenido. No puede convertirse en profesor y serlo sin comprender lo que comunica. Uno de los más fatales errores en que puede caer una didáctica y una pedagogía es creer que se le puede disculpar al profesor no saber la materia que ha de transmitir, degradándole así al papel de mero operador de “medios de enseñanza.

A la vez que esto nos recuerda, que no existe saber alguno que se pueda sin más ofrecer al alumno, sino que éste lo ha de ir adquiriendo de manera activa (Aebli, 1995, p. 29)

Las competencias de los miembros de la comunidad, entonces quedan ligadas a las competencias didácticas de sus docentes. No se puede enseñar lo que no se sabe. Esta realidad conduce a que los esfuerzos del estado deben encaminarse a construir un equipo de docentes de entre la etnia a los cuales debe capacitar para afrontar los dos procesos la etnoeducación y la conservación cultural.

Evaluación: Ésta en las comunidades no se rige por los indicadores tradicionales, sino por el desarrollo de las capacidades de interpretación, argumentación y proposición presentes en el dialogo cotidiano. Por lo tanto se pueden diseñar diferentes formas de evaluar el aprendizaje, tales como entrevistas semiestructuradas, realización de encuentros de experiencias y otras de acuerdo con la política pública que sea objeto de aprendizaje.

De esta manera se han alcanzado los objetivos propuestos en la investigación:

Evidenciar que la etnoeducación desde la praxis de las Agencias Sociales Uniguajira es una estrategia para el desarrollo de las capacidades del rol ontológico de las mujeres wayuu del siglo XXI.

- Determinar los componentes y herramientas de la estrategia etnoeducativa desde la praxis propuestos por las Agencias Sociales Uniguajira para el desarrollo de las capacidades de las mujeres wayuu a partir del análisis de sus roles ontológicos
- Describir avances y retrocesos comunitarios al implementar por un tiempo la estrategia etnoeducativa respecto de la equidad de género y a la vez descubrir aciertos y desaciertos de la praxología educativa que se lleva a cabo en las Agencias Sociales Uniguajira, como insumo de transformación y mejora desde la visión etnoeducativa y desde la interculturalidad.
- Elaborar un modelo básico de intervención etno educativa para comunidades indígenas a partir del análisis de resultados de la estrategia etnoeducativa de las Agencias Sociales uniguajira.

Y a la vez se abren nuevos interrogantes, en el contexto problémico ¿cómo mantener ese proceso de desarrollo de capacidades de las mujeres en las comunidades? ¿cómo involucrar a los varones en la equidad de género? ¿Cómo incidir en una reproductividad responsable entre la etnia? Etc. Lo cual queda como campo de acciones investigativas y transformadoras de la sociedad indígena y no indígena.

Bibliografía

- Aebli, H. (1995). *Doce Formas de Enseñar*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Arnau, J., Anguera, M., & Gómez, B. (1990). *Metodología de la Investigación en Ciencias del comportamiento*. Murcia: COMPOBELL S.A.
- Autoridad Nacional de Gobierno Indígena. (14 de 02 de 2010). *Pueblos Indígenas*. Recuperado el 10 de 5 de 2014, de Disponible en: <http://cms.onic.org.co/pueblos-indigenas/>: Disponible en: <http://cms.onic.org.co/pueblos-indigenas/>
- González, J., & Illescas, J. (2007). Acerca de la ontología, gnoseología y epistemología de los pueblos indígenas originarios y de la ciencia occidental moderna. En F. Delgado, & E. Ces, *Diálogo Intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios* (págs. 31-50). Cochabamba: AGRUCO.
- Guerra, W. (2005). *La Guajira Colombia*. Bogotá: Novos.
- Martín, J., & López, F. (1998). *Cultura, Medios y Sociedad*. Bogotá: Universidad Nacional.
- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=MvqNv91Zbtw%3D&tabid=65>. Recuperado el 10 de 5 de 2014, de <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=MvqNv91Zbtw%3D&tabid=65>: <https://www.dnp.gov.co/LinkClick.aspx?fileticket=MvqNv91Zbtw%3D&tabid=65>
- Miranda, B., & Peña, V. (2001). *Genero con equidad, guía conceptual y metodológica*. San Salvador: Zocalo.
- Morin, E. (1999). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. (M. Vallejo, Trad.) Paris: UNESCO.
- Mosquera, J. (2009). *¿qué debemos asumir como etnoeducación?* Bogotá: Biblioteca Virtual Luis Angel Arango.
- Mosquera, J. (2011). *Diecinueve tesis que sustentan la línea diversidad, etnoeducación y cátedra de estudios afrocolombianos*. 2004: Gobernación de Antioquia.
- Naciones Unidas. (09 de 2012). *Reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y estándares internacionales*. Recuperado el 10 de 5 de 2014, de <http://acnudhOrg/2012/09/reconocimiento-de-los-derechos-de-los-pueblos-indigenas-y-estandares-internacionales/>
- OCDE. (2014). *Colombia, La implementación del buen gobierno*. Bogotá: OCDE Publishing.
- ONU-CEPAL. (2002). *Políticas sociales, Experiencia y metodología de la Investigación Acción Participativa*. Santiago de Chile: Cepal.
- Oxford Dictionary. (2012). www.oxforddictionaries.com/es/definicion/espanol/iletrismo. Obtenido de www.oxforddictionaries.com/es/definicion/espanol/iletrismo

- Penalva, C., & Ramos, C. (2008). *La Construcción de la Paz; Promesas multidisciplinares*. Alicante: Espagrafic.
- PNUD-Uniguajira. (2012). *Estado de avance de los objetivos del milenio Guajira* . Bogotá: www.codice.com.co.
- Polo, J. (2012). Disputas y leyes en los conflictos interétnicos en la península de la Guajira (Nueva Granada 1830-1860). *ACHSC de la Universidad Nacional de Colombia, Vol 39 No 2* , 70-100.
- Presidencia de la República. (2012). *Lineamientos de la Política Pública Nacional de Equidad de Género para las Mujeres*. Bogotá.
- Restrepo, E., & Rojas, A. (2012). Política curricular en Tiempos de Multiculturalismo. *Curriculo sem Fronteiras, Vol. 12*, 157-173.
- Torres, R. (2003). *Los Nuevos Paradigmas en la Actual Revolución Científica y Tecnológica*. San José: EDUNEC.
- UNESCO. (2001). *Diversidad Cultural, Declaración de México*. México: Unesco.
- Valdiviezo, L. y. (2008). *Política y Práctica de la Interculturalidad en la Educación Peruana: Análisis y Propuesta*. Lima.
- Valles, M. (2014). *Cuadernos Metodológicos: Entrevistas Cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Vilanova, M. (2008). Alfabetización y militancia; el descubrimiento de los analfabetas de Barcelona durante la segunda república. *Estudios de Educación* , 255-270.
- Whals, K. (2012). *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, re(existir) y re(vivir)* . Pensamiento decolonial.

