

Estrategias pedagógicas y material etnodidáctico en wayuunaiki/español: Diálogo de saberes y fortalecimiento de habilidades y competencias en lecto-escritura en la comunidad indígena

Panchomana

Elaborado por:

Ingrid Natalia Bermeo Salinas.

53.161.455

Programa Licenciatura en Etnoeducación

Asesora:

Dra. Maria Cristina Gamboa Mora

Docente Asociado

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA-UNAD

ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN- ECEDU

PREGRADO LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN

Bogotá, abril de 2018

Estrategias pedagógicas y material etnodidáctico en wayuunaiki/español: Diálogo de saberes y fortalecimiento de habilidades y competencias en lecto-escritura en la comunidad indígena

Panchomana.

Elaborado por:

Ingrid Natalia Bermeo Salinas.

53.161.455

Programa Licenciatura en Etnoeducación

Asesora:

Dra. Maria Cristina Gamboa Mora

Docente Asociado

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA-UNAD

ESCUELA CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN- ECEDU

PREGRADO LICENCIATURA EN ETNOEDUCACIÓN

Bogotá, Abril de 2018

Resumen analítico especializado (RAE)	
Título	Estrategias pedagógicas y material etnodidáctico en wayuunaiki/español: Diálogo de saberes y fortalecimiento de habilidades y competencias en lecto-escritura en la comunidad indígena Panchomana.
Modalidad de Trabajo de grado	Proyecto de investigación estrategias pedagógicas y material etno-didáctico que ayuda en la aprehensión, fortalecimiento de habilidades y competencias en la lecho-escritura del Wayuunaiki/español en la comunidad indígena Panchomana de la Guajira.
Línea de investigación	Educación y desarrollo humano.
Autores	Ingrid Natalia Bermeo Salinas 53.161.455
Institución	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Fecha	02 Abril de 2018
Palabras claves	Estrategia, Didáctica, Educación Propia, Saberes, Interculturalidad, Competencias, Habilidades, lecto-escritura, Wayuunaiki.
Descripción	<p>Este proyecto de investigación es producto de un interés forjado en el campo social y educativo, inicialmente por indagar las relaciones entre naturaleza/cultura/sociedad, consecuentemente los intereses de indagación se fueron transformando de acuerdo a las necesidades y realidades de las comunidades. Se ubica en el campo de estudio etno-educativo y pedagógico por su importancia en la estructuración en el desarrollo humano en lo individual y lo colectivo. El trabajo se divide en tres capítulos, el capítulo uno contiene los preliminares de la investigación; la justificación, la definición del problema, la formulación del problema, objetivos generales, objetivos específicos y la aproximación metodológica de la investigación a la luz de la etnografía y la investigación acción. En el segundo capítulo se aborda el marco teórico de la investigación, el cual, contiene elementos necesarios que permiten identificar la postura sobre la Etnoeducación, la Educación Intercultural Bilingüe y el Sistema de Educación Indígena. En el capítulo tres se plantea la pertinencia de consolidar estrategias didáctico-pedagógicas que permitan definir caminos más concretos y pertinentes para el abordaje pedagógico de la lecto-escritura en las dos lenguas. En el último apartado se abordan las conclusiones y reflexiones finales sobre el proceso investigativo. Este documento presenta los resultados del trabajo de grado realizado en la modalidad de Proyecto de investigación, estuvo bajo la asesoría de la Dra. Maria Cristina Gamboa, inscrito en la línea de investigación Educación y Desarrollo Humano de la escuela ciencias de la educación- ECEDU, se basó en la metodología de investigación cualitativa en educación. Este trabajo es de relevancia en el ámbito educativo porque se aborda desde la óptica de la pedagogía, la construcción de conocimiento en comunidad y el fortalecimiento de los saberes a través de la cultura de la comunidad indígena wayuu. Es un trabajo que permite a través del análisis del contexto acercarse a la cultura y problemáticas que posiblemente no se dilucidan en la cotidianidad, ya que el contexto territorial y demográfico de La guajira es complejo en términos sociales, económicos y políticos. Es una oportunidad de ir más allá sobre las relaciones entre la construcción del saber y la práctica pedagógica desde la óptica de-colonial y las epistemologías del sur, como un camino recorrido y por recorrer; para un mejor futuro equitativo y diverso.</p>

Fuentes	<p>Sobre el concepto de pedagogía y estrategias didáctico-pedagógicas fueron fundamentales la información primaria sobre los procesos de aprendizaje en comunidad wayuu, igualmente se revisaron elementos fundamentales en el proyecto etnoeducativo Ana'aa Aku'aipa sobre educación propia y currículo. Las reflexiones sobre la resignificación conceptual de la pedagogía y la didáctica se retomaron de Gamboa, M. (2017), nutriendo la visión de didáctica con base en la reflexión de Chevallard, (1991) sobre la transposición didáctica y el paso del saber sabio al saber enseñado. Fueron fundamentales las reflexiones sobre las pedagogías decoloniales de Katherine Walsh (2017) y la construcción de la educación intercultural bilingüe. La propuesta retoma elementos de estrategias didácticas desarrolladas por SNTE-UNESCO de la ciudad de México por Sanz (2016), la cual permitió desde el enfoque propio e intercultural bilingüe desarrollar estrategias didáctico-pedagógicas para el fortalecimiento de habilidades cognitivas y metacognitivas en lengua materna inicialmente y adquirir habilidades de lecto-escritura.</p> <p>Sobre el concepto de lectura y escritura se utilizaron fuentes primarias para reconocer en comunidad el significado de la lectura y la escritura propia, desde la perspectiva de estrategias para desarrollar habilidades y competencias en contextos bilingües se retoman las reflexiones de Zamudio, G Y Valencia, F comp. (1997) a partir de las relaciones entre la lectura y la escritura hacia la producción interactiva de los sentidos y el de Martínez (1995) sobre las estrategias de lectura y escritura de textos a partir de perspectivas teóricas y talleres. Igualmente se tuvieron en cuenta los lineamientos del MEN en el área de lenguaje y los lineamientos del PNL. Se retoma el análisis de Rafael Segundo Mercado Epiayu sobre la utilización de narraciones en wayuunaiki para el desarrollo de habilidades lingüísticas a través de la oralidad y la escritura. Su trabajo fue una herramienta fundamental para hacer algunas reflexiones sobre el cambio de significado de palabras en wayuunaiki de la creencia del Wayuu. Trabajo de Grado. Rafael Segundo Mercado Epiayu, universidad nacional de Colombia, facultad de ciencias humanas, departamento de lingüística, Bogotá D.C. 2010.</p>
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Portada • RAE Resumen analítico del escrito • Índice general • Índice de tablas y figuras • Introducción • Justificación • Definición del problema • Objetivos • Marco Teórico • Aspectos metodológicos • Resultados • Discusión • Conclusiones y recomendaciones • Referencias • Anexos

Metodología	<p>La fundamentación metodológica de la investigación es de corte cualitativo, en donde se retoman elementos de la investigación acción participativa y la etnografía de aula como herramientas metodológicas que permitieron realizar los procesos de acercamiento e indagación, observación participante, etnografía de aula, caracterización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela y la comunidad. Posterior se realizó desde un enfoque crítico social el análisis de la información recolectada con el fin de aportar desde una construcción hermenéutica y participativa la confrontación y validación de las realidades o experiencias educativas identificadas.</p>
Conclusiones	<p>Este trabajo permitió a través del análisis del contexto acercarse a la cultura y problemáticas que posiblemente no se dilucidan en la cotidianidad, ya que el contexto territorial y demográfico de La guajira es complejo en términos sociales, económicos y políticos, los cuales re-pensar la pedagogía y la didáctica a la luz de la visión de una educación inclusiva y de calidad es una oportunidad de ir más allá sobre las relaciones entre la construcción del saber y la práctica pedagógica desde la óptica de-colonial y las epistemologías del sur, como un camino recorrido y por recorrer; para un mejor futuro equitativo y diverso. El contenido de esta investigación les permite un acercamiento desde mi experiencia como docente e investigadora social en formación a los procesos y realidades de los niños y niñas wayuu que estudian en aulas satélites ubicadas en zonas rurales de alta dispersión y aulas en multigrado, los cuales disfrutaban con muy poco del arte de leer y escribir. Es también una visión sobre la producción de estrategias que los etnoeducadores pueden desarrollar en su proceso de enseñanza con lo poco o mucho que tengan a la mano, es una visión comunitaria sobre las herramientas de aprendizaje que pueden entrar a dinamizar el proceso de lecto-escritura en las comunidades Wayuu con base en su pensamiento y cultura. Las estrategias didáctico-pedagógicas que se construyeron a partir del diálogo de saberes recogen ideas, sueños y perspectivas de muchas personas que sueñan con otra educación; etnoeducadores, estudiantes y miembros de la comunidad permitieron crear lazos y entretejer al rededor de la lectura y la escritura prácticas como la oralidad, las artesanías y el dibujo hacia el fomento de la indagación y creación en comunidad, el tejido ancestral como herramienta de enseñanza de la lecto-escritura como proceso propio e intercultural.</p>

Referencias
bibliográficas

- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242760000_La_transposicion_didactica_Del_saber_sabio_al_saber_enseñado
- Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. México: Paidós. Recuperado de <http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/giroux/Los%20Profesores%20como%20Intelectuales.pdf>
- Freire, P. (1977). *Fundamentos revolucionarios de pedagogía popular*. Buenos Aires: Editor Novecientos Cuatro.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Küper, W., & Bascuas, L. E. L. (1999). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Revista Iberoamericana de Educación, (20), 17-86.
- Lander, E. comp (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos en La Colonialidad del Saber: eurocéntrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Mercado, E. (2010). *Lingüística: Herramienta fundamental para hacer algunas reflexiones sobre el cambio de significado de palabras en wayuunaiki y de la creencia del Wayuu* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/linguistica/files/1712/8437/5222/Herramienta%20fundamental%20para%20hacer%20algunas%20reflexiones%20sobre%20el%20cambio%20de%20significado%20de%20palabras%20en%20wayuunaiki%20y%20de%20la%20creencia%20del%20Wayuu.pdf>
- MEN. (2006). Estándares básicos de competencias en Lenguaje. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-116042.html>
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo

	<p>II [en línea]. Quito: Ediciones Abya Yala. Recuperado de http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/385.pdf.</p> <ul style="list-style-type: none"> • MEN. Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu. (2010) <i>Anaa Akua îpa: Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu</i>. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-231522_documento_pdf.pdf • Saavedra, S (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: de la construcción superficial a la construcción narrativa de la realidad. <i>Revista Lenguaje</i> 39 (2)., 395-417. Recuperado de http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v39n2/v39n2a05.pdf. • Sanz, N., Y Walpert, R. (2016). <i>Estrategias didácticas. Guía para docentes de educación indígena. UNESCO-SNTE. México</i>. Recuperado de http://escuelasqueaprenden.org/imagesup/Estrategias%20didacticas%20guia%20para%20docentes%20de%20educacion%20indigena_.pdf • Walsh, C. (2017). <i>Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir</i>. Tomo II [en línea]. Quito: Ediciones Abya Yala. Recuperado de http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/385.pdf. • Zamudio, G, Y Valencia, F comp. (1997) <i>Entre la lectura y la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos</i>. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. p 10-20.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Índice general

Índice de tablas.....	10
Índice de figuras.....	12
Capítulo 1: Preliminares de la investigación	13
Introducción	15
Justificación	18
Definición del problema	20
Formulación del problema.....	21
Objetivos	22
Objetivo general	22
Objetivos específicos	22
Capítulo 2: La educación wayuu y los procesos de lecto – escritura wayuunaiki/español.....	23
Contextualización y Caracterización de la comunidad	24
Etnoeducación y Educación Intercultural Bilingüe	28
La escuela como territorio; perspectivas de la lecto-escritura en los procesos de enseñanza aprendizaje wayuu.	32
Entre Competencias, Habilidades, Saberes y el Saber Hacer	45
De las estrategias didáctico-pedagógicas hacia la construcción de la etnodidáctica.....	51

Aspectos Metodológicos	56
La etnografía como método y campo en el aula.....	61
Sobre la investigación acción participativa y la investigación docente.....	64
Diálogo de Saberes como herramienta de construcción educativa para la equidad.	65
Capítulo 3. Resultados: Construcción de estrategias didáctico-pedagógicas; hacia una construcción de material etno-didáctico para el fortalecimiento de lecto-escritura en wayuunaiki/español.	67
Materiales y Herramientas didáctico pedagógicas.	68
1. Narrando el Territorio.	73
2. Libro Autobiográfico.	75
3. Línea del tiempo.	76
4. Diario de saberes, pensamientos y sentimientos.....	78
6. Libro literario.	79
7. El tejido de la mochila wayuu como herramienta para la adquisición de la Lengua.	82
Conclusiones y recomendaciones	88
Referencias	92
Anexos.....	96
(Estrategias para desarrollo de habilidades de pre-lectura en wayuunaiki).....	96
Diarios de Campo.....	101
Balance de fuentes secundarias para el Estado de Arte de la lengua Wayuunaiki.....	107

Índice de tablas

Tabla 1. Caracterización de población estudiantil por grados y género del aula	
Satélite Panchomana.....	26
Tabla 2. Eje temático área Wayuunaiki.....	49
Tabla 3. Eje temático Wayuunaiki.....	50
Tabla 4. Revisión documental de material didáctico usado en el aula.	58
Tabla 5. Lineamientos para desarrollar estrategias didáctico-pedagógicas en lecto-escritura en wayuunaiki -español.....	68
Tabla 6. Diario de saberes, pensamiento y sentimientos.....	79
Tabla 7. Ejemplo: análisis de libro literario.....	80
Tabla 8. Ejemplo de estrategia para desarrollar espacios letrados en el aula con relación a los símbolos tejidos en las mochilas wayuu.....	83
Tabla 9. Ejemplo alfabeto wayuu.....	97
Tabla 10. Ejemplos por género Wayuu.....	98
Tabla 11. Sistematización del proceso de revisión y categorización de fuentes.	105

Índice de figuras

Figura 1. Ejercicio de cartografía de la comunidad, realizado en ejercicio de diagnóstico en comunidad, 2017.....	23
Figura 2. Centro educativo comunidad Panchomana, corregimiento de Porciosa, Departamento de La Guajira.....	25
Figura 3. Cartillas de trabajo del MEN, Programa Todos a Aprender 2.0.....	36
Figura 4. Relación entiende y habla castellano para comunidades indígenas.....	39
Figura 5. Relación de las personas de comunidades indígenas que Si leen en lengua nativa.....	40
Figura 6. Relación de las personas de comunidades indígenas que Si escriben en Lengua Nativa.....	40
Figura 7. Relación de las personas de comunidades indígenas que leen y escriben de la comunidad wayuu frente a otras comunidades del país.....	41
Figura 8. Fases metodológicas de la investigación.....	55
Figura 9. Ejercicio de cartografía sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje en Lecto-escritura.....	60
Figura 10. Metodología investigativa de la IAP.	61

Figura 11. Mapa de La Guajira con las distintas castas wayuu y su ubicación geográfica.....	72
Figura 12. Mapa de aanalaakai. Grafía en cerámica con referencia geográfica.....	80
Figura 13. Análisis del alfabeto fonético internacional (IAP).....	97

Capítulo 1: Preliminares de la investigación

Introducción

El proceso de investigación que se desarrolló ha sido producto de un interés forjado en el campo social y educativo, inicialmente por indagar las relaciones entre naturaleza/cultura/sociedad, consecuentemente, los intereses de indagación se fueron transformando de acuerdo a las necesidades y realidades de las comunidades.

La presente investigación se ubica en el campo de estudio etnoeducativo y pedagógico por su importancia en la estructuración en el desarrollo humano en lo individual y lo colectivo. La investigación se articuló con la línea de investigación Educación y Desarrollo Humano de la escuela ECEDU de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, al alinearse a los propósitos y objetivos de esta, en la generación de conocimiento sobre la relación entre desarrollo humano y educación vinculando la cultura y la lengua como ejes estructurales del desarrollo de competencias en lenguaje y comunicación. Desde esta perspectiva la relación aula-comunidad fue el punto de partida posibilitando el desarrollo de estrategias didáctico-pedagógicas que permitan re-definir la educación intercultural bilingüe en el actual cambio cultural como fenómeno social y educativo.

Desde el año 2015 se desarrollaron los primeros acercamientos y diálogo de saberes entre docentes y miembros de comunidades wayuu en el departamento de La Guajira, proceso que permitió desarrollar desde una perspectiva dialógica una caracterización social y de los procesos educativos de algunas comunidades wayuu del municipio de Albania, Maicao, Uribía y Barrancas, en donde se observó con preocupación algunas situaciones que dificultan el acceso, calidad y pertinencia de la educación de los niños y niñas de comunidades indígenas del departamento.

Las comunidades indígenas wayuu se encuentran distribuidas en diferentes espacios de alta dispersión en zona rural por su alto número de familias distribuidas por clanes, lo que ha conllevado al aumento de aulas satélites en multigrado dadas las condiciones del territorio. Estas se caracterizan por ser aulas que atienden a niños y niñas de cursos de 1 a 5 de primaria en una sola aula, no tienen una infraestructura adecuada y no cuentan con herramientas pedagógico-didácticas pertinentes para la atención educativa a grupos indígenas.

En este sentido se desarrolló inicialmente la práctica pedagógica con docentes de 10 centros etnoeducativos y escuelas satélites, en cuyo proceso se adelantó una identificación de las problemáticas en materia educativa y se desarrollaron una serie de capacitaciones con el fin de solventar algunas problemáticas identificadas en cuanto a currículo y pedagogía.

A partir de esta experiencia y observando las necesidades de los niños y las niñas de las comunidades, se buscó con esta investigación trabajar a partir del diálogo de saberes y en comunidad, sobre el diseño y consolidación de una propuesta de material didáctico-pedagógico que permita fortalecer las habilidades y competencias en lecto-escritura y avanzar en la consolidación de herramientas y estrategias pedagógicas pertinentes para el contexto social y cultural de la comunidad, estrategias que harán parte del diseño curricular y plan de estudios del Proyecto Educativo Comunitario que se está en proceso de formulación y revisión.

El trabajo se divide en tres capítulos, el capítulo uno contiene los preliminares de la investigación; la justificación, la definición del problema, la formulación del problema, objetivos generales, objetivos específicos y la aproximación metodológica de la investigación a la luz de la etnografía y la investigación acción.

En el segundo capítulo se aborda el marco teórico de la investigación, el cual, contiene elementos necesarios que permiten identificar la postura sobre la Etnoeducación, la Educación

Intercultural Bilingüe y el Sistema de Educación Indígena, análisis desarrollado con base en la literatura existente sobre el proceso de consolidación de la educación indígena y para grupos étnicos en Colombia y Latinoamérica. Igualmente se hace un análisis con base en información etnográfica sobre el contexto-ubicación, una caracterización sobre la escuela-comunidad, caracterizando los procesos de la educación wayuu y el sentido de los saberes en la integración curricular. En este capítulo se aborda desde una perspectiva integral y comunitaria el significado de educación y otros referentes conceptuales propios de la comunidad wayuu que sirvieron como referentes para abordar el tema sobre los procesos de lecto – escritura wayuunaiki/español.

En el capítulo tres se plantea la pertinencia de consolidar estrategias didáctico-pedagógicas que permitan definir caminos más concretos y pertinentes para el abordaje pedagógico de la lecto-escritura en las dos lenguas. En el último apartado se abordan las conclusiones y reflexiones finales sobre el proceso investigativo.

Este trabajo es de relevancia en el ámbito educativo porque se aborda desde la óptica de la pedagogía, la construcción de conocimiento en comunidad y el fortalecimiento de los saberes a través de la cultura de la comunidad indígena wayuu.

Justificación

Los contextos educativos del departamento son frágiles por las condiciones de pobreza y pocos recursos destinados a infraestructura educativa, deficiente formación e investigación docente y problemáticas en cuanto a administración educativa e implementación del Sistema de Educación Indígena Propio en adelante SEIP.

Dadas las necesidades educativas encontradas como el deficiente material pedagógico y didáctico contextualizado a la lengua, vida, pensamiento y territorio de la comunidad wayuu y por otro lado la existencia de una disidencia entre la práctica educativa, el modelo etnoeducativo wayuu Ana'a Akaupa y las estrategias educativas implementadas por el MEN en zonas rurales, surge así la necesidad de crear estrategias pedagógicas pertinentes y contextualizadas por y para la comunidad indígena wayuu del resguardo Panchomana puesto que se entiende que la educación es el camino para verdaderas transformaciones sociales, esto en un contexto de vida donde las desigualdades y la imposición de acciones públicas no han estado acorde a las formas de pensamiento y vida de los más afectados en el departamento como lo son las comunidades indígenas.

En materia etnoeducativa, el abordaje del tema permite un avance en las estrategias didáctico-pedagógicas propias y/o material etno-didáctico de los ejes propuestos en el proyecto etnoeducativo Wayuu Ana'a wayuunaiki y alijunaiki. Si bien en el proyecto etnoeducativo wayuu se encuentran los lineamientos para que etnoeducadores puedan estructurar el currículo y los planes de estudio en cada una de las áreas que allí se propone, la deficiente capacitación docente y los bajos recursos educativos de estos centros redundan en procesos educativos que no

logran la integralidad y la calidad educativa que se persigue tanto en la comunidad ni en los lineamientos del SEIP.

Por ello se busca que esta investigación sea de uso variado en el campo de la etnoeducación y de la educación intercultural bilingüe, como marco de referencia para que docentes y etnoeducadores articulen equitativamente los saberes en el aula de forma integral a través de la didáctica y la pedagogía. Estos logros se puedan adecuar en otras aulas satélites puesto que las estrategias didáctico-pedagógicas que se proponen son pertinentes al contexto cultural y lingüístico wayuu.

Con esto, al mismo tiempo se avanza en el Estado del Arte de la Etnoeducación wayuu con relación a los materiales didácticos usados en los centros etnoeducativos satélites desde la implementación del proyecto Etnoeducativo Ana'á Akuaipa, sus alcances, logros y retos. Si bien no se describe a nivel macro la implementación de este, se evaluará su proceso a nivel micro en la escuela rural de Panchomana, cuyo análisis está relacionado con los procesos administrativos departamentales y los alcances del proceso del SEIP.

El trabajo permite un fortalecimiento de las prácticas educativas propias en los centros educativos satélites ya que estos se encuentran en zonas rurales en territorio indígena, a partir del diseño de estrategias didáctico-pedagógicas que permitan procesos de enseñanza-aprendizaje en dos lenguas sin detrimento de la propia, el fortalecer procesos de lecto/escritura interculturales sin detrimento de la cultura y el fortalecimiento de competencias lingüísticas y habilidades comunicativas para la vida en ambientes interculturales.

Definición del problema

De acuerdo a un primer acercamiento e interacción con la docente Geidi Pana, estudiantes y miembros de la comunidad, se observó desde una postura respetuosa y constructiva el contexto sobre la educación propia e intercultural en el aula, en donde se evidenciaron algunas deficiencias en cuanto a la carencia de material pedagógico y didáctico contextualizado a la vida, pensamiento y territorio de la comunidad wayuu.

Se observó que existe una disidencia entre la práctica educativa y lo establecido en el modelo etnoeducativo wayuu Ana‘a Akaipa; esto se debe a varias razones, una de ellas es la implementación del programa “Todos a Aprender 2.0 del MEN” en zonas rurales del departamento, la falta de capacitación y formación docente en Etnoeducación y una administración deficiente en el sistema de educación indígena en el departamento. El Ministerio de Educación Nacional con el programa Todos a Aprender 2.0, capacitó a docentes del departamento y entregó en instituciones educativas y aulas satélites cartillas de trabajo para docentes y para estudiantes, material que está fundamentado en el modelo pedagógico de la Escuela Nueva.

En las cartillas se establecen ejes temáticos y planeaciones curriculares en contextos de aula en multigrado con contenidos desarrollados en español, con lenguaje diverso y con material descontextualizado para comunidades indígenas. La mayoría del trabajo desarrollado por los docentes en el aula se fundamenta en la organización curricular allí contenida, cuestión que ha restado en acciones dirigidas a la educación propia y a la poca utilidad que se le da al modelo etnoeducativo Ana ‘a Akaipa.

Se hace necesario y urgente el desarrollo de estrategias didáctico-pedagógicas que generen un proceso de fortalecimiento en los saberes y las prácticas culturales de niños y niñas wayuu en la escuela, teniendo en cuenta la diversidad de etapas y estilos de aprendizaje que se congregan en un aula multigrado (grados de transición a quinto de primaria). De acuerdo a las necesidades y el contexto educativo del centro etnoeducativo se hace necesario un fortalecimiento de habilidades y competencias en el área de lecto/escritura en los estudiantes que se deben enfrentar a un panorama educativo estandarizado, en el cual se da importancia a los datos reflejados en las evaluaciones y pruebas nacionales como las Pruebas Saber entre otras.

Formulación del problema

¿Cómo se pueden fortalecer los procesos de enseñanza/aprendizaje en lecto-escritura en wayuunaiki/español y las estrategias didáctico-pedagógicas en el aula multigrado (transición a quinto) de la comunidad wayuu Panchomana pertenecientes a la sede de la Institución Educativa Eduardo Pinto de Aragón ubicada en el corregimiento de Porciosa, departamento de La Guajira?

Objetivos

Objetivo general

Diseñar a través de un diálogo de saberes las estrategias didáctico-pedagógicas en wayuunaiki/ español para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza/aprendizaje en lecto-escritura del aula en multigrado de la comunidad wayuu Panchomana de acuerdo a los ejes temáticos Wayuunaiki y Alijunaiki del modelo etnoeducativo Ana‘a Akuaipa.

Objetivos específicos

- Caracterizar el proceso de aprendizaje wayuu de las lenguas, los saberes previos, las competencias y habilidades en lecto-escritura de los estudiantes del centro etnoeducativo Panchomana en relación a los ejes temáticos Wayuunaiki y Alijunaiki del proyecto etnoeducativo wayuu Ana ‘a Akuaipa .
- Indagar a través de un proceso comunitario cuáles son las herramientas pedagógicas y didácticas pertinentes para el contexto intercultural bilingüe y la dinámica de aulas multigrado del centro etnoeducativo para el fortalecimiento de los procesos de lecto-escritura.
- Definir las estrategias pedagógicas y recursos didácticos que pueden intervenir en los procesos de enseñanza-aprendizaje para el fortalecimiento de competencias y habilidades en lecto-escritura.

Capítulo 2: La educación wayuu y los procesos de lecto – escritura wayuunaiki/español

Contextualización y Caracterización de la comunidad

La comunidad wayuu del resguardo de Panchomana está ubicada en el municipio de Porciosa Km 20 vía Albania, dadas las condiciones de deficiencia de cobertura educativa en el departamento, se dispuso en la comunidad un aula satélite en multigrado con el fin de prestar atención educativa en zona rural de alta dispersión y dificultad de acceso a transporte escolar para los niños y niñas que viven en esta zona. La escuela rural de Panchomana es un aula satélite del establecimiento educativo Eduardo Pinto de Aragón del corregimiento de Porciosa.

Panchomana, está constituida por 73 personas aproximadamente de 13 familias ubicados en el resguardo de La Alta y Media Guajira- Albania Zona Norte (Plan de Salvaguarda, 2010). Datos más actuales confirman que la comunidad está conformada por 90 personas aproximadamente entre adultos, niños y jóvenes de acuerdo a información suministrada por la líder y la autoridad indígena de la comunidad. A continuación se presenta la *Figura 1*, donde se puede observar el ejercicio de cartografía realizado con la comunidad en la fase de diagnóstico

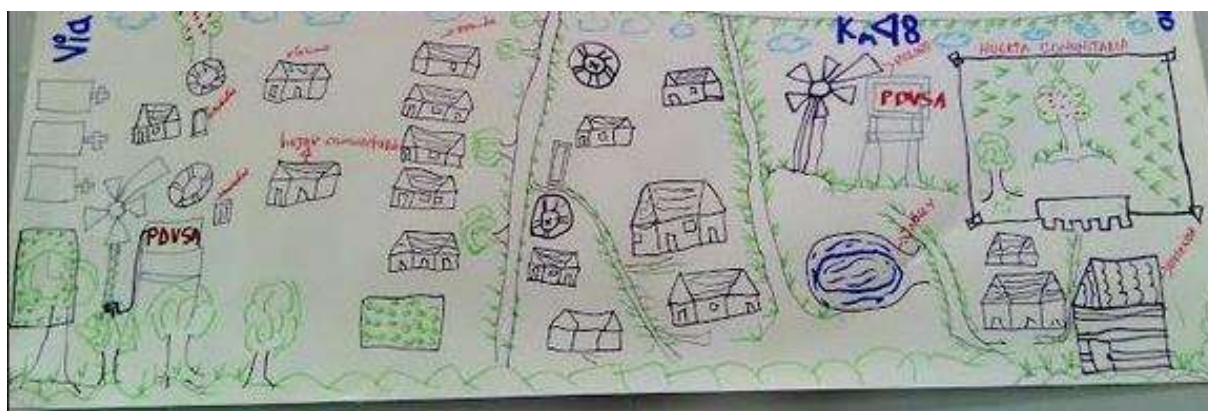


Figura 1. Ejercicio de cartografía de la comunidad, realizado en ejercicio de diagnóstico en comunidad, 2017.

Su organización social la encabeza la líder Rectalia González y la autoridad indígena Venancio Paz Epiayu; sabedor y conocedor de la palabra y ley de origen wayuu. La comunidad cuenta con

casas de material en bahareque y algunas en tejas de zinc, y no cuenta con servicios públicos ni vías de fácil acceso. Se abastecen de agua mediante mecanismo de pozo profundo del cual es difícil la extracción de agua y suministro para toda a la comunidad, en época de sequía se agudiza esta situación por la deficiente cantidad de agua del pozo para toda la comunidad y las dificultades para su extracción.

La comunidad se caracteriza por depender de una estructura clánica y una estructura familiar matrilineal, que se soporta sobre unas condiciones socioeconómicas basadas en la cría de chivos, la venta de artesanías hechas por las mujeres de la comunidad y por el desarrollo de actividades de servicios varios como ebanistería y albañilería en las zonas cabeceras del municipio de Maicao y Albania.

Culturalmente se organizan por una estructura social y familiar matrilineal; ancestralmente se han dividido las comunidades indígenas wayuu en castas, cada una está representada por un tótem identificado en su mayoría de veces por animales que mantienen una relación simbólica con la cosmovisión y el territorio wayuu. El territorio está dividido por la relación castas-familia y la propiedad territorial es heredada únicamente por la línea materna, es el tío materno el que siempre designa a una mujer esta propiedad sea por herencia, casamiento o calamidad. La estructura de la familia la encabeza la mujer que cumple el rol de la vida, enseñanza y mantenimiento del orden de acuerdo a las tradiciones y enseñanzas de las tías y abuelas. Es la encargada de mantener viva las tradiciones en el territorio de alianza, transmisión de saberes artesanales y mantenimiento del orden natural de las relaciones con otras familias. El hombre cumple el rol de mantenimiento del orden en la comunidad, el poder de la palabra y la toma de decisión, congregación y gobernanza.

Tanto el hombre como la mujer cumplen un rol ancestral en relación con el saber y el saber hacer dentro de la comunidad, la mujer transmite los saberes por medio de las actividades cotidianas de recolección, crianza, tejido y artesanías. El hombre cumple un rol pedagógico únicamente al género masculino, transmitiendo sus conocimientos a través de la oralidad en el hacer de actividades como la caza, el pastoreo, la medicina tradicional y la gobernanza del territorio.

Lo anterior, está relacionado con el sistema de parentesco y las castas wayuu, en donde la mujer es símbolo de procreación de la vida y la postergación del clan a través de sus hijas e hijos y el padre es el encargado de la semilla, más no es un elemento esencial de la postergación de la vida en el territorio (la autoridad en este caso siempre será el tío materno).¹ Así el sistema de Castas- el territorio- los roles están sumamente relacionados con la pedagogía propia pues tanto hombre como mujer definen las formas y contenidos de enseñanza en la comunidad y la escuela, sin embargo esta esencia de la educación propia se ha venido difuminando en las aulas satélites e instituciones educativas adscritas en el sistema de educación departamental. En el caso de la comunidad de Panchomana, muchas de estas tradiciones perduran, son las madres quienes enseñan en lengua materna (L1) mientras lactan, cocinan, tejen, lavan y hacen actividades domésticas. Una constante es que mientras realizan oficios como el tejido transmiten los saberes a través de la memoria histórica como una práctica cotidiana y de subsistencia ya que en esta comunidad las artesanías son el sustento de la economía de las familias. En la *Figura 2*, se presenta la imagen del aula satélite ubicado en la ranchería de la comunidad Panchomana, en el corregimiento de Porciosa.

¹ Datos tomados del diario de campo; sesiones de diálogo de saberes y etnografía de aula.



Figura 2. Centro educativo comunidad Panchomana, corregimiento de Porcioso, Departamento de La Guajira.
Registro fotográfico personal, 2017.

La escuela rural tiene actualmente 25 estudiantes wayuu y una docente encargada nombrada actualmente por el rector de la sede de la institución y los líderes de la comunidad. La administración educativa está encargada transitoriamente por la organización Yanama, quienes en nombre de los cabildos y autoridades indígenas se encargan de la contratación y de los procesos de adjudicación de las aulas satélites.

A continuación en la *tabla 1*, se puede observar la caracterización de la población estudiantil con relación a los grados que integran el aula en multigrado.

Grado	Cantidad	Niños	Niñas
Jardín	3	2	1
Transición	6	3	3
Primero	4	3	1
Segundo	4	1	3
Tercero	5	2	3
Cuarto	3	0	3
Total	25	11	14

Tabla 1. Caracterización de población estudiantil por grados y género del aula satélite Panchomana.

La situación actual de la institución frente al programa curricular es deficiente, la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio ha tenido varias dificultades y problemáticas en su consolidación que han conllevado a la desarticulación de los entes administrativos de la educación en el Departamento. La institución educativa Eduardo Pinto Aragón en su PEI no contempla un currículo integral que articule en su totalidad el enfoque pedagógico etnoeducativo e intercultural, sin embargo con apoyo de la organización indígena Yanama y la secretaría de Educación, han ido trabajando por garantizar una educación equitativa.

De acuerdo al informe de gestión y al plan de Salvaguarda del pueblo wayuu:

“La comunidad y otras comunidades cercanas han solicitado ante la SED de Albania la creación de su propio centro Etnoeducativo, por considerar que la educación que se imparte hasta el momento no es pertinente y coherente con las aspiraciones de la comunidad indígena, teniendo

en cuenta que dicho Centro viene implementando un PEI (Proyecto Educativo Institucional) alejado de la realidad social y cultural del Pueblo Wayuu, con un Plan de Estudios que no contempla contenidos curriculares orientados a fortalecer y preservar la identidad étnica. Esta decisión de separarse del Centro Educativo Eduardo Pinto Aragón no se le ha prestado mayor atención por parte de la secretaría de educación Municipal de Albania y del Departamento de la Guajira, desconociendo de esta manera un derecho fundamental de la comunidad indígena”(Plan de salvaguarda).²

Actualmente se ha venido trabajando en la consolidación del Proyecto Educativo Comunitario en adelante PEC como requisito de la secretaría de educación departamental para la certificación del aula como Centro Etnoeducativo. El desarrollo de esta investigación se articula con este proceso en donde se busca vincular el diseño de estrategias didáctico-pedagógicas del área wayuunaiki y alijunaiki con el PEC que está en construcción.

Etnoeducación y Educación Intercultural Bilingüe

La Etnoeducación como proyecto político colombiano aparece en sus inicios en 1986 en el marco político de Colombia para encaminar los procesos de reivindicación social y cultural que se habían originado por organizaciones de grupos indígenas, una lucha que se llevaba

² Dadas las condiciones de administración educativa, han intervenido organizaciones y entidades privadas que trabajan por el fortalecimiento de buenas prácticas y una educación de calidad, también se ha observado que se ha avanzado lentamente porque el Sistema Educativo Indígena Propio “SEIP” (ver CONTCEPI, 2012) sea una realidad y que las aulas satélites de las instituciones educativas se conviertan en centros etnoeducativos por el tipo de población indígena que atienden en zona rural. Mientras que se da este proceso, tanto docentes como rectores de las instituciones han encaminado acciones para adecuar el programa de estudios y fortalecer acciones pedagógicas hacia la etnoeducación y la interculturalidad. Aunque son deficientes y es urgente el desarrollo de su proyecto educativo comunitario en Panchomana desde el año 2016 se ha venido trabajando por el desarrollo del PEC y por un currículo que esté acorde con las necesidades de la población y del proyecto Ana’a Akaipa. Igualmente se han ido capacitando a los docentes de la institución Eduardo Pinto que trabajan en zona rural y que pertenecen a la comunidad en diplomados sobre etnoeducación y educación intercultural entre los años 2015-2017.

concretando desde los años 60-70s y que vio un avance a finales de la década de los 80s, cuyo objetivo era lograr una educación que estuviera acorde a los derechos y aspiraciones de las comunidades afrocolombianas e indígenas tras décadas de intensa lucha y resistencia por estos grupos y organizaciones. De acuerdo al Ministerio de Educación el programa de Etnoeducación fue establecido como un proyecto político para la atención educativa de comunidades indígenas inicialmente en concordancia con la carta de la Constitución política de Colombia de 1991; la cual permitiría regular y desarrollar una normatividad que diera paso a una educación que permitiera reivindicar los valores, conocimientos y organización cultural de las comunidades. Este proceso, permitió dar forma a los conceptos de multiculturalismo y diversidad a la luz de un país que poco a poco le estaba dando paso al respeto y revaloración de los conocimientos y formas de vida indígenas y afro-descendientes, en aras de forjar el camino hacia procesos de igualdad y equidad. Posterior, políticamente se dio paso a la ley 70 de 1993 que ratifica una jurisdicción especial para la educación afro-descendiente e indígena, y en el año 1994 se establece en la ley 115 que la Etnoeducación es aquella que se “ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”.

En Latinoamérica el proceso de la Etnoeducación tomó vigor político en el contexto de países como México, Bolivia, Chile, Ecuador y Colombia como herramienta de las comunidades indígenas, afrodescendientes y Rom para el fortalecimiento de las comunidades en autonomía y representatividad a partir de los procesos educativos. La Etnoeducación como norma pretendía entonces responder a los derechos de la educación, la igualdad y la supervivencia del patrimonio nacional inmaterial. La Etnoeducación como proceso comunitario fue un gran paso de los grupos

étnicos en el proceso de construcción del enfoque educativo que requería cada grupo y que fuera pertinente para su cultura, lengua y sus tradiciones.

La Etnoeducación desde un enfoque formativo se consolidó en nuestro país conceptualmente como *“un enfoque educativo dirigido a los grupos indígenas y afrocolombianos, el cual fortalece su autonomía, en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida”* (Agreda, 1999).

La Etnoeducación como componente educativo surgido de la movilización social de la ONIC y otros representantes de comunidades indígenas, se dirigió como política pública del gobierno nacional para poder responder desde lo político a los derechos fundamentales promulgados en la constitución de acuerdo a la noción de multiculturalismo y pluriculturalismo, igualmente para tener representatividad en los convenios internacionales sobre los derechos de los grupos indígenas promulgados en el Convenio 169 de la OIT.

Sin embargo, en los territorios indígenas la implementación de la Etnoeducación fue parcial y se desarrollaron programas de formación y capacitación docente para que miembros de las comunidades fueran incluidos en procesos de formación Universitaria con convenios interinstitucionales en universidades privadas y públicas. La implementación en espacios como la escuela, fue plausible y conllevó un proceso lento. Si bien en la primera década de la implementación del marco normativo de la Etnoeducación, se dio un avance en términos de desarrollo comunitario, aumento de docentes capacitados en atención educativa étnica; el apoyo investigativo y científico de la academia nutrió la discusión y el debate nacional sobre la

necesidad de una perspectiva dialógica frente a conceptos como la diversidad y la inclusión en la escuela. Es así que conceptos como la interculturalidad y la educación intercultural bilingüe, el desarrollo de programas curriculares integrales en diferentes contextos educativos rurales y urbanos toman auge, las necesidades de las comunidades y grupos étnicos validan la urgencia de una re-valoración del marco normativo sobre la Etnoeducación hacia la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante EIB).

En el ámbito Latinoamericano y la evolución del ideal de-colonial y la construcción del saber desde la alteridad (Lander, 2000) permitió avanzar en los procesos de reivindicación y descolonización del saber por medio de conceptos como la interculturalidad y su formalización en el campo educativo como EIB, campo disciplinar que reemplaza la idea del razonamiento occidental de caracterizar por “razas” o atributos endógenos a las personas y comunidades, y dar paso a la distinción de los grupos étnicos por sus particularidades genéticas, biológicas, ancestrales y culturales. La EIB entonces, se entiende como herramienta y fundamento para enfrentar la colonialidad³ del saber permanente antes y después de las posturas políticas instauradas para la atención de la educación a minorías étnicas.

En otros campos disciplinares de las ciencias sociales como en el campo educativo, la fundamentación de la educación intercultural bilingüe abrió un campo de investigación y debate

³ Las teorías y argumentaciones de-coloniales contribuyen a identificar y explicar cómo la sociedad occidental y el pensamiento histórico se ha construido con base en la partición del mundo real o como lo indica Lander “en las sucesivas particiones del mundo real” en la construcción de saber y cómo se articulan los saberes modernos con la organización del poder “relaciones coloniales/imperiales”. Los aportes de las teorías de-coloniales y no eurocéntricas permiten identificar en el campo disciplinar de la Etnoeducación cuáles son esas relaciones de poder, la naturalización del pensamiento occidental y las relaciones sociales basadas en el conocimiento disciplinar en el mundo globalizado, neoliberal y como ese pensamiento hegemónico ha subordinado el surgimiento del pensamiento y vida de los pueblos y comunidades de Latinoamérica o del “sur”.

interdisciplinar para materializar en lo étnico la lucha y los procesos de reivindicación de saberes subalternos.

La EIB como modalidad educativa, propende porque los grupos o las poblaciones identificadas culturalmente, tengan el derecho a ser formadas en sus propios valores lingüísticos, sociales, económicos, históricos, políticos, religiosos, etc. El planteamiento pedagógico parte de ese reconocimiento y establece la necesidad de tener unos referentes externos a esos valores, para poder convivir plenamente dentro de un mundo globalizado (Jiménez, 2009 en Pérez, 2015).

Dadas las condiciones actuales de reconocimiento de la diversidad y la inclusión como principios para la calidad educativa, se ha de identificado una etapa en que la educación intercultural bilingüe pasó de ser “una modalidad compensatoria sólo para indígenas, a una alternativa educativa” que permita a los sistemas educativos oficiales su reestructuración”. (Küper, W., & Bascuas, L. E. L., 1999).

La interculturalidad se puede definir como postura epistemológica al perseguir “las condiciones de posibilidad para construir saberes otros (por fuera del paradigma del saber/poder de la modernidad/ colonialidad), sino relaciones sociales que reconozcan la existencia de lo otro, de modo que sea posible el diálogo y el aprendizaje mutuo entre iguales” (Pérez, 2015, p.63).

La escuela como territorio; perspectivas de la lecto-escritura en los procesos de enseñanza aprendizaje wayuu.

La educación wayuu inicia, como en cualquier otro ser humano, desde la interacción y relacionamiento en los procesos de socialización primaria, es en el entorno inmediato; la madre, el útero, la familia, el espacio donde habita es en donde se forjan las primeras improntas del

sentir y pensar. Así mismo, para los wayuu se aprende en la vida misma, en la interacción con los adultos y mayores, en la participación activa de acuerdo a los roles de la familia y la comunidad, en el desempeño de las labores diarias de la ranchería y de la familia.

Al respecto, se destacan tres roles fundamentales en los procesos y etapas de enseñanza/aprendizaje wayuu; el padre, la madre y el tío materno. Los tíos maternos son el primer transmisor de los saberes y tradiciones a través de la oralidad, él y el padre, son los encargados de inculcar y enseñar “las actitudes, valores y comportamientos del ser wayuu” (Anaa Akuai’pa). Ellos son los encargados de la educación hacia los varones, en el caso de las mujeres; la madre, abuela y tías son las encargadas de enseñar a través de las labores diarias los saberes, los principios de vida wayuu en el hogar y la comunidad, los saberes y las técnicas del tejido entre otros.

El proceso se hace en comunidad, puesto que el concepto de enseñanza wayuu no es individualizado, se vive y se aprende en comunidad, y son los miembros quienes garantizan que los procesos y derechos colectivos coexistan en una misma vía para el buen vivir y el buen desarrollo de la comunidad.

Los procesos de enseñanza/aprendizaje wayuu comprenden las relaciones ancestrales que se dan en el territorio, la naturaleza y las condiciones de vida de la comunidad. En este sentido las comunidades buscan el fortalecimiento de los saberes propios en cuanto a la organización social y política, las relaciones de la comunidad con el medio ambiente y la naturaleza, con los saberes astronómicos y de tiempo, como también los saberes occidentales apropiados como la segunda lengua el español y otros conocimientos y habilidades exógenas que les permitirán construir mecanismos para la pervivencia y desarrollo de las comunidades. En este sentido el diseño curricular en esta área debe ser integral e interdisciplinar para que sea pertinente con la realidad y

cosmología de la comunidad, integrando las prácticas y cotidianidades entre escuela-familia-comunidad.

El grupo indígena wayuu ha desarrollado a través de un proceso interinstitucional el modelo etnoeducativo Ana 'a Akuaipa; modelo pedagógico que recoge los saberes propios, las prácticas tradicionales, los elementos que hacen posible la educación propia e intercultural, cuyo propósito era resolver el problema de la fragmentación del mundo occidental que conllevaba la pérdida de la lengua en contextos educativos, la disociación entre familia-escuela, la memoria histórica y la oralidad dadas las condiciones educativas implantadas por la escuela tradicional y su concepción de vida desde la realidad occidental. Uno de los mayores aportes de las minorías étnicas en la consolidación de propuestas educativas integrales se concentra en la lógica de la configuración del pensamiento y saber ancestral; el origen de los saberes y la lógica en que cobran sentido desde el trabajo colectivo y comunitario en el territorio.

De acuerdo al proyecto etnoeducativo Ana 'a Akuaipa el eje Wayuunaiki “predomina la oralidad para fortalecer el uso de la lengua materna. Usa como metodología pedagógica la práctica de la oralidad, por ejemplo, a través de narraciones de cuentos de relación o caracterización de los animales, aves o plantas; paulatinamente se irá escribiendo, pero siempre con el predominio del lenguaje oral” (ibídem). Como complemento se destinó el eje curricular Alijunaiki como segunda lengua; cuyos aprendizajes “comenzarán de manera oral enfatizando los contextos de interacción de los niños y las niñas y paulatinamente se empezará a escribir teniendo especial atención con la pronunciación de las palabras” (Proyecto etnoeducativo Ana 'a Akuaipa, MEN. 2008).

De acuerdo a la cultura wayuu el proceso pedagógico se concibe simbólicamente como un árbol “donde las ramas representan los ejes temáticos, las raíces los fundamentos del pensamiento

propio y el tronco representa el ser wayuu. Cada una de sus partes se hace necesaria para construir un todo (Proyecto etnoeducativo Ana 'a Akuaipa, MEN. 2008). Es así, como se piensa la educación wayuu partiendo de la integralidad, su origen el eje cultural que busca el desarrollo del ser en lo cognitivo, socio-afectivo, lingüístico, psicológico y psicomotriz.

En este sentido la escuela se configura como el espacio donde conjugan las formas de expresar, vivir y sentir en el territorio, es esa territorialidad viva en donde intervienen aprendizajes desde y para lo comunitario, en donde el individuo se desdibuja en un trabajo diario de reconocimiento de sí mismos en lo colectivo. Al igual que el territorio wayuu, la escuela pensada como territorio que conjuga saberes y prácticas; ha estado en medio de disputas y problemáticas. Disputas que tienen un origen a nivel local, regional y nacional, que están relacionadas por la disidencia entre lo ideal y la realidad como lo son los lineamientos políticos nacionales, la realidad educativa de la región y la perspectiva e ideal de educación de las comunidades.

Para la comunidad la educación es “el camino para salir de la pobreza y la dificultad”, es “el medio para la supervivencia en épocas de escasez”, es “la forma para que el wayuu recupere su territorio, mantenga la unidad”. Para algunas madres de familia la educación wayuu es “la transmisión de los saberes y saber hacer que han pervivido en sus familias, son los conocimientos propios que se mantienen y que han cambiado”. Para la líder de la comunidad la educación wayuu es “el proceso en donde niños y jóvenes se preparan para encaminar el desarrollo de la comunidad”.

De acuerdo a la información suministrada por la docente y líder de la comunidad la visión que orienta los procesos de educación del Proyecto Educativo Comunitario que está en proceso de formulación, está dirigido a la formación integral de niños y jóvenes wayuu que sean líderes y miembros activos de su comunidad y asumen un rol activo en la transmisión y pervivencia de los

saberes, principios y valores wayuu. La comunidad mantiene una visión educativa; que permita procesos de enseñanza/aprendizaje desde la integralidad, la interculturalidad y la pervivencia de los saberes y prácticas ancestrales.

De acuerdo a la docente Geidi Pana, el proceso educativo y pedagógico se desarrolla de acuerdo a los ciclos de vida wayuu, está dirigido a cumplir una misión de cohesión y mantenimiento de la vida en comunidad y de tejido social basados en los principios y valores wayuu, con el fin de lograr transmitir saberes propios y adquirir habilidades y conocimientos alijunas que le permitirán a los jóvenes wayuu desenvolverse en la sociedad nacional sin dificultades.

Con base en la etnografía de aula, se evidencia que en la práctica pedagógica algunos elementos sobre la interculturalidad, integralidad y transmisión de saberes no se daban, esto por varias razones la primera por falta de capacitación y profesionalización docente, la segunda porque no existe una claridad administrativa al estar el centro vinculado aún como aula satélite de una institución educativa oficial, y la tercera que es un producto de la segunda; los materiales educativos son escasos y no están acordes a la visión de educación de la comunidad.

Los procesos de lecto-escritura están enfocados al desarrollo de habilidades y competencias para hablar y escribir en español. Si bien la práctica docente se realiza en dos lenguas, las actividades que se desarrollan buscan cumplir objetivos para el desarrollo de habilidades en segunda lengua. La docente prepara actividades del área de lenguaje guiadas por la cartilla del MEN Todos a Aprender, ejercicios que están enfocados a la lectura de textos para el desarrollo de habilidades de comprensión, ejercicios de estructuración gramatical, y la producción de textos y redacción.

A continuación se presenta en la *Figura 3*, ejercicio de revisión documental del material didáctico usado en el área de Lecto-escritura:

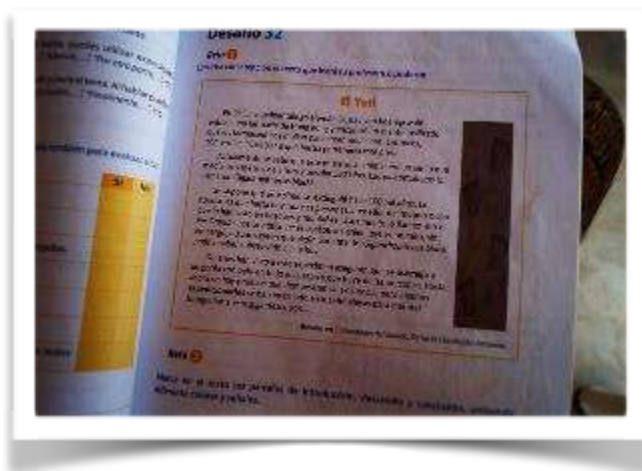


Figura 3. Tomada de las cartillas de trabajo del MEN, Programa Todos a Aprender 2.0. Trabajo de campo, 2017.

La docente, como estrategia pedagógica divide a los estudiantes en dos grupos para trabajar con los niños y niñas de los distintos niveles de aprendizaje del aula en multigrado, con los menores de grados jardín a primer grado, desarrolla actividades de identificación de consonantes, con los niños de 2-5 grado desarrolla las actividades propuestas en la cartilla; realizan lecturas de diversos temas, realizan ejercicios de comprensión de lectura con base en preguntas definidas en los textos y la docente propone en escribir resumen en el cuaderno con base en la lectura.

Las actividades de lecto-escritura con los más pequeños se caracterizan por la identificación de fonemas y la construcción de palabras, de acuerdo a la guía de la cartilla para docentes las actividades de clase se desarrollan con base en ejercicios de asociación de fonemas y pre-escritura. La mayoría de actividades la docente con ayuda de imágenes de animales y cosas propone construir palabras completando los fonemas de vocales y consonantes.

Se observó que en la actividad de lectura tanto en los niños grandes como en los pequeños había palabras que no entendían y la docente debía hacer una explicación o traducción en wayuunaiki, posterior se integraba en la lectura en español. En los más pequeños se observó también una desconexión con la narración y su contenido, ya que la docente repetidas veces debía llamar su atención y en los momentos en que interactúan con preguntas sencillas sobre la lectura los niños manifiestan no entender, en algunos momentos la docente les ampliaba la información del texto en wayuunaiki y seguía la lectura en español.

En cuanto a los ejercicios de completar palabras en español por medio de asociación de fonemas, se observan dificultades en todos los niños del aula, se evidencia que hay más facilidad para desarrollar lo planteado por la docente cuando se hace referencia a los fonemas en wayuunaiki y retoman después en español para poder completar la palabra. De acuerdo a la docente, *“los procesos de lecto-escritura tienen como fin de desarrollar habilidades en los niños y niñas para que puedan aprender a leer y escribir bien, lograr que puedan enfrentarse a las pruebas saber sin dificultades y logren producir más textos escritos”*.

Su preocupación se focaliza en que hay una costumbre hacia la oralidad muy fuerte, y en este sentido, los procesos de alfabetización en primeras edades en español se hacen muy difíciles.

“Los mecanismos siempre han sido los mimos, menciona la docente, se enseña la gramática y escritura de vocales, consonantes y construcción de palabras y frases sencillas, posterior se van involucrando partes de la gramática para construir textos. La lectura y la escritura no es algo muy importante en la comunidad, sin embargo, en los últimos años tanto padres como madres han visto la necesidad de que sus hijos estén más preparados para cuando se vayan a estudiar el

bachillerato en los internados. Se ha intentado con los más grandes desarrollar más producción de textos escritos por medio de resúmenes e historias”⁴.

La docente indica que muchas veces los procesos de lecto-escritura como están estructurados en las cartillas no se pueden desarrollar, ya que las cartillas se dividen en A Y B, menciona que en el año escolar solo envían la cartilla A y no pueden avanzar en temas o algunos se quedan sin ampliar.

Para los niños y niñas de la ranchería leer significa estudiar, aprender y practicar. Escribir *Ashaja* significa practicar gramática y hacer dibujos. Para algunos leer y escribir les hace sentir alegría, se sienten contentos al practicar y se divierten cuando la docente les trae cuentos. Para otros leer los hace sentir aburridos porque no les parece llamativo y a otros porque se les dificulta leer y escribir.⁵

Desde la perspectiva de la sociolingüística en Colombia el tema de las lenguas nativas ha sido controversial, puesto que el proceso de pérdida de las lenguas en nuestro país ha ido incrementándose y su futuro en algunos grupos indígenas es preocupante, al punto de que, si se hiciera la proyección demográfica de los nietos de esta generación en algunas comunidades indígenas, se estima que muy probablemente no hablen su Lengua Nativa. En el caso de la comunidad wayuu, la lengua nativa es muy predominante frente a la de otras comunidades del país, puesto que la tasa de la población de las comunidades wayuu es muy alta frente a los datos poblacionales del resto de comunidades del país.

⁴ Tomado de entrevista con la docente sobre los procesos de lecto-escritura. Mayo de 2017.

⁵ Tomado de diario de campo y entrevistas con los niños y niñas del aula satélite. Mayo del 2017.

“Los wounaan, wayuu y tule, pueblos con lenguas fuertes, las competencias parciales (“entiende, pero no habla” y “entiende y habla poco”) son significativas, estando sus porcentajes entre 30 y 50%...son pueblos que pueden tener también un profundo bilingüismo y su proyección en algunos casos son de alta pérdida de su lengua nativa” (Girón, 2010).

De acuerdo a los datos del informe parcial producto de la investigación realizada por Girón (2010) *Algunos datos sobre la vitalidad lingüística de 14 pueblos nativos de Colombia*; el 16.9% entiende y habla poco el castellano y el 15% entiende, pero no habla castellano, en la Figura 4, se puede observar la relación porcentual de entendimiento y habla del castellano para la comunidad wayuu.

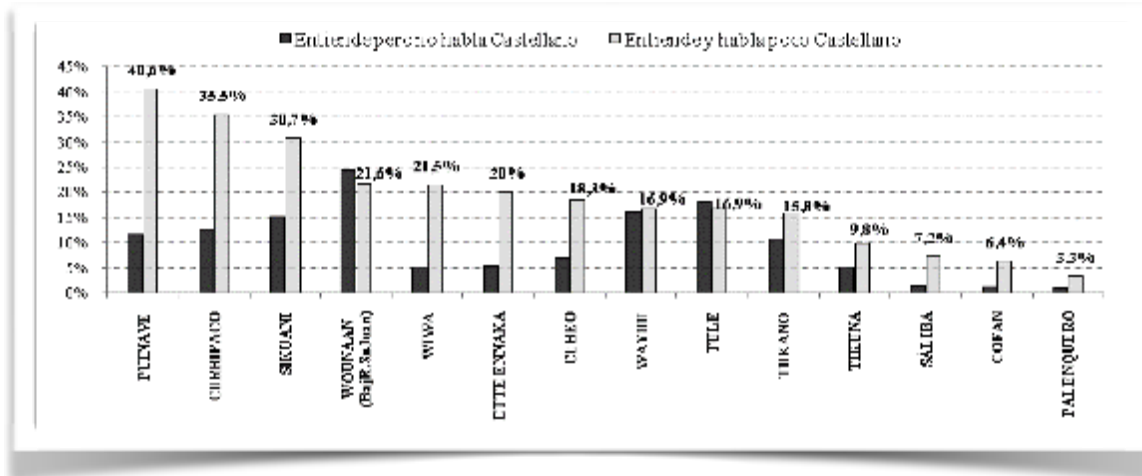


Figura 4. Relación entiende y habla castellano para comunidades indígenas. Nota: tomado de Girón (2010).

Si bien en el departamento de La Guajira el uso de la lengua nativa es representativa dada su relación con la densidad poblacional indígena, la situación de la lengua nativa preocupa tanto en el ámbito educativo como en el comunitario. El wayuznaiki como lengua nativa se usa en los procesos educativos de manera instruccional, dándole paso y mayor fuerza al desarrollo de

habilidades comunicativas en la segunda lengua. De esta forma, niños, jóvenes y adultos han tenido un proceso de alfabetización en español a través de un bilingüismo desequilibrado y aniquilador de los saberes y formas de aprender propia aprendiendo a leer y escribir en español únicamente. Según el auto-diagnóstico sociolingüístico el 38% de la población leen en lengua nativa y el 35% escriben en su propia lengua.

A continuación, en la Figura 5, se puede observar la relación de los datos anteriormente mencionados frente a otras comunidades indígenas del país que no tiene tanta representatividad en términos de densidad poblacional como la wayuu.

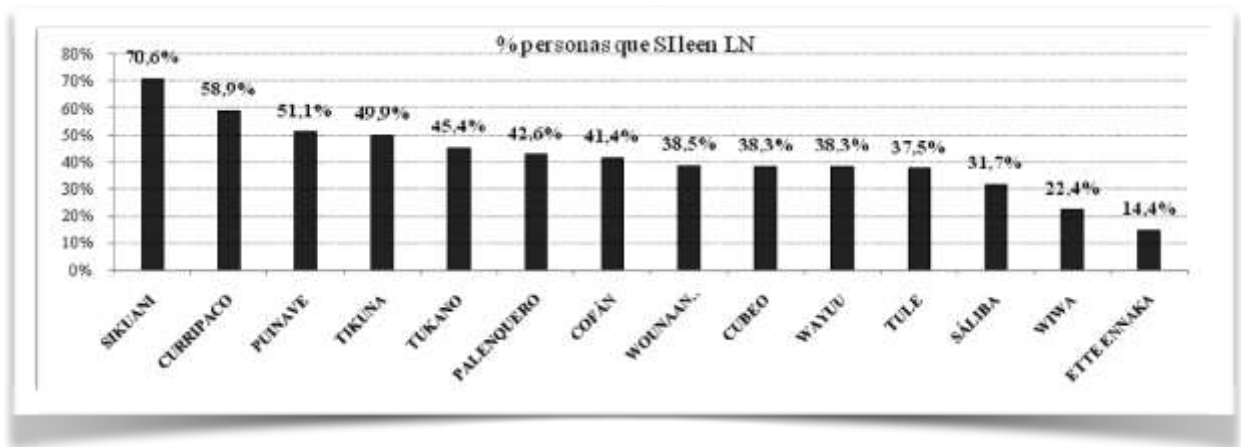


Figura 5. Relación de las personas de comunidades indígenas que Si leen en lengua nativa. Nota: tomado de Girón (2010).

A continuación en la Figura 6, se puede observar la representatividad de la población de comunidades indígenas que si escriben en lengua nativa, frente a otras comunidades que tienen una densidad poblacional menor a la de la comunidad wayuu.

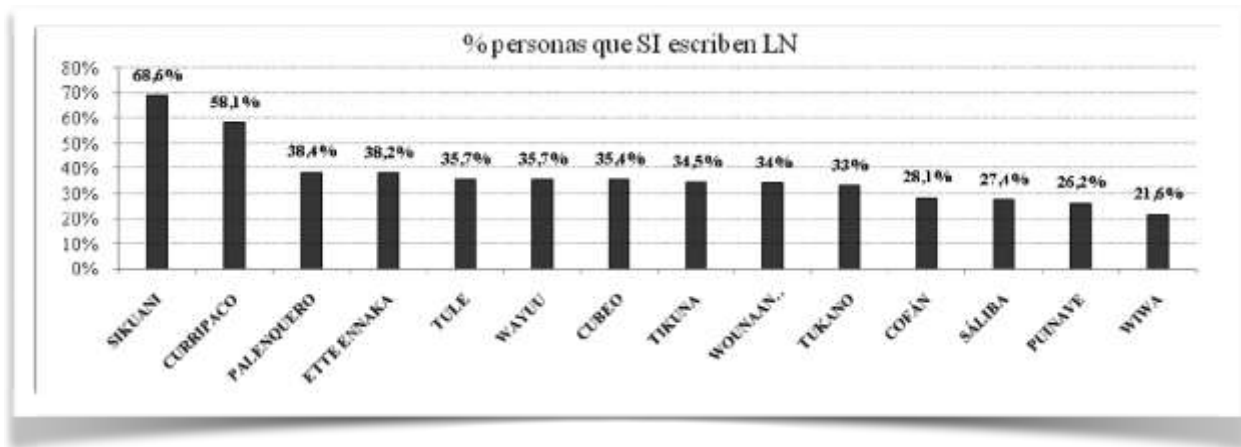


Figura 6. Relación de las personas de comunidades indígenas que Si escriben en lengua nativa. Nota: Tomado de Girón (2010).

De acuerdo a estos datos, se puede inferir la situación en la que niños y niñas se enfrentan al ingresar al sistema educativo y en los procesos de alfabetización; puesto que los lineamientos educativos nacionales están dirigidos al desarrollo de habilidades y competencias en español únicamente. Comparativamente, las comunidades indígenas wayuu son los que muestran menores resultados en cuanto al desarrollo de habilidades para escribir y leer en español teniendo una de las mayores representaciones en cuanto a densidad poblacional que las demás comunidades indígenas.

A continuación en la figura 7, se puede observar la representatividad de la población que lee y escribe el castellano de la comunidad wayuu frente a otras comunidades del país teniendo en cuenta que los wayuu tienen una de las mayores densidades poblacionales indígenas del país.

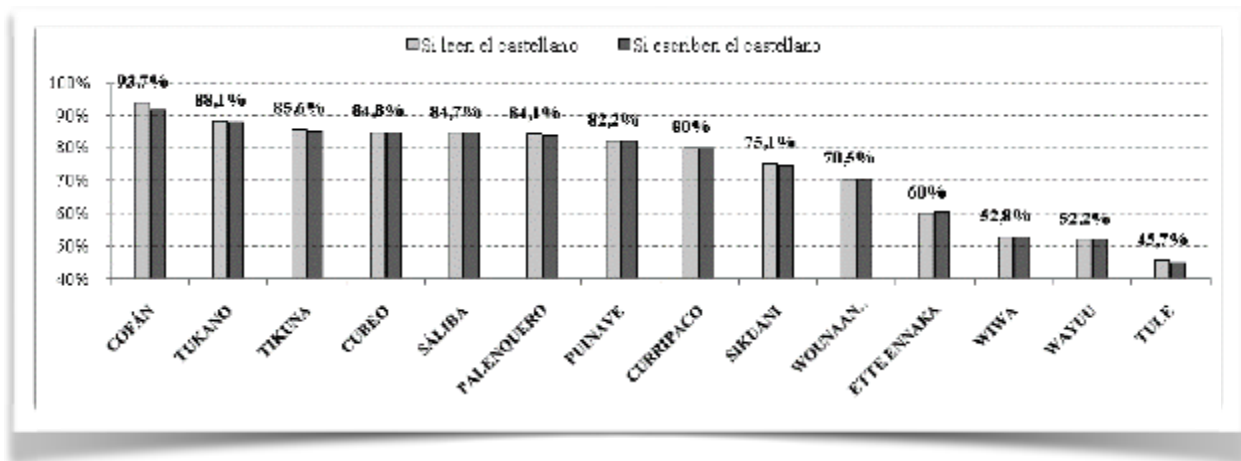


Figura 7. Relación de las personas de comunidades indígenas que si escriben en lengua nativa. Nota: Tomado de Girón (2010).

En este panorama la lecto-escritura cumple una función muy importante en cuanto a la calidad de la educación de niños y niñas, según los datos de la encuesta sociolingüística (MinCultura, 2010) revela que la mayoría de adultos de comunidades de grupos étnicos que se encuentran en zonas rurales de alta dispersión mantienen una tasa muy alta de analfabetismo, esta realidad ha estado asociada a procesos sociales de subdesarrollo, entre otros . Para las comunidades indígenas en su proceso de reivindicación y vigilancia de sus derechos colectivos e individuales inmersos dentro de un Estado pluricultural y multicultural, se ven en la necesidad de utilizar mecanismos de control y vigilancia, en este sentido el uso de la palabra oral y escrita en una segunda lengua se convierte en una necesidad para la pervivencia de las comunidades y la salvaguarda de su cultura como sistema de vida frente al mundo occidental.

Con base en la perspectiva educativa integral e intercultural se entiende a la Calidad Educativa no desde los estándares nacionales, por el contrario, se observa una necesidad latente de redefinir desde lo local qué es calidad educativa a partir de los saberes y educación propia e

intercultural, para la atención a comunidades indígenas en correspondencia a su pensamiento y cultura. En este sentido se entiende por calidad educativa como “el conjunto de criterios que podemos construir y, en consecuencia, valorar, pero siempre en relación con nuestros contextos y necesidades culturales” (Zamudio Y Valencia, F comp.1997, p. 11).

Según la UNESCO “las principales deficiencias de los sistemas educativos de Latinoamérica y el Caribe es considerar la lectura y escritura como técnicas o materias de estudio sin una función comunicativa real”.... “Si bien se supone que el dominio del lenguaje escrito es la base de la mayoría de los aprendizajes que se producen en la escuela, la enseñanza de la lectura se hace en forma desvinculada de los aprendizajes, en otras palabras, hasta ahora se ha enfatizado el aprender a leer y ha faltado el énfasis en el leer para aprender” (Messina, 1993:p.3).

En la literatura relacionada con el tema de la lecto-escritura se observa que el enfoque pedagógico y educativo se basa en el fomento de las competencias para hablar y entender la lengua, frente a otras posiciones teóricas y conceptuales que se basan en el fortalecimiento del saber y saber hacer, en este sentido para las comunidades indígenas en su contexto de diglosia⁶, esta realidad se transforma en retos tanto para los niños y niñas que se enfrentan a textos, palabras y ejercicios que no cobran sentido en su realidad práctica y cotidiana, como también, para los docentes que deben cumplir con estándares nacionales referentes al desarrollo de habilidades y competencias que son evaluados en pruebas nacionales. Igualmente estos docentes

⁶ Según Girón la vitalidad de las lenguas nativas con respecto al castellano como lengua dominante se ha transformado en el uso e interacción en diferentes ámbitos. En el ámbito educativo “los hablantes de dichas lenguas se han visto en la necesidad de adquirir habilidad para comunicarse con los centros y agentes de influencia de la comunidad castellano-hablante. La intensidad y calidad de la competencia en castellano varía mucho según la suerte e interés y los medios disponibles por cada persona, pero es claro que la introducción del castellano, al menos en las comunidades indígenas, se potenció con el inicio de la prestación del servicio escolar oficial en cada comunidad desde la sexta década del siglo XX”. (Girón, 2010, p. 26).

deben enfrentarse a realidades como falta de materiales didácticos y de estrategias pedagógicas que permitan poner en equilibrio el uso de las dos lenguas y aumenten habilidades y competencias del saber y saber hacer en el área de lenguaje.

El objetivo que se ha planteado en el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) es el de “Fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores, y del papel de las familias en estos procesos. (MinEducación, 2017)⁷.

De acuerdo con los estándares nacionales del MinEducación, existen unos mínimos que todos los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden, y desde esta perspectiva la integralidad y cierta parte de la interculturalidad se acomoda a la atención educativa para grupos indígenas en zonas de alta dispersión como los wayuu. Sin embargo, la aplicación de estos estándares no se ajustan ni se aplican en la realidad a lo que se ha planteado en la normatividad, puesto que los materiales, capacitaciones y estrategias no llegan a todas las poblaciones y centros de educación rural del departamento.

7 Plan Nacional de Lectura y Escritura. Ministerio Educación Nacional. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325393.html>. Revisado Septiembre del 2017.

Entre Competencias, Habilidades, Saberes y el Saber Hacer

Los procesos de enseñanza aprendizaje se basan en el desarrollo integral del ser humano, potencializando las inteligencias múltiples⁸ de los y las estudiantes a través la organización, planeación y disposición de instrumentos diversos diseñados por el o la docente para hacer rico y significativo los procesos de enseñanza/aprendizaje (Gamboa, García, y Beltrán, 2013).

Históricamente los procesos de enseñanza/aprendizaje en nuestro país se han medido a través de evaluaciones y estándares que permiten a la luz de la evaluación medir a través de indicadores las habilidades y competencias mínimas por áreas de los y las estudiantes a nivel Nacional. Estos indicadores miden y dan cuenta de los avances y retos de la educación, a través de la reformulación de las pruebas estandarizadas con las pruebas Saber, se han sistematizado y trazado las metas educativas en la última década a la luz del paso de las competencias-habilidades hacia los saberes y saber hacer (nociones recuperadas y revaloradas por y para una educación que busca que la escuela sea un constructo de diversidad e inclusión). Sin embargo, el proceso es plausible y deficiente en territorios y escuelas donde las realidades educativas distan mucho del perfil nacional establecido en los estándares nacionales.

Según el Ministerio de Educación Nacional:

“La noción de competencia, históricamente referida al contexto laboral, ha enriquecido su significado en el mundo de la educación en donde es entendida como saber hacer en situaciones

⁸ De acuerdo a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), la inteligencia lingüística utiliza los dos hemisferios, base para la construcción del lenguaje hablado y escrito como manifestación de las habilidades para hablar y escribir eficazmente. (Gamboa, García y Beltrán. 2013). En este sentido se entenderán las habilidades desde el punto de vista de Gardner y las inteligencias múltiples como motor de búsqueda de procesos educativos que estén fuera de los límites nacionales y la posibilidad de pensar el aprendizaje desde la óptica de la diversidad de inteligencias y habilidades que rompan las fronteras educativas nacionales y re-diseñarlas en forma continua a la luz de las particularidades de cada cultura. (Ver en Gardner, H.1983; p. 17-87)

concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes”(MEN, 2006).

De acuerdo a lo anterior, se entiende que los procesos de enseñanza/aprendizaje son evaluados y medidos a partir de la aplicación de los saberes y la habilidad para transmitir nuevos saberes adquiridos, la creatividad y la flexibilidad de pensamiento y actitud del estudiante en situaciones concretas.

Referente al papel de la Lengua Materna en los procesos de lecto-escritura y la noción del MEN en cuanto a competencias; el panorama presenta mayores retos a nivel investigativo y pedagógico, puesto que las relaciones de bilingüismo en contextos educativos indígenas rurales requieren de más representatividad en cuanto a los saberes propios, estos históricamente no son relevantes frente a las metas nacionales, es decir no son tenidos en cuenta a partir de las problemáticas a nivel local y micro en comunidades de base frente a las políticas y lineamientos de calidad y evaluación del MEN.

En este caso, la reflexión sobre la re-valoración sobre qué es la lectura y la escritura para las comunidades se hace necesaria y cobra importancia para compartirla con otros grupos sociales en nuestro país. Por lo tanto reflexiones sobre para qué y con qué fin se desarrollarían los procesos de lecto-escritura desde las particularidades culturales y sociales de las comunidades es más que urgente.

Desde el punto de vista de los modelos pedagógicos alternativos, la alteridad y colonialidad del pensamiento y el saber en Latinoamérica ha tenido un auge en la última década, conllevando reflexiones sobre el papel de la lengua materna en el desarrollo social de las comunidades y la incidencia de la enseñanza del español escrito en su propio desarrollo. Según Cristina Martínez, el debate se debe dar en todas las áreas de conocimiento, ¿en donde docentes deben poner en

reflexión interrogantes sobre? ¿Qué enseñanza del español podría dar cuenta de la diversidad y de la renovación acelerada de saberes sin que estos se conviertan en una simple acumulación de datos? (Martínez, 1995). De acuerdo a esta reflexión, se hace mención a que los resultados se encuentran en el campo de la enseñanza y de los procesos pedagógicos que se desarrollen en el aula.

De acuerdo a lo anterior, Martínez menciona que la respuesta se halla en lo que Bernstein menciona sobre que la enseñanza “permite hacer accesibles los principios de apropiación y de generación de conocimiento”. De acuerdo a esto, reflexiona sobre la necesidad de hacer énfasis en el desarrollo de habilidades que conlleven al logro de una competencia analítica en la comprensión y una planeación intencional en la producción (Berstein en Martínez, 1995; citado en Zamudio y Valencia, 1997; p. 101). Por lo tanto la reflexión pedagógica ha marcado una postura hacia el desarrollo de habilidades y competencias, de instrumentos que permitan mejorar la apropiación y producción de conocimientos (Op cit Martinez, 1995).

Este argumento es de gran importancia en la revitalización del lenguaje como eje central en los procesos de adquisición de la lengua y en los procesos de lecto-escritura, enfocados hacia procesos que den importancia y relevancia a la lengua materna frente a los procesos de adquisición de la segunda lengua en nuestro caso el wayuunaiki como L1 y el español como L2. En relación con las habilidades que los grupos indígenas en lecto-escritura la UNESCO refiere que:

“El análisis sobre las situaciones de los pueblos indígenas en relación con la lectura y la escritura muestra la importancia de utilizar la lengua materna como vehículo de la educación, tanto oralmente como para empezar el proceso de la lectoescritura y siempre tomando en cuenta

su cultura y cosmovisión. Durante la adquisición del segundo idioma, los educandos necesitan tiempo y oportunidad de aprenderlo, tanto en forma oral como en forma escrita. La adquisición del segundo idioma es un proceso rápido porque se trata de transferir las habilidades de leer y escribir con comprensión de un idioma a otro. Queda claro que el educando debe poseer una base oral suficiente de ambos idiomas para entender lo que lee. "(OREALC-UNESCO, 1993, p. 3).

Para el wayuu el uso del wayuunaiki es esencial en la estructuración de su ser, sin embargo a lo largo de un proceso de autonomía y reivindicación, se ha tomado mayor vigor e interés por los procesos de adquisición de L1 Y L2 . Sin embargo, se mantiene su filosofía sobre el uso: "el wayuunaiki como uno de los rasgos importantes para no perder la esencia del ser Wayuu ya que éste fortalece el pensamiento, la identidad y la convivencia". (MEN, 2008. *Anaa Akua ípa: Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu*). De acuerdo a lo anterior para los wayuu el aprendizaje oral y escrito se ha transformado:

"Se ha comprendido la necesidad de partir de la escritura; es decir, de enseñar a codificar antes de decodificar. Los partidarios de una escuela nueva proponen que para la enseñanza de la lengua deben tenerse en cuenta las condiciones de comunicación del niño y que se proceda desde sus necesidades de expresión. La enseñanza de una lengua afirma la primacía de la lengua hablada por los estudiantes y la que se habla en torno de él" (op cit MEN, 2008).

De acuerdo al modelo etnoeducativo wayuu, la mesa técnica de etnoeducación del departamento definió los lineamientos de los ejes wayuunaiki y alijunaiki, a continuación en la Tabla 2, se describen los ejes temáticos, el contenido, las competencias interculturales y los recursos básicos en cada una de las áreas de la siguiente forma:

Eje Temático	Contenido	Competencias Propias	Competencias Interculturales	Recursos básicos
Wayuunaiki	Se ha comprendido la necesidad de partir de la escritura; es decir, de enseñar a codificar antes de decodificar. Los partidarios de una escuela nueva proponen que para la enseñanza de la lengua deben tenerse en cuenta las condiciones de comunicación del niño y que se proceda desde sus necesidades de expresión. La enseñanza de una lengua afirma la primacía de la lengua hablada por los estudiantes y la que se habla en torno de él.	Ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> • Mediante la oralidad: <ul style="list-style-type: none"> - Recrear cantos, narraciones y adivinanzas tradicionales. - Producir sus propias creaciones. • Comprender y aplicar la estructura gramatical del Wayuunaiki. • Producir textos teniendo en cuenta la estructura gramatical del Wayuunaiki. 	Sin referenciación	Ancianos y sabedores de la cultura. <ul style="list-style-type: none"> • Textos y documentos escritos en Wayuunaiki. • Experiencias significativas de los docentes. • Uso de la imprenta manual en la producción de textos escritos para los proyectos de aula.

Tabla 2. Eje temático área Wayuunaiki. Nota: Tomado del Modelo Etnoeducativo Wayuu Ana'a Akua'ipa. MEN (2008).

A continuación en la Tabla 3, se presenta los lineamientos curriculares del área alijunaiki del Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu:

Eje Temático	Contenido	Competencias Propias	Competencias Interculturales	Recursos básicos
Alijunaiki (Español) como segunda lengua	Oralidad: oraciones diálogo y discurso. Lectura comprensiva y escritura de textos		Será capaz: • Mediante la oralidad de establecer diálogos. • Leerá y escribirá textos en alijunaiki.	Textos en español. Imprenta manual.

Tabla 3. Eje temático Wayuunaiki. Nota: *Tomado del Modelo Etnoeducativo Wayuu Ana'a Akua'ípa. MEN (2008).*

Con base en la revisión empírica y documental sobre los lineamientos educativos en torno a la lengua de la comunidad wayuu se identificaron los ejes temáticos del modelo etnoeducativo wayuu, en el cual se evidencian los contenidos, competencias y recursos básicos. En las diferentes entrevistas con padres y madres, y líder de la comunidad indicaron que desconocían el documento y no tenían conocimiento de que existiera un documento donde se definiera la forma de la enseñanza del wayuunaiki como lengua escrita y del español. La docente refiere sobre el asunto, que conoce el documento pero los docentes que están adscritos a la institución educativa Eduardo Pinto y que trabajan en escuelas satélites rurales no trabajan con este modelo.

Por lo anterior, es necesario dialogar y trabajar a través del diálogo de saberes, con el fin de lograr una alineación curricular entre los estándares nacionales y los lineamientos curriculares desarrollados en comunidad con el fin de estructurar en un lenguaje intercultural los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Si bien existen unos lineamientos curriculares propios, en la práctica pedagógica los docentes los desconoce, evidenciando una ausencia de procesos de planeación y diseño de estrategias didáctico-pedagógicas propias para articular la enseñanza de las lenguas desde la perspectiva intercultural y por ende de los procesos de enseñanza-aprendizaje en lecto-escritura.

De las estrategias didáctico-pedagógicas hacia la construcción de la etnodidáctica

La didáctica cumple un papel importante para la creación de estrategias, materiales y ayudas pedagógicas para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos, con los años se ha evidenciado una gran evolución acompañada de nuevas teorías y puntos de vista de las personas que analizan la didáctica en pro de la enseñanza. Busca por un lado dar soporte a la pedagogía en tareas educativas tanto individuales como grupales y por otro lado facilitar y crear una técnica de enseñanza que ayude a enfocar o guiar el camino del estudiante en el aprendizaje.

Comprender el concepto de didáctica nos acerca a una conclusión dado que permite ver aspectos principales en el aprendizaje, la metodología de enseñanza y en la comprensión del estudiante y su entorno. La didáctica es parte de la pedagogía y busca describir, explicar y dar fundamento a métodos que ayuden a construir y adquirir de manera progresiva el conocimiento, siendo este un proceso de formación entre el docente y estudiante, siendo el docente el que direcciona al

estudiante para que pueda alcanzar los objetivos y metas propuestas por medio de recursos técnicos que facilitan el aprendizaje.

En efecto, para entender el concepto de didáctica se parte del marco conceptual de la pedagogía propia y la pedagogía crítica y participativa promovidos por Walsh (2017), Freire (1977), Giroux (1990), Borda (1985), Dussel (1980) quienes enfocaron el concepto de la pedagogía hacia la orientación de los procesos que conllevan la construcción del saber y saberes otros de acuerdo a unos fines y objetivos propuestos por el medio social, el medio cultural y la lengua propia. Se entiende que existen diferentes pedagogías de acuerdo al contexto sociocultural, por lo que se pensaría que la pedagogía propia en sí entretiene las prácticas y metodologías para la reivindicación de los saberes, el diálogo intergeneracional, la construcción de ideales y el resurgimiento de los proyectos de vida a partir de la autonomía. Como lo indica Walsh (2017) "pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrutadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial".

Con base en lo anterior, se entiende que el campo de la didáctica se dedica a reflexionar sobre la génesis del saber y para ello se arma de unos referentes epistemológicos de referencia. En primer lugar, el saber disciplinar es una forma de comprensión del quehacer de la ciencia, pues explica su actividad y los resultados que arroja; en segundo lugar, analiza los conceptos que la ciencia produce y que se desplazan hacia la escuela para ser enseñados; en tercer lugar, crea una gramática para pesar las condiciones sociales y políticas del saber científico y sus pasarelas en las instituciones como la escuela; en cuarto lugar, busca lo específico de cada saber para, desde

ellos, construir los medios que faciliten su divulgación y, finalmente, crea un cuerpo teórico capaz de forjar un territorio de explicación y de técnicas necesarias para los aprendizajes.

Si bien, la pedagogía es vista desde la óptica de la orientación en la construcción del saber propio e intercultural se articula al bagaje cultural y las herramientas del medio social para construir los fines de la educación, la didáctica se debe articular a partir de las tradiciones, prácticas y cotidianidad traspasando el que hacer científico en el campo educativo.

Como lo indica Gamboa (2017) refiriéndose a Zambrano; la pedagogía y la didáctica establecen lazos para enriquecer el quehacer educativo y los espacios de enseñanza-aprendizaje. “La didáctica es para la pedagogía su mejor aliado, ella le aporta los elementos de acción práctica para que el pedagogo pueda actuar y ejercer de mejor forma sus actividades en el espacio de la enseñanza y el aprendizaje” (2002, p. 32). Finalmente, la pedagogía y la didáctica establecen lazos desde los cuales se puede comprender el quehacer educativo, como menciona Zambrano “la didáctica es para la pedagogía su mejor aliado, ella le aporta los elementos de acción práctica para que el pedagogo pueda actuar y ejercer de mejor forma sus actividades en el espacio de la enseñanza y el aprendizaje” (2002, p. 32).

En este sentido se recoge lo descrito por Rafael Mercado Epiayu en cuanto al proceso en que los wayuu desarrollan su lenguaje a través de su ser y corporalidad:

“La palabra para los Wayuu se encuentra en tres partes del cuerpo: alé é (estomago), á in (corazón), ekii (cabeza). Cuando un indígena está escuchando alguna conversación de los abuelos o de otras personas, se dice que guarda en el estomago las palabras, nūnaajüin nūlé erú u, allí las tiene un tiempo, y cuando quiere hacerlas saber, las pasa al corazón: lo está

guardando dentro del corazón, sulu'ú na'in. En el corazón se encuentra el juicio, la sensatez, al igual que en la cabeza, sulu'ú nikii, allí se encuentra la sabiduría. Cuando la palabra pasa por cada una de estas regiones del cuerpo humano, es cuando se profiere una palabra buena, es decir, las palabras de sabiduría, las que enseñan”.(Mercado, 2010, p.7)

Aspectos Metodológicos

La fundamentación metodológica de la investigación es de corte cualitativo, en donde se retoman elementos de la investigación acción participativa y la etnografía de aula como herramientas metodológicas que permitieron realizar los procesos de acercamiento e indagación, observación participante, etnografía de aula, caracterización de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela y la comunidad. Posterior se realizó desde un enfoque crítico social el análisis de la información recolectada con el fin de aportar desde una construcción hermenéutica y participativa la confrontación y validación de las realidades o experiencias educativas identificadas.

De acuerdo a los propósitos de la investigación este enfoque permitió dilucidar la naturaleza de las relaciones entre educación-cultura-comunidad y las complejidades en las relaciones que coexisten alrededor de estos en el contexto educativo wayuu y el diseño de estrategias didáctico-pedagógicas para el fortalecimiento de la educación de niños y niñas.

Con base en el enfoque crítico social se aborda la investigación educativa, fundamentado en las teorías críticas del conocimiento/sociedad y la educación popular promovida por Paulo Freire en Latinoamérica y Orlando Fals Borda en el caso colombiano, entre otros. Las investigaciones

bajo este enfoque establecen objetivos prácticos para la transformación o cambio en las relaciones entre la investigación y la enseñanza, y se diferencia de otros diseños de investigación porque “consiste en un proceso en espiral entre acción-observación-reflexión-planificación-acción (Uribe, 2010).

Estos permiten procesos de investigación pedagógica, experiencias de producción de pedagogías comunitarias y críticas, reflexiones teóricas y metodológicas sobre la participación de las comunidades en la construcción del saber, reflexiones sobre los métodos de aprendizaje subalternos como acciones políticas para la liberación y la equidad. Parte de unos supuestos teóricos críticos para acercarse a las realidades sociales con el objetivo de generar reflexiones sobre las prácticas y acciones en torno a la construcción del saber de-colonial. En la Figura 8, se presentan las fases que se desarrollarán en el proceso de investigación.

Fases de la investigación

La investigación se desarrolló en 5 fases las cuales permitieron un devenir en el proceso de caracterización e indagación con el fin de desarrollar un proceso de análisis, diálogo de saberes y reflexión constante entre la comunidad, docentes, estudiantes e investigador.

A continuación se presenta la *Figura 8*, en donde se puede observar las fases y el proceso metodológico de la investigación

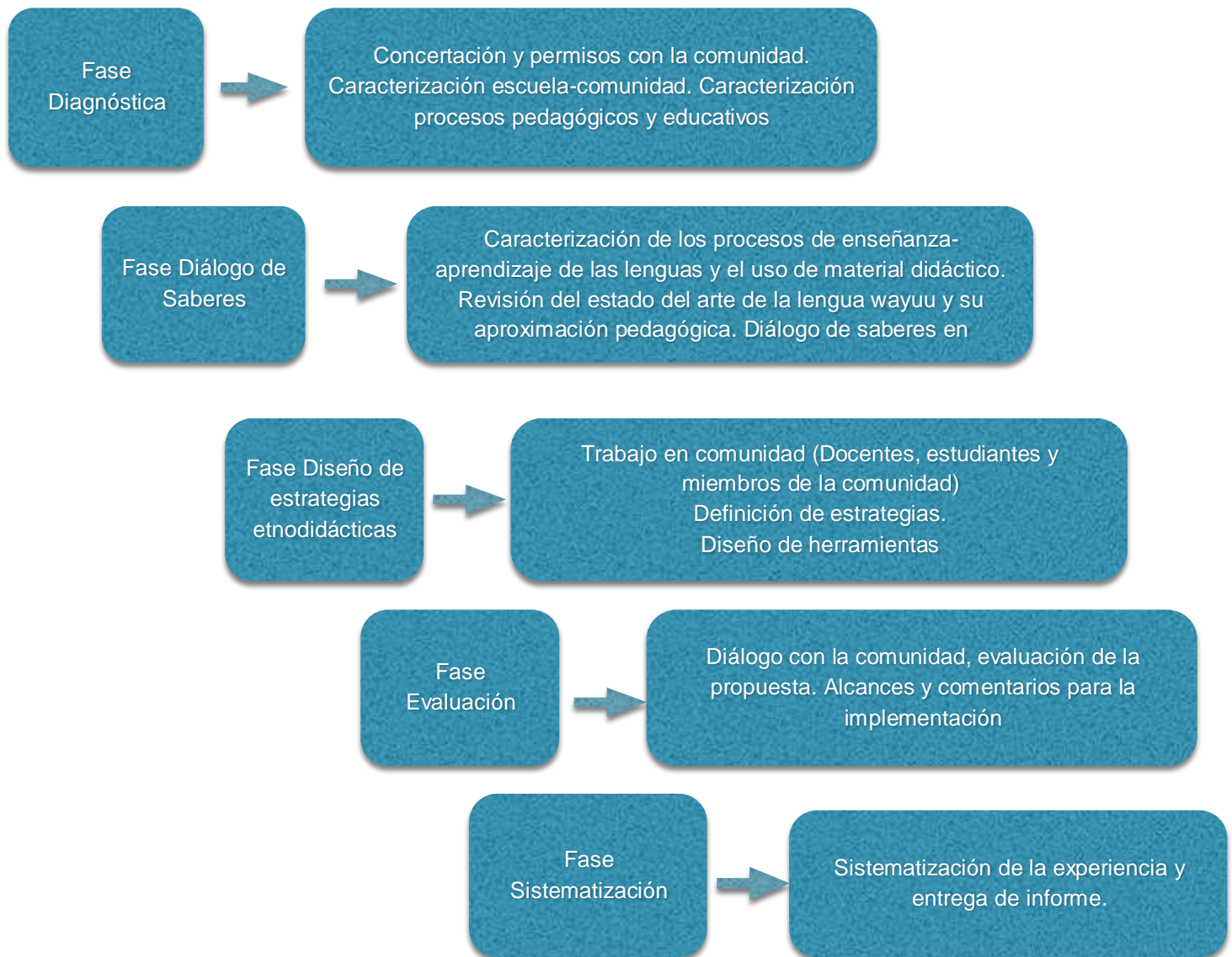


Figura 8. Fases metodológicas de la investigación. Nota: Elaboración propia

En la *fase diagnóstica* se programaron sesiones para realizar un proceso de indagación, caracterización y socialización del proyecto con la comunidad con apoyo metodológico de la etnografía. Se programó una sesión dónde se solicitaron los permisos a la líder de la comunidad

y la autoridad indígena, quienes a su vez permitieron el reconocimiento del territorio, la comunidad y participar de las dinámicas del aula y la escuela.

En la fase de diálogo de saberes se desarrollaron sesiones de trabajo en comunidad, donde participaron la autoridad indígena, la líder de la comunidad, padres y madres de los niños y niñas de la comunidad, la docente y los niños y niñas de 1 a 5 de primaria. A través de 4 sesiones de diálogo en comunidad se realizó el proceso de reflexión sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje, el proceso de consolidación del PEC, la alineación curricular entre el PEC y el proyecto etnoeducativo wayuu.

A partir de estas sesiones se avanzó en la caracterización de los procesos de enseñanza/aprendizaje, el uso de las lenguas en los procesos de enseñanza/aprendizaje y el material didáctico/pedagógico, la aproximación pedagógica del wayuunaiki y el español y el material didáctico en los procesos de lecto/escritura (Ver anexo diarios de campo).

En esta fase se realizó un ejercicio de revisión del material didáctico usado en el aula, como también una revisión documental y estado del arte de las aproximaciones pedagógicas y didácticas del wayuunaiki, ejercicio que permitió indagar sobre las categorías educación y pedagogía wayuu y obtener referentes de lo que se ha avanzado en materia de educación, pedagogía y didáctica propia e intercultural wayuu.

A continuación en la Tabla 4, se puede observar ejercicio de revisión documental del material didáctico usado por la docente el aula.


Herramienta Didáctica	Descripción	Análisis
<p>Nombre: Cartilla Lecto-escritura Programa Todos a Aprender.</p> 	<p>Cartilla para el desarrollo de habilidades y nivelación en el área de lenguaje.</p> <p>Enfoque pedagógico : Escuela Nueva</p> <p>Objetivo disciplinar: Desarrollar habilidades y competencias en lectura y escritura en español, como lo es la comprensión lectora, la escritura y la narración.</p> <p>Alternamente la docente realiza ejercicios de dictado y programa tareas y actividades de la clase sobre el desarrollo temático de la cartilla.</p>	<p>Categorías de Análisis:</p> <p>Cuerpo de conocimientos disciplinarios: la cartilla tiene un corpus cuyo objetivo es el de trabajar con pequeños ejercicios de lectura, comprensión lectora y escritura habilidades comunicativas en español.</p> <p>Procedimientos de enseñanza: las formas de aproximación hacia la lecto-escritura se desarrollan a través de ejercicios de comprensión lectora, con textos de diferentes tipos los cuales contienen en algunos casos conceptos, valores o información general sobre diversos temas. Con base en la lectura, la cartilla define preguntas en forma de reto para identificar personajes, tiempos de la lectura y finalidad del texto.</p> <p>Sujeto de conocimiento: Desde la perspectiva de construcción de sujeto identidad los niños y niñas no se identifican con los contenidos de las lecturas, muchos de ellos indican no entender los contenidos, palabras o frases usadas. Se distraen y son muy pocos los que siguen la lectura atentamente.</p> <p>El contenido temático es descontextualizado a su realidad, saberes, cosmovisión y lengua.</p>

Tabla 4. Revisión documental de material didáctico usado en el aula. Nota: Trabajo de campo y etnografía de aula, 2017.

Con base en la revisión de los materiales didácticos que se usan en el aula, se realizó un estado del arte sobre los materiales y estrategias didáctico-pedagógicas, proceso de indagación que permitió realizar un balance de fuentes secundarias para el estado del arte de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas en la escuela; proceso que permitió analizar estas fuentes a la luz de las siguientes categorías:

- Manuales de enseñanza de la lengua o guías de aprendizaje de lecto-escritura

- Material didáctico en Lengua Nativa
- Herramientas de consulta para los procesos de enseñanza/aprendizaje

En el apartado de anexos se adjunta el resultado del balance de las fuentes secundarias del estado del arte.

Posteriormente y de acuerdo a lo propuesto en los objetivos, se dispusieron sesiones de trabajo con docentes y líderes de la comunidad, con el fin de proyectar un camino para el desarrollo de estrategias didáctico/pedagógicas que reflejen los saberes propios y el de los “otros”. Este proceso se caracterizó por el desarrollo de 4 talleres con base en la IAP que permitieron una reflexión crítica sobre el estado actual de los procesos de enseñanza-aprendizaje en lecto-escritura y los objetivos que la comunidad busca para el fortalecimiento de los saberes y el saber-hacer en esta área. Finalmente y a través de un proceso de reflexión y evaluación con la docente, y líder de la comunidad se diseñaron y evaluaron algunas estrategias pertinentes que permitieran un camino que integre saberes, habilidades y competencias interculturales y bilingües en el área wayuunaiki y alijunaiki acordes al área curricular del proyecto etnoeducativo wayuu Ana’a Akaipa.

La etnografía como método y campo en el aula.

La etnografía entendida como método y campo de reflexión permite articular la perspectiva de los miembros del grupo social con las observaciones de la investigación, logrando descripciones de las realidades y el contexto social en sus particularidades e interpretaciones. Es muy pertinente porque permite marcos de análisis e interpretación dialógica, también permite indagar sobre la naturalización de las relaciones a partir de un ejercicio reflexivo del investigador/población y el contexto.

De acuerdo a varios autores la *“adaptación de un enfoque etnográfico es elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa “descripción” no es ni el mundo de los nativos, ni cómo es el mundo para ellos, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador”*(Jacobson, 1991: p.4-7 en Guber, 2001; p. 23).

En contextos educativos interculturales es pertinente ya que permite lograr la naturalización de las relaciones entre escuela-comunidad a partir de la lógica de vida, la lengua, la cosmovisión y las prácticas de los grupos, sus relaciones y disidencias con el contexto local y con el contexto nacional. La descripción desde el punto de vista del “nativo” y de la observación y análisis del investigador permiten ahondar en las realidades y contextos, sus problemáticas y alternativas democráticamente. Visto así, desde un enfoque hermenéutico y sus métodos de interpretación permitirán un análisis más coherente en relación a los procesos de construcción de saberes y la descolonización del pensamiento, como también el fortalecimiento y validación de prácticas culturales a la luz del método científico.

En el proceso de investigación se definió la etnografía de aula como herramienta para la construcción de la caracterización sobre las relaciones entre la comunidad-escuela y el enfoque pedagógico y comunitario que coexisten entre sí. Se desarrollaron sesiones de trabajo bajo este enfoque metodológico en donde se realizaron observaciones participantes y etnografías de aula utilizando como registro, matrices de diario de campo. Este proceso permitió recolectar información de tipo cualitativo en seis sesiones, en donde se caracterizaron las dinámicas de la clase, las actividades realizadas por la docente, la planeación de clase, las herramientas

didácticas utilizadas, el uso de la lengua nativa y la segunda lengua en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Con base en la etnografía de aula se realizó un mapa sobre la dinámica y las relaciones dominantes de la lengua durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lecto-escritura, este análisis permitió identificar la dinámica sobre el uso de la lengua nativa y la segunda lengua en los procesos de enseñanza aprendizaje y su relación con las estrategias didácticas desarrolladas por los docentes. En la Figura 9, se puede observar la sistematización de los datos tomados en campo y el análisis de los datos de acuerdo a las dinámicas del uso de la lengua.

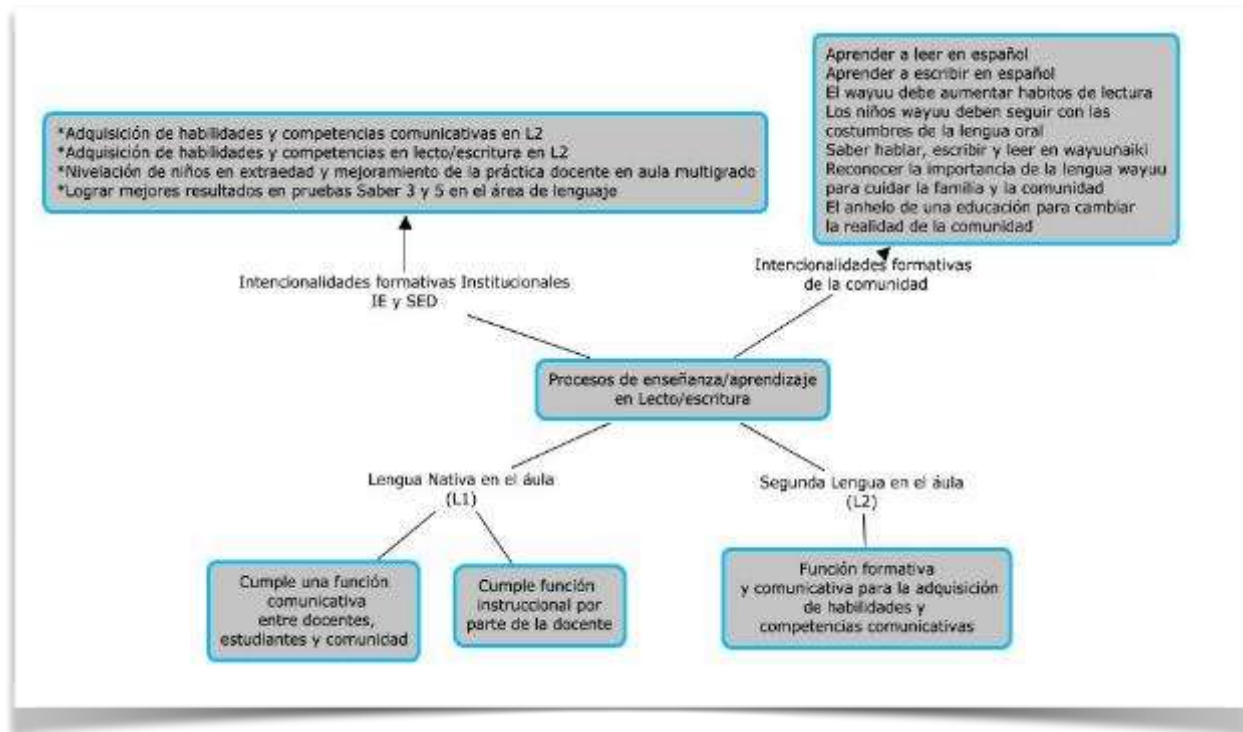


Figura 9. Ejercicio de cartografía sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje en Lecto-escritura. Nota: Creación propia realizado con base en la etnografía de aula y trabajo de campo, 2017.

Sobre la investigación acción participativa y la investigación docente.

Se aborda el campo de estudio desde el enfoque de la investigación acción participativa (en adelante IAP) como estrategia metodológica que permite un diálogo constante de experiencias y saberes en contextos comunitarios y educativos. Por lo tanto es abordada como un proceso dialógico y reflexivo, el cual es concebido como un proceso en espiral que asumen las etapas de planificación, acción, observación y reflexión. (Lewin, Kolb, Carr, Kemmis en Evans, R. 2010). Es pertinente al contexto y fines de la investigación por su doble función como herramienta de investigación y como proceso intercultural en el sentido que permite la construcción de espacios para la creación de nuevos conocimientos entre investigadores y la comunidad. A continuación, en la figura 10, se puede observar el proceso en espiral de la IPA que se tomó de referente para los ejercicios de trabajo de campo.



Figura 10. Metodología investigativa de la IAP. Fuente: Tomado de Latorre, 2003, p 32.

De acuerdo con Martínez (2000):

“La investigación-acción realiza simultáneamente la expansión del conocimiento científico y la solución de un problema, mientras aumenta, igualmente, la competencia de sus respectivos

participantes (sujetos coinvestigadores) al ser llevada a cabo en colaboración, en una situación concreta y usando la realimentación de la información en un proceso cíclico (p.28).⁹

Durante el proceso de investigación bajo este enfoque metodológico, se crearon espacios de diálogo y creación; con el aval de la líder de la comunidad, la autoridad tradicional, docentes, estudiantes, mujeres y hombres de la comunidad desarrollamos en conjunto acciones de observación, identificación de problemas, reflexiones sobre el camino recorrido en el campo educativo y los objetivos que tiene la comunidad sobre la educación propia, con el fin de analizar y confrontar la realidad y el futuro de los procesos de enseñanza/aprendizaje de los niños y niñas de la comunidad.

En contextos interculturales existe la problemática sobre la necesidad de que los programas de formación docente pierden de vista la naturaleza y necesidad de educar a los estudiantes de acuerdo a las realidades sociales, y los problemas escolares en relación a las prácticas y el material escolar que se usa. En este sentido, la investigación acción propone una re-adequación del “lenguaje de la gestión y la eficacia educativa por medio de una análisis crítico de las condiciones menos obvias” que estructuran las prácticas en la escuela y el aula (Giroux, 1990).

Diálogo de Saberes como herramienta de construcción educativa para la equidad.

Dados los propósitos investigativos se hizo necesario que cada uno de los actores que intervienen de una u otra forma en el campo educativo wayuu entraran en diálogo y reflexión sobre los

⁹ De acuerdo a Martínez la investigación acción ha tomado dos vertientes “ una más bien sociológica –desarrollada principalmente a partir de los trabajos de Kurt Lewin (1946/1996), Sol Tax (1958) y Fals Borda (1970)– y otra más específicamente educativa, inspirada en las ideas y prácticas de Paulo Freire (1974), Hilda Taba (1957), L. Stenhouse (1988), John Elliott (1981, 1990) y otros. Ambas vertientes han sido ampliamente exitosas en sus aplicaciones (Martínez, M. 2000:28).

procesos de enseñanza/aprendizaje de lecto-escritura, si bien cada uno considera pertinente desarrollar un proceso de fortalecimiento, existen diferentes concepciones de la educación y de los procesos de enseñanza/aprendizaje en lecto/escritura en la misma comunidad y entre los actores que administran la educación en la comunidad. Por lo tanto, el proceso de investigación se nutrió de la concepción del diálogo de saberes como herramienta investigativa para la reflexión colectiva y la construcción a partir de la interculturalidad como paradigma.

La realidad histórica y los procesos educativos actuales del grupo étnico wayuu han ido en contravía con sus saberes y lengua, en un devenir entre lo propio y lo ajeno. Se entiende al diálogo de saberes desde la perspectiva de la construcción del saber o los saberes a partir de las relaciones sociales, el reconocimiento del otro, el aprendizaje mutuo entre iguales, la interacción de tradiciones de saberes y paradigmas de pensamiento diverso (Pérez, 2015, p 63).

“Se trata, entonces, de una interacción con fundamento ético, (de apertura al rostro del otro como en Levinas y Dussel), pero que transita por la vía política: se conquistan formas en el derecho y en las instituciones sociales que garantizan la pervivencia de la diferencia cultural” (op cit Perez, 2015).

En cuanto al desarrollo curricular y diseño de estrategias didácticas se hace necesario la integración de acciones de participación investigativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los menores de grados de transición a quinto de primaria, con el fin de desarrollar habilidades críticas, analíticas y propositivas en colectivo que repercutan después en procesos comunitarios de desarrollo más allá que en cumplir una función netamente institucional de promoción de estudiantes.

Capítulo 3. Resultados: Construcción de estrategias didáctico-pedagógicas; hacia una construcción de material etno-didáctico para el fortalecimiento de lecto-escritura en wayuunaiki/español.

Materiales y Herramientas didáctico pedagógicas.

La didáctica cumple un papel importante para la creación de estrategias, materiales y ayudas pedagógicas para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos. De acuerdo con la teoría sobre la adquisición de lenguaje en primera y segunda lengua en la escuela, se retoma la idea de que los estudiantes necesitan ver la utilidad y uso de las dos lenguas dentro del contexto de la escuela para terminar la primaria con un “bilingüismo equilibrado”, por lo que la lengua materna se toma como objeto de estudio y se trabaja sobre ella el desarrollo de los procesos pedagógicos y didácticos (Shullman, 1984; Chevillard, 1991).

Para el desarrollo de las estrategias que permiten el fortalecimiento de habilidades en lecto-escritura se retoman elementos de las baterías desarrolladas por Bordón (2010) y Flórez, R (2006) las cuales suministran herramientas prácticas para el desarrollo de las siguientes habilidades: conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético, el conocimiento metalingüístico, las habilidades lingüísticas y dos procesos cognitivos (atención y memoria). Como lo indica Giroux (2004) la literacidad significa el aprendizaje de todas las habilidades altamente cognitivas y metacognitivas asociadas con leer para comprender, hablar para reflexionar, y escribir para comunicar. Implica la cognición y la metacognición.

La propuesta retoma también elementos de estrategias didácticas desarrolladas por SNTE-UNESCO de la ciudad de Mexico por Sanz (2016), la cual permitió desde el enfoque propio e intercultural construir estrategias para el fortalecimiento de habilidades cognitivas y metacognitivas en lengua materna inicialmente y adquirir habilidades para el aprendizaje de una segunda lengua (Gibbons: 1991, Berteley et al.:2011, Girón López: 2006).

Este enfoque proyecta las acciones hacia la construcción de una pedagogía intercultural “permite a los educandos lograr un aprendizaje significativo —cuando el docente aborda de manera crítica los contenidos curriculares— y reflexionar acerca de múltiples temas que se abordan en el aula” (Girón, 2006).

Se recogieron estos tres fundamentos re-planteando el escenario de la lengua en el aula y los procesos en lecto-escritura, dada la necesidad de que tanto los docentes como la administración educativa replanteen la finalidad y objetivos de los procesos educativos en la escuela. Lo que se pretende con la propuesta es pasar de la concepción de una educación intercultural bilingüe hacia la construcción de una *pedagogía y etno-didáctica intercultural* que de cuenta de procesos de enseñanza-aprendizaje diversos en la realidad, de un currículo y una planeación desarrollada por docentes en las que se incluyen las diversas formas en las que se puede construir el saber y saber hacer.

Desde esta perspectiva, se retomaron los aportes del estudio lingüístico realizado por Mercado (2010) y el diálogo de saberes llevado a cabo, proceso que permitió construir y diseñar unos lineamientos que permiten al docente consolidar estrategias etnodidácticas para el fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura utilizando el modelo de educación propia wayuu, el modelo de la sociolingüística y lingüística aplicada. Este enfoque permite facilitar los procesos de enseñanza aprendizaje en contextos bilingües, en donde los procesos de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura sean procesos equitativos, consolidando la metodología de bilingüismo equilibrado en la práctica pedagógica en el aula.

A continuación en la tabla 5, se pueden observar los lineamientos para la consolidación de proyectos lectores locales, estos incluyen diferentes estrategias didáctico-pedagógicas

articulados a los lineamientos del área wayuunaiki y alijunaiiki del proyecto etnoeducativo wayuu, los estándares nacionales cuyo fin es que el objeto de enseñanza-aprendizaje sea la lengua en sí misma, abordándola en la práctica pedagógica como objeto de saber, objeto a enseñar y objeto de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 5. Lineamientos para desarrollar estrategias didáctico-pedagógicas en lecto-escritura en wayuunaiki - español.

Nota: Elaboración propia.

Estrategias didáctico-pedagógicas en lecto-escritura en wayuunaiki -español	Objetivo	Aprendizajes esperados	Metas para el estudiante	Materiales y Herramientas
<p style="text-align: center;">Dialogar para reflexionar</p>	<p>Construye diálogos en lengua materna a partir de reflexiones del tema para comunicar y transmitir saberes, ampliar los saberes culturales y desarrollar habilidades y competencias metalingüísticas</p>	<p>Comparte ideas y saberes en plenaria y asambleas comunitarias que amplíen su experiencia cultural y lingüística</p> <p>Selecciona palabras y construye frases para elaborar descripciones y argumentos en lengua materna-español</p> <p>Elabora preguntas para ampliar o conocer las ideas de sus compañeros y personas de la comunidad en las dos lenguas</p> <p>Utiliza palabras que indican secuencias espacio-temporales</p> <p>Reconoce los saberes propios y articula sus presaberes para argumentar y dialogar</p>	<p>Cada estudiante comparte su saber y conocimiento oralmente con sus compañeros para crear colaborativamente anecdotarios sobre las reflexiones que suscita cada tema</p> <p>Participa de forma argumentativa en círculos de palabra a través de la oralidad</p>	<p>Unidad temática o proyecto de aula transversal</p> <p>Planeación de actividades</p> <p>Definir espacios en el aula para las asambleas y el trabajo colaborativo oral y escrito en lengua nativa</p> <p>Preguntas orientadoras y provocaciones temáticas para dirigir las actividades</p> <p>Hojas, lápices, colores y pegante para la elaboración del anecdotario</p>

Estrategias didáctico-pedagógicas en lecto-escritura en wayuunaiki -español	Objetivo	Aprendizajes esperados	Metas para el estudiante	Materiales y Herramientas
Leer para comprender	<p>Los estudiantes conectan la práctica de la lectura con el acto humano de comprender el mundo que lo rodea a través de la lengua materna y la cultura, desarrollando espacios para la creación y literacidad en comunidad.</p> <p>Transfiere las habilidades lecto-escritoras en wayuunaiki en el proceso de aprendizaje lectoescritor en español.</p>	<p>Lee con fluidez y entonación escritos sobre hechos o acontecimientos, costumbres, tradiciones, lugares y experiencias significativas reconociendo su identidad propia y colectiva</p> <p>Lee sus narraciones, entrevistas y escritos sobre experiencias vividas en su comunidad y territorio.</p> <p>Lee cooperativamente entre estrofas con diferentes compañeros del aula.</p> <p>Identifica y reconoce las partes y tipos de texto. Realiza lectura fluida y entonada de la autobiografía y el anecdotario en espacios de asamblea.</p> <p>Realiza preguntas, reflexiones y argumentaciones sobre el texto: autor, personajes, lugares, tiempo, momentos narrativos.</p>	<p>Identifica partes del texto y estructura escrita de los párrafos</p> <p>Desarrolla habilidades y competencias relacionadas con la conciencia fonológica y percepción visual en lengua materna y español.</p> <p>Realiza una lectura comprensiva y crítica de diferentes tipos de textos</p>	<p>Unidad temática o proyecto transversal</p> <p>Planeación de actividades</p> <p>Literatura, textos y narraciones escritas en lengua wayuunaiki y español</p> <p>Entrevistas a sabedores y oradores tradicionales</p> <p>Narraciones producidas por la docente como ejemplo para la producción literaria</p> <p>Narraciones y escritos producidos por niños y niñas</p> <p>Autobiografía realizada por los niños y niñas</p> <p>Creación de libro y glosario en wayuunaiki/español</p>

Estrategias didáctico-pedagógicas en lecto-escritura en wayuunaiki -español	Objetivo	Aprendizajes esperados	Metas para el estudiante	Materiales y Herramientas
Indagar para ampliar los saberes	Realizar un proceso continuo de aprendizaje e inter-aprendizaje comunitario a través de los intereses de indagación de los estudiantes y la comunidad.	<p>Se conecta y desarrolla habilidades de comprensión, predicción y producción lectora.</p> <p>Se conecta con el tema y desarrolla habilidades de comprensión, predicción y producción escrita.</p> <p>Desarrolla habilidades de indagación como la observación, escucha, realizar preguntas y conexiones entre temas y conceptos, saca conclusiones y define estrategias para desarrollar acciones.</p> <p>Explora su entorno y desarrolla acciones de indagación con su cuerpo y pensamiento.</p> <p>Utiliza la lengua materna para desarrollar preguntas, transcribir entrevistas y exponer resultados</p> <p>Plantea estrategias para mejorar los procesos de aprendizaje sobre la identidad cultural y el trabajo comunitario.</p>	<p>Identifica y reconoce su contexto y entorno para explorar e indagar a partir de sus intereses.</p> <p>Reconoce en el otro o los otros mecanismos para informar, transmitir y reproducir saberes, sentimientos, emociones e ideales a través de la escucha, la reflexión y la indagación.</p> <p>Realiza una indagación basada en un interés de aprendizaje ubicado en el territorio o sobre algún miembro de la comunidad, con el fin de transmitirlo a otros compañeros.</p>	<p>Unidad temática o proyecto transversal</p> <p>Planeación de actividades</p> <p>Literatura, textos y narraciones escritas en lengua wayuunaiki y español</p> <p>Entrevistas a sabedores y oradores tradicionales</p> <p>Narraciones producidas por la docente como ejemplo para la producción literaria</p> <p>Narraciones y escritos producidos por niños y niñas</p> <p>Glosario de palabras en wayuunaiki y español.</p>
Escribir para comunicar	Desarrollar habilidades y competencias orales y escritas en wayuunaiki para comunicar saberes, ideas, pensamientos y sentimientos sobre la construcción de su identidad, sus características personales, el entorno cultural, familiar y social que lo rodean y compartirlo en diferentes formatos como dibujos, escritos propios, narraciones en diario de campo y organizadores gráficos (mapas lingüísticos y árbol de problemas/soluciones)	<p>Comprende y aplica la estructura gramatical del wayuunaiki.</p> <p>Produce sus propias creaciones narrativas teniendo en cuenta la estructura gramatical del wayuunaiki</p> <p>Expresa su identidad escribiendo palabras, frases y oraciones de acuerdo al grado de avance de su escritura</p> <p>Comparte con sus compañeros los resultados de sus entrevistas, poemas, narraciones e historia de su comunidad</p>	<p>Reconoce las letras del abecedario wayuunaiki e identifica las estructuras gramaticales para construir palabras</p> <p>Selecciona palabras para construir frases sencillas y compuestas</p> <p>Reconoce los elementos silábicos de su lengua y usa diacríticos</p> <p>Produce escritos en lengua materna</p> <p>Comparte en diferentes espacios y formatos (dibujos y escritos) sus propias creaciones.</p>	<p>Planeación de actividades</p> <p>Entrevistas a sabedores y oradores tradicionales</p> <p>Abecedario ilustrado en wayuunaiki ubicado a la vista de los estudiantes</p> <p>Ambiente letrado en el aula en wayuunaiki</p> <p>Diario de campo de la docente y estudiantes</p> <p>Marcos de oraciones para completar frases</p> <p>Hojas blancas y cartones, material orgánico para construir libros</p> <p>Marcadores, crayolas y lápices</p>

Estrategias didáctico-pedagógicas en lecto-escritura en wayuunaiki -español	Objetivo	Aprendizajes esperados	Metas para el estudiante	Materiales y Herramientas
Dibujar para comunicar	Expresar a través de representaciones gráficas sentimientos, emociones, ideas y saberes consolidando habilidades y herramientas comunicativas y metalingüísticas	<p>Construir representaciones gráficas de quien soy y como vivo.</p> <p>Crear los dibujos de la autobiografía y del libro sobre la etnohistoria de la comunidad wayuu.</p> <p>Dibujar y realizar gráficos representando saberes, ideas, sensaciones y emociones con base en las diferentes actividades de lectura y escritura dentro y fuera del aula.</p> <p>Transmitir a miembros de la comunidad en formatos gráficos resultados de entrevistas e indagaciones de salidas comunitarias</p> <p>Crear diarios de dibujo donde se pueda representar la identidad cultural, los saberes y el territorio wayuu a otros grupos indígenas y no indígenas.</p>	<p>Identifica y reconoce características y rasgos personales que lo/la identifican a sus compañeros y familia.</p> <p>Describe positivamente sus características y las asocia a su identidad</p> <p>Potencia habilidades orales, escrita y de escucha activa al realizar su autorretrato y autobiografía</p> <p>Valida la importancia de la identidad personal y cultura reivindicando su cultura y comunidad a través de gráficos y mapeos de su cultura y territorio</p>	<p>Planeación de actividades</p> <p>Abecedario ilustrado en wayuunaiki ubicado a la vista de los estudiantes</p> <p>Ambiente letrado en el aula en wayuunaiki</p> <p>Diario de campo de la docente y estudiantes</p> <p>Hojas de diferentes tamaños</p> <p>Tablas de apoyo para escribir y dibujar</p> <p>Materiales orgánicos para construir el diario de campo y el libro autobiográfico y etnohistorico</p> <p>Mapa del territorio creado en comunidad</p> <p>Crayolas, colores y lápices</p> <p>Telares</p> <p>Tazas de barro</p> <p>Papel periódico de diferente tamaño</p> <p>Cartulina de diferente tamaño</p> <p>Apoyo visual en wayuunaiki</p>

Estrategias didáctico-pedagógicas en lecto-escritura en wayuunaiki -español	Objetivo	Aprendizajes esperados	Metas para el estudiante	Materiales y Herramientas
Compartir para inter-aprender	<p>Visibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el proceso de evaluación formativa entre docentes y estudiantes con el fin de adquirir habilidades y competencias en los procesos de inter-aprendizaje</p> <p>Transferir los pre-saberes y los nuevos saberes en cuanto a la identidad, cultura, arte, espiritualidad, lengua y territorio de la comunidad wayuu en diferentes formatos oral, gráfico y escrito.</p>	<p>Recrear cantos, canciones y adivinanzas tradicionales en diferentes formatos (dibujos, narrativos, poemas, cantos de tradición oral)</p> <p>Crear con sus compañeros un museo donde se expongan y den a conocer las creaciones propias sobre la identidad cultural wayuu</p> <p>Exponer las experiencias y resultados de las entrevistas y recorridos comunitarios a todos los miembros de la comunidad</p> <p>Compartir con los compañeros de clases las reflexiones del diario metacognitivo</p>	<p>Comparte conocimientos y saberes previos con sus compañeros y miembros de la comunidad</p> <p>Expone preguntas, observaciones, indagaciones y hallazgos en diferentes formatos: oral, gráfico y escrito.</p> <p>Comparte su autorretrato y poema de identidad con un compañero; explica aspectos de su identidad, genealogía y estructura familiar.</p> <p>Escucha a su compañero con respeto cuando comparte su autorretrato y poema de identidad.</p> <p>Puede contar a la clase algunas características personales de su compañero.</p> <p>Expresa sus emociones y sentimientos de forma clara.</p> <p>Expone en diferentes formatos las experiencias de lectura y escritura en lengua materna</p>	<p>Espacios de círculo de palabra y asambleas comunitarias</p> <p>Mesas para trabajo colaborativo</p> <p>Mapas comunitarios creados por la comunidad</p> <p>Espacios comunitarios de la ranchería: enramada, huerta, cocina, cementerio</p> <p>Diario de campo</p> <p>Libro autobiográfico</p> <p>Línea de tiempo</p> <p>Narraciones y escritos de los estudiantes</p> <p>Dibujos hechos por los estudiantes</p> <p>Resultados de entrevistas y recorridos comunitarios</p> <p>Museo de exposición de arte y trabajos realizados dentro y fuera del aula</p>
Diario Metacognitivo	<p>Desarrollar un proceso de auto-evaluación y co-evaluación formativa a partir de la construcción de un diario de sentí-pensamientos en lengua materna con base en las siguientes preguntas orientadoras:</p> <p>¿Qué aprendí?</p> <p>¿Cómo lo aprendí?</p> <p>¿Cómo me siento?</p> <p>¿Después de la actividad que pienso?</p> <p>¿Qué más quiero saber?</p>	<p>Reflexiona sobre su aprendizaje con base en preguntas claves</p> <p>Desarrolla pensamiento crítico sobre las diferentes etapas y herramientas en el proceso de aprendizaje</p> <p>Desarrolla conciencia sobre la importancia de la lengua materna y el estudio del lenguaje</p> <p>Desarrolla habilidades y competencia metalingüísticas</p>	<p>Elabora y responde preguntas en lengua materna</p> <p>Adapta lenguaje oral a lenguaje escrito para realizar descripciones en lengua materna</p>	<p>Hojas</p> <p>Material Orgánico</p> <p>Diario realizado por la docente como referente para los estudiantes</p> <p>Lápices</p> <p>Imaginación y creatividad</p>

¿Qué se necesita?

- Los mitos y leyendas: estos permiten recrear el proceso de conformación del territorio wayuu, explican simbólicamente las relaciones que existen entre dioses, familias, castas y el origen del territorio de la nación Wayuu (ver anexo selección de mitos en wayuunaiki).
- Mapa del territorio indígena: con ayuda de un mapa del territorio indígena se fomentará a que los niños y niñas visibilicen en él, los elementos más representativos de su comunidad, como también identificar en el mapa los lugares en donde surgieron los mitos de origen de la comunidad.
- Marcadores, colores y lápices. Pliegos de papel, cartulina o una pared blanca.
- Cuadernos de indagación: los niños y niñas escriben en lengua materna las narraciones y tradiciones orales que escuchan en sus familias cotidianamente. En este también pueden agregar la transcripción de entrevistas hechas a sabedores sobre el origen del territorio y la comunidad.

¿Cómo?: De acuerdo al nivel de escolarización se invita a la indagación del territorio desde la perspectiva de la narración oral, escrita y dibujada. Inicialmente se invita a los estudiantes organizados por grupos diferenciados por edad, nivel de escolarización y necesidad educativa específica a responder sus preguntas y representar en el mapa los siguientes elementos:

- Ubicar geográficamente los lugares que se describen en los mitos
- Diagramar sobre el espacio geográfico los dioses y personajes míticos, su relación con el origen de la comunidad (ríos, sierras, cuencas o cabos)
- Escribir el nombre de las familias y castas del territorio y su relación con la comunidad

- Dibujar cómo es su territorio, sus principales lugares, ubicar los lugares sagrados y los recursos naturales a los que pueden acceder.
- Comparar a partir de la narración oral y escrita en lengua materna; cómo se ha transformado el territorio en las últimas décadas de acuerdo a las narraciones de los mitos y al ejercicio cartográfico realizado.
- Escribir una carta en español dirigida a un niño que no pertenezca a su comunidad sobre las preguntas desarrolladas anteriormente para compartir con otras personas de otras culturas sus saberes.

2. Libro Autobiográfico.

Esta es una herramienta de producción narrativa y textual que permite desarrollar habilidades lingüísticas en dos lenguas, su objetivo es consolidar en el niño de forma pedagógica sus saberes a partir de la lengua propia y transferir habilidades lingüísticas hacia la adquisición de la segunda lengua en este caso el español.

¿Como?: El docente facilita a que cada estudiante cree contenido a partir de sus experiencias e indagaciones como entrevistas a miembros de la familia y comunidad, participación de encuentros comunitarios y escucha de narraciones tradicionales. El contenido puede variar entre producciones gráficas y narrativas en dos lenguas inicialmente en lengua materna. Se busca que se transfieran habilidades para adaptar el lenguaje oral al escrito, describir sus rasgos e identidad cultural, crear oraciones y párrafos articulados, emplear las convenciones ortográficas y gramaticales de cada lengua, reconocer tiempos de escritura al momento de describir cambios y

comparaciones de su vida antes y ahora. El docente debe mostrar su libro autobiográfico como ejemplo para que los estudiantes tengan un referente para crear.

¿Qué se necesita?

- Representar gráficamente y textualmente su imagen como niño/niña wayuu.
- Representar gráfica y textualmente a su familia y comunidad.
- Realizar ejercicios de memoria histórica para re-contar el origen de su familia (tatarabuelos, bisabuelos, abuelos y padres).
- Producir textos con base en relatos míticos, tradiciones orales y entrevistas hechas a miembros de la comunidad; dando prioridad a la contextualización del personaje, tiempo y lugar.
- Crear rimas y poemas sobre las etapas importantes de crecimiento del wayuu (parto, nacimiento, encierro paso de niña a señorita, muerte).
- Crear un diccionario con las plantas medicinales y alimentos que se usan en la comunidad (nombre, uso y características).
- Referenciar momentos de cambio y transformación cultural en la comunidad.
- Marcadores, colores y lápices. Pliegos de papel, cartulina o una pared blanca.

3. Línea del tiempo.

Esta herramienta aunque es utilizada en otras áreas de conocimiento, desde una perspectiva interdisciplinar, permite realizar experiencias de enseñanza aprendizaje significativas conectando habilidades de pensamiento como la interpretación, la memoria y la predicción; ejercicios cognitivos pertinentes para el fortalecimiento de los procesos de lecto-escritura como

lo es: organizar momentos en un tiempo y espacio definido, organizar información de algo que ya paso, activar habilidades de percepción y memoria al relacionar un hecho con una persona o personaje.

¿Cómo?: La línea de tiempo más que recrear la etnohistoria de la comunidad se utilizará como herramienta para contar el pasado, el presente de cada niño y niña y re-crear el futuro a partir de la predicción de futuros posibles propuestos por cada estudiante. Inicialmente se realizara el gráfico de forma lineal ubicando en tiempo y espacio aquellos hechos de gran importancia que marcaron a la comunidad antes y ahora. Posterior el etnoeducador con historias narradas en clase propondrá a los niños y niñas de ubicar el futuro de la comunidad en la línea de tiempo, realizando proyecciones y predicciones de hechos que impliquen una transmisión de la lengua, un cambio o transformación de las situaciones no deseadas en la comunidad y la transmisión de la estructura cultural.

¿Qué se necesita?

- Rastrear la familia en el tiempo y el territorio (lluvia de ideas e indagación).
- Reconozco las variedades dialectales y usos de las lenguas.
- Conocer la etnohistoria de la comunidad.
- Leer leyendas y mitos en wayuunaiki y español.
- Analizar los símbolos y semiótica de los mitos y leyendas.
- Realizar en grupo un árbol de problemas del uso de las lenguas.
- Realizar un árbol de soluciones del uso de las lenguas.

4. Diario de saberes, pensamientos y sentimientos.

Es una herramienta que se puede usar con distintos fines didáctico pedagógicos, inicialmente como herramienta para el registro de elementos cotidianos que permitan el estudio de la lengua materna y la transferencia de aprendizajes para la adquisición de la segunda lengua. Igualmente se puede utilizar como herramienta para realizar procesos de autoevaluación y co-evaluación por medio del registro de experiencias a partir de la reflexión crítica de cada una de las experiencias de aprendizaje o actividades, esto con el fin de promover procesos de evaluación formativa y medir los alcances de los objetivos propuestos desde una visión colaborativa.

¿Cómo? : El objetivo es que los niños y niñas tengan un espacio de creación textual propio e independiente para desarrollar ejercicios de registro sobre pensamientos y sentimientos que han surgido a partir de actividades y experiencias dentro y fuera del aula.

Para el registro de sentí-pensamientos se recomienda que los niños exploren libremente su escritura en wayuunaiki y español con el fin de generar espacios de producción textual más libre con un alto nivel de creación, imaginación y literacidad.

Como herramienta para desarrollar un proceso de auto-evaluación y co-evaluación formativa el etnoeducador puede generar la rutina de pensamiento después de cada actividad a partir de preguntas orientadoras.

A continuación en la tabla 6, se podrá observar un ejemplo de diario de saberes pensamientos y sentimientos con ejemplos de preguntas orientadoras.

¿Qué aprendí?	
¿Cómo lo aprendí?	
¿Cómo me siento con lo que hice?	
¿Después de la actividad que pienso?	
¿Qué más quiero saber?	
¿Cómo puedo transmitir mis nuevos saberes?	

Tabla 6. Diario de saberes, pensamiento y sentimientos. *Nota:* elaboración propia.

¿Qué se necesita?

- Hojas recicladas, cuaderno, lápices, colores o marcadores
- Preguntas orientadoras
- Dar un periodo de tiempo de reflexión y escritura posterior a cada actividad o experiencias de enseñanza/aprendizaje
- Hablar y dialogar en grupo sobre sus indagaciones, preguntas y reflexiones de forma crítica y reflexiva.

6. Libro literario.

A través de rutinas de pensamiento y círculos de palabra se propondrá recoger las observaciones, pensamientos y preguntas de los niños y niñas en un solo libro, la herramienta busca co-crear en comunidad un libro literario con base en esta rutina veo-pienso-me pregunto.

Se recogerán las experiencias de cada uno y entre todos se creará una historia que refleje el proceso de creación literaria. Según Saavedra (2011) el texto literario, constituye un amplio abanico de posibilidades interpretativas y creativas: la forma del lenguaje, la estructura del texto artístico, su constitución semiótica, función poética o dimensiones cultural e ideológica, entre otras opciones derivadas del reconocimiento distintivo de lo literario.

¿Cómo?: Con base en narraciones tradicionales escritos en wayuunaiki y posterior en español los niños y niñas deberán crear la historia antes de la historia y lo que paso después de la historia con ayuda del siguiente formato. El objetivo es promover a partir de la creación e imaginación una historia con nuevo inicio y un nuevo final inventado por ellos.

A continuación en la tabla 7, se puede observar un ejemplo de análisis de libro literario con sus respectivos pasos para su desarrollo.

¿Qué pasó antes de que iniciara la narración? Paso 2	Historia Narrada ¿De qué trato la narración? Paso 1	¿Qué pasó después de que termino la narración? Paso 3
	Inicio: Desarrollo: Desenlace:	

Tabla 7. Ejemplo: análisis de libro literario. Nota: Elaboración propia.

¿Qué se necesita?

- Lectura de historias, narraciones y mitología wayuu en wayuunaiki
- Textos y narraciones mitológicas de otras comunidades.

- Historias de interés de niños y niñas.
- Niños y niñas identifican en la historia original el inicio, desarrollo y desenlace.
- Niños y niñas identifican personajes, lugares y tiempos de la historia.
- Pliegos de papel periódico.
- Hojas, lápices, marcadores, cuaderno.
- Material orgánico para crear la portada y cubierta del libro.

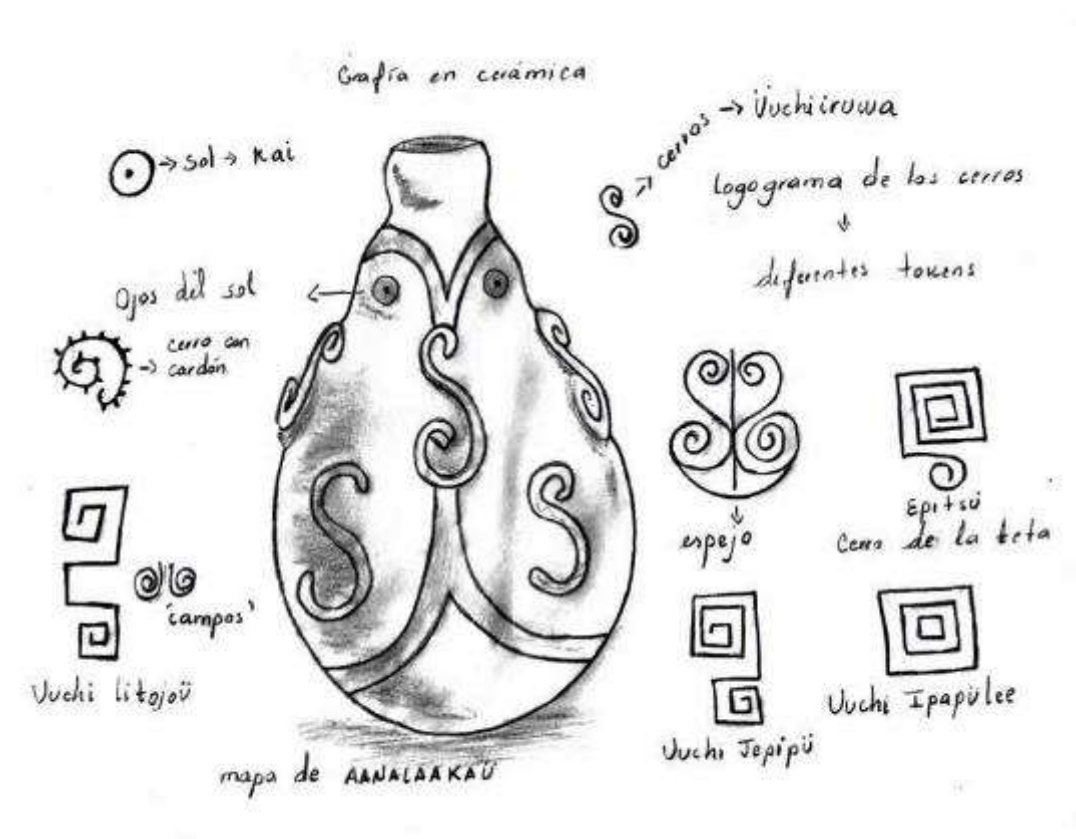


Figura 12. Mapa de aanalaakaü. Grafía en cerámica con referencia geográfica. Nota: Tomado de Mercado Y Delgado, (2009). La blasonería y el arte rupestre wayuu. Recuperado de <http://www.rupestreweb.info/wayuu.html>

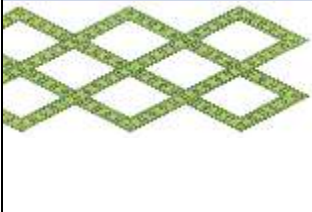



7. El tejido de la mochila wayuu como herramienta para la adquisición de la Lengua.

La mochila simboliza el entretejido cultural y cosmogónico de los wayuu, es una práctica tradicional de mujeres en donde se reproduce la tradición artesanal, la memoria histórica y la tradición oral. Es la mujer quien teje gracias a los conocimientos transmitidos por la abuela o madre en el periodo del encierro, rito de paso de niña a mujer en la comunidad wayuu. Sin embargo, en la creación de la mochila convergen diferentes prácticas propias de la educación wayuu que se pueden materializar en estrategias de enseñanza-aprendizaje en diferentes áreas de pensamiento en la escuela.

Según Mercado Epiayu el tejido de la mochila como estrategia de escritura se interpreta por el origen de esta práctica, visto desde su concepción simbólica se articula como estrategia de enseñanza aprendizaje en la escritura ya que: *“se teje para esperar a la muerte, se teje después de una decepción amorosa; se teje para representar la fidelidad y en la literatura se ha tomado el término tejido en forma metafórica. Entonces se puede concluir que una mochila wayuu, es un signo que contiene el saber de la cultura, ya sabemos que el signo es la composición de lo índico, de lo icónico y de lo simbólico. Es icónica porque contiene las características de pensamiento del pueblo Wayuu, es índice en la forma en que se teje el pensar de una cultura (Wayuu), simbólica porque representa el arte de plasmar la sabiduría de los indígenas Wayuu y porque también se va identificar con eso. En esta medida el tejido es una forma de “escritura” porque en él, se deja depositado lo misterioso y lo sagrado de la creencia del pueblo Wayuu.* (Mercado, 2010. p, 34).

¿Cómo?

La vinculación del tejido y artesanías al aula en diversos momentos garantiza el aprovechamiento de saberes y habilidades, estas se pueden transferir a la hora de realizar ejercicios de lectura y escritura. Se puede utilizar una pared o columna para crear un espacio letrado con elementos cotidianos que representen el fonema de cada letra del abecedario en wayuunaiki y otro en español en relación a los símbolos utilizados en las mochilas wayuu. A continuación en la *tabla 8*, se puede observar un ejemplo de abecedario para crear espacios letrados en el aula con relación a los símbolos de las mochilas wayuu

A	E	I	O
<p>Antajirasü, que se entrecruzan.</p> 	<p>Epitsü, Cerro de la teta</p>  <p>Epitsü Cerro de la teta</p>	<p>Iwouya, estrellas que advierten la llegada de las lluvias.</p>  <p>WOUYA Estrellas que advierten la llegada de las lluvias.</p>	<p>O'ü, ojo</p> 









<p>U</p> <p>Ule'sia, limpio</p>	<p>Ü</p> <p>Üchii, pájaro</p>	<p>W</p> <p>Wale' Kerü (la araña que enseñó a tejer a la mujer wayuu).</p>	<p>J</p> <p>Jalianaya, la madre de kanaas.</p>
	 <p>Imagen recuperada de http://palabrerowayuu.blogspot.com.co/2012/10/indigenas-wayuu.html</p>	 <p>Imagen tomada de cuento Jintulu Guajira</p>	
<p>K</p> <p>Kuliichiya, como el tejido formado por las varas del techo.</p>	<p>M</p> <p>Molokonoutaya, como el caparazón del morrocoy.</p>	<p>P</p> <p>Pulikerüüya, como la vulva de la burra</p>	<p>S</p> <p>Siwottouya, como la huella que deja en la arena un caballo maneado.</p>
			

Tabla 8. Ejemplo de estrategia para desarrollar espacios letrados en el aula con relación a los símbolos tejidos en las mochilas wayuu, elaboración propia. *Nota:* Imágenes recuperadas de http://www.artesantiasdecolombia.com.co/portalc/c_noticias/la-mochila-wayu-parte-de-la-tradicion

8. Discusión

El fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en wayuunaiki/español en aula multigrado, se genera a través de un proceso de diálogo permanente entre docentes, comunidad y estudiantes sobre la necesidad de la re-valoración de la pedagogía propia y la construcción de la etnodidáctica en consonancia con lo expuesto por Mercado (2010), en dicho diálogo se suscita lo Jacobson (1991) en Guber (2001) reconoce como una adaptación de un enfoque etnográfico. Si bien se retomaron elementos teóricos sobre la pedagogía de Walsh (2017), Freire(1977;1998), y Dussel (1980), concibiendo a la pedagogía como proceso que conlleva la construcción del saber y saberes otros a partir del contexto social, cultural y de la lengua propia, se evidenció en el proceso de investigación que la comunidad en su proceso de autonomía se proyecta a la posibilidad de consolidar en sus estrategias pedagógicas las posibilidades de ser, sentir, hacer, pensar y escuchar a partir de sus particularidades de pensamiento y visión del mundo y la necesidad de un enfoque intercultural para aprender “saberes otros”.

Con base en los aportes de las epistemologías del sur Walsh (2017) y Lander (2000) el dialogo de saberes y la investigación acción se articuló con la perspectiva decolonial a través de los saberes y la estructura cultural de la comunidad como lo es la lengua, la organización social como el parentesco y organización social por castas, los saberes y conocimientos sobre medio ambiente basados en el conocimiento tradicional y ancestral sobre el territorio y la territorialidad, la construcción del conocimiento a través de la lengua propia ya que esta configura el sentido de vida y ser desde las particularidades culturales de cada grupo entre otras muchas más.

Sin embargo, para que esto se vuelva una realidad y sea visibilizado como un proceso no solo local sino que tenga representatividad en el ámbito educativo a nivel nacional, es necesario que los docentes nombrados tengan procesos de formación y capacitación en programas de educación intercultural bilingüe, los cuales les permitan re-evaluar su práctica docente y su práctica investigativa.

Como se dijo el proceso de fortalecimiento parte de un diálogo intercultural, dado que la investigación se fundamentó en el diálogo de saberes como el camino y herramienta para reflexionar desde diferentes visiones y concepciones sobre la lecto-escritura, los resultados muestran que el proceso aunque es complejo en el sentido de validar la visión del “otro” y no la propia (investigador), este recoge en su mayoría la esencia de la visión, perspectivas y metas que tanto docentes como comunidad visionan. Sin embargo, dado que en el proceso de investigación y su metodología (IAP), siempre se requirió de un traductor de la comunidad que permitiera hablar en un mismo lenguaje con las personas mayores que no hablan español, esto dificultó un poco la dinámica de las sesiones de diálogo de saberes. Poner en diálogo a todos bajo un mismo lenguaje con el mismo sentido de la palabra, aunque fue un proceso complejo y de constante traducción, visibilizó las necesidades reales de niños y niñas en su proceso de alfabetización y aprendizaje de la lecto-escritura. Los resultados se dieron a través de un proceso de aprendizaje de doble vía, y se observa la necesidad de que los apartes de la investigación sobre las estrategias pedagógicas y didácticas sean traducidas al wayuunaiki y formalizados en un documento guía de trabajo práctico para que realmente sea una herramienta útil y práctica para docentes en el aula. La IAP se implementó en como un proceso dialógico y reflexivo, en el cual se cumplió con las etapas de planificación, acción, observación y reflexión propuestas por Lewin, Kolb, Carr, Kemmis en Evans, R. (2010).

A partir de la construcción de los lineamientos y estrategias se puede afirmar que la articulación de las tradiciones, prácticas culturales y lengua propia es el primer paso de lo que llama Zambrano (2002) en Gamboa (2017) la trasposición didáctica del saber sabio al saber enseñado, trasladando los “saberes” de la oralidad a la escritura en el aula, de la tradición cultural del tejido de la mochila a la estrategia lecto-escritura. Como se mencionó en el marco teórico la didáctica es para la pedagogía su mejor aliado, por lo tanto, es necesario enriquecer y re-evaluar el concepto de pedagogía propia en las aulas satélites ya que esta le va a aportar acción práctica a los docentes nombrados por las autoridades para consolidar estrategias de enseñanza-aprendizaje articuladas a su pensamiento y vida.

De acuerdo a la revisión documental, se observa que los postulados de Rafael Mercado Epiayu (2010) permitieron encontrar el sentido y ser de la palabra wayuu, su signo y símbolo se encarna en el cuerpo humano, y esto se constató en el proceso de diálogo de saberes y en el proceso de investigación acción. Trasladar esta concepción de la palabra hacia una etnopedagogía y etnodidáctica de la lengua es un camino que está por recorrer y se requieren de procesos de investigación en comunidad que articulen elementos de la lingüística y de la etnohistoria wayuu. Este camino se puede dar si se refuerzan en el aula herramientas para la lectura-escritura en wayuunaiki y posterior en español, un primer camino son las estrategias propuestas: como por ejemplo, con la estrategia del diario de pensamientos y sentimientos el niño crea y recrea como fue su proceso de aprendizaje y como lo puede proyectar de forma oral o escrita para su comunidad y para otras comunidades que no sean wayuu, generando procesos cognitivos que conllevan a la adquisición de habilidades y la promoción del aprendizaje, en la línea de lo expuesto por Gamboa, García y Beltrán (2013).

En diálogo con la autoridad de la comunidad Venancio Paz Epiayu; expresó su preocupación por la dificultad que presentan las comunidades indígenas que no aún no se encuentran en resguardo, expresaron que *“esta situación ha dificultado mantener unidos una sola visión de la educación propia y ha dificultado el poder de decisión sobre la educación de los niños”*. En síntesis, los elementos más significativos que surgieron a partir de las sesiones de diálogo de saberes se evidenciaron en los siguientes ejes: 1. La articulación entre la pedagogía wayuu y el sistema de castas definida en el territorio 2. Sobre los roles (mujer/hombre) de los miembros de la comunidad como eje estructurante de la vida y educación para el wayuu, y por último la necesidad de alinear los modelos de enseñanza propios y ajenos para crear un camino certero sobre la educación.

Sobre el primer punto se evidencia en los diálogos con miembros de la comunidad y con la autoridad que la pedagogía wayuu inicia desde el vientre materno y se materializa en su nacimiento con elementos simbólicos del tótem y la casta en el territorio. La educación inició en la familia y la comunidad, siendo la mujer la que cumple el rol de enseñanza en las niñas y el hombre en los niños. Las relaciones que se establecen de acuerdo a los roles en la comunidad, están dirigidos por una visión de educación en la vida misma a través de la cotidianidad, cuyo significado se encuentra en las tradiciones y saberes, en la lengua materna y la oralidad, ésta contiene los significados y símbolos que hacen semiótica en la comunidad.

El proceso de indagación fue participativo y dialógico entre miembros de la comunidad, docentes y niños quienes fueron los responsables de entablar las primeras sesiones del diálogo de saberes. Sus perspectivas, miedos y creaciones fueron valiosos para la reconstrucción de una visión articulada entre los que yo como investigadora observaba con lo que ellos a diario viven, piensan

y sienten. El diálogo fue constante y reflexivo, lo cual conllevó a diseñar primeramente unos lineamientos que articularan los objetivos curriculares de las áreas del wayuunaiki y alijunaiki que se encuentran en el modelo etnoeducativo wayuu.

Durante la revisión documental se observó con preocupación el aumento de creación y circulación de cartillas de lecto-escritura en español cuya finalidad es el mejoramiento de habilidades en lectura y escritura dirigidas a comunidades indígenas y rurales en el departamento de La Guajira. Si bien las políticas y estándares educativos nacionales están dirigidos hacia el aumento de los niveles alcanzados hasta ahora en las pruebas estandarizadas, las cartillas de lecto-escritura en español promueven la discontinuidad entre la educación intercultural bilingüe, la diversidad cultural y la educación propia. Si bien son esfuerzos por el desarrollo de material para el aumento de la lectura y escritura, esta estrategia deja de lado los saberes propios, la lengua como objeto de estudio y la visibilización de procesos cotidianos que se entretienen en la oralidad y la escritura de la lengua en el territorio, en este caso el wayuunaiki.

Es urgente una renovación en el sistema de educación para comunidades indígenas del departamento y en la práctica pedagógica de los docentes nombrados, la cual debe estar enfocada a promover procesos diversificados para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas; en este sentido es necesario empezar el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de la lengua propia como objeto de estudio, con el fin de adquirir habilidades lecto-escritoras en su propia lengua.

Posterior desarrollar estrategias interculturales para dar inicio a los procesos de adquisición de una segunda lengua (español) con el fin de transferir aprendizajes sobre la estructura de la lengua como lo es la conciencia fonológica, la sintaxis, la semiótica y la pragmática.

Lo anterior para poder dejar atrás la educación de corte tradicional que se sigue implementando en las aulas satélites de muchas comunidades indígenas en zona rural del departamento, en donde se siguen pautas de enseñanza con actividades dirigidas a la repetición y la memoria.

Conclusiones y recomendaciones

La lengua nativa como objeto de estudio se puede vincular a los procesos de enseñanza-aprendizaje; como herramienta de investigación, indagación y transferencia de saberes. Si se parte de esta premisa, la lengua nativa en el aula deja de utilizarse para dar solo instrucciones o comunicar información y pasa a ser mediadora de construcción de conocimiento con sentido. Se da así, una verdadera vinculación entre escuela-comunidad, tanto que sus límites se deben difuminar. Las estrategias que se consolidaron aquí, revelaron una práctica pedagógica que sirve de engranaje para el trabajo colectivo, vinculando herramientas que son usadas en otras áreas y disciplinas del saber para lograr una práctica pedagógica que enriquezca el saber y el saber hacer dentro y fuera del aula.

Por lo tanto, se considera que el camino que se debe consolidar para una verdadera transformación educativa con miras a la interculturalidad y lo propio se debe re-escribir desde lo local hacia lo nacional, y no a la inversa. Dados los resultados de las fases de investigación se recomienda que para el desarrollo de estrategias didáctico-pedagógicas no se parta de la concepción de una educación intercultural bilingüe, sino que el enfoque de cualquier diseño y construcción de material deben consolidar la idea de la construcción de una etnopedagogía y etnodidáctica que sea intercultural y bilingüe, que de cuenta de procesos de enseñanza-aprendizaje diversos en la realidad, de un currículo y una planeación desarrollada por docentes en las que se incluyen las diversas formas en las que se puede construir el saber y saber hacer.

Esto requiere que el diseño curricular sea flexible, transformador, crítico y permita a los docentes integrar saberes propios y de otras áreas para articularlos a experiencias de aprendizaje y co-aprendizaje.

El uso de cartillas lecto-escritoras en español como herramienta única para la enseñanza de las lenguas, constriñe en primer lugar la esencia de la lengua nativa como estrategia de enseñanza-aprendizaje, rezagando su uso en el aula como medio instruccional y coercitiva al trabajo de indagación y comunitario. En segundo lugar mediatiza en una sola herramienta el aprendizaje de la lengua, en el caso de las cartillas del programa Todos a Aprender en español. En tercer lugar no se desarrolla producción argumentativa sobre sus realidades cotidianas y tampoco sobre la transmisión de saberes culturales propias y de otros grupos en contacto. Estos son fundamentales para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje desde cualquier área integrando las prácticas y saberes culturales en el aula.

Sintonizar lo que viven los estudiantes con lo que aprenden en la escuela depende del currículo, la planeación y las estrategias de enseñanza-aprendizaje que se diseñen para tal fin, y para esto es necesario vincular a docentes y líderes de la comunidad a procesos de capacitación y formación en educación intercultural bilingüe, diseño curricular y diseño de estrategias alternativas en educación.

Las estrategias didáctico-pedagógicas que se construyeron a partir del diálogo de saberes recogen ideas, sueños y perspectivas de muchas personas que sueñan con otra educación; etnoeducadores, estudiantes y miembros de la comunidad permitieron crear lazos y entretener al rededor de la lectura y la escritura prácticas como la oralidad, las artesanías y el dibujo hacia el fomento de la indagación y creación en comunidad, el tejido ancestral como herramienta de enseñanza de la escritura propia. Estos se entrelazan con los lineamientos y estrategias aquí desarrolladas con

miras a que los etnoeducadores consoliden sus propios proyectos de lecto-escritura en las aulas satélites con el fin de que estimulen la cultura lingüística, esperamos que este material aporte a la construcción de un camino para el fortalecimiento de los procesos lecto-escritores de niños y niñas wayuu y para la comunidad.

El proceso investigativo permitió a través del análisis del contexto acercarse a la cultura y problemáticas que posiblemente no se dilucidan en la cotidianidad, ya que el contexto territorial y demográfico de La Guajira es complejo en términos sociales, económicos y políticos. Es una oportunidad de ir más allá sobre las relaciones entre la construcción del saber y la práctica pedagógica desde la óptica de-colonial y las epistemologías del sur, como un camino recorrido y por recorrer; para un mejor futuro equitativo y diverso. El contenido de esta investigación recoge; desde diferentes visiones, los procesos y realidades de los niños y niñas que estudian en zonas rurales de alta dispersión y aulas en multigrado que disfrutan con muy poco del arte de leer y escribir. Es también una visión sobre la producción de estrategias que los etnoeducadores pueden desarrollar en su proceso de enseñanza con lo poco o mucho que tengan a la mano, es una visión comunitaria sobre las herramientas de aprendizaje que pueden entrar a dinamizar el proceso de lecto-escritura en las comunidades Wayuu con base en su pensamiento y cultura.

Se considera una apuesta y un reto; consolidar estrategias desde lo local con base en los avances de material lingüístico del wayuunaiki, el cual no se retoma en profundidad por el enfoque de la investigación (gramática, fonética, sintaxis y semiótica); con las que se pueden promover propuestas investigativas educativas en pro del diálogo, consenso e indagación intercultural constante para el diseño de las estrategias didácticas y pedagógicas que logren procesos de fortalecimiento de la lengua para su pervivencia y en concordancia con los planes de vida de las

comunidades indígenas wayuu de La Guajira. Se considera necesario establecer planes de trabajo investigativos e interinstitucionales que produzcan herramientas para aumentar los procesos de lecto-escritura en lengua nativa, diversificar los espacios de producción textual y oral, democratizando los usos y formas del lenguaje en los centros etnoeducativos y demás espacios interculturales.

Referencias

- Agreda, A. (1999). *La Etnoeducación: Una respuesta a las aspiraciones de los Pueblos Indígenas*. En Aguirre, D (Compilador). Culturas, Lenguas Educación. Memorias. Simposio de Etnoeducación. VIII Congreso de Antropología. Fondo de Publicaciones de la Universidad del Atlántico. Bogotá: 1999. Pág. 260.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242760000_La_transposicion_didactica_Del_saber_sabio_al_saber_enseñado
- CONTCEPI. (2012). Perfil del sistema educativo indígena propio - S.E.I.P. Recuperado de: <http://www.caminosinterculturales.org/documentos/Debates-Pedagogicos/Pedagogia-propia/Para-ir-mas-alla/SEIP.pdf>
- Dussel, E .(1980). *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Gamboa, C., García, Y., y Beltrán, A. (2013). Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. Revista de investigaciones UNAD. Bogotá - Colombia No. 12, enero - junio. Recuperado de https://academia.unad.edu.co/images/investigacion/hemeroteca/revistainvestigaciones/Volume_n12numero1_2013/a06_Estrategias_pedagogicas_y_didácticas_para_el_desarrollo_de_las_inteligencias_1.pdf
- Gamboa, M. (2017). *Resignificación Del Concepto Pedagogía Y Didáctica Y Su Incidencia En El Aprendizaje Mediado Por Tecnologías*. En: Primer Congreso Internacional De Mediaciones

Pedagógicas Con Tecnología Y Su Efecto En El Aprendizaje En La Educación Superior.

Bogotá: UNAD-UAN.

- Giroux, H . (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. México: Paidós. Recuperado de <http://funama.org/data/PEDAGOGIA%20CRITICA/giroux/Los%20Profesores%20como%20Intelectuales.pdf>
- Freire, P. (1977). *Fundamentos revolucionarios de pedagogía popular*. Buenos Aires: Editor Novecientos Cuatro.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Enciclopedia latinoamericana de sociocultura y comunicación. Bogotá: Grupo editorial Norma.
- Küper, W., & Bascuas, L. E. L. (1999). *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Revista Iberoamericana de Educación, (20), 17-86.
- Lander, E. comp (2000). *Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos en La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>
- Lewin, Kolb, Carr, Kemmis en Evans, R. (2010). *Investigación acción. Métodos de investigación en educación especial*. Madrid. Recuperado de

https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Innv_accion_trabajo.pdf

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/La-investigacion-accion-Conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Martínez, C. (1995). *Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra de la UNESCO MECEAL: lectura y escritura. Cali; Universidad del Valle.
- Mercado, E. (2010). *Lingüística: Herramienta fundamental para hacer algunas reflexiones sobre el cambio de significado de palabras en wayuunaiki y de la creencia del Wayuu* (Tesis de pregrado). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C. Recuperado de <http://www.humanas.unal.edu.co/linguistica/files/1712/8437/5222/Wayuu.pdf>
- MEN, (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-116042.html>
- MEN. Mesa Técnica Departamental de Etnoeducación Wayuu. (2008) *Anaa Akua ípa: Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-231522_documento_pdf.pdf
- MEN. *Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE)*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325393.html>.
- Messina, G. (1993). *La educación básica para adultos: la otra educación*. OREALC-UNESCO. Santiago de Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000968/096875SB.pdf>

- Pérez, C. (2015). *Diálogo de saberes en el sistema de educación indígena propio de Colombia: Hermenéutica contra inconmensurabilidad*. Cuadernos de filosofía Latinoamericana. Recuperado de <http://revistas.usta.edu.co/index.php/cfla/article/view/2256>
- Saavedra, S. (2011). La creación literaria en el ámbito educativo: de la construcción superficial a la construcción narrativa de la realidad. *Revista Lenguaje* 39 (2)., 395-417. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v39n2/v39n2a05.pdf>.
- Sanz, N., Y Walpert, R. (2016). *Estrategias didácticas. Guía para docentes de educación indígena*. UNESCO-SNTE. México. Recuperado de http://escuelasqueaprenden.org/imagesup/Estrategias%20didacticas%20guia%20para%20docentes%20de%20educacion%20indigena_.pdf
- Walsh, C. (2017). *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo II [en línea]. Quito: Ediciones Abya Yala. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/385.pdf>.
- Zamudio, G, Y Valencia, F comp. (1997) *Entre la lectura y la escritura: hacia la producción interactiva de los sentidos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Anexos

(Estrategias para desarrollo de habilidades de pre-lectura en wayuunaiki).

El desarrollo de habilidades de conciencia fonológica se recomienda hacerla en los primeros años de iniciación escolar, se recomienda iniciar el proceso en lengua nativa con el fin de trasladar los conocimientos bases de su lengua al aprendizaje de otras lenguas. Se puede realizar a través de actividades lúdico-pedagógicas que permitan identificar las palabras, rimas y sílabas entonando los sonidos individuales y silábicos inicialmente en wayuunaiki. Una de las herramientas que se usa en el español comúnmente es el uso de juegos de rimas, asociación de la letra con el sonido y seguir el ritmo de las palabras por medio de las sílabas, esto mismo se puede iniciar realizándolo a través de cantos, cuentos y rimas en lengua nativa.

Par dar inicio a procesos de pre-lectura en wayuunaiki con los niños más pequeños del aula en multigrado se pueden realizar ejercicios de conciencia fonológica teniendo como ayuda herramientas gráficas que les permita reconocer en su lengua elementos sintácticos, morfológicos y gramaticales del wayuunaiki a partir del reconocimiento del alfabeto, el análisis fonético, el reconocimiento de las vocales y consonantes por su sonido, la estructuración silábica y la asociación gráfica de las letras con el fonema.

A continuación en la figura 13, se presenta el gráfico de las estructuras fonológicas básicas de la lengua Wayuunaiki por medio del Análisis desde Alfabeto Fonético Internacional (IPA):



Figura 13. Análisis del alfabeto fonético internacional (IAP). Nota: Tomado del Portal de Lenguas del Instituto Caro y Cuervo <http://www.lenguasdecolombia.gov.co/content/wayuunaiki>

El wayuunaiki al ser una lengua aglutinante posee un alfabeto diferente al de otra lengua como el español. Como estrategia intercultural se pueden crear espacios de bilingüidad, que consiste en consolidar espacios y franjas para el aprendizaje de la estructura de lengua (sea en wayuunaiki o español) con el objetivo de promover procesos de alfabetización bilingüe sin detrimento de la lengua propia.

A continuación en la tabla 9, se puede observar un ejemplo de alfabeto wayuu para desarrollar procesos de aprendizaje de la lengua propia como objeto de estudio.

VOCALES	a, e, i, o, u, ü
SEMI-VOCALES	w, y (por su naturaleza fonológica)
CONSONATES	ch,j,k,l,m,n, p,r,s,sh,t,

Tabla 9. Ejemplo alfabeto wayuu. Nota: Nota: Tomado del Portal de Lenguas del Instituto Caro y Cuervo <http://www.lenguasdecolombia.gov.co/content/wayuunaiki>

Estructuras Silábicas

La estructura silábica del wayuunaiki se identifica por sílabas livianas y sílabas pesadas.

Las livianas están compuestas por una vocal corta y una consonante Ejemplo: Na-ya (ellos). Las sílabas compuestas son las que tienen una vocal larga y están precedidas o no por una consonante. Ejemplo: Pa-laa (mar).

Igualmente hay otros elementos en la estructura silábica como lo son los prefijos y sufijos que determinan el género, la cantidad y/o los pronombres.

Ejemplo: Tayakat- Yo (femenino) Tayakai- Yo (masculino)

A continuación en la *tabla 10*, se puede observar un ejemplo de análisis de las estructuras silábicas por género en singular y en plural de la lengua wayuu

	Singular	Plural
Género	Masculino: Kai Femenino:Kat	Sin especificar: Kana

Tabla 10. Ejemplos por género Wayuu. *Nota:* Elaboración propia.

La estructuración de los componentes de la oración en este sentido se realizaría así:

Verbo + Sujeto + Complemento

Acentuación y Tonalidad

- La acentuación y tonalidad depende de la posición y articulación de los fonemas y estructura silábica. Algunos de los más representativos son:
- El acento se hace sobre la segunda sílaba
- La primera sílaba es acentuada cuando tiene una vocal doble o si termina en consonante
- Si la primera sílaba termina en consonante precedida por una vocal sencilla, el acento se hace sobre la tercera sílaba o la segunda si esta tiene una vocal doble o termina en consonante.

Características Fonológicas

Las consonantes vibrantes y laterales /l/ y /r/ tienen una articulación importante, la /l/ tiene el sonido ele-ere pronunciándola con la lengua más atrás y más atrás que la /r/ en español.

Las variaciones en las vocales son comunes ya que hay sílabas con vocales largas o cortas, su sonido se diferencia por que las vocales suenan más largas.

Ejemplo:

Dos (2): Piamaa Aloofoo

Tres(3): Apunii

Cazar: Aloofoo

Las vocales dobles suenan más largas que las vocales simples: Ashuunajaa- Nadar.

Las consonantes dobles suenan más largas que las consonantes simples Asottaa- romper

La vocal ü suena como una doble u sin cerrar los labios: putchii- palabra [putchii]

La letra K cumple dos sonidos se usa como la c de casa y la qu de queso> Ekaa [ecca]

La letra ‘ suena con un cierre glotal: O’ü – ojo [ojuú]

Diarios de Campo

Propósito de la actividad

Caracterizar e Identificar las relaciones, hechos y acciones pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura (wayuunaiki-español) en el aula satélite de la comunidad panchomana.

Objeto de la sesión: Ejercicio etnográfico en la comunidad sobre las formas de enseñanza de las lenguas y los espacios de aprendizaje.

Objetivos específicos

- Caracterizar la práctica pedagógica en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas
- Identificar las relaciones existentes del español como L2 en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.
- Relacionar cuáles son los elementos pedagógicos y didácticos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

Tiempo en que se desarrolló

Sesión 1: 14 junio del 2017

Hora Inicio: 8 am

Hora Finalización: 12 pm

Registro Sesión Caracterización en Comunidad

Descripción de las actividades:

En la primera fase de la investigación se desarrolló ejercicios de IAP y etnografía de aula con el fin de recoger material para caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lecto-escritura en la escuela, para lo cual, se programa la sesión con la líder de la comunidad, quien a su vez me permitió a través de la autoridad hacer un reconocimiento de las dinámicas de la comunidad, la estructura y roles de la familia en los procesos de enseñanza aprendizaje y sobre los distintos ciclos de aprendizaje de los niños y niñas en la comunidad wayuu.

Inicialmente el diálogo con la comunidad se realizó haciendo una socialización de los objetivos del trabajo y su enfoque metodológico a través de la investigación acción participativa y diálogo de saberes. La comunidad me permitió en esta búsqueda un espacio para compartir y dialogar sobre su concepción de la enseñanza en la comunidad y la vida en el resguardo indígena antes de entrar a hacer la observación en el aula, la cual se rige no solo por el modelo de enseñanza de la escuela sino que se enfoca en el sistema cultural de la comunidad wayuu y el sistema de castas.

Si bien como observadora y en el ejercicio etnográfico mi objetivo era hacer en detalle la caracterización en el aula, se dio la necesidad inicialmente conocer de primera mano cómo son las formas de enseñanza y aprendizaje en la comunidad, y darle voz a la comunidad para indagar sobre cómo es la dinámica y roles en los procesos de aprendizaje en el aula.

Inicialmente en diálogo con la autoridad indígena, expresé la importancia de reconocer que la vida en comunidad y en territorio resguardado marcaba una diferencia en relación con aquellas comunidades que por diferentes situaciones no tienen poder de su territorio al no estar en resguardo. Expresaron que *“esta situación nos ha logrado mantener unidos y tener el poder sobre la educación de nuestros niños”*. En síntesis los elementos más significativos en el diálogo se evidenciaron los siguientes ejes analíticos: 1. Sobre la pedagogía wayuu y el sistema de castas 2. Sobre los roles de los miembros de la comunidad como eje estructurante de la vida wayuu. Y por último la necesidad de unificar los modelos de enseñanza que exige el estado con los propios.

Sobre el primer punto se evidencio en el discurso de la autoridad que la pedagogía wayuu inicia en la familia y la comunidad, siendo la mujer la que cumple el rol de enseñanza en las niñas y el hombre en los niños. En este sentido se evidenció que la L2 (español) no es tan relevante en las relaciones que se establecen de acuerdo a los roles identificados, puesto que la educación de la vida, tradiciones y saberes se hace en su lengua ya que contiene los significados propios de cada elemento que se les enseña. Esto está relacionado con el sistema de parentesco y las castas wayuu, en donde la mujer es la procreación de la vida y la postergación del clan a través de sus hijas e hijos y el padre es el encargado de la semilla más no es un elemento esencial de la postergación de la vida en el territorio (la autoridad en este caso siempre será el tío materno). Así; el sistema castas, el territorio y los roles por género, están sumamente relacionados como elementos esenciales de la pedagogía propia, pues tanto hombre como mujer definen las formas y contenidos de enseñanza en la comunidad y la escuela. En nuestro caso en la comunidad de panchomana las madres enseñan en L1 mientras lactan, cocinan, tejen, lavan y hacen actividades domésticas. Los saberes se tejen a través de la memoria oral, es una constante que mientras las mujeres de la comunidad tejen van enseñando y rememorando su historia como una práctica cotidiana y de subsistencia ya que en esta comunidad las artesanías son el sustento de la economía de las familias.

La autoridad refiere que la escuela no conlleva la misma línea del sistema wayuu en cuanto a la transmisión de saberes ya que tienen que cumplir con requisitos nacionales que son ajenos a sus prácticas y conocimientos. La práctica docente en este sentido la relacionan de acuerdo a la necesidad de impartir el alijunaiki (español) ya que es la lengua que ellos designan como el camino para la interacción con los alijunas (persona no wayuu). En este sentido choca muchas veces lo que se quiere hacer con lo que realmente se hace, indica la autoridad puesto que la enseñanza de saberes según él debe primar en L1 y no la L2. La lógica de la pedagogía wayuu dicta que, *“el hombre guiará los conocimientos a los niños y la mujer en las niñas en la escuela, pero eso no se ha podido cumplir ya que solo se nombra un solo docente para el aula satélite y es mujer y no se ha tomado en cuenta la necesidad de integrar a miembros de la comunidad dentro del cuerpo docente como hombres”*. El orden, indica la autoridad; *“sería que en la escuela tuviera acceso a los procesos educativos hombres y mujer, los que tengan todos los conocimientos ancestrales para impartir los conocimientos propios de acuerdo al rol femenino/masculino y un docente hombre/mujer que impartiera todos los conocimientos externos de la comunidad.”*

Sobre este tema la autoridad hablo sobre la necesidad de igualar las “cargas” ya sea en L1 y L2 para adaptar diferentes conocimientos propios o externos en el sentido que se debe iniciar reforzando los temas y conceptos en L1 y posterior en L2 para que niños y niñas vayan asociando y encontrando las diferencias. En este sentido la autoridad solicito apoyo y ayuda para que los niños y docentes de la escuela tuvieran acceso a material de lectura diverso para profundizar en el fortalecimiento de las habilidades lectoras y escritoras, reconocen que hay muchas falencias en cuanto a las prácticas docentes por falta de capacitación pero también indica que hay una necesidad por material educativo que les permita a los niños enriquecer su conocimiento y vocabulario, indica que *“para que haya un respeto de lo propio hay que conocer lo ajeno”*, en este sentido se me solicito apoyo para que los niños y niñas pudieran acceder a recursos de lectura para motivarlos. En este sentido se acordó buscar herramientas con los docentes para incentivar la lectura y la escritura en las dos lenguas.

Evaluación de la actividad (resultados, ¿se logró el propósito?, ¿por qué?)

La Sesión 1 se obtuvo como resultado una serie de elementos claves para la identificación y relevancia de la pedagogía propia en la enseñanza de las lenguas, reivindicar la L1 en la escuela-comunidad y su priorización sobre la L2 (español) en los procesos de aprendizaje, dadas las condiciones de estructura y sistema social wayuu (castas-matrilineal). En este sentido se identificó que los primeros ciclos de aprendizaje son orales y existe muy poca relación con la escritura, sin embargo los primeros años que son cruciales en el aprendizaje se hace dando prioridad en el aprendizaje de la segunda lengua que en la propia. Las prácticas tradicionales en cuanto a la oralidad se observan en muchas de las relaciones cotidianas entre ellos mismos y en los diferentes espacios como la escuela, la familia, los espacios donde comparten tiempo “*la enramada*”, la huerta y otros espacios que están muy relacionados con el territorio. Es claro que la lengua nativa está relacionada con las distintas formas de organización en el territorio “*la oralidad se teje en el territorio*”, ya que en él se concentran relaciones en cuanto al origen, las tradiciones y etnohistoria, la ley en comunidad, los roles de hombre y mujeres y el sistema de organización propia de una comunidad en resguardo. Esto es tangible en las distintas formas de dialogar y construir los mensajes tanto en la escuela como en la comunidad en general, la forma de crear y forjar el discurso sobre sí mismos a partir de las problemáticas que subyace en el interior pero también sobre sus propósitos como grupo para el futuro y para la nación wayuu.

Reflexiones y análisis (Inquietudes, preguntas, análisis, hipótesis, interpretaciones, preguntas que surgieron)

La sesión desencadenó un diálogo abierto con miembros de la comunidad retomando elementos importantes para la caracterización inicialmente, esto permitió identificar por que la mujer es sinónimo de vida y transmisión y que en cada etapa de crecimiento de niños y niñas está inmerso en el ciclo de vida y rol de cada uno, es decir que se privilegia la pedagogía propia de la enseñanza de la L1 en la comunidad a través de la oralidad y por línea materna en sus primeras etapas de vida, cuando los niños y niñas están en una etapa media (3-6 años) la enseñanza de la L1 se caracteriza de acuerdo al género y el rol de cada uno. En la escuela y a pesar de las dificultades que se tiene con el sistema de educación rural las dinámicas entre la L1 Y L2 cambian en relación a lo familiar. Se identificaron dificultades en el proceso de aprendizaje de los niños puesto que las madres expresan que tienen dificultades en ayudarlo en tareas a sus hijos ya que muchas no saben leer ni escribir, por esto tienen dificultades con el uso de los temas de acuerdo a la cartilla del PTA que está en español y en muchos casos omiten las actividades o lo dejan a cargo de los hermanos mayores. Los hermanos y hermanas mayores se agrupan para hacer tareas antes de que se valla la luz del sol y son quienes con apoyo del líder (tío materno) quién está estudiando para ser licenciado en Etnoeducación los apoya con algunas actividades.

Propósito de la actividad

Caracterizar el proceso de aprendizaje wayuu de las lenguas, los saberes previos, las competencias y habilidades en lecto-escritura de los estudiantes del centro etnoeducativo

Objeto de la sesión: Ejercicio etnográfico aula sobre las formas de enseñanza -aprendizaje de la lecto-escritura

Objetivos específicos

- Caracterizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura
- Identificar los saberes previos, las competencias y habilidades en lecto-escritura de los estudiantes del centro etnoeducativo
- Relacionar cuáles son los elementos didáctico-pedagógicos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

Tiempo en que se desarrolló

Sesión 1: 15 junio del 2017

Hora Inicio: 8 am

Hora Finalización: 12 pm

Registro Sesión Caracterización

Descripción de las actividades:

La sesión se desarrolló con el fin de recolectar información primaria que permitiera una caracterización del proceso de enseñanza-aprendizaje wayuu de las lenguas, los saberes previos, las competencias y habilidades en lecto-escritura de los estudiantes del centro etnoeducativo, para lo cual se programa la sesión de etnografía de aula con el permiso y aval de la autoridad y líder indígena. La socialización del ejercicio realizada la sesión anterior permitió acceder a la comunidad fácilmente y poder observar elementos específicos en los espacios de la escuela y el aula, los cuales están caracterizados por un aula cerrada, una aula con estructura de kiosco y un espacios abiertos (bajo enramada) en la comunidad donde se hacen diversas actividades y tienen una interacción directa con todo lo que rodea a la rancharía y la dinámica de la comunidad (casas, los abrevaderos, la cocina, los animales, entre otros).

En esta segunda sesión se realizó el ejercicio de observación etnográfica en el aula donde se encontraban niños y niñas de primaria en aula multigrado. En este espacio la docente realizó la presentación nuevamente, los niños ya estaban familiarizados con mi presencia lo que permitió un ejercicio un poco más tranquilo. Sin embargo, se reconoce que la presencia de alguien externo a la comunidad hace que las relaciones dentro del aula sean diferentes tanto de la docente como de los estudiantes, por tal razón se considera que los elementos identificados no van a ser en su totalidad relacionados con la realidad cotidiana.

La clase estaba dirigida por la docente encargada de atender a niños y niñas de primaria en aula en multigrado (5 a 12 años). La clase a la cual pude participar como observadora fue la clase de lenguaje (en el plan de estudios que facilitó la docente está expresado como lengua castellana). El tema que desarrolló la docente en la clase fue *Me Comunico*, al iniciar la clase realizó la presentación por parte de la docente sobre mi presencia en el aula, quien les indicó a los niños y niñas que yo iba a acompañarlos en la clase. La reflexión que hacía era que cuando describían cosas, las personas se comunicaban y expresaban. La explicación del tema se desarrolló casi en un 30% en L1, sin embargo existen algunas expresiones en L1 que se usaron continuamente en el discurso de la docente muy probablemente porque no hay una palabra o término en L2. La docente lanzaba preguntas en L2, en estos espacios se observó que los niños respondían en L1 algunas veces y en muy pocos momentos respondieron en L2. Posterior la docente relacionó el tema de la comunicación con metáforas sobre las pinturas de retratos, inicialmente lo hizo en wayuunaiki y posterior en L2, el tema lo trabajó a modo de conversación en donde les contaba a sus estudiantes “*cuando describimos personas, hacemos un retrato con palabras de los rasgos que diferencian a esta persona de los otros*” mencionaba.

Después de nuevamente hacer diálogos en wayuunaiki hizo un ejercicio en L2 con Adanol: “*Adanol es inteligente, amigable, t de chinchorros de la casa, etc.*”

Posterior al desarrollo de la clase de la docente, se realizó taller propuesto con los estudiantes del aula. En esta actividad se desarrolló una observación participante alrededor de un ejercicio de lecto-escritura, actividad que tenía como propósito un acercamiento de los elementos presentes del español como L2 en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La lectura que se realizó en L1 Y L2 permitió compartir a través de una narración de la vida infantil en el contexto de una rancharía los elementos del territorio, las características del medio ambiente, la familia, las costumbres y otros elementos del contexto. El ejercicio fue divertido para algunos niños porque indicaron que no tenían dibujos elaborados de las rancharías, se observó que las únicas fuentes de libros con que han dotado al centro etnoeducativo son las cartillas del PTA, el centro etnoeducativo no cuenta con libros ni biblioteca. En el ejercicio de lectura con los niños de 1 a 2 se identificaron dificultades para hacer la lectura en wayuunaiki, algunos niños no entendían las palabras y se les dificultaba hacer una relación de las palabras de forma constante. La lectura en español se desarrolló pausada y lenta con dificultades en reconocimiento de letras y sonidos. La mayoría de la lectura fue pausada y monosilábica, en donde se debió acompañar y apoyar a los niños y niñas en la lectura con la docente. Como se observaron dificultades lectoras, se tomó la decisión de hacer la lectura de forma didáctica y propositiva para que los niños y niñas comprendieran las ideas que se estaban desarrollando en las narraciones y poder seguir con el ejercicio de producción textual.

Se sugirió a los niños y niñas que compartieran cuál era su personaje favorito, cuál fue la parte favorita del cuento y cuáles eran los elementos más importantes que encontraban, se propuso que los niños eligieran optar por compartir su experiencia en wayuunaiki o español de forma escrita u oral. La mayoría de niños y niñas optaron por desarrollar la actividad de forma oral donde se expresaron libremente en L1. Se llevaron impresas tarjetas con los dibujos del cuento Jintulu Guajirita, con ellas se motivó a los niños y niñas a que produjeran una narración

(interpretación de las relaciones entre momentos y actores, comentarios, inquietudes, preguntas y análisis que surgen en la experiencia)

Evaluación de la actividad (resultados, ¿se logró el propósito?, ¿por qué?)

La caracterización de las estrategias didáctico-pedagógicas en el aula, el trabajo etnográfico – investigación observación participante permitieron evidenciar las relaciones que existen en el aula en cuanto al uso de las lenguas, evidenciando que los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura se caracterizan por un bilingüismo sustractivo, en donde los procesos de alfabetización han sido prioridades en la L2, lo cual remite al desarrollo de habilidades y competencias desarticuladas a las realidades de los niños y niñas inmersos en un contexto de ranchería en zona rural.

Se desarrollaron entrevistas semi-estructuradas para indagar sobre el concepto de educación y su relación con la lecto-escritura, las respuestas nos conllevaron a un diálogo y reflexión sobre las relaciones el aprendizaje de las lenguas entre territorialidad, cosmología, saberes y prácticas en ámbitos familiares y educativos.

Se identifico el uso de materiales didáctico-pedagógicos como las cartillas del Programa Todos a Aprender del MEN para desarrollar habilidades y competencias en lecto-escritura, se revisa el material y se identifica el enfoque teórico-metodológico el cual corresponde a un enfoque de escuela nueva, el cuál busca a través de ejercicios de lectura y escritura en español promover en niños y niñas la lectura, la idea identificación de elementos de análisis de lectura y correspondencia de texto, desarrollo de vocabulario y habilidades para comunicar por medio de formulación de preguntas para recapitular de las lecturas personajes, tiempos de la lectura y moralejas.

Reflexiones y análisis (Inquietudes, preguntas, análisis, hipótesis, interpretaciones, preguntas que surgieron)

Descripción contextual del centro etnoeducativo, descripción de las características de la práctica pedagógica en el aula, características entre interacción y uso de las lenguas wayunaiki/español en el aula, relaciones observadas entre pedagogía; herramientas de enseñanza-aprendizaje, momentos y actividades en el aula.

Balance de fuentes secundarias para el Estado de Arte de la lengua Wayuunaiki

A continuación en la *tabla 11*, se presenta la sistematización del proceso de categorización de las fuentes para su posterior balance.

Manuales de enseñanza de la lengua o guías de aprendizaje	Material didáctico en Lengua Nativa	Herramientas de consulta para los procesos de enseñanza/aprendizaje
<p><u>Proyecto etnoeducativo de la nación Wayuu Ana'a Akuaipa.</u></p> <p>El proyecto etnoeducativo de la nación wayuu Ana'a Akuaipa como lo indica el documento es la carta de navegación para los etnoeducadores y educadores que atienden población wayuu en las diferentes instituciones educativas. La consolidación del proyecto etnoeducativo surge de una reflexión y trabajo comunitario en donde líderes y representantes de las comunidades con apoyo del ministerio de educación definieron los criterios y conceptos que deben orientar la educación wayuu para la formación integral del ser de manera participativa y concertada. El documento contiene herramientas técnicas, administrativas y pedagógicas desde el enfoque etnoeducativo en el cual se articulan los saberes propios e integrales contribuyendo así también a la unificación, sistematización y desarrollo del Plan de Vida Wayuu.</p> <p>Comae Wayuu, & MEN. (2008). <i>Proyecto etnoeducativo de la nación Wayuu Ana'a Akuaipa</i>. Ministerio de Educación Nacional. Colombia Aprende.</p>	<p><u>¿Los animales son mis abuelos o son parte de una organización política? A propósito de las metáforas en la educación intercultural bilingüe Wayuu.</u></p> <p>El artículo de reflexión parte de la investigación a la luz de la metáfora como herramienta de análisis para evidenciar las relaciones y diferencias culturales entre las lenguas, cuestión que se resalta en las reflexiones como camino para indagar sobre la interculturalidad bilingüe y el conocimiento endocultural en contextos de aula. La investigación es una referencia sobre la relación lengua-escuela ya que el estudio se basa en las metáforas culturales como constitutiva de la lingüística y en la configuración del "pensamiento acción" al estar inmerso en forma escrita (poesía y géneros narrativos), hace parte del lenguaje cotidiano (transmitir conocimientos y resolver aspectos de su vida diaria)</p> <p>Delgado, C. (2012). ¿Los animales son mis abuelos o son parte de una organización política? A propósito de las metáforas en la educación intercultural bilingüe Wayuu. <i>Forma y Función</i>. 25, (2). julio-diciembre, p. 161-184. Bogotá, Colombia.</p>	<p><u>Diccionario básico ilustrado: Wayuunaiki-Español; Español-Wayuunaiki.</u></p> <p>El diccionario wayuunaiki-español es un material de consulta bilingüe que contiene términos básicos de la cultura wayuu y del mundo occidental. Se realizó una selección de 1200 vocablos wayuu y fundamentado en ILV, en donde se buscó ofrecer una variedad de términos escritos en lengua nativa y español. Esto con el fin de ofrecer tanto a estudiantes wayuu como a personas del común un material de consulta que no busca establecer las condiciones ortográficas, pero si herramientas sintácticas, semióticas y gramaticales aceptados tanto en Colombia como Venezuela.</p> <p>Captain, David M.; Captain, Linda, compilers. (2005). <i>Diccionario básico ilustrado: Wayuunaiki-Español; Español-Wayuunaiki</i>. 1st ed. Bogotá: Editorial Fundación para el Desarrollo de los Pueblos Marginados.</p>

Manuales de enseñanza de la lengua o guías de aprendizaje	Material didáctico en Lengua Nativa	Herramientas de consulta para los procesos de enseñanza/aprendizaje
<p><u>Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna.</u></p> <p>Raque Bruzual expone los fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna y segundas lenguas en comunidades indígenas basados en el modelo comunicativo-lingüístico. El estudio se fundamenta en los conceptos de la educación intercultural bilingüe para sustentar la necesidad de una metodología para la enseñanza de la lengua nativa y el español en comunidades indígenas de Venezuela.</p> <p>Igualmente para fundamentar los planteamientos expone las bases legales de este país promovidas constitucionalmente y en las disposiciones legales en la ley orgánica de educación.</p> <p>Bruzual, R. (2002). <i>Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna</i>. Maracaibo: Universidad del Zulia, Ediciones AstroData.</p>	<p><u>La Educación de la infancia Wayuu a través de los relatos míticos de su cultura.</u></p> <p>El estudio es una monografía de tesis de la licenciatura en pedagogía infantil cuyo objetivo fue analizar la relación que existe entre los relatos míticos y la formación de los niños y niñas wayuu. La investigación desarrolla un análisis del contexto en el que se da la educación desde el enfoque de la Etnoeducación y se caracteriza el contexto en el que se da la educación infantil desde la perspectiva wayuu a través de los relatos míticos. El estudio permite realizar análisis de forma y contenido sobre los actores, contextos y procesos en los que se da la educación propia y los alcances de esta, se hace un análisis de la literatura sobre pedagogía y educación propia a la luz del proyecto etnoeducativo (ciclos de aprendizaje wayuu y modelo de plan de estudios del Ana'a Akuaiipa).</p> <p>Mejía, M. (2009). <i>La Educación de la infancia Wayuu a través de los relatos míticos de su cultura</i>. Monografía de tesis Licenciatura en Pedagogía infantil. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.</p>	<p><u>Diseño de Software Educativo para Incentivar la Lectura y Escritura de la Lengua Indígena en los Niños Wayuu.</u></p> <p>El estudio se basa en una investigación etnográfica que se fundamentó en una variedad de interpretaciones y simbología del grupo indígena wayuu. La investigación se desarrolló con el propósito de fortalecer la identidad, los saberes e historia wayuu a través del diseño de un prototipo de software que fortalezca los procesos de lecto-escritura en wayuunaiki. La investigación hace evidente el poco material didáctico y escrito que pueda servir para los procesos de alfabetización, cuestión que conlleva a que muchas personas no escriban ni lean en su lengua nativa. La investigación se fundamentó en la investigación-acción, la educación intercultural bilingüe y el uso de las tecnologías de la informática para los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque significativo.</p> <p>Quero, S., & Ruiz, M. (2001). <i>Diseño de Software Educativo para Incentivar la Lectura y Escritura de la Lengua Indígena en los Niños Wayuu. Opción</i>, 17(36). Universidad del Zulia.</p>

Manuales de enseñanza de la lengua o guías de aprendizaje	Material didáctico en Lengua Nativa	Herramientas de consulta para los procesos de enseñanza/aprendizaje
<p><u>La enseñanza de la sintaxis de la lengua wayuunaiki y de la lengua castellana en el CEIR No 8 en el grado tercero de la básica primaria en la sede Yamain del de Tesis Licenciatura en Etnoeducación Universidad de La Guajira.</u></p> <p>El estudio está focalizado a la problemática de la enseñanza de la lecto-escritura en lengua castellana en zona rural de la comunidad de Yamain donde la mayoría de niños y niñas son monolingües. Se problematiza sobre la enseñanza del wayuunaiki la cual se fundamenta en los procesos de lecto-escritura en español y no en lengua materna. La investigación provee material de reflexión para identificar la problemática y una apuesta de intervención a través de la distinción entre la sintaxis del wayuunaiki y el español como segunda lengua.</p> <p>Pushaina Ipuana, N. (2013). <i>La enseñanza de la sintaxis de la lengua wayuunaiki y de la lengua castellana en el CEIR No 8 en el grado tercero de la básica primaria en la sede Yamain del Municipio de Maicao</i>. Monografía de Tesis Licenciatura en Etnoeducación Universidad de La Guajira.</p>	<p><u>Cartilla de Wayuunaiki. El Guajirito lee y escribe. Chi Wayuuchonka Atujushi Ashaje'eraa otta ashajaa.</u></p> <p>La cartilla es un recurso que se constituyó con el fin de ser una herramienta de uso autónomo cuyo propósito era que cualquier estudiante wayuu fortaleciera su lengua y mejore la expresión escrita y gramatical del español. La cartilla desarrolla contenidos de la gramática, fonética y sintaxis a partir de la enseñanza de lengua española, acompañada únicamente de la traducción en wayuunaiki en cada uno de los términos y ejercicios allí desarrollados.</p>	<p>El material didáctico en lengua nativa y de uso en la escuela como cartillas y herramientas de consulta didáctico-pedagógicas son escasas, se evidencio otros tipos de fuentes que logran planteamientos claros y reflexiones para la consolidación de material didáctico como lo son estudios sobre la mitología y tradición oral wayuu y su configuración en la educación e infancia de los niños y niñas.</p>

Tabla 11. Sistematización del procesode revisión y categorización de fuentes.

Balance de las fuentes

A continuación se presenta el análisis y balance de las fuentes sobre material didáctico y estrategias didáctico pedagógicas en wayuunaiki.

1. Sobre los Manuales de enseñanza de la lengua o guías de aprendizaje:

Si bien en el ejercicio de investigación de material bibliográfico sobre la enseñanza de la lengua o guías de aprendizaje el contenido es diversificado y amplio, sin embargo se observó que los estudios especializados en el wayuunaiki la producción es más restringido. En su mayoría se evidencio material producido por instituciones educativas de Venezuela, la universidad de La Guajira y otras instituciones de educación superior del país como la Universidad Javeriana. En esta revisión se evidenció que la mayoría de tesis en la facultad de ciencias de la educación e la Universidad de La Guajira que tienen que ver con bilingüismo y lengua nativa, están enfocadas en su análisis y desarrollo de material para la enseñanza de la lengua y guías de aprendizaje para la segunda lengua. Es evidente que en el caso Colombiano se ha investigado mucho más sobre el tema de la enseñanza del español en contextos educativos wayuu, la producción académica sobre este tema es mucho más representativa en centros de investigación Venezolana. El documento que ha tenido un mayor impacto por el propósito de su creación fue el proyecto etnoeducativo de la nación wayuu que logro de forma concertada el enfoque pedagógico y el diseño metodológico de la educación wayuu en el cual se especifica el camino para la enseñanza de la lengua wayuu como L1.

De acuerdo a esta categoría se puede referir que el modelo etnoeducativo Ana'a Akuaipa; es una herramienta para que docentes, administrativos de las instituciones educativas y las mismas comunidades indígenas wayuu construyan desde la investigación y la concertación herramientas pedagógicas y didácticas que fortalezcan los procesos de autonomía, fortalecimiento y salvaguardia de la lengua, los saberes propios, las tradiciones y la gobernabilidad de su pueblo. Sin embargo se observó un incipiente referenciación en otros estudios sobre el modelo y su alcance en las mismas.

Aunque es un documento rico en elementos esenciales para la planeación, administración y metodología de la enseñanza y desarrollo de la vida wayuu, sin embargo se deja de lado algunas características esenciales del contexto de los centros etnoeducativos como lo es el hecho que la mayoría son escuelas satélites caracterizadas por atender a la comunidad educativa con aulas multigrado y algunas necesidades educativas como la atención a niños y niñas de los ciclos de aprendizaje temprano que por problemáticas sociales han sido incluidos en la escuela antes del tiempo definido en los ciclos de aprendizaje wayuu que comprenden a la población de primera infancia.

De acuerdo a la revisión de los estudios recopilados, el estudio sobre la propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna, es el que desarrolla con mayor profundidad de forma teórica y metodológica una aproximación al fortalecimiento de la lengua materna en los espacios de la escuela y los procesos de enseñanza/ aprendizaje en contextos bilingüe. Son de gran importancia las reflexiones sobre bilingüismo y modelo comunicativo-lingüístico para la enseñanza de la lengua materna, esta metodología permite un abordaje del problema de la

enseñanza de la lengua materna en contextos de bilingüismo, el cual de acuerdo a los planteamientos expuestos permite un camino para su abordaje en el campo de la lectura y escritura en las fases iniciales de aprendizaje. El artículo pone en discusión sobre el desarrollo de competencias en la lengua materna y en otras lenguas las cuales necesitan estrategias que permitan relaciones entre lo cognitivo, lingüístico y comunicativo para desarrollar un uso del lenguaje pertinente con los fundamentos culturales de las comunidades desde la oralidad, las variedades lingüísticas y los usos de la escritura.

Poniendo en discusión este estudio frente al estudio sobre la enseñanza de la sintaxis de la lengua wayuunaiki y de la lengua castellana en el CEIR No 8 en el grado tercero de la básica primaria en la sede Yamain, comparativamente se puede observar que el desarrollo del contenido teórico y metodológico es plausible. La investigación de la enseñanza de la sintaxis se fundamenta en el español lo que sigue sin resolver la problemática sobre la enseñanza de la lengua L1 y L2 en contextos bilingües, aunque no se ahonda en la metodología y propuesta de enseñanza, es un referente de estudio de caso y las reflexiones teóricas que desarrolla sobre educación intercultural bilingüe y supervivencia de la lengua materna.

El aporte significativo del estudio sobre la propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna es la reflexión sobre que no existe un método exclusivo o único para desarrollar estrategias y recursos para la enseñanza de la lengua. Presenta y contrasta la metodología del enfoque comunicativo-lingüístico en la enseñanza desde la base semántica y pragmática que es el punto de partida de la intención comunicativa. Permite identificar el punto de partida tanto del enfoque tradicional como del enfoque comunicativo-lingüístico; contexto, signos verbales, situación comunicativa y competencia comunicativas frente a la tradicional. Por último, es un

referente importante para el diseño de guías de aprendizaje o manuales de enseñanza ya que esta metodología permite unificar elementos y características de la metodología integradora. Es rico en cuanto a que propone un proceso de enseñanza en función de significados y de uso lingüístico en contextos comunicativos (contexto situacional, partir de elementos discursivos, y enfocado en una metodología deductiva contraria a la posición desarrollada hoy en día en donde el acto de enseñar desde la palabra, la oración y el párrafo).

2. Sobre el Material didáctico en lengua wayuunaiki

La revisión del material didáctico en wayuunaiki fue un ejercicio que deja interrogantes sobre la producción académica investigativa y pedagógico en el campo de la educación intercultural bilingüe y la necesidad latente de estrategias para el desarrollo de materiales más cercanos a los contextos de niños y niñas. En las bibliotecas físicas consultadas únicamente se evidenció material de la cartilla *El Guajirito lee y escribe*, Chi Wayuuchonka Atujushi Ashajeeraa otta ashajaa de la Universidad de La Guajira. Se identificó un documento escrito por la etnoeducadora wayuu Betty Mejía y Rafael Mercado Epiayu sobre que hacen referencia a elementos sociolingüísticos y simbólicos sobre la lengua y la escritura. Estos autores recogen historias de tradición oral y han reproducido estos en dos lenguas wayuunaiki y español.

Desde una perspectiva crítica se puede plantear que la cartilla *El Guajirito lee y escribe* se constituye como una herramienta de ejercicios para el desarrollo de competencias lectoras y escritas en wayuunaiki/español, sin embargo la cartilla está diseñada con la misma metodología de enseñanza del español como la cartilla Nacho, aunque no se desconoce que la cartilla sea bilingüe, el enfoque no se considera el más adecuado porque se basa en ejemplos de términos en

wayuunaiki y español a partir de la lógica gramatical del español, considero que esto puede ocasionar confusiones gramaticales, semánticas y sintácticas al usar la esta metodología que da prevalencia al español y no a la lógica gramatical del wayuunaiki.

En la revisión de fuentes electrónicas se revisaron varios trabajos sobre tradición oral, mitos, leyendas y memoria histórica en wayuunaiki, sin embargo se decidió referenciar únicamente las que tenían el perfil de constituir una herramienta que permitiera desarrollar material didáctico en el currículo sin desconocer que los compendios de narraciones de tradición oral son necesarias en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua. Sobre el uso de elementos lingüísticos en los procesos de enseñanza/aprendizaje cobran importancia los estudios sobre el uso simbólico de las metáforas en la educación intercultural bilingüe Wayuu; dada su fundamentación de origen y construcción del pensamiento y cosmología del pueblo wayuu, cuestión necesaria para la construcción de material para la enseñanza de la lengua.

Estas metáforas son la base para la pervivencia histórica, simbólica y organizativa wayuu como la reciprocidad y la solidaridad, contiene material que relaciona el origen, sus características totémicas, los sistemas de linaje y reciprocidad y los símbolos de cada clan, el cual es una fuente documental de referencia para incluirlos de forma didáctica e integrada a los procesos de enseñanza de la lengua materna y la segunda lengua desde el enfoque intercultural. En este punto es de importancia ya que los el diseño de material didáctico por esta vía puede reflejar procesos de enseñanza/aprendizaje que den vida a esas expresiones metafóricas a partir de elementos de la semiótica, sintaxis y gramática en wayuunaiki y español.

3. Sobre las herramientas de consulta para el proceso de enseñanza/aprendizaje

Al igual que el material didáctico se identificaron una diversidad de fuentes electrónicas como blogs y cursos de aprendizaje del wayuunaiki originarias de instituciones y organismos venezolanos y de organizaciones en blogs, software y aplicaciones para dispositivos móviles. Para efectos de nuestro objetivo se tomaron estudios y materiales de consulta que han permitido consolidarse como herramientas desde la academia para los procesos de enseñanza/aprendizaje.

El estudio sobre el diseño de software educativo para incentivar la lectura y escritura de la lengua indígena en los niños wayuu, permite como prototipo desarrollar estrategias pedagógicas a partir de los espacios de lectura en wayuunaiki, juegos y actividades lúdicas en donde se realizan actividades de asociación de palabras con imágenes, juegos de gramática y sopa de letras. Es de gran importancia el abordaje ya que se valen de estrategias interactivas para fortalecer el uso de la lengua en espacios de la escuela, el fortalecimiento de la lengua nativa, y el uso de cuentos, mitos, leyendas e historias de la cultura wayuu para armonizar los espacios didácticos. Al igual que el diccionario ilustrado wayuunaiki-español se fundamentó su uso como herramienta de uso y consulta no solo para docentes sino para estudiantes y lograr procesos de fortalecimiento de la lengua en diversos espacios y con diversos materiales. Sin embargo las herramientas de consulta en contextos educativos rurales del departamento de La Guajira, son escasas y los procesos de producción y divulgación por parte de instituciones etnoeducativas departamentales son incipientes.