



AIBR  
Revista de Antropología  
Iberoamericana  
[www.aibr.org](http://www.aibr.org)

Volumen 17  
Número 3

Septiembre - Diciembre 2022  
Pp. 517 - 541

Madrid: Antropólogos  
Iberoamericanos en Red.  
ISSN: 1695-9752  
E-ISSN: 1578-9705

### «Es como estar entre dos mundos»: Las experiencias de estudiantes *wayuu* en centros educativos de La Guajira y Santander (Colombia)

**Fernando Lores Masip**  
Universidad Complutense de Madrid, España  
[ferlores@ucm.es](mailto:ferlores@ucm.es)

**María Cristina Romero Rodríguez**  
Universidad Santo Tomás Bucaramanga, Colombia  
[cristina.romero@ustabuca.edu.co](mailto:cristina.romero@ustabuca.edu.co)

**Recibido:** 12.09.2019  
**Aceptado:** 10.06.2021  
**DOI:** 10.11156/aibr.170305

## RESUMEN

Este artículo plantea una descripción y análisis de las prácticas y representaciones en torno a los procesos (etno)educativos de jóvenes *wayuu* en centros de educación básica, media y superior en La Guajira y Santander (Colombia). Basándonos en nuestra experiencia etnográfica sobre el terreno reflexionamos acerca del papel que las políticas (etno)educativas del Estado colombiano juegan en la conformación de las disposiciones escolares de las/os jóvenes estudiantes *wayuu*, de sus expectativas laborales, así como en las rupturas y continuidades con las prácticas culturales en el interior de sus familias y comunidades *wayuu* de origen. En nuestro análisis exploramos tres ámbitos de experiencia diferenciados (cultura *wayuu*, educación y empleo), que interpretamos desde la perspectiva de los distintos agentes implicados: estudiantes, docentes, familias y comunidades *wayuu*. A partir de nuestros resultados podemos concluir que, en el contexto de estas políticas de etnoeducación, la escolarización continuada en estos centros transforma decisivamente las cosmovisiones de los/as estudiantes, sus esquemas de autocomprensión y de relación con su comunidad. Concretamente, pensamos que se están produciendo profundos cambios colectivos y personales en las jóvenes generaciones *wayuu*, principalmente, en cuanto a la subjetivación de las relaciones de clase, raza y género, las estructuras familiares y la conformación de sus expectativas académicas y laborales.

## PALABRAS CLAVE

Etnoeducación, diversidad étnica, género, clase social, liminalidad.

***“IT’S LIKE BEING BETWEEN TWO WORLDS”: THE EXPERIENCES OF WAYUU STUDENTS IN EDUCATIONAL CENTERS IN LA GUAJIRA AND SANTANDER (COLOMBIA)***

## ABSTRACT

This article presents a description and analysis of the practices and representations around the ethno-educational processes of Wayuu students in basic, middle and higher education centres in La Guajira and Santander (Colombia). Based on our ethnographic experience in the field, we reflect on the role that the ethno-educational policies of the Colombian state play in shaping the dispositions toward schooling of young Wayuu students, their job expectations, as well as the ruptures and continuities with the cultural practices within their families and Wayuu communities of origin. In our analysis we explore three different areas of experience (Wayuu culture, education and employment), which we interpret from the perspective of the different agents involved: students, teachers, families and Wayuu communities. Based on our results, we can conclude that, in the context of these ethno-educational policies, continued schooling in these centres decisively transforms students’ worldviews, their self-understanding schemes and their relationship with their community. Specifically, we think that profound collective and personal changes are taking place in the young Wayuu generations, mainly in terms of the subjectivation of class, race and gender relations, family structures and the conformation of their academic and work expectations.

## KEY WORDS

Ethno-education, ethnic diversity, gender, social class, liminality.

## Introducción: educación y etnoeducación en el pueblo wayuu

La organización y acceso al sistema educativo en Colombia, como derecho de la persona y servicio público, están regulados por la Ley General de Educación (Ley 115/1994). En ella se define un sistema educativo común para todo el territorio nacional integrado en distintos ámbitos y niveles (educación formal, no formal e informal), que son implementados tanto en instituciones públicas como privadas. Concretamente, en el ámbito de la educación formal, las cifras oficiales del Ministerio de Educación Nacional (MEN) indican que en 2017 el sistema educativo alcanzó una cobertura bruta del 96,4% de la población en edad escolar (MEN, 2018)<sup>1</sup>. No obstante, se aprecian tendencias muy dispares entre la población escolar según su clase social y grupo étnico de origen: muchas/os niñas/os de los sectores de menor renta nunca van a la escuela, o no la empiezan a tiempo, o asisten a centros escolares con peores dotaciones, por lo que su tiempo medio de escolarización es de seis años frente a los doce años de las/os niñas/os de sectores de rentas más altas. Además, entre los primeros, solo ingresan en la educación superior el 9%, en comparación al 53% de los estratos medios y altos (MEN, 2016). Los indicadores que ponen en relación el rendimiento escolar y el nivel socioeconómico de las familias de origen de las/os estudiantes también son reveladores. Solo por citar un ejemplo: en las evaluaciones del área de lenguaje de las pruebas nacionales SABER 2017, el 65% de las/os estudiantes de Grado 3 procedentes de los estratos de rentas más bajas no cumplieron con los estándares mínimos estipulados para su nivel formativo, frente al 17% de las/os estudiantes de estratos altos; en Grado 5 fue el 75% frente al 20% y en Grado 9 el 77% frente al 15% (ICFES, 2018).

En el artículo 55 de la Ley General de Educación (Ley 115/1994) se define la *etnoeducación* como la educación destinada a comunidades o grupos étnicos que integran una nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios, incluyendo aspectos relativos al medioambiente, a la economía y a los valores culturales de estas comunidades, con especial atención al ámbito de sus creencias y tradiciones. Complementariamente, el MEN formuló un programa de

---

1. El dato se refiere a los niveles de la educación obligatoria (entre los 6 y los 14 años), estipulados en el artículo 11 de la Ley General de Educación: i) Preescolar: de 3 a 5 años, con los grados de prejardín, jardín y transición obligatorio como grado 0 de la educación básica; ii) Educación básica obligatoria: de los 6 a 14 años, son 9 grados en dos ciclos: básica primaria con 5 grados de primero a quinto, y la básica secundaria con 4 grados de sexto a noveno; y, iii) Educación media: de los 15 a 16 años, con 2 grados décimo y once, tiene el carácter de académica o técnica, y se obtiene el título de bachiller que habilita para el ingreso a la educación superior en cualquiera de sus niveles y carreras.

Educación Superior Inclusiva para atender las demandas de los pueblos originarios y de otras poblaciones con necesidades educativas especiales en relación con el acceso a los estudios universitarios. Para ello se arbitrarón acciones de discriminación positiva tales como el otorgamiento de becas y ayudas al estudio, la reserva de cupos y el apoyo educativo «con respeto a la cultura», que se han puesto en práctica con desigual intensidad por parte de universidades y entidades gubernamentales (MEN, 2010). Sin embargo, en el censo de 2018 se señalaba que las/os jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas continuaban presentando los indicadores en educación más rezagados del país: solo el 3% tenía acceso a preescolar, el 42% a primaria, el 17% a secundaria, el 17% a educación media, un 7% ingresó en la educación superior y solo un 1% poseía estudios de posgrado. Por ende, el 17% de las/os jóvenes indígenas no sabía leer ni escribir, frente al 6% del total del país (DANE, 2021a).

Según el mismo censo de 2018, el pueblo *wayuu* es el más numeroso de los 115 pueblos originarios de Colombia, con 380.460 personas (DANE, 2021a)<sup>2</sup>. Su territorio en suelo colombiano ocupa un área de 1.080.336 hectáreas (ONIC, 2018). Habitan principalmente en la costa caribe, en los departamentos de La Guajira (97%), Cesar (0.6%) y Magdalena (0.4%) (DANE, 2021a). En La Guajira, las/os *wayuu* representan el 43% de la población, de las/os cuales el 75% reside en Resguardos Indígenas; conforman mayoritariamente hogares de más de cinco personas (53%), y la vivienda tradicional indígena sigue siendo la más habitual (67%) (DANE, 2021a). El clima predominante en la mayor parte de este territorio es semidesértico, con altas temperaturas medias y el índice más bajo de pluviosidad de todo el país. El paisaje está dominado por una vegetación rala de arbustos espinosos y cactus. El peso de la agricultura y la ganadería es menor en comparación con las principales actividades económicas que se concentran en el comercio, el turismo y la explotación minera (Amaya, Méndez y Ruidiaz, 2018). En el año 2020, La Guajira era uno de los departamentos más empobrecido del país, con el 66% de sus habitantes en situación de pobreza frente al 39% de Santander y el 42% de la media nacional (DANE, 2021b).

En este escenario social, jurídico y educativo, con el apoyo técnico del MEN, el pueblo *wayuu* diseñó en el año 2003 su Proyecto Etnoeducativo *Anaa Akua'ipa* (Bienestar en el propio territorio), con la finalidad de promover una estrategia fundamentada en principios etnoeducativos que permitiese «*articular los saberes propios y universales encaminados a buscar el desarrollo y la formación integral de la persona*» (MEN, 2009: 10). En este proyecto

---

2. El pueblo *wayuu* reside también en el noroeste del Estado venezolano del Zulia, contabilizándose 413.437 personas en el censo del año 2011 de este país.

se da un papel destacado al uso de la lengua wayuunaiki, que es mayoritaria entre la población *wayuu*<sup>3</sup>. Desafortunadamente, el alcance de estos programas e iniciativas —a la luz de los informes oficiales sobre los resultados académicos de las/os estudiantes *wayuu*— es insuficiente y, visto en perspectiva, poco alentador. De la población *wayuu* censada en 2018, el 30% no sabía leer ni escribir, siendo el porcentaje de alfabetización ligeramente más alto en las mujeres (52%) que en los hombres (48%) (DANE, 2021a). En cuanto a su nivel educativo, el 4% tenía estudios de preescolar, el 42% estudios primarios, el 16% secundaria básica, el 9% secundaria media y un 23% no tenía completada la escolaridad obligatoria; solo el 3% había cursado estudios universitarios, y un 0.3% contaba con títulos de posgrado (DANE, 2021a). En lo que respecta a la educación primaria y secundaria obligatoria se han identificado diferentes barreras que inciden desfavorablemente en el acceso y permanencia de las/os estudiantes *wayuu* en estos niveles académicos, como son: las grandes distancias que deben recorrer para llegar a sus centros escolares, la colaboración en las actividades domésticas y de sustento económico en sus familias, y la poca oferta de instituciones etnoeducativas en la región (Lemos y Fajardo, 2015). Además, estos obstáculos que afrontan las/os jóvenes estudiantes *wayuu* —extensibles a otros pueblos originarios colombianos— se agudizan en la educación superior, particularmente en cuanto a la pérdida de la identidad cultural, el bajo rendimiento académico, las altas tasas de abandono y la dificultad para retornar a las comunidades y permanecer en ellas ejerciendo su profesión (ICETEX, 2013).

Existen dos géneros temáticos bien diferenciados dentro de la literatura antropológica especializada sobre etnoeducación en el ámbito colombiano. Por una parte, están las investigaciones que analizan la etnoeducación como política pública del Estado en relación con los pueblos originarios. Estos estudios resaltan la importancia de las estrategias etnoeducativas dentro de una lógica de restitución de derechos constitucionales, pues se les presupone de partida un reconocimiento de los modos de vida autóctonos que evita la invisibilización y la extinción de las culturas vernáculas (Rojas, 2019). En ellos se valora positivamente el efecto transformador que tienen estos programas en los usos y costumbres de las comunidades en la medida en que facilitan la adquisición de competencias culturales de la sociedad mayoritaria, pero sin comprometer el mantenimiento de sus saberes ancestrales (Agreda, 2019). Otros análisis han abor-

---

3. Según el estudio realizado por Etxebarria (2008), se estima que el 70% de la población *wayuu* habla wayuunaiki en todas las situaciones sociales, públicas y privadas (familiares), frente al 15% que manifiesta hablar frecuentemente las dos lenguas y el 9% que solo usa el español. En el censo CNPV 2018, la población *wayuu* que habla prioritariamente la lengua nativa alcanza el 89% (DANE, 2021a).

dado estas políticas como mecanismos de representación y empoderamiento de los pueblos originarios (Barragán, 2020); o bien como una estrategia pedagógica para armonizar los objetivos del currículo nacional con la afirmación de la identidad cultural de los saberes tradicionales (Pérez, Ruíz, Cabezas, López y Vargas, 2015). Frente a estas visiones más favorables, han surgido enfoques críticos que ponen de manifiesto las limitaciones de estas políticas a la hora de tratar el hecho diferencial de la pluralidad étnica existente (Ortega y Giraldo, 2019). En esta línea se han evidenciado las tensiones que acompañan las negociaciones entre las/os responsables de las instituciones educativas y las organizaciones indígenas, debido fundamentalmente al marco ideológico y a los procedimientos seguidos para la implementación de estos programas (Calvo y García, 2013). También se han descrito experiencias de «desarraigo» respecto a las tradiciones como consecuencia del desarrollo de estos modelos, sobre todo en grupos específicos de mujeres y jóvenes que ven más comprometido el sentido de su «ser indígena» (Osorio y Lozano, 2019). Desde esta perspectiva no pasan desapercibidas las dinámicas de control y las relaciones de poder en las que se desarrollan estas políticas etnoeducativas —entre otras, las desigualdades económicas, el conflicto armado y la intervención de las corporaciones transnacionales (Romero, 2010)—.

Hay un segundo grupo temático compuesto por estudios de caso que se interesan por la implementación de programas etnoeducativos en diferentes pueblos originarios de Colombia. Aquí encontramos investigaciones sobre centros educativos en las que se evalúa la articulación e integración de los saberes tradicionales en los programas curriculares, como en el caso de los pueblos *wayuu* (Melo, 2019) y *curripaco* (López y Gutiérrez, 2017); la incorporación del uso de nuevas tecnologías entre las/os estudiantes *embera chami* (Ceballos, Jaramillo, Duque y Niaza, 2016) y *wayuu* (Bermúdez y Ochoa, 2013); y, también, la cuestión del bilingüismo, que condiciona otras realidades en estos centros escolares, como son las dificultades para la formación y permanencia de docentes nativas/os en sus comunidades locales, por ejemplo, entre las/os *wayuu* (Fandiño, 2010) y en pueblos del Cauca (Piamonte y Palechor, 2011). Los estudios sobre los cambios vividos por las/os jóvenes indígenas una vez ingresan en los centros educativos, que conforman en sí mismos una unidad temática diferenciada dentro de este grupo, arrojan conclusiones dispares: hay experiencias donde estos programas etnoeducativos habilitan espacios reflexivos y críticos que dan pie a una reafirmación de la identidad étnica, como en el caso de las/os jóvenes *nasa* (Llano, 2010); por el contrario, para las/os estudiantes *wayuu* la escolarización en estos centros conlleva el abandono de aspectos nucleares de su identidad comunitaria (Pimienta,

Almanza y Almanza, 2017). Por último, se han realizado investigaciones interesadas en las problemáticas de vulnerabilidad y fracaso académico que afrontan jóvenes indígenas en universidades que no cuentan con programas de etnoeducación, como la Universidad Surcolombiana en el Departamento del Huila (Ramírez y Cuenca, 2010) y la Universidad Nacional en el Departamento de Caldas (D'abbraccio, 2018).

Partiendo de este conjunto de problemáticas sociales y debates teóricos, el presente artículo quiere contribuir a la reflexión sobre el papel que estos programas de etnoeducación están jugando en la configuración de lo que podemos interpretar, parafraseando a Agamben (2011), como un *dispositivo* para la escolarización de la población joven *wayuu*. Para ello, nos proponemos identificar, describir y analizar las prácticas etnoeducativas que están en la base de la configuración de las disposiciones escolares de las/os estudiantes *wayuu*, y en relación con las cuales conforman sus expectativas y trayectorias académicas y laborales. Nos interesa particularmente poner el foco en las transformaciones que estos dispositivos escolares generan en los contextos locales y el modo en el que, desde la perspectiva de las/os estudiantes, condicionan unas experiencias personales ambivalentes —entre la ruptura y la continuidad— con las prácticas culturales de sus familias y comunidades *wayuu* de origen.

## 2. Metodología

Para arrojar luz sobre estas cuestiones nos basamos en un diseño de investigación cualitativa de corte etnográfico en instituciones de educación preescolar, básica, media y superior en los departamentos colombianos de La Guajira y Santander<sup>4</sup>. Por las características de nuestros objetivos de investigación nos interesaba comprender las prácticas etnoeducativas en su despliegue temporal, de modo que pudiésemos captar el carácter procesual de estas experiencias académicas, y a la vez darles una interpretación desde sus contextos locales de producción y sentido. Para ello, en los distintos momentos del trabajo de campo se han utilizado diferentes técnicas de producción de datos: observación participante en contextos escolares y familiares, entrevistas etnográficas e historias de vida, y grupos de discusión<sup>5</sup> (Devillard, Franzé y Pazos, 2012; Jociles, 2018). El proceso

4. Esta investigación fue financiada por la Universidad Santo Tomás Seccional Bucaramanga (USTABU), en la IX Convocatoria Interna de 2015.

5. Para garantizar la confidencialidad y anonimato de las personas participantes en esta investigación citamos los extractos de nuestro material etnográfico con la siguiente nomenclatura: pseudónimo, ocupación (administrativa, docente, estudiante); ubicación del centro de enseñanza; fuente (diario de campo, Dc; entrevista etnográfica, Ee; grupo de discusión, Gd).

de producción de datos se realizó en dos períodos y espacios geográficos diferenciados (véase el Mapa 1). El primer encuentro tuvo lugar en 2015 en la Universidad Santo Tomás de Bucaramanga (Santander), en la que se matricularon, procedentes de distintos centros escolares de La Guajira, un grupo de 17 estudiantes *wayuu* para cursar estudios universitarios. A partir de reuniones preliminares con este grupo se decidió la realización de historias de vida a cuatro de ellas/os con el fin de conocer, con carácter exploratorio, las trayectorias académicas de estas/os estudiantes<sup>6</sup>. En un segundo período de la investigación, en el verano de 2017, este acercamiento se trasladó a las instituciones educativas de la Alta Guajira. Para ello, se planificó un trabajo de campo que comprendiese una selección teóricamente significativa de diferentes centros educativos en Riohacha (capital del Departamento; universidad pública), Uribe (capital indígena; internado femenino urbano de educación preescolar, básica y media; y universidad privada), Siapana (municipio; internado mixto rural de educación preescolar, básica y media) y Mapuaquito (ranchería; escuela satelital de educación preescolar y básica primaria)<sup>7</sup>.



**Mapa 1.** Ubicación geográfica de los centros educativos. Fuente: Elaboración propia a partir de Google Maps.

6. Las cuatro historias de vida fueron realizadas en 2015 por Adriana Álvarez, Priscyll Ancil y Jaime Argüello (docentes USTABU).

7. El equipo que realizó el trabajo de campo en la Alta Guajira en 2017 estuvo conformado por: Marielis Castañeda (estudiante *wayuu* USTABU), Óscar Cabeza y María Cristina Romero (docentes USTABU), y Fernando Lores (docente Universidad Complutense de Madrid).

### 3. Escuela satelital de educación preescolar y básica primaria en Mapuaquito (Alta Guajira): la escolarización temprana en contextos etnoeducativos

A medio camino entre Uribia y Siapana, en un paraje desértico de la Alta Guajira, nos encontramos con Isabel, la docente *wayuu* encargada del centro de enseñanza primaria Aula Mapuaquito, perteneciente a la Sede Flor del Paraíso. Isabel es normalista superior y lleva más de veinte años de servicio como profesora en esa comunidad. Conversamos con ella resguardados a la sombra de una enramada, mientras nos relata algunas anécdotas sobre la vida cotidiana en la escuela. La unidad escolar cuenta con los grados de educación preescolar y primero, segundo y tercero de educación básica primaria; para continuar sus estudios a partir del cuarto grado las/os estudiantes deben desplazarse a la sede principal, distante más de cuatro horas a pie —o cerca de una hora en motocicleta, que es un medio de transporte muy habitual en la zona—. Nos interesamos por el seguimiento que, en ese contexto tan particular, pueden tener las directrices del MEN en el tipo de prácticas docentes que ella lleva a cabo (en cuanto a orientaciones pedagógicas, consecución de objetivos) y, concretamente, en las estrategias didácticas que desarrolla con sus estudiantes.

Eso es lo que exigen [los funcionarios del MEN], pero que como ellos [las/os estudiantes] son *wayuu* y muchos no son hablantes del español entonces nos toca dar las clases siempre yendo al contexto de ellos, explicarles en wayuunaiki, en matemáticas, por ejemplo, en lo que es la suma no sumarles así «*cinco manzanas más seis manzanas*», porque muchos no conocen lo que es la manzana, entonces se les dice que para contar... que si tienen cinco chivos más ocho chivos, ¿cuántos chivos tienen?... y así buscarles la estrategia para que ellos me puedan entender más (Isabel, docente-Mapuaquito, Ee).

Aunque no lo manifiesta abiertamente, el modelo pedagógico del MEN solo se toma como una orientación de carácter muy general (respecto a contenidos curriculares y a objetivos de evaluación). En la práctica se da necesariamente una reinterpretación de las consignas del modelo, y del modelo mismo, con la intención de adecuar las actividades escolares en el aula a los referentes culturales de sus estudiantes. Esto le permite, así lo deja entrever a lo largo de nuestra conversación, ganar autonomía respecto a unos objetivos institucionales que difícilmente podrían lograrse en las condiciones en las que ella desarrolla su trabajo. En cuanto a las/os estudiantes, conviven niñas y niños de diferentes grados en la misma aula, si bien la maestra trabaja de forma separada con cada grupo: mientras unos van desarrollando una actividad, ella le va dando indicaciones

a los otros. Esta convivencia en el aula ofrece la posibilidad, en muchas ocasiones, de compartir experiencias de aprendizaje entre las/os propias/os escolares. Isabel nos dice que ese trato diario y cercano le permite hacer un seguimiento más personalizado de cada niña/o y una evaluación continua sobre cada tema que les va enseñando.

Al recorrer en su compañía —rodeadas/os de «sus niños», como ella les llama— las instalaciones de la escuela, salta a la vista la falta de recursos: nos dice la maestra que echa de menos una biblioteca con algunos volúmenes de apoyo y juegos didácticos, por no hablar de computadores o acceso a Internet. La pequeña aula con tejado de cinc cuenta con algunas sillas destartaladas y una pizarra desconchada; en lo alto del techo cuelgan unas guirnaldas conmemorativas de la batalla de Boyacá, que se había celebrado unas semanas antes. Aunque tiene unos tragaluces por los que entra la claridad, apenas circula el aire y el calor es sofocante en su interior. Con cierta resignación, Isabel nos dice que el MEN no ha realizado la visita correspondiente al curso 2017. Ella hubiese querido comentarles las carencias de infraestructura y dotación que interfieren negativamente en sus tareas, a lo que se añaden las condiciones desfavorables en las que viven las/os niños *wayuu* que asisten a sus clases —la mayoría procedentes de rancherías a varias horas de distancia caminando—. En este contexto, sus cometidos en la escuela exceden en principio los asignados a las funciones propiamente docentes:

Con los niños yo tengo que ser muy paciente, brindarles más confianza, y siempre tengo que hablarles... al igual que a los padres de familia, para que ellos me puedan entender más, y cuando tengan alguna inquietud... si me tienen que decir... sin miedo, y todos los días convencerles... animarlos. Y cuando necesiten algo, si les falta algún recurso como lápiz, cuaderno... yo busco la forma de regalarles ese cuaderno para que no me deserten... al igual que cuando no tienen comida en su casa, con confianza me dicen: «*Seño, yo no vengo mañana porque no tengo nada que desayunar*»... y yo tengo que poder buscar la estrategia de poder darles y que no me deje de asistir a clase (Isabel, docente-Mapuaquito, Ee).

Las ocupaciones de Isabel en la escuela, entre las que se incluyen actividades de mediación con las familias y líderes comunitarias/os, provisión de material escolar y manutención —y ello incluso a expensas de su escaso salario y del tiempo dedicado a sus cuidados familiares—, debemos interpretarlas a la luz de una consideración amplia de la tarea docente. Son estrategias explícitas para la captación y mantenimiento de las/os estudiantes en la escuela —al menos así lo manifiesta la propia Isabel—. Según nos comenta, al proveerles de ese sustento básico consigue

minimizar el abandono escolar de sus estudiantes, que es endémico en la escuela y en la región. Es en la línea de este distanciamiento —tanto material como simbólico— que separa el mundo familiar de la vida en la escuela que Isabel plantea los «conocimientos universales» que enseña a sus estudiantes en el aula como un saber distinto de los «valores *wayuu*», adquiridos en la familia. Así y todo, Isabel identifica la formación de las/os niñas/os en la escuela como un ámbito complementario de la socialización familiar. Precisamente porque están bien diferenciados, ella se ve a sí misma como una mediadora entre los contenidos curriculares y los referentes culturales de sus estudiantes.

Los valores *wayuu* los aprenden ellos en su casa. El niño *wayuu* siempre llega con ese conocimiento... los padres los enseñan desde pequeños y ellos tienen que seguir esos valores, tienen que llevarlos a la práctica... y en el colegio, también, hacer el complemento de todo eso (Isabel, docente-Mapuaquito, Ee).

Pasamos la tarde conversando con Isabel en las instalaciones de la escuela, abordando temas relativos a la organización docente y a la vida de la comunidad. En su discurso identificamos una asunción tácita del paradigma «etnoeducativo», pues ella misma acepta como algo natural esa distinción entre la socialización de las/os niñas/os en la esfera familiar y las competencias académicas que adquieren en la escuela. Esta división estructura el campo escolar en su conjunto, y es constitutiva de las tensiones que se dan tanto en el plano institucional como en la experiencia de la maestra y de sus estudiantes en la escuela. Es más, lo «*wayuu*» aparece incluido en este contexto escolar como una experiencia límite donde la diferencia cultural es objeto de un tratamiento singularizado. Ello es así, en resumidas cuentas, debido a que el propio paradigma de la «etnoeducación» establece esa diferencia cultural como un obstáculo al aprendizaje: lo *wayuu* es aquello que hay que mediar y superar para alcanzar el logro o la salvación escolar. Al instaurar esta diferencia, las/os estudiantes *wayuu* quedan señaladas/os, marcadas/os por un estigma social y escolarmente reconocido (Goffman, 2006): las/os estudiantes *wayuu* son, desde el punto de vista escolar, «puestas/os aparte» en itinerarios académicos diferenciados. De ahí que, más allá de las declaraciones inclusivas, la implementación de estas estrategias «etnoeducativas» configure lo que, siguiendo a Agamben (2004), podemos calificar como una *política educativa de excepción* destinada a dar respuesta a la escolarización de las/os jóvenes *wayuu*; una escolarización que se plantea —desde sus etapas iniciales— como problemática y necesitada de una intervención especial.

#### 4. Instituciones de educación preescolar, básica y media de Uribia y Siapana (Alta Guajira): la etnoeducación en internados para jóvenes *wayuu*

En Uribia y Siapana visitamos dos centros de educación preescolar, básica (primaria y secundaria) y media dependientes del MEN. Aunque imparten enseñanzas en régimen abierto, ambos reservan un cupo de plazas de internado y a ellos asisten, como veremos más adelante, dos perfiles diferentes de estudiantes *wayuu*. Uno está situado en el casco urbano de la ciudad de Uribia, una cabecera municipal —y capital indígena *wayuu*— a cuatro horas por autopista de Riohacha, la capital administrativa de La Guajira, y admite exclusivamente a población femenina. El otro es mixto y está ubicado en uno de los puntos más septentrionales del país, en Siapana, un área rural a más de diez horas en todoterreno desde Uribia por una trocha que, cuando llueve, se vuelve intransitable. Al tratarse de instituciones escolares basadas en modelos etnoeducativos en cuanto al diseño, planificación y desarrollo de sus actividades formativas, los programas académicos compaginan la enseñanza de la cultura *wayuu* con los contenidos curriculares establecidos por el MEN. Ahora bien, podemos señalar seguidamente algunas diferencias sustanciales entre ellos.

En el comedor del internado de Siapana, en compañía de Eliana, una de las docentes más veteranas, hablamos sobre el proyecto pedagógico que rige en el centro. Al exponernos la programación escolar y las actividades docentes que desarrollan se hace patente el compromiso que, como institución, sienten con la atención a las demandas más urgentes de las comunidades *wayuu* locales y, en particular, en materia de educación de las/os jóvenes. Sobre la base de esta fuerte inserción en el tejido comunitario, en este internado se proponen prioritariamente la formación de las/os estudiantes en tanto «*seres integrales y sociales hacia la humanidad, con pensamiento idóneo, y resaltando los valores de la cultura wayuu. Los pilares —de este centro educativo— son el componente religioso, social y de emprendimiento con proyectos productivos para no depender solo de asistir a la universidad*» (Eliana, docente-Siapana, Dc). Manejan una concepción de la enseñanza y unas expectativas de formación para sus estudiantes arraigadas al contexto local. Esta visión contrasta con lo que nos transmite Yeimi, una joven docente del internado de Uribia, en cuya opinión ese centro cumple una función de apertura y nexo de las jóvenes *wayuu* con la sociedad más amplia: «*tiene como énfasis formar a las niñas wayuu en un ambiente de convivencia, en comunidad, que se caracteriza por responder a un estilo de vida que no deja atrás la cultura wayuu, su esencia y fundamento, y que a la vez aprovecha lo que brinda Occidente*»

(Yeimi, docente-Uribia, Ee). Su compañera Doris, sentada junto a nosotros, apostilla: «*queremos articular las dos culturas en un contexto de globalización para el beneficio de los estilos de vida wayuu*» (Doris, docente-Uribia, Ee). Estas diferencias, en cuanto a la concepción de sus proyectos etnoeducativos, determinan el modo en el que ambas instituciones se relacionan con las comunidades locales, así como las concepciones del/la estudiante *wayuu* que manejan en sus prácticas docentes. Y esto tiene efectos —lo iremos viendo— en el tipo de itinerarios y aspiraciones formativas y laborales de sus estudiantes.

En ambos centros se proporciona una enseñanza bilingüe (en español y wayuunaiki, aunque también se imparte la asignatura de inglés), que sirve como estrategia vehicular para la articulación de dos niveles curriculares bien delimitados: la enseñanza escolar del idioma wayuunaiki se toma como base para un acercamiento a la cultura *wayuu* (a sus valores, creencias, costumbres, artesanías, etc.), ligada al conocimiento del medio sociocultural específico en el que se encuentra cada internado (rural en Siapana y urbano en Uribia); por otro lado, la enseñanza del español (y del inglés) articula los contenidos curriculares definidos por el ministerio para todo el país (resulta chocante ver en los murales de estos centros la presencia de un vocabulario de marcada impronta neoliberal, como «liderazgo», «autonomía», «emprendimiento» y «desarrollo comunitario»). Sin embargo, hay una serie de condicionantes que determinan desarrollos muy distintos de dos modelos que, a nivel programático, no distan mucho el uno del otro. La puesta en marcha de estas programaciones curriculares está estrechamente vinculada a las posibilidades de reclutamiento del cuerpo docente con las que cuenta cada centro. A diferencia de lo que ocurre en el internado de Uribia, donde el grueso de las/os maestras/os son de origen *wayuu*, la coordinadora del internado de Siapana nos declaraba las dificultades que encuentran para contratar profesoras nativas, por lo que deben de recurrir a docentes «arijunas»<sup>8</sup>. Esto conlleva una serie de desventajas de cara a la organización docente, con repercusiones tanto para las/os estudiantes como para las propias profesoras contratadas. Uno de los inconvenientes más repetidos en los grupos de discusión con las maestras y en las entrevistas con el personal de coordinación se deriva del desconocimiento del wayuunaiki y, salvo algunos tópicos, también de los modos de vida de las comunidades *wayuu*. Además, se produce una alta rotación de este personal debido a las dificultades que encuentran para compaginar su trabajo docente con proyectos personales y familiares, ya sea por la lejanía y difícil acceso de la región, por el aislamiento que su-

---

8. «Arijuna», pronunciado «alijuna», es el nombre dado por el pueblo *wayuu* a las personas que no pertenecen a su etnia, y que puede traducirse como «forastero» o «extraño».

pone vivir en el internado o por unos estándares de vida que les resultan poco satisfactorios, en parte debido a las bajas remuneraciones y a otras incompatibilidades profesionales, ideológicas y/o religiosas que les disuaden de su permanencia en el centro.

Existe la dificultad añadida de la disparidad de edades entre las/os estudiantes de un mismo nivel educativo, reunidos en una misma aula, debido a la irregularidad en la asistencia que hace que en bastantes casos cursen estudios que no se corresponden con su edad escolar —esto se relaciona con las elevadas tasas de absentismo y abandono, y es un síntoma en sí mismo de los pobres indicadores académicos de la zona, sobre todo en el internado de Siapana—. Precisamente para hacer frente a estas problemáticas, en los dos internados se plantean estrategias para la fidelización de estudiantes de muy bajos recursos económicos (mediante becas, ayudas, manutención y alojamiento). En buena medida la permanencia de sus estudiantes pasa, según nos contaron las profesoras, por atender sus necesidades más perentorias, como el alojamiento y la alimentación, a causa de las condiciones de empobrecimiento de la mayoría de las familias; y esto se manifestó de una forma más acuciante en el internado de Siapana.

En nuestros paseos por las instalaciones de estos internados, acompañadas/os por algunas profesoras, pudimos observar disparidades notables en cuanto a la infraestructura y a la dotación de servicios. El internado de Siapana cuenta desde hace un par de años con paneles solares para el suministro de electricidad durante unas horas del día a unos pocos televisores, a un proyector y a la docena de ordenadores de la sala de informática, de los cuales solo pueden usarse seis con conexión a Internet —cuando la red no está caída—. Hay una biblioteca que se está adecuando y, aunque con restricciones, es posible hacer uso de la fotocopidora en caso de estricta necesidad. Las clases se dictan en salones con exceso de calor y en enramadas expuestas al fuerte viento y al tórrido sol del desierto. Los útiles escolares de las/os niñas/os (como cuadernos, lápices, cartulinas, etc.), son muy limitados y es habitual que se vean obligados a compartirlos entre hermanas/os. Por el contrario, el internado de Uribia disfruta de mejores infraestructuras. Al estar ubicado en una ciudad tiene suministro de todos los servicios públicos de forma continua, lo que permite, por ejemplo, utilizar portátiles con conexión a Internet para realizar tareas escolares, así como hacer uso de teléfonos móviles fuera del horario de clases. El uso de móviles es importante para las jóvenes, pues les permite mantener la comunicación con sus familias y acceder a contenidos en las redes sociales —muy populares entre ellas—. A menudo las/os docentes emplean estos teléfonos como recurso para el aprendizaje. El acce-

so a la red de transporte favorece la movilidad del personal docente y de las estudiantes (y esto repercute en el mantenimiento de la relación con sus familias y, por ende, en su permanencia en el centro). En general, este contacto directo con la vida urbana las familiariza con un estilo de vida más cercano material y simbólicamente al conjunto de valores, representaciones y prácticas que se articulan, manifiesta o tácitamente, en torno a los «conocimientos universales» que vertebran el currículo escolar del centro.

Observando en los patios de recreo a las estudiantes de los dos internados se aprecian contrastes llamativos: en Uribia, las niñas de sexto grado juegan a «modelar» luciendo los presumidos arreglos que hacen en su uniforme del colegio mientras otra compañera, subida en una silla, las va presentando como «Señorita Barranquilla» o «Señorita Valledupar». Por su parte, en los patios del internado de Siapana pudimos apreciar una fuerte segregación por género, y a las niñas y jóvenes se las podía ver más discretas en la ocupación de los espacios, más recatadas en su comportamiento y vestidas invariablemente con la manta tradicional *wayuu*. Las primeras proceden de un entorno urbano, las otras de comunidades rurales relativamente aisladas. Unas provienen de familias con actividades ligadas al comercio, al turismo, a la administración pública y, en menor medida, al campo; las otras llegan al internado desde las rancherías de Siapana, dedicadas a la manufactura de artesanías y al pastoreo de ganado ovino y caprino. Estos contextos sociales de origen definen dos modos de relación con el mundo escolar y con los referentes de la sociedad capitalista que tienen un peso determinante en el desarrollo diferencial de sus trayectorias académicas: las distintas composiciones de los capitales heredados familiarmente (económicos, culturales) condicionan a la postre sus estrategias de relación con los centros educativos, sus disposiciones escolares y, en definitiva, las expectativas depositadas en sus inversiones académicas y laborales (Bourdieu, 1997).

El campo de experiencias que estas instituciones definen para las/os jóvenes *wayuu*, y en el cual estas/os van concibiendo sus aspiraciones de formación y empleo, se caracteriza por las rupturas y continuidades con los referentes de sus comunidades de pertenencia. No cabe duda de que uno de los agentes más destacados en la dinamización de estos procesos son las iglesias cristianas (católicas, evangélicas), que han intensificado su presencia en el territorio desde hace décadas. Dado que estas instituciones académicas están influenciadas por corrientes cercanas a un humanismo cristiano, cuando las/os estudiantes *wayuu* ingresan en ellas viven un proceso de extrañamiento respecto a sus marcos de creencias familiares, configurados hoy en día desde un sincretismo entre lo católico y lo ancestral.

Daniela, una de las estudiantes con la que charlamos durante el recreo en el internado de Uribia, lo expresaba como «*estar entre dos mundos*» (Daniela, estudiante-Uribia, Dc): las jóvenes generaciones *wayuu* asumen en mayor o menor medida a lo largo de su experiencia escolar valores de la sociedad capitalista sin que renuncien por ello a las múltiples vinculaciones que las unen a sus comunidades vernáculas. Pero quizá donde estas divergencias intergeneracionales sean más notables, si cabe, es en la forma en la que las jóvenes incorporan sus esquemas y atribuciones de género, pues ellas viven rupturas profundas con sus referentes familiares y comunitarios. Desde estos internados se incentiva en las niñas y adolescentes la idea de procurar la independencia económica por la vía de la empleabilidad, o con un proyecto de «emprendimiento», bien sea cursando estudios de normalista, técnicos o universitarios, de modo que sean ellas las garantes del sostenimiento familiar, tanto de sus madres como de sus propias/os hijas/os. En mayor o menor medida, estas instituciones educativas consideran a las estudiantes como potenciales agentes de transformación de sus comunidades. Y estas jóvenes, cuando son preguntadas por sus planes de futuro, se proyectan a sí mismas retrasando la edad del matrimonio (que anteriormente era a los trece o quince años); estableciendo relaciones monógamas con sus parejas (como alternativa a la poliginia de generaciones precedentes); y reduciendo el número de hijas/os (sin plantearse, más que como algo no deseado, alcanzar la cifra de ocho o diez hijos que tuvieron sus madres, tías y abuelas). Así lo expresaba Elisa en el grupo de discusión que organizamos con las estudiantes de Uribia:

No tengo afán de formar una familia. Tiene uno que prepararse psicológicamente, económicamente para formar una familia porque no es fácil tener una familia sin tener profesión, ni contar con un trabajo... porque esa es la base fundamental que hay que darles a los hijos, porque hay que ingresarlos a un colegio y eso no es gratis, y hay que darles el suficiente tiempo a los hijos... es mucho gasto (Elisa, estudiante-Uribia, Gd).

En un sentido semejante se manifestaba Patricia en el grupo de estudiantes de Siapana:

Esa es una parte negativa de nuestra cultura [poliginia], por eso tenemos que mejorar esa parte... nuestros padres tienen varias mujeres y como 40, 50 o 60 hijos, y muchas veces no tienen cómo ayudarlos, y él [el padre] no puede ayudar a tantos hijos... muchos no pudieron estudiar porque les falta dinero (Patricia, estudiante-Siapana, Gd).

En estas declaraciones se aprecia ese cuestionamiento de unas instituciones comunitarias respecto a las cuales las nuevas generaciones de

estudiantes *wayuu* se relacionan de un modo más distanciado emocional, simbólica y materialmente. Pese a que entre las educadoras prima la idea de que los internados son un «santuario de la cultura *wayuu*», y aun cuando no dudan en hacer propias las consignas etnoeducativas, podemos concluir paradójicamente que la escolarización de estas estudiantes transforma de un modo decisivo sus cosmovisiones, sus esquemas de autocomprensión y de relación con sus comunidades. En este marco de expectativas formativas y laborales, la socialización escolar da consistencia a unos proyectos de vida en los que estas jóvenes *wayuu* relativizan las convenciones de sus comunidades de origen en aspectos fundamentales como sus concepciones sobre la infancia/juventud/adulthood, los roles de género, el matrimonio, la maternidad, etc. Ellas mismas encarnan, como si se tratase de personas liminales en un tránsito ritual (Turner, 1988), esas ambigüedades o tensiones estructurales que las sitúan en un rango de experiencias ambivalentes con respecto al lugar que ocupan los valores comunitarios en el desarrollo de sus trayectorias personales, y particularmente académicas y laborales. Es posible reconocer, pues, una vernacularización de estos modelos etnoeducativos, pero a condición de no ver en ello una mera adecuación de esos principios programáticos a las condiciones de los contextos locales, sino también —y fundamentalmente— una transformación profunda de las estructuras sociales de estas comunidades *wayuu* y del modo en el que estas/os jóvenes se conciben a sí mismas/os y al mundo en el que viven.

## 5. Las/os estudiantes *wayuu* en centros de educación superior en La Guajira y Santander

Para completar este recorrido queríamos conocer las experiencias de estudiantes *wayuu* que cursasen estudios universitarios, y este interés nos llevó a tres centros de educación superior ubicados en las ciudades de Uribia y Riohacha (Departamento de La Guajira), y en Bucaramanga (Departamento de Santander). A diferencia de los internados de Uribia y Siapana, estas universidades carecen de protocolos etnoeducativos, de manera que las situaciones que afrontan las/os estudiantes *wayuu* varían según las características de cada institución. En Uribia visitamos la sede departamental de una universidad que es privada y católica. Inaugurada recientemente, en esta unidad se imparten estudios de grado en modalidad semipresencial, es decir, con una fuerte carga de docencia a distancia y con un encuentro presencial un fin de semana al mes. Por lo que nos cuenta Gladis, la coordinadora académica de esta sede, el proyecto educativo que

animó la apertura de este centro fue concebido para que *«las personas más pobres puedan ir a la universidad, porque a pesar de ser privada el costo es muy bajo, se le dan muchas oportunidades a los estudiantes para que terminen sus estudios, sin alejarse de sus comunidades»* (Gladis, administrativa-Uribia, Ee). La mayoría de las/os estudiantes wayuu matriculadas/os en esta unidad, que representan el 92% del total de estudiantes, son mujeres. La razón, nos señala Gladis, la encontramos en los diferentes patrones de movilidad que siguen las/os estudiantes una vez concluidos sus estudios secundarios; a diferencia de las mujeres, que tienen por lo general una movilidad más restringida, *«los varones piensan que si estudian aquí es como si no pasaran por una universidad, porque para ellos una universidad de verdad es ir a Riohacha, Maicao, Bucaramanga, en un salón de clases dado por un profesor»* (Gladis, administrativa-Uribia, Ee). En este contexto, las ventajas de la educación telemática son evidentes, aunque Gladis también nos señala las dificultades que encuentran las estudiantes debido a su escaso dominio de las nuevas tecnologías y a su falta de familiaridad con entornos virtuales de aprendizaje, además de la escasez de recursos materiales e infraestructura, como ordenadores y buenas conexiones a Internet.

En Riohacha, la capital del Departamento de La Guajira, se halla la única universidad pública de la región. Aunque aproximadamente el 70% de las/os matriculadas/os son wayuu, esta universidad no cuenta con protocolos etnoeducativos orientados a estas/os estudiantes, es decir, que los programas presenciales y semipresenciales que oferta (ingenierías y ciencias básicas, economía, administración, ciencias sociales y humanidades, educación) responden a las planificaciones diseñadas por el MEN con carácter general para todo el territorio colombiano —lo que implica, entre otras cosas, que las clases son impartidas en español, salvo en el grado de Etnoeducación que cuenta con algunas asignaturas bilingües español-wayuunaiki—. En esta, como en las demás universidades, las/os estudiantes wayuu de muy bajos recursos tienen acceso a las ayudas previstas por el sistema de educación pública colombiano, tales como descuentos en la matrícula y becas, además de disponer de rutas de transporte y contar con subsidios para la manutención<sup>9</sup>. Las/os estudiantes wayuu están matriculadas/os en todas las carreras que ofrece la universidad y, en cuanto a su rendimiento académico, Yaneth sostiene que *«la calidad del estudiante wayuu es muy buena, pero tiene un ritmo diferente de aprendizaje porque es más callado, aunque no esté participando en clase no significa que no está aprendiendo, y siempre están pensando cómo ayudar a sus comuni-*

---

9. Además de estudiantes wayuu, esta universidad también acoge a jóvenes procedentes de otros grupos étnicos de la región caribe, como *arahuacos, kowis, wiiwas* y afrodescendientes.

*dades*» (Yaneth, docente-Riohacha, Ee). Al carecer de orientación etnoeducativa, los contenidos curriculares («conocimientos universales») que se imparten en estos grados universitarios no incorporan referencias a los saberes autóctonos («cultura *wayuu*»); no obstante, nos dice, al ser mayoría y estar en su territorio, no puede decirse que las/os estudiantes *wayuu* experimenten choques culturales en sus relaciones con el resto de la comunidad universitaria.

Por último, fuera del territorio habitado por el pueblo *wayuu*, se encuentra en Bucaramanga, capital del Departamento de Santander, una universidad privada y católica. A esta universidad llegó en 2010 un grupo de 17 estudiantes *wayuu* en el marco de un convenio de colaboración gestionado por el internado de Siapana, y con apoyo financiero del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) y de la propia universidad. Las/os estudiantes ingresaron en las carreras de Derecho, Administración de Empresas, Odontología y Cultura Física y Deporte. Desde el punto de vista de su rendimiento académico, las docentes entrevistadas señalaron que, en términos generales, este grupo de estudiantes presentaba importantes déficits en español, inglés, uso de nuevas tecnologías y matemáticas. Por su parte, Lorenzo, uno de los estudiantes *wayuu* matriculados en esta universidad, expresaba sus dificultades de adaptación a la vida académica y al entorno urbano en los siguientes términos:

Llegamos acá... nos fue un poco duro... desarraigarnos de nuestro contorno cultural, de nuestro contexto social, para nosotros fue duro, porque vienes de una vida, de toda una vida donde, pues, estando con tus costumbres y chocarse con otras realidades... siempre es muy duro el desapego a la parte familiar... nunca habíamos salido a la ciudad (Lorenzo, estudiante-Bucaramanga, Hv).

Las discordancias con los modos «tradicionales» de vida de sus comunidades coinciden con las expresadas por las estudiantes de los internados de Uribia y Siapana: por una parte, dan continuidad en el contexto universitario al conjunto de disposiciones escolares adquiridas a lo largo de su escolarización en centros de educación primaria y secundaria; pero, por otra parte, manifiestan una sensación más acusada de ruptura con sus valores familiares en aquellos ámbitos que atañen a los roles de género y al papel que ocupa el sistema de creencias «tradicional» en la configuración de su persona. En el caso de las mujeres, si bien tienden generacionalmente a retrasar la edad del matrimonio hasta concluir sus estudios medios y/o superiores, y tienen un número sustancialmente inferior de hijas/os, manifiestan asimismo la preocupación de que estos cambios traigan aparejado un debilitamiento de los estilos de vida comunitarios de las

rancherías, al imaginarse formando familias nucleares (o, incluso, mono-parentales). Por lo que respecta a los hombres, la entrada en contacto con el ambiente universitario los confronta con unos estilos de masculinidad que ponen en cuestión sus esquemas previos. Abel nos confesaba la extrañeza que le causaron las nuevas formas de relacionarse con sus pares en el contexto universitario, que llegó incluso a manifestarle a la psicóloga de la universidad: *«hay machismo porque el hombre siempre sobresale en todo y es quien manda en la casa... entonces la psicóloga me dice que supiera decir eso, que la mujer no es una posesión del hombre, porque acá hombres y mujeres son iguales»* (Abel, estudiante-Bucaramanga, Hv). Otras prácticas habituales en sus comunidades, como la dote matrimonial (*pa'únaa*), también resultan difíciles de justificar en el ambiente universitario en el que se relacionan con sus compañeras/os *arijunas*. Marta expresa en el siguiente relato su adhesión a esos nuevos códigos compartidos en sus relaciones universitarias, y las presiones a las que se ve sometida por ello en su entorno familiar:

Ya a uno se le cambia como la mentalidad, pues también lo hacen a uno como alejarse de eso, ya uno como que piensa diferente, ya dice uno: *«No, hombre, yo no soy tierra para que me vendan»*, ya uno llega con la mentalidad diferente. Ya los tíos, los papás dicen: *«¿Tú por qué vienes así con esa mentalidad? Si eso es de la cultura de uno, porque ya estás en una universidad o tienes un papel en la mano que te dice que ya estás más avanzada que uno y así. Tú vas con el mismo rito de uno, si alguien viene a pedir tu mano o uno te quiere dar, eso se va a hacer así, porque es el rito de uno»*. Con lo que uno ve en la universidad... no... ya como que eso es humillante pa'uno... pero si eso es la cultura de uno, ¿uno qué puede hacer? (Marta, estudiante-Bucaramanga, Hv).

El hecho de haber cursado sus estudios de grado en una universidad *arijuna* les ha expuesto a una inmersión continuada en valores, prácticas y representaciones que les eran desconocidas o ajenas, de tal forma que, cuando regresan a su «tierra», experimentan en sus carnes la tensión entre lo propio y lo extraño. Y ello es así aun cuando, en sus discursos, siguen manifestando el deseo de conservar su «cultura» y la firme convicción de desarrollar sus actividades profesionales en los entornos de sus comunidades:

Ir a la comunidad nuevamente a cambiar el pensamiento que tiene cada persona de allá y que le cojan más amor al estudio... no solamente llegar a un bachillerato... sino a formarse más para que la comunidad pueda desarrollarse en salud, en educación, que la comunidad necesita mucho, ya que es una comunidad muy apartada y muchos profesionales no quieren ir hasta allá, entonces qué más que uno mismo que vive allá y si uno se educa, uno mismo puede

ser el encargado de transformar el entorno en el que vivimos (Lorenzo, estudiante-Bucaramanga, Hv).

Que se perciban a sí mismas/os como actores principales de la transformación de sus comunidades resulta coherente con el marco de solidaridades dentro del que conciben sus proyectos de profesionalizarse, expresivo de las múltiples interdependencias que les vinculan a sus familias y grupos de pertenencia. Aunque ponen en esas inversiones universitarias expectativas de alcanzar un mejoramiento en el nivel de vida (tener un título para ser «profesional»), sus aspiraciones laborales se manifiestan, al menos en estas etapas educativas, dentro de una lógica de obligaciones colectivas que se inscribe en el circuito de contraprestaciones y reciprocidades contraídas con sus comunidades de origen (Godelier, 1998; Mauss, 2010). De este modo expresan la ascendencia que tiene para ellas/os esa moral comunitaria en sus decisiones, y que relativiza el peso del individualismo característico —desde su perspectiva— de la experiencia en la universidad, en la ocupación laboral y, en suma, en la sociedad *arijuna* en su conjunto. No obstante, en el marco de sus experiencias universitarias parecen asumir explícita o implícitamente ese culturalismo de base que estructura el mundo académico, al emplear ellas/os mismas/os el término «cultura» (y sus declinaciones, como «valores», «tradiciones», «saberes») en tanto conjunto de rasgos diacríticos que caracterizan, dan sentido y median sus prácticas, sus representaciones y, en general, su experiencia académica al completo; y máxime cuando dichas «prácticas culturales» son vistas por ellas/os mismas/os como un obstáculo para su desenvolvimiento exitoso en el ámbito universitario. Hay que hacer notar que, en contextos de fuertes desigualdades (como puede ser la realidad académica de las/os jóvenes *wayuu*), la reducción culturalista habilita un régimen de legitimidad que permite señalar, construir y tratar esas desigualdades socioeconómicas en clave de diferencias culturales, es decir, haciendo abstracción de los contextos y condiciones sociales (de clase, de raza, de género) que están en la base de la producción de esas diferencias (Bourdieu, 1997).

## 6. Conclusiones

Lo que se designa en estas políticas públicas de etnoeducación como «cultura *wayuu*» está plagado de ambigüedades. El hecho de identificar la singularidad del lado de la «cultura *wayuu*», pero sin reconocer la particularidad de la «cultura universal» (y, por tanto, sin problematizar su universalidad), es indicativo de la hegemonía de este culturalismo que vertebra los programas, las prácticas y las subjetividades del conjunto de

actores implicadas/os (Rojas, 2011). Los aspectos de la vida colectiva de las/os *wayuu* que son seleccionados se abstraen de los contextos sociales en los que cobran sentido y funcionalidad para ser incluidos en el currículo académico a condición de jugar papeles marginales y subalternos: la «cultura *wayuu*» es incorporada al contexto escolar al precio —por así decirlo— de su folclorización. Mientras este tratamiento escolar resignifica como fetiches culturales los atributos más estetizados de la vida *wayuu* (las artesanías, la lengua, ciertas costumbres, como La Yonna o el vestido, etc.), los modos de producción y reproducción de estas comunidades se transforman radicalmente en sus bases socioculturales y, con ello, los estilos de vida colectiva de esas poblaciones. En este contexto, el diseño de programas etnoeducativos con «respeto a la cultura» queda reducido a un reconocimiento de carácter puramente simbólico.

Nuevas estrategias de gobernabilidad en materia educativa son necesarias, y en este sentido las propuestas «etnoeducativas» brindan un principio de legitimación para las intervenciones del Estado —y de sus agentes subsidiarios (como empresas, iglesias, universidades)— orientadas a dar respuesta a la integración problemática de las nuevas generaciones de jóvenes indígenas en las lógicas dominantes de la sociedad colombiana (Jaramillo, 2011). Por ello, este dispositivo escolar puede verse como una estrategia de colonización interna (para la captura, diría Agamben) de poblaciones al margen o en los márgenes de las dinámicas dominantes del capitalismo nacional y global, como son estas comunidades *wayuu*. Estos dispositivos etnoeducativos intervienen en el sentido de favorecer una adecuación sistémica de los procedimientos académicos a los propósitos de las políticas públicas y a las formas de legitimidad democrática que amparan la intervención del Estado, específicamente en materia educativa.

Desde la perspectiva de las/os estudiantes *wayuu*, este dispositivo etnoeducativo es el marco que instituye la *excepcionalidad* de la diferencia cultural que les marca con un estigma escolar. Al postular su «cultura» como una suerte de segunda naturaleza que les objetiviza y hace susceptibles de intervención, este dispositivo de la etnoeducación relega sistemáticamente del modelo las condiciones de desigualdad socioeconómica que determinan (limitan estadísticamente) las posibilidades de desear, concebir y llevar a cabo carreras formativas y laborales por parte de estas/os jóvenes *wayuu*. Como nos decía de una manera muy elocuente Daniela, la joven estudiante del internado de Uribia, es como «estar entre dos mundos». Esta expresión condensa una experiencia compartida generacionalmente que se caracteriza por la división o escisión subjetiva: ni *wayuus*, ni *arijunas*. En un sentido amplio, esta liminalidad social es característica de grupos (y agentes dentro de esos grupos) situados en posiciones ambi-

valentes de la estructura social —como lo son las/os jóvenes *wayuu* escolarizadas/os en el sistema educativo colombiano—. Concretamente en estos contextos comunitarios, las liminalidades derivadas de la acción de los dispositivos etnoeducativos habilita para estas/os estudiantes un repertorio de experiencias contradictorias entre los esquemas de prácticas incorporados en sus relaciones familiares y sus contextos de realización escolar, entre las experiencias pasadas, las posibilidades de acción y sus expectativas. En resumidas palabras, las trayectorias académicas de estas/os jóvenes *wayuu* se ven desafiadas por las mismas tensiones a las que se ven sometidas sus comunidades de pertenencia: persistir en la defensa de sus territorios y modos de vida y, a la vez, responder a los retos del capitalismo y de la gobernanza global en las/os que se ven cada vez más inmersas/os.

## Referencias

- Amaya, K.; Méndez, L. y Ruidiaz, J. (2018). Las dos repúblicas: Colombia y su patio trasero. Una división ilegal con legitimidad social. *Coordenadas, Revista de Historia Local y Regional*, 5(1): 114-137.
- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26(73): 249-264.
- Agamben, G. (2004). *Estado de excepción. Homo sacer, II, 1*. Valencia: Pre-Textos.
- Agreda, A. (2019). La etnoeducación: Una respuesta a las necesidades de educación propia de las comunidades indígenas de Colombia. En *El respeto a la diferencia. Formas de discriminación en la escuela, el arco iris de las aulas*. Bogotá: IDEP: 89-92.
- Bermúdez, A. y Ochoa, R. (2013). Propuesta metodológica para la inclusión tecnológica de la Comunidad Indígena Wayuu. *Uni-pluriversidad*, 13(3): 71-81.
- Barragán, L. (2020). Etnoeducación: Los nuevos retos de pensar la educación indígena en Colombia. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8(1): 35-50.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F.: Siglo XXI.
- Calvo, G. y García, W. (2013). Revisión Crítica de la Etnoeducación en Colombia. *Historia de la Educación*, 32: 343-360.
- Ceballos, C.; Jaramillo, H.; Duque, M. y Niaza, C. (2016). Diseño y creación de recursos digitales etnoeducativos con contenido lúdico: pueblo indígena Embera Chami. *Revista Vínculos*, 13(1): 35-44.
- D'abbraccio, G. (2018). Las fronteras de la inclusión y la repulsión: discriminaciones o visibilidades de estudiantes universitarios en Manizales. En *La cuestión indígena en las ciudades de las Américas. Procesos, políticas e identidades*. J. Horbath y M.A. Gracia, Eds. Buenos Aires: CLACSO: 105-122.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. (2021a). *Visor pueblos indígenas de Colombia*. Bogotá: DANE.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. (2021b). *Caracterización pobreza monetaria y resultados clases sociales 2020*. Bogotá: DANE.

- Devillard, M.J.; Franzé, A. y Pazos, A. (2012). Apuntes metodológicos sobre la conversación en el trabajo etnográfico. *Revista Política y Sociedad*, 49(2): 353-369.
- Etxebarria, M. (2008). La comunidad de habla del wayuunaiki, lengua arawak de la Guajira colombo-venezolana. En *El valor de la diversidad (meta)lingüística. Actas del VIII congreso de Lingüística General*. A. Moreno, Coord. Madrid: UAM.
- Fandiño, Y. (2010). La constitución de 1991, frente a la lengua wayuunaiki y apoyo a la educación etno-bilingüe en La Guajira. *Advocatus*, 14: 82-88.
- Godelier, M. (1998). *El enigma del don*. Madrid: Ed. Paidós.
- Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior, ICETEX. (2013). *La educación superior en Colombia en población de grupos étnicos y víctimas*. Bogotá: ICETEX.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. (2018). *Resultados nacionales. Saber 3°, 5° y 9°. 2012-2017*. Bogotá: ICFES.
- Jaramillo, P. (2011). Reparaciones indígenas y el giro del «giro multicultural» en La Guajira, Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2): 151-171.
- Jociles, M.I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas culturales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1):121-150.
- Lemos, C. y Fajardo, R. (2015). Estudio piloto de observación educativa para la construcción del modelo pedagógico de la etnia Wayuu, en Colombia: un proceso colectivo, colaborativo e intercultural. *Revista Internacional de Pedagogía y Currículo*, 2(2): 96-109.
- Ley 115/1994, de 8 de febrero. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia.
- Llano, A. (2010). Centros de etnoeducación para el fortalecimiento del plan de vida Nasa: tejiendo resistencia desde la identidad. *Prospectiva*, 15: 491-518.
- López, M. y Gutiérrez, L.F. (2017). Relaciones y tensiones entre la etnoeducación y los saberes y las prácticas de los indígenas curripacos. *Polisemia*, 13(24): 57-71.
- Mauss, M. (2010). *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Madrid: Katz Editores.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2018). *La transformación de la educación en Colombia es una realidad: Ministra Yaneth Giha*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. Educación en Colombia*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2010). *Lineamientos de Política de Educación Superior Inclusiva*. Documento preliminar. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2009). *Proyecto etnoeducativo de la nación Wayuu: Anaa Akua'ipa*. Bogotá: MEN.
- Melo, N. (2019). Enseñanza a partir de saberes tradicionales de las comunidades de la etnia wayuu. *Educación y Educadores*, 22(2): 237-255.
- Organización Nacional Indígena de Colombia, ONIC. (2018). *¿Cuáles son, cuantos y donde se ubican los pueblos indígenas de Colombia?* En <https://www.onic.org.co/noticias/2-sin-categoria/1038-pueblos-indigenas>. Consultado el 24 de mayo de 2021.

- Ortega, L. y Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2): 70-88.
- Osorio, M. y Lozano, J. (2019). Prácticas educativas, identidad cultural y concepciones de lo indígena en Colombia. Entre la etnoeducación, la interculturalidad y la educación propia. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Pérez, C.; Ruíz, S.; Cabezas, J.; López, M. y Vargas, J. (2015). Aprendizaje basado en proyectos, estrategia didáctica para la etnoeducación. *Ecuador Debate*, 98: 65-81.
- Piamonte, M. y Palechor, L. (2011). Interculturalidad, logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano. *Nómadas*, 34: 109-118.
- Pimienta, S.; Almanza, R. y Almanza, K. (2017). Reflexiones sobre la cosmovisión y cosmogonía de la etnia wayúu: relevancia para la práctica educativa. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 12(23): 198-217.
- Ramírez, O. y Cuenca, A. (2010). Indígenas en la Usco, Sin el derecho a la diferencia. *Revista Entornos*, 23: 37-50.
- Rojas, A. (2011). Gobernar(se) en nombre de la cultura. Interculturalidad y educación para grupos étnicos. *Revista Colombiana de Antropología*, 47(2): 173-198.
- Rojas, T. (2019). Una mirada en torno a los procesos de educación con los pueblos indígenas de Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1): 9-34.
- Romero, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5): 167-182.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual. Estructura y anti-estructura*. Madrid: Taurus.

