
Entretextos - Artículos/Articles

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333. Año: 14 No. 26 (ENERO-JUNIO), 2020, pp. 33-51

Etnoeducación en La Guajira: legislación y reivindicación de la humanidad

Ethnoeducation in La Guajira: legislation and claim for humanity

*Ekirajaa süpülajatka wayuu eekai kakua'ipa sümüiwa yaa Wajjira:
tü putchi kalu'uka sukua'ipa kajutka anainjee tü wayuuwaa*

Emilce Beatriz Sánchez Castellón¹²

Docente Universidad de La Guajira, Riohacha, Colombia

Resumen

La etnoeducación, componente del sistema educativo regional, cumple funciones y establece relaciones de diverso tipo. Reflexionar desde la interacción teoría-práctica permite (1) construir información que aproxima a la sistematicidad y (2) argumentar sobre la esencia de una educación que el Estado plantea como diferenciada y las comunidades como uniformadora. En este sentido, ¿qué tan lejos está la legislación de la realidad comunitaria? Son elementos iniciales para un análisis cuali-/cuantitativo de aquello que configura la problemática etnoeducativa. Se revisaron documentos panorámicos hacia posteriores configuraciones del “estado actual” y visión de un horizonte posible (mirada concreta sobre el tema: entre lo ideal -lo escrito- y lo real -lo actuado-).

Palabras-clave: Etnoeducación, legislación, diversidad, mesas de concertación, educación bilingüe.

Abstract

Ethno-education, a component of the regional education system, fulfills functions and establishes relations of various kinds. Reflecting from the theory-practice interaction allows (1) to build information that approximates systematics and (2) to argue about the essence of an education that the State proposes as differentiated and communities

12 Licenciada en Ciencias Sociales, Universidad de La Sabana. Especialista en: Gestión gerencial, Universidad de Cartagena, Evaluación escolar, Universidad de La Guajira, Pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo, UNAD-CAFAM. Maestrante en Ciencias Sociales, Universidad de La Guajira. Doctoranda en ciencias de la educación, CADE Universidad de Cartagena. RUDECOLOMBIA. Grupo de investigación Aa'in "Principio motor de vida" -Núcleo para estudios multi e interculturales, Facultad Ciencias de la educación. ORCID org/0000/0002-0229-9806. E-mail: esanchez@uniguajira.edu.co

as a uniformer. In this sense, how far is the legislation of the community reality? They are initial elements for a qualitative / quantitative analysis of what shapes the ethno-educational problem. Panoramic documents were revised towards later configurations of the “current state” and vision of a possible horizon (concrete look on the subject: between the ideal - the written - and the real - the acted -).

Key words: Ethno-education, legislation, diversity, consultation tables, bilingual education.

Aküjuushi palitpüchiru'u

Tü shikirajiaa namüin naa wayuu kakua'ipa namüiwaa, shia su'unaka alu'u tü ekirajaaka yaa sulu'u tü mma Wajirakat, kajapülü'usü sukua'ipa otta müin shipeipajaka tü sukua'ipa süma waneirua. Süpüla joolu'u lotüin wamuin sukua'ipa tü munaka so'uje tü atüjalaakat otta tü alataka shiimainru'u eesü süpüla: (1) akumajaa wane sukua'ipa eere shi'iyatüinüin pejein sukua'ipa sünaimüin wane susotia su'unaka achiirua otta (2) pütchiru'uin atüma tü sukua'ipakat ekirajaa shi'itaaka tü laülaapiakat makai waneeka sümüin suulia tü wane ekirajaakat naaatajtka suulia tü wanee süpüla wayuu, makai wanaawakat akua'ipa saa'in namüin. Makat shia. ¿pejesücheje'e tü pütchi karaloutalu'uka süpülaajatka shikirajia wayuu sümaa tü alatakat shiimainru'u nama'ana? Shia süttia wane achejawaa sukua'ipa kasain wayuu tü amojujakat tü ekirajia anakat süpüla e'itaana namüin wayuu. E'rajaanüsü karalouta kalu'uka tü akua'ipaa e'itaanaka apüeerua maa'ulu sutuma “laülaapia maa'ulu” otta wane shiria wane shiirakaaya wanejetü apülamünii sümüin tü akua'ipaa (Shiria alejetka so'u: tü anakat maa'i, - ashajuushikat- shiimainka- otta tü ainjunakat)

Pütchi katsüinsükat: Shikirajia wayuu kakua'ipasü sümüiwaa, pütchi suku'ipamaajatka, akua'ipaa waimakaa alujuna, kottirawaa süpüla apansajaa akua'ipaa, ekirajia sulua piama akua'ipa.

Introducción

Se intenta la identificación de ejes de lo que se asume como etnoeducación en La Guajira para la ponderación de su papel a la luz de aquello que, idealmente, la ‘ubica’ como intercultural, intracultural, diferenciada, propia, ... Este artículo parte de la necesidad de contar con información que trascienda lo cuantitativo y se acerque a la contrastación de la díada uniformidad-diversidad. El sentido problematizador se logra con la relación de “lo recorrido”.

Es una manera de acercarse a la realidad de la etnoeducación desde una base que puede ser crítica. La reflexión se apoya en elementos conceptuales para ‘mirar’ diversas percepciones: una, ¿qué es educación propia para un pueblo indígena?, ¿es la etnoeducación, en concordancia con los propósitos del Estado, esta opción de educación propia? Un acercamiento a la respuesta de estos interrogantes puede darse mediante la identificación de los ejes y las

características señaladas. Con la revisión de documentos y argumentación teórica se llegó a la configuración de lo que podrá llamarse “estado actual” y “visión de un horizonte posible”.

Bajo la delimitación y guía de denominaciones preestablecidas (de la etnoeducación y afines), se presenta: (1) una fundamentación internacional y nacional que va conformando aquello que más adelante se denominará etnoeducación en Colombia y adquirirá otras concepciones en los países de América latina con fuertes raíces indígenas, especialmente y (2) una breve reseña histórica del tema en el cual se muestra una perspectiva de la evolución de la legislación.

1. Algunos lineamientos multilaterales y nacionales sobre el derecho a la diferencia

Como suele suceder, librepensadores, estudiosos e investigadores, de manera aislada, tratan temas que luego son comunicados en eventos y escenarios pertinentes. Así han aparecido ideas más propias de los grupos culturales relacionadas con la necesidad de acercamiento a la diversidad y diferencialidad y más lejanas de la uniformidad (ya hecha tradición). Terminando la primera y comenzando la segunda mitad del siglo XX, por ejemplo, se produjeron eventos políticos internacionales y encuentros de científicos sociales latinoamericanos, especialmente, para reflexionar acerca de los procesos coloniales y neocoloniales que influyen en las relaciones de las sociedades nacionales -culturas indígenas. Desde estas fuentes se generaron dinámicas y concepciones acerca de la educación que, por derecho, corresponde a la autonomía sociopolítica y cultural.

1.1 Declaración universal de derechos humanos, dignidad e igualdad

Después de la Segunda guerra mundial y la creación de la Organización de Naciones Unidas, la comunidad internacional se comprometió a no permitir nunca más atrocidades como las sucedidas. Los líderes del mundo decidieron complementar la Carta de las Naciones Unidas con una hoja de ruta para garantizar los derechos de las personas en cualquier lugar y en todo momento¹³.

Esta Declaración es considerada el fundamento de las normas internacionales en este tema, se aprobó el 10 de diciembre de 1948 y ha servido de base para un conjunto de tratados legalmente vinculantes. Plantea que hay derechos y libertades inalienables y aplicables a los seres humanos sin excepción y sin desmedro de condiciones como la nacionalidad, residencia, género, origen nacional o étnico, color de piel, religión, idioma o cualquier otra. Se instaló en el campo del derecho (tratados, consuetudinario, principios, acuerdos regionales, leyes nacionales) y constituye un sistema amplio, jurídicamente vinculante. La

13 Tomado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/history.shtml> “Historia de la redacción de la Declaración universal de derechos humanos”

Declaración, junto con dos pactos internacionales (el de derechos civiles y políticos y el de derechos económicos, sociales y culturales) y dos protocolos facultativos, constituyen la conocida como Carta internacional de derechos humanos¹⁴.

1.2 Declaraciones de barbados: diversidad, ciencia y cultura

Se conocen como tales, las declaraciones a que dieron lugar varios encuentros de académicos y representantes de los grupos culturales de América latina orientados por el liderazgo del antropólogo mejicano Guillermo Bonfil Batalla (1995).

1.2.1 “Por la liberación del indígena” (I Declaración de Barbados). Los antropólogos participantes en el simposio “Fricción interétnica en América del Sur” (Barbados, 25-30 de enero, 1971), elaboraron este documento con la esperanza de que contribuyera al esclarecimiento de este problema continental y a la lucha de liberación de los indígenas quienes continúan sujetos a una relación colonial originada en la conquista; la misma se manifiesta en el hecho de que sus territorios se consideran “tierra de nadie”. La estructura de países dependientes lleva a la actuación colonialista del Estado con las poblaciones indígenas, lo que ubica a las sociedades nacionales en la doble calidad de explotados y explotadores. Esto genera una falsa imagen de las sociedades indígenas y de su perspectiva histórica, así como una autoconciencia deformada de la sociedad nacional. Ante esta situación, se plantean responsabilidades a tres potenciales agentes de cambio: (1) los Estados, (2) las misiones religiosas y (3) los científicos sociales, principalmente los antropólogos.

Los Estados, mediante la creación de uno multiétnico en el cual cada etnia tuviera derecho a la autogestión y a la libre elección de alternativas sociales y culturales y que reemplazara las políticas indigenistas imperantes que han fracasado porque ni han garantizado el amparo que por ley corresponde a los grupos ni han superado su carácter colonialista y clasista. Por ello, deben: (1) garantizarles el derecho de ser ellos mismos, (2) reconocer la propiedad del territorio ancestral, (3) permitir su organización según su especificidad cultural, (4) ofrecerles la misma asistencia económica, social, educacional y sanitaria que al resto de la población, (5) asumir la responsabilidad del contacto (crímenes, atropellos, etc.) con los grupos y (6) definir la autoridad pública nacional que deba relacionarse con las entidades étnicas.

Las misiones religiosas, por el contenido etnocéntrico de la actividad evangelizadora, forman parte de la ideología colonialista basada en la discriminación y el sometimiento a cambio de compensaciones sobrenaturales; en conclusión, lo mejor para las poblaciones indígenas y también para preservar la integridad moral de las propias iglesias, es poner fin a toda actividad misionera, a menos que supere: (1) prácticas arrasadoras de la otredad,

14 Tomado de: <http://www.un.org/es/documents/udhr/law.shtml> “La declaración universal de derechos humanos: fundamento de las normas internacionales de derechos humanos”

(2) intolerancia, (3) expoliación de recursos e indiferencia ante explotación, (4) espíritu suntuario, (5) competencia entre confesiones y agencias religiosas y (6) desintegración de las familias por los orfanatos.

La ciencia social, por su papel de instrumento de la dominación colonial y por las posiciones equivocadas de los científicos en cuanto (1) niegan la responsabilidad política del conocimiento, (2) evitan compromiso con situaciones concretas, (3) refuerzan el sistema vigente porque afirman la necesidad de “hacer algo” dentro de él y (4) perciben a las poblaciones indígenas sólo como objeto de estudio. Por lo tanto, se espera que: (1) generen procesos endógenos y exógenos de conocimiento, (2) ‘desenmascaren’ el carácter ideológico colonialista de la imagen distorsionada del indígena y (3) aprovechen las coyunturas en el actual sistema para favorecer a las comunidades indígenas.

El indígena, su liberación se debe sólo a él porque la inclusión de elementos extraños genera nuevas formas de colonialismo y obstruye la aspiración de una unidad panindígena latinoamericana y la solidaridad con otros grupos oprimidos. Se trata de experimentar esquemas de autogobierno, desarrollo y defensa, sin sometimiento a esquemas económicos y sociopolíticos externos a los grupos.

1.2.2 “Hermanos indios” (II Declaración de Barbados, julio de 1977). En América los denominados ‘indios’ están sujetos a una dominación que tiene dos caras: física y cultural. La primera, tiene que ver con el despojo de la tierra y los recursos naturales, a su vez, es económica y comercial y también local, nacional e internacional; se apoya en la fuerza de trabajo y la violencia. La segunda, cuando, mentalmente, se ha establecido que lo occidental es superior y lo propio de las culturas es lo inferior.

Asimismo, en el evento se discutió (sólo entre indígenas) acerca de la dominación cultural y se asumió que se genera y reproduce debido a: (1) orientaciones oficiales, incluyen procesos de integración o aculturación, (2) sistema educativo, infunde superioridad de unos e inferioridad de otros y (3) medios masivos de comunicación, difunden formas de desinformación de situaciones endógenas positivas.

La dominación se constituye en elemento de división debido al aislamiento y a la supervivencia de las tradiciones, a la integración a las culturas nacionales; en el primer caso, el problema por resolver es el de la sobrevivencia como grupo y una garantía para ello es la posesión del territorio ancestral y, en el segundo, la recuperación del ser, de la cultura. En resumen, los dirigentes indígenas plantearon sus problemas como de: (1) dominación cultural y física (sojuzgamiento y peligro de extinción) y (2) división inter o intra grupos. Para salirle al paso a la situación, plantearon su lucha de liberación orientados por la necesidad de unidad y para ello el elemento básico es la ubicación histórica y territorial en relación con las estructuras sociales y el régimen de los estados nacionales. A través de esta unidad, tratar de culminar el capítulo de la colonización.

Se aprobaron estrategias como la de la organización política propia, una ideología consistente de dominio de la población, un método de trabajo para movilizarla, un elemento aglutinador para el movimiento de liberación, la conservación de las lenguas y formas de comunicación interna, la creación de medios de información entre pueblos y la conservación de los esquemas culturales especialmente relacionados con la educación del propio grupo y la definición de formas de apoyo internacional.

1.2.3 “Voluntad de resistencia y vida de los pueblos indios” (III Declaración de Barbados, diciembre, 1993). Después de dos décadas, el Grupo de Barbados se reunió en Río de Janeiro. Continuó la reflexión sobre los pueblos indígenas de América Latina y se constató la persistencia de las formas de dominación, agravadas por nuevas formas de colonización. Simultáneamente, se constató la voluntad de resistencia de los pueblos, la multiplicación de sus organizaciones etnopolíticas y la afirmación de especificidades culturales.

Su incremento demográfico contrasta con la globalización imperante aun con las profundas asimetrías políticas, económicas y sociales que plantea, incluso al interior de los países dominantes; impone y disfraza la desigualdad creciente y el conflicto entre naciones, etnias, clases y otros grupos sociales y enfrenta pueblo contra pueblo y comunidad contra comunidad. Esto se contrapone a un mundo sin comunidades alternas y sin grupos sociales diferenciados.

Simultáneamente, los conocimientos ecológicos, la sabiduría y conocimientos vernáculos se consideran una solución ambiental planetaria y los pueblos indígenas potencian pilares sociales que mantienen las bases de la biodiversidad en el mundo a lo cual se suma la existencia de procesos de reafirmación étnica que contrasta con las nuevas formas de destrucción de la diversidad.

El narcotráfico, la pobreza extrema, el incremento de la delincuencia, desplazamientos compulsivos, matanzas y epidemias, impactan a las poblaciones indígenas y disminuyen su capacidad política. La noción de los derechos humanos tiene que ampliarse a los de cada grupo social y étnico.

La democracia, como filosofía de un sistema social occidental, se centra en el individuo, excluye a las colectividades y niega la pluralidad. La democratización de América Latina debe contemplar la redefinición de los ‘espacios’ (territoriales, políticos, sociales y culturales). Una construcción democrática supone presencia y representación de comunidades culturalmente diferenciadas y respeto a sus lógicas para la conformación de sociedades plurales, solidarias y complementariamente articuladas.

La autonomía y continuidad de los pueblos indígenas puede ser entendida también como control de territorios, por tanto, requiere incorporar las concepciones políticas propias de la diversidad de sus culturas y su espíritu solidario, garantía para el avance en la cristalización de una sociedad justa para indígenas y sectores oprimidos de la humanidad.

Es preciso también cuestionar a algunas vertientes de las ciencias sociales y la antropología orientadas hacia la crítica de sus propias disciplinas y a la reflexión y acción solidarias. Sin

embargo, ha habido avances en la formulación de políticas educativas bilingües e interculturales. La educación suele oponer a los niños al medio familiar -incluso a partir del nivel preescolar- en los momentos críticos de la socialización primaria y aprendizaje de la lengua materna convertida en ‘muletas’ para la adquisición de la dominante. La escuela puede convertirse en factor de producción cultural si los indígenas se apropiaran de ella.

El gremio médico habría de colaborar en la elaboración y aplicación de políticas de salud preventivas y curativas, incluyendo la legitimación de la etnomedicina como aporte fundamental de las culturas étnicas; algunos economistas, para diseñar estrategias alternativas partiendo del desarrollo autónomo de las fuerzas productivas.

Se reconoce la transformación de la Iglesia católica que, en los últimos veinte años, ha reformulado el respeto a las religiones indígenas.

Un proceso de democratización de América Latina que incluya efectivamente a los pueblos indios podrá viabilizarse si se toma en cuenta la necesidad de reordenamientos geopolíticos que contemplen la especificidad de las formas de territorialidad de los indígenas. En este sentido, el concepto de pueblo corresponde a poblaciones humanas socialmente organizadas, étnicamente definidas, culturalmente distintas y dotadas de una dimensión espacial que es su territorio.

1.3 Convenio sobre pueblos indígenas y tribales

Numerosos instrumentos internacionales, la evolución del derecho internacional y los cambios en la situación de los pueblos indígenas y tribales en el mundo, entre otras situaciones de prevención de la discriminación, orientaban hacia la adopción de normas que (1) impidieran el arrasamiento cultural, (2) reconocieran las aspiraciones de los pueblos de autorregularse aun dentro de los Estados y, asimismo, sus contribuciones al sostenimiento de la diversidad y (3) permitieran la superación de la desigualdad; dichos instrumentos condujeron a la aprobación del Convenio 169 de 1989 de la OIT –Organización internacional del trabajo-, conocido como “Convenio sobre pueblos indígenas y tribales”.

Se aplica a los pueblos que en los países se denominan indígenas por haber establecido su territorialidad previamente a los procesos de conquista y colonización; la conciencia cultural es un criterio fundamental para que los países reconozcan sus derechos, lo cual quiere decir asumir las instituciones propias de cada uno y permitirles la toma de decisiones de acuerdo con sus intereses de toda índole.

En el caso específico de la formación profesional y de la educación, el Convenio prevé que, en ambos, la responsabilidad del Estado sea la del diseño de estrategias inclusivas, definidas en acuerdo con los pueblos y que abarquen “su historia, conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y sus aspiraciones sociales, económicas y culturales”, asimismo, su “derecho a la creación de instituciones propias, siempre que satisfagan las normas mínimas

establecidas por autoridad competente en acuerdo con los pueblos” (Art. 27); por otro lado, establece que la enseñanza de la lectoescritura, “siempre que sea viable, deberá darse en la lengua indígena” (Art. 28).

Conclusiones parciales

A lo largo de la historia, los seres humanos se han debatido entre la defensa de privilegios y conductas ultrajantes y el anhelo de vida, libertad y bienestar; los conflictos, ya sean guerras o levantamientos populares, son el resultado de la confrontación entre ellos. Para la superación de la divergencia han adoptado formas de entendimiento como la prevalencia del Derecho entre cuyos principios básicos están la universalidad, interdependencia e indivisibilidad, la igualdad y la no discriminación.

Simultáneamente se observa la necesidad de desarrollo de la conciencia de sí mismo y la posibilidad de existencia del otro. Por esta razón, en los lineamientos presentados en este Capítulo, la preocupación del ser humano puede verse transitar desde su dignidad e igualdad, pasando por las complejidades de la diversidad, la ciencia y la cultura y enfocándose en las de los pueblos indígenas y tribales.

2. Apropiación nacional de lineamientos internacionales: derecho a la diversidad educativa

De directrices como las anteriores (Declaración universal de los derechos humanos y Convenio OIT sobre pueblos indígenas y tribales, por su carácter vinculante¹⁵) y de las Declaraciones de Barbados¹⁶, por su reconocimiento académico, el Estado colombiano tuvo que actuar en consecuencia (incluir en el texto constitucional y generar leyes). Asimismo, planteamientos sin ese carácter, influyeron fuertemente en las construcciones teóricas y en las discusiones académicas de la época (segunda mitad del siglo XX).

2.1 Indígenas como sujetos de derecho

Aunque los pueblos indígenas aportan a la discusión sobre derechos humanos y se consideran sujetos de derecho y nuevos actores sociales, en los lineamientos internacionales la concepción es opaca, lenta y precaria (Berche, García et al, 2006: 3). Un aporte sustantivo al mejoramiento de esta situación se percibe con la Ley 21 de 1991 “Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra, 1989”, reproducción fiel e íntegra del texto certificado del Convenio en mención que reposa en el

15 Es decir, tiene carácter obligatorio e impositivo, ésta es una razón por la cual todo tratado o convenio internacional debe transformarse en norma de estricto cumplimiento por los Estados firmantes.

16 Sirven para hacer llamados a los Estados y a los poderes de los mismos; eventualmente, adquieren carácter vinculante.

Ministerio de Relaciones Exteriores de Colombia y con cuya aprobación se le otorga carácter vinculante para el gobierno.

Se aplica a pueblos diferenciados de la sociedad nacional (organizados de acuerdo con sus propias costumbres o tradiciones); los gobiernos, con la participación de aquellos, asumen la responsabilidad de desarrollar acciones para proteger sus derechos; establecen la obligación de la consulta previa a los pueblos en lo que, bajo la legislación o no, pueda afectarles, asimismo, tener en cuenta lo propio en los casos penales y en los de posesión y uso de la tierra, planificar los programas de salud de acuerdo con la prevención, prácticas curativas y medicinales tradicionales; especial atención merece la situación binacional de pueblos que habitan las fronteras, la diferencialidad de los servicios educativos de acuerdo con la historia, conocimientos y axiología del pueblo y, por último, el manejo de las lenguas originarias¹⁷.

2.2 Del estado de derecho al estado social de derecho

En la Constitución política de Colombia 1991 se pasó de uno al otro (Estado de derecho a Estado social de derecho) y ello implicó que todo se produce alrededor del ser humano como persona; en el primero, el poder del Estado está sometido al orden jurídico vigente mientras que, en el segundo, se suma la existencia de una función social ineludible, especialmente referida al orden económico, es decir, en el primero, gobiernan las leyes y, en el segundo, los hombres. El carácter social obliga al Estado a esforzarse por la materialización de derechos fundamentales como la alimentación, el techo, la educación, la salud, el trabajo y la seguridad social. Es pasar de una concepción formal a otro material, de la igualdad y la dignidad.

Los artículos de la Carta más pertinentes para la realidad indígena, pueden clasificarse en relación con:

las riquezas y territorio (8, 72, 286, 287, 289, 290, 321, 329, Transitorios 38 y 56, 330, 357 y 361),

los derechos fundamentales de las personas (11, 12, 13, 17, 18, 19, 24, 33, 43, 68, 86, 87, 88, 96),

los derechos políticos y la vida en comunidad (7, 8, 10, 19, 27, 40, 68, 70, 72, 171, 176, 246, 287, 289, 330) y

las ramas del poder y la organización político-administrativa del gobierno (1, 2, 3, 7, 86, 87, 88, 171, 172, 176, 177, 246, 287, 339, 357) (Presidencia de la República – Universidad de los Andes, 1994).

2.3 Del estado social de derecho a la autonomía y calidad educativas

Entre los derechos fundamentales de las personas que debe proteger el Estado colombiano, por el carácter social establecido por la Carta, figura el de la educación. Ésta, entendida

¹⁷ Manual para los mandantes tripartitos de la OIT. Comprender el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (1989). Ginebra: Oficina internacional del trabajo, Departamento de normas internacionales del trabajo

bajo el presupuesto de existencia de pueblos diversos, constituyentes de la nacionalidad, que presionan, asimismo, por el respeto y promoción de su diferencialidad. Para el cumplimiento de este mandato constitucional, se destacan dos leyes: la 030 de 1992 “por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior” y la 115 de 1994 “por la cual se expide la ley general de educación”.

2.3.1 Autonomía cultural, consecuencia inherente al reconocimiento de la diversidad. La Ley 030 de 1992, nace como respuesta a los nuevos paradigmas, está encaminada a la protección, promoción y evaluación de la educación superior en Colombia, dándoles autonomía para el desarrollo y trazado de su propio rumbo con el propósito de aproximarlas al Estado social de derecho, consagrar su libertad y abrir espacios para la participación de diversos sectores sociales.

La relación universidad-sociedad, en los términos planteados por Alberto Múnera (2010), está ubicada en (1) instancias universitarias, (2) instituciones del Estado y (3) poderes económicos y financieros, trabajada previamente en su tipología por Ivar Bleiki (1999); en primer lugar, la relación de sometimiento irrestricto a políticas estatales implica que el conocimiento, el saber y su producción, desarrollo y transferencia a la sociedad, inherentes y esenciales a la actividad universitaria, por tanto, están supeditados al poder político en razón de la necesidad de logro del desarrollo sostenible y del beneficio de lo global, con lo cual se sacrifica la autonomía a favor de las fuentes de financiación; en segundo lugar, la necesidad del Estado de encauzar su aplicabilidad a la producción y transferencia de conocimiento, cual empresa del sector productivo; esta instrumentalización de la IES convierte a la autonomía en una ilusión y, en tercer lugar, es la visión de una institución al servicio del desarrollo, asumido como oferta y demanda determinantes del tipo de conocimiento que debe producir y ofrecer la universidad con desmedro del que debe transferirse a la sociedad debida a su función social.

Sin embargo, hay otro enfoque, el dialógico, mediante el cual la institución se basa en la autonomía propia de la ciencia y es ese diálogo desde la ciencia el que privilegia la autonomía.

2.3.2 Autonomía cultural, persona y políticas educativas. La Constitución política de 1991 y la Ley 115 de 1994 muestran la intención de un país que es un poco más consciente de sus atributos (positivos y negativos) y con base en ellos ha establecido su política educativa en función de la persona por lo cual la garantía del acceso a la educación se junta con la necesidad de logro de niveles de calidad de la oferta en beneficio de los constituyentes de la sociedad nacional (MEN, 2001). Complementándose con el proceso de descentralización y el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, se propone la apertura a nuevas formas de convivencia y el acercamiento a expresiones de democracia que legitimen la diversidad como lo común y la uniformidad como la rareza.

Conclusiones parciales

Para el caso colombiano, el carácter vinculante de los lineamientos internacionales, re-frendado en la Carta y en la legislación nacional, ha permitido la transformación de la institucionalidad del Estado y, por otro lado, la circulación de ideas que, poco a poco, han

ido legitimando la diversidad como constituyente esencial de la nacionalidad. Ello permite pensar que más temprano que tarde Colombia acepte que la diversidad le conviene más que la uniformidad porque es su constituyente esencial.

De acuerdo con la legislación, la autonomía cultural y lingüística juegan papel importante en términos de las formas y contenidos de sistemas educativos que se correspondan con la diversidad de los pueblos formantes de los entes territoriales (La Guajira, por ejemplo) y reemplacen el actual debido a la obsolescencia de la uniformidad que ha prevalecido.

3. Condición humana, inspiradora de la legislación

La estructura conceptual de la etnoeducación tiene sus bases en planteamientos generales de la condición humana reconocida para las personas sin distinción de credo, lengua, género, cultura, etc. (Declaración de los Derechos del hombre y del ciudadano -París, 1789-, Declaración universal de los derechos humanos -Nueva York, 1948- y Convenio OIT 169 -Ginebra, 1989-).

En la primera Declaración, se definen los derechos inherentes a la persona y a sus comunidades, además de los considerados universales; se hace énfasis en los naturales e imprescriptibles del hombre (libertad, propiedad, seguridad y “resistencia a la opresión”) y se establecen como imprescindibles de la condición humana. La libertad se define como “aquello que no perjudica a nadie”, sólo la ley puede delimitarla y en ella juega un rol la comunicación de pensamientos y opiniones (Artículo IV).

En la segunda, se parte de la consideración de que su protección garantiza el ordenamiento y la paz sociales frente a la amenaza de la tiranía y la opresión (Preámbulo); se reafirma la igualdad y la libertad y, desde ésta, la de pensamiento, conciencia y religión. Asimismo, aparece la educación como un derecho fundamental y, por tal razón, como una función del Estado, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental, por lo cual, debe ser obligatoria; de la misma manera, la técnica y profesional, al generalizarse como el acceso a los estudios superiores, ha de ofrecerse en condiciones de igualdad; en todo caso, los padres estarán en libertad de escoger el tipo de educación que prefieran para sus hijos (Artículo 26). Por otro lado, también se garantiza el derecho a la participación en la vida cultural de la comunidad a la cual se pertenezca para garantizar el libre desarrollo de la personalidad (Artículo 29).

En el tercero, con base en la segunda Declaración, para los pueblos indígenas y tribales, se perfilan tanto la igualdad como la libertad y se conjugan en la diversidad, se reconoce el derecho a la diferencia de usos y costumbres y la autonomía, orientada por la “conciencia de identidad indígena o tribal” (Artículo 1.); asimismo, (1) se señala la responsabilidad estatal de protección de los derechos de dichos pueblos para lo cual los gobiernos deberán consultarles y establecer los medios y procedimientos adecuados antes de tomar decisiones que puedan afectarles (Artículo 6.), (2) participar en la formulación, aplicación y evaluación

de los planes y programas de desarrollo nacional y regional, susceptibles de afectarles directamente (Artículo 7.), sin embargo, la aplicación de los usos y costumbres y del derecho consuetudinario tiene un límite: lo definido tanto por la legislación nacional como por los derechos humanos internacionalmente reconocidos (Artículo 8.) lo cual, aunque cuestiona algunas prácticas (canibalismo, iniciación sexual femenina, prohibiciones de juegos y escolarización, ...) reconoce una especie de “arena movediza” entre los derechos humanos y el derecho consuetudinario de los pueblos (Artículo 9.) porque se hace compleja la interpretación de ciertos aspectos específicos de las culturas. En este caso, se apropian desde los pueblos y tribus, otras como aquellas que evitan el encarcelamiento y la prestación de servicios obligatorios, aunque sean remunerados (Artículo 11.) En lo referente a la formación profesional, los gobiernos deben promover la participación de los miembros de las culturas en ellos y, asimismo, procurar la creación de nuevos cuando los existentes no satisfagan sus necesidades (Artículo 22.) y, en cuanto a la educación en general, los gobiernos procurarán que se brinde en condiciones de igualdad con el resto de la población (Artículo 26.) y, no sólo eso sino también que la escolaridad se desarrolle en la lengua propia o en aquella que prefieran usar los pueblos (Artículo 28.)

Como se ha visto, moldeada básicamente por la legislación internacional, vinculante al respecto de los pueblos indígenas, la nacional, en estricto cumplimiento de los compromisos adquiridos por el Estado, la interpreta y reglamenta. Uno de los aspectos que aborda es el de la educación apropiada para dichos pueblos (Convenio OIT 169, 1989) que, en el caso colombiano, se ha denominado de diversas maneras (etnoeducación, educación indígena, educación propia, ...) y se han aplicado diversos modelos, por ejemplo, la educación bilingüe intercultural (énfasis en la lengua) y educación intercultural bilingüe (énfasis en la cultura). La etnoeducación, conceptualizada como una estrategia educativa (MEN, Ley 115 de 1994), está constituida por un conjunto de elementos complejos en sí mismos y, en el presente escrito, se intenta una aproximación a la misma mediante la relación legislación-administración.

3.1 Consideraciones previas de la normatividad nacional

La legislación nacional, por su lado, relativiza la condición de ser humano y la ubica en tiempo y lugar en Colombia; ello quiere decir que, guardando el interés general, procura cobijar expectativas específicas de los grupos culturales con lo cual se percibe una interpretación de lo regional y lo local. Sin embargo, la tendencia a lo general que tienen las normas, sin desmedro de lo particular, es de naturaleza conflictiva porque, entre otros asuntos, los grupos de presión política (generada por la necesidad de su aprobación), tienen la intención de incluir elementos de su interés particular y, así, en el caso de las culturas, hacen aparecer como general lo que es característico de sólo una colectividad.

Sumado a lo anterior, muchas veces en el espíritu de las normas se percibe que las tradiciones, costumbres y vida regional son estáticas, cuando lo real es que las culturas se transforman y desplazan con el tiempo y el lugar; por ejemplo, los wayuu colombo-venezolanos no sólo se

urbanizan, están influenciados por la cotidianidad del contacto intenso. Por otro lado, en el imaginario colectivo en Colombia, se registra la existencia de un “derecho al cumplimiento e incumplimiento de la legislación” (García Villegas, 2009: 284). En estos contextos, entre lo ideal y lo real, el proceso de la etnoeducación en La Guajira puede percibirse como una “emergencia de sociedad civil enmarcada en la ficción de la igualdad entre las personas y los grupos, respecto del Estado” (Ibíd.: 266).

La Constitución política de Colombia de 1991 deja ver el concepto de unidad de la República (Artículo 1º) y, simultáneamente, el de diversidad de sus culturas (Artículo 8º); por primera vez resalta las segundas como componentes de la nacionalidad. Lo que muestra la realidad es que hay mucha distancia entre la teoría y la práctica. No sólo hay resistencia al cambio sino incompreensión del nuevo paradigma que supone la diversidad. El conflicto de intereses es evidente. Por eso, puede surgir el interrogante: ¿qué hacer para visibilizar la diversidad en esencia y profundidad? (Sánchez Castellón, 2015: 4) porque, en su aplicación, se está asumiendo unidad como uniformidad.

3.2 Disposiciones ejecutivas para la etnoeducación en La Guajira

El conflicto, inherente a un proceso de negociación gobierno-comunidad, planteado en tratados y convenios internacionales y apropiado por la legislación nacional, se resuelve mediante un cuerpo de normas ejecutivas emanado de autoridades nacionales, regionales y locales constituido por decretos y resoluciones, ordenanzas (de ámbito departamental) y acuerdos (municipal) que han soportado la organización de mesas de trabajo, comités, etc., y han permitido la adecuación del Estado y su engranaje político-administrativo a la realidad etnoeducativa.

3.2.1 Normatividad nacional que orienta la etnoeducación en las regiones. Constituida por un conjunto de leyes y decretos relacionados con (1) la participación y decisión de los indígenas sobre los asuntos de interés de los grupos (incluye conformación de comisiones y mesas de concertación, delimitación y reglamentación de la autonomía cultural para asuntos diversos -Decretos 088 de 1976 y 1142 de 1978-), (2) la facultad de nombramiento de docentes bilingües que no reúnan los requisitos académicos exigidos a los demás docentes (Decreto 85 de 1980), (3) la formación escolarizada (incluye reglamentación de estudios para la formación de docentes en licenciaturas y escuelas normales), (4) la formación e investigación en lenguas amerindias (conformación de Comité Nacional de Lingüística Aborigen -Decreto 2230 de 1983- y apertura de programas de maestría en lingüística y etnolingüística), (5) el nombramiento de maestros indígenas por fuera del sistema de concurso (Decreto 1498 de 1986), (6) la excepción del título profesional a directivos docentes para los niveles básico secundario y media vocacional en zonas de difícil acceso y comunidades indígenas (Decreto 1217 de 1987) y la de aplicación del programa “Escuela nueva” (Decreto 1490 de 1987), (7) el establecimiento de la División de etnoeducación en el MEN (Decreto 2127 de 1992) y de mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las

comunidades negras como grupo étnico (Ley 70 de 1993), (8) la prestación de servicios de educación en los establecimientos educativos (contratos con iglesias y confesiones religiosas -Ley 115, 1994, Artículo 200-), (9) la reglamentación de la atención educativa para grupos étnicos (Decreto 804 de 1995) y (10) la administración y prestación del servicio educativo (entidades territoriales certificadas con los cabildos, autoridades tradicionales, asociación de éstas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio -SEIP- (Decreto 2500 de 2010).

Asimismo, existen resoluciones que, entre otras situaciones, crean dependencias para la orientación de la dinámica etnoeducativa tanto nacional como regional (Resolución 3454 de 1984, mediante la cual se creó el grupo de etnoeducación dentro del MEN y la Resolución 9549 de 1986 para el establecimiento de un sistema especial de profesionalización de maestros indígenas).

3.2.2 Directrices etnoeducativas regionales. Mediante actos administrativos (decretos departamentales y ordenanzas, entre otros), las regiones establecen correlatos de la normatividad nacional para la definición de líneas de trabajo en la relación gobierno – comunidad indígena que, en el caso wayuu, permitieron la conformación de mesas de concertación departamentales y municipales que, a su vez, presionaron la constitución del Consejo departamental de educación indígena (Decreto 286 de 2003, modificado por el Decreto 320 del mismo año); otros eventos coadyuvantes han sido la declaratoria del wayuunaiki como lengua cooficial (Ordenanza 001 de 1992) y la apertura del programa de Licenciatura en etnoeducación de la Universidad de La Guajira (Universidad de La Guajira, 1994).

Al respecto de esta normatividad específica, es conveniente señalar que va apareciendo, de acuerdo con la lógica del ordenamiento jurídico, por (1) ciclos, obedeciendo a las presiones, conflictos, desarrollos reivindicativos y capacidad de negociación desde la relación pueblos-gobierno, (2) secuencias, que establecen las calidades y niveles de las normas y (3) vigencias, definidas por autoridad competente y cuyo uso le concede o no legitimidad y pertinencia.

En el primer caso, se trata de las conciliaciones, acuerdos, etc., entre gobernantes y autoridades o representantes de los pueblos; de todas maneras, estas acciones están enmarcadas en el ordenamiento jurídico del ente territorial respectivo. En el segundo, de cada acto administrativo, se muestra su campo de acción y jerarquía dentro de la denominada “pirámide jurídica”. En el tercero, de los períodos, intervalos, etc. durante los cuales puede darse la actuación jurídica.

Con base en dichos ciclos, secuencias y vigencias, la legislación orientada hacia los indígenas puede verse en su eficacia simbólica (implica que algo al ser verosímil, se convierta en aceptable) y, en esa medida, vaya permitiendo la solución del problema. Para ello, es conveniente apreciar la normatividad desde la apropiación disciplinar del concepto¹⁸.

18 Desde la antropología, la eficacia simbólica permite la reflexión acerca de elementos que presentan al hombre como miembro de una cultura; se apoya en la descripción y análisis de aquello que las personas consideran válido y las res-

La educación en y para la diversidad tiene varios antecedentes. Lo que se está concretando en procesos curriculares y extracurriculares son ideas comunitarias y de movimientos sociales puestas en la normatividad y en imaginarios internacionales, nacionales y locales a través de “saltos cualitativos” (Universidad de La Guajira, 2013).

puestas que encuentran para visualizar y entender el mundo; se fundamenta en una lógica de la legitimidad por fuera de la moral o la economía. Lo simbólico se establece desde lo que el grupo considera de relieve sin importar si ello es verdad; así, si ésta armoniza con lo destacado, hay efectividad y eficacia en los resultados.

La eficacia simbólica se inicia y termina en la palabra y se plantea como un problema de apropiación subjetiva (Lévi-Strauss, 1968: 169); se produce por la armonización de la palabra pronunciada en el momento y términos precisos; ahí se hace acto simbólico porque pertenece a la narración y adquiere su sentido, también se hace realidad porque se aparece en el momento oportuno.

Desde la sociología, Óscar Amaya (2008), advierte que Pierre Bourdieu (2009) afirma que la eficiencia simbólica es la medida de aquello que se realiza cumplida y oportunamente, es esa medida de la capacidad de mostrar o reforzar lo socialmente favorable o desfavorable que existe. En este sentido, la sociedad actúa con la dinámica de la profecía autocumplida (*self-fulfilling prophecy*), entendida como una predicción que, directa o indirectamente, hace que una idea se transforme en realidad por la retroalimentación (positiva o negativa) que se produzca entre la creencia y la conducta. De esta manera, un error o una ilusión -algo falso asumido como verdad- puede afincar ese ambiente de error y señalarle “caminos intemporales inocuos” a una sociedad. Por razones como éstas, eficacia y eficiencia simbólicas están lejos de ser metafóricas, puesto que están basadas en hechos inapelables de la realidad y, advierte que la mirada de Pierre Bourdieu sobre la cultura se constituye en teoría del poder simbólico puesto que éstos son caracterizados como instrumentos de conocimiento y comunicación que hacen posible el consenso sobre el sentido del mundo, promoviendo la integración social. Por consiguiente, plantea que no hay relaciones de comunicación o conocimiento que no sean inseparablemente, relaciones de poder. “El poder simbólico es un poder de hacer cosas con palabras”, afirma en el tópico específico del lenguaje, se propone analizarlo como un conjunto de modos de distribución y producción simbólica de lugares sociales. El lenguaje es pensado por este autor como una de las formas en que se constituye el saber, a través del vínculo entre lo material y lo simbólico, tanto en prácticas como en discursos, es por ello que lo concibe como instrumento de acción y de poder más que un objeto del intelecto.

Desde el derecho, la eficacia y aplicabilidad de las normas tienen que ver con la terminología; para aludir al tema se recurre a palabras como vigencia, positividad, eficacia, observancia, facticidad y efectividad del derecho; la eficacia es una capacidad, la de las personas al alcanzar sus objetivos con base en lo planteado en la norma; el ejercicio de dicha capacidad se toma en dos formas: social y jurídica. La eficacia social (técnicamente, la efectividad o alcance de objetivos de la norma) que es la conducta reflejada en la norma porque las personas la aplican y les genera respeto. La eficacia jurídica es la cualidad de producir efectos jurídicos a partir de las situaciones y los comportamientos que evidencian (Silva, da 2012: 52).

Entre ambos tipos, la eficacia social es mucho más determinante que la eficacia jurídica porque, para ser una manifestación del control social que debe ejercer la norma, debe producir efectos jurídicos. Sin embargo, los dos sentidos de la palabra eficacia son diversos. Puede darse eficacia jurídica sin eficacia social porque pueden generarse efectos jurídicos (revocatoria de normas anteriores) sin cumplimiento social. Sin embargo, los sentidos están conexos.

La relación anterior es mucho más válida en cuanto que se afirma que no hay norma que carezca de eficacia porque, mínimo, establece efectos jurídicos. Sin embargo, estos efectos tienen gradientes que hacen posible clasificarlas más en detalle; por eso, al respecto de la eficacia, pueden asumirse tres categorías: de eficacia plena, eficacia contenida y eficacia limitada o reducida. En la primera, figuran aquellas que generan todos los efectos o la posibilidad de producirlos, son de aplicación directa e integral; en la segunda, sucede lo de la anterior aunque demandan medios para hacerse eficaces y, aunque son también de aplicación directa, no son de carácter integral, por su sujeción a restricciones y, en la tercera, se alojan aquellas que, al entrar en vigencia, no producen esos efectos por insuficiencia de elementos que luego tiene que satisfacer por el legislador nuevamente o por cualquier organismo del Estado, por eso su aplicación es indirecta.

Por estas razones, Mauricio García Villegas afirma que “El poder del derecho no se limita a su capacidad para imponer determinados comportamientos. Ese poder también está en su fuerza para evocar símbolos que se consideran importantes para la vida en sociedad, como la justicia, el orden, la igualdad o la seguridad, entre muchos otros. El derecho no sólo funciona como un instrumento destinado a lograr objetivos mediante sanciones e incentivos sino también como un mensaje destinado a conseguir ciertos fines a través de imágenes y de símbolos. Más aún, con frecuencia la ineficacia instrumental del derecho es una consecuencia de que sus normas sólo buscan eficacia simbólica” (2009, Sinopsis).

En la segunda mitad del siglo XX, se produjo el primero en el ambiente internacional, implicó la adaptación pedagógica a las necesidades de cada etnia y de uso de las lenguas maternas en las escuelas indígenas (Convenio internacional del trabajo 169 de 1989, asumido como Ley 31 de 1991), las discusiones acerca de los conflictos interétnicos en América, del etnodesarrollo y de la solidaridad con las luchas de liberación de estos pueblos (“Carta de Barbados”, 1971 y 1977) y, como ya se ha indicado, con marcada influencia en el ambiente nacional puesto que apoyó su participación directa en los procesos educativos, el fortalecimiento de las lenguas nativas, de la educación propia y la orientación de la profesión docente.

El segundo, también en el ambiente nacional: las luchas indígenas presionaron por un país incluyente que coadyuvó en la convocatoria de una Asamblea nacional constituyente que dio lugar a una nueva Carta (Constitución política de 1991) y fortaleció significativamente el tratamiento jurídico y político de los pueblos indígenas.

El proceso educativo definido como etnoeducación busca romper la tradición integracionista, terminar con la discriminación en la escuela convencional colombiana y ganar autonomía en el diseño y desarrollo de sus planes, programas y proyectos educativos. Asimismo, obliga al manejo equilibrado de la lengua materna y el castellano, a la superación de los currículos oculto y nulo¹⁹ y explicita la necesidad de continuidad de selección y formación especializada requerida por los docentes (Ley 115 de 1994).

El pueblo *wayuu*, por ejemplo, ha estado forjando su propio desarrollo etnoeducativo. Son acciones emprendidas y en las que radica el tercer salto; se han creado instituciones etnoeducativas que, con el apoyo permanente del gobierno y la empresa privada, forman de acuerdo con el enfoque intercultural bilingüe.

Se creó el Comité de educación indígena (1985), encargado del acompañamiento y seguimiento del Programa de educación intercultural bilingüe -EIB- con representación del Centro experimental piloto -CEP- de La Guajira (dos), maestros bilingües del naciente programa de educación intercultural bilingüe -EIB- (tres), Secretaría de educación departamental (uno) y de ‘Yanama’ -Organización indígena wayuu- (dos) (Fajardo Gómez, 1985: 26). La Universidad de La Guajira, en el plan de estudios de la Licenciatura en lenguas modernas (1986), incluyó una línea de asignaturas relacionadas con la tradición oral wayuu y la gramática del wayuunaiki, se implementó la cátedra sobre esta lengua en algunas escuelas indígenas (1987), se asumió su cooficialidad en el Departamento de La Guajira (Ordenanza 01 de 1992) y, simultáneamente, en el Estado Zulia (1992). Se desarrolló la I fase del Programa de profesionalización indígena, dirigido a docentes en ejercicio que no fueran bachilleres pedagógicos.

19 El *currículo oculto* es aquel que existe y la escuela no ha hecho consciencia de él y el *currículo nulo* es el negativo, hace referencia a lo que se conoce y no se tiene en cuenta y sigue influyendo en la realidad, es el que interfiere en los procesos de la escuela

Se avanzó en la construcción de la propuesta educativa wayuu y se dieron experiencias significativas que permitieron avanzar hacia la cualificación del pensamiento y la formación wayuu. Como se hizo necesario unificar criterios frente a los procesos etnoeducativos, se procedió a la construcción social y participativa, del Proyecto etnoeducativo de la nación wayuu Anaa akua'ipa "lo mejor para la cultura", lo cual se convierte en el cuarto salto y, casi simultáneamente, se diseñó un Modelo etnoeducativo para la nación wayuu Sujuupajiraaya akua'ipa "abrazando las culturas" (2008) que define detalles del aula-comunidad²⁰, del proyecto de aula-comunidad²¹ y de las mediaciones pedagógicas y hace dinámica y real la relación cultura-investigación-pedagogía. Este es el quinto salto.

Referencias bibliográficas

- Amaya, Oscar D. (2008). "Bourdieu y la eficacia simbólica del lenguaje: una crítica a la concepción lingüística". Blog Lenguaje y sociedad.
- Berche, Anne Sophie; García, Alejandra Ma. & Mantilla, Alejandro (2006). Pueblos indígenas, ¿sujetos de derecho en el escenario internacional? Bogotá: ILSA, Colección "Texto de aquí y de ahora".
- Bleiki, I. (1999). "La Universidad, el Estado y la Sociedad", en: Higher Education in Europe. Trad. Cast., de Pedro Lafourcade. Vol. XXIV, n°. 4, pp. 509-525, Bucarest: Centro europeo de la UNESCO para la educación superior (CEPES).
- Bonfil Batalla, Guillermo (1995). "El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización". México: INAH / INI, Obras Escogidas, tomo: 2, pp. 464-480.
- Bourdieu, Bourdieu (2009). La eficacia simbólica: religión y política. Trad. cast., de Alicia B. Gutiérrez y Ana T. Martínez. Buenos Aires: Biblos.
- Fajardo Gómez, Remedios (2007). Estado del arte de la educación wayuu. Riohacha. Universidad de La Guajira, inédito, borradores para la discusión en el marco del diseño de Sujuupajiraaya akua'ipa "abrazando las culturas" –Un modelo etnoeducativo para el pueblo wayuu-, Ministerio de educación nacional-Universidad del Atlántico-Universidad de La Guajira, 2008, inédito.
- _____ (s.f.). "Estado del arte de la educación del pueblo wayuu". Gestión investigativa, Revista digital de la Facultad de ciencias de la educación de la Universidad de La Guajira, vol. 3, enero-diciembre.
- García Villegas, M. (2009). Normas de papel: la cultura del incumplimiento de reglas. Bogotá: Siglo del hombre editores-Panamericana, formas e impresos, Biblioteca "José Martí", colección "Derecho y ciudadanía.
- Lévi-Strauss, C. (1968). Antropología estructural. Buenos Aires: Eudeba, pp. 168-185.
- Ministerio de Educación Nacional (2001). Educación Misional Contratada: educación pública en zonas apartadas. Bogotá: MEN, Altablero, n°. 10.

20 Se ubica como un ambiente de aprendizaje que requiere elementos significativos; rompe las relaciones de poder que existen el aula tradicional, hay diálogo de saberes, igualdad en la diversidad; convierte los espacios familiares y comunitarios en escenarios de aprendizaje.

21 A la vez, estrategia metodológica, alternativa pedagógica y trabajo investigativo conjunto; como estrategia, problematiza una idea y la desarrolla como proyecto; como alternativa, es una forma diferente de trabajo que el etnoeducador desarrolla con un grupo de alumnos en el aula-comunidad y como trabajo investigativo hace colectivos los proyectos de investigación que dinamizan la escuela

- Ministerio de Educación Nacional -MEN- (2001). Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia. Ginebra: 46ª. Conferencia internacional de educación -CIE-, 3.
- _____ (1985). Memorias del I Seminario de etnoeducación en Girardot. Bogotá: ONIC-MEN, Grupo de educación indígena.
- _____ (1982). Lineamientos generales de educación indígena. Bogotá.
- _____ MTDEW (s/f). Mesa técnica departamental de etnoeducación wayuu. Anaa akua'ipa: proyecto etnoeducativo de la nación wayuu. Riohacha: MEN, Revolución educativa "Colombia aprende", Documento de política educativa, n°. 2.
- _____ (2008). Sujuupajiiraaya akua'ipa "Abrazando las culturas" -Un modelo etnoeducativo para la nación wayuu-. Universidad del Atlántico-Universidad de La Guajira. Riohacha: Universidad de La Guajira (inédito).
- Múnera, A. S.J. (2010). "Algunos referentes para delinear la relación universidad-sociedad". Pensamiento universitario, n°. 20, Documentos: Estudios de base sobre la Ley 030 de 1992, Bogotá, Asociación colombiana de universidades -ASCUN-, 15-17.
- Pérez van-Leenden, Francisco J. (1998). Una educación con futuro. Riohacha: Universidad de La Guajira, Memorias del I Congreso universitario de etnoeducación, Ponencia de apertura.
- Presidencia de la República-Universidad de los Andes (1994). Konstitutionkat süpüla tüü akua'ipaka silu'u Kolonpia (sü'utku pütchika): Constitución política de Colombia de 1991 en wayuunaiki. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Sánchez Castellón, Emilce (2015). Etnoeducación: dinámica cultural y ciudadanía. Documento preparatorio para el V Taller internacional "Humanísticas 2015", "La enseñanza de las disciplinas humanísticas", Varadero, Matanzas, Cuba.
- Silva da, J. A. (2012). Aplicabilidade das normas constitucionais. São Paulo: Malheiros, 8ª. Edición.
- Torres Azócar, J.C y Duque Giraldo, H. (s.f.). El proceso de descentralización educativa en Colombia. Bogotá: UPN, digitalizado por Red académica.
- Universidad de La Guajira (2013). Documento maestro para la actualización del registro calificado del Programa de licenciatura en etnoeducación (Modalidad presencial). Riohacha: Universidad de La Guajira – Gente Nueva.
- _____ (1994). Documento-base para la Apertura del Programa de Licenciatura en etnoeducación. Riohacha, La Guajira, Colombia.
- Yanama (1985). Informe sobre avances del proceso etnoeducativo wayuu. Girardot: I Seminario nacional sobre etnoeducación, MEN-ONIC.
- _____ (1997). Currículo para primer grado de la básica primaria: Programa de etnoeducación. Barranquilla: Coeditores.

Normas internacionales

- Estado Zulia (1992). Cooficialidad del wayuunaiki en el Estado Zulia. Maracaibo: Secretaría de cultura.
- Francia (1789). Declaración universal de los derechos del hombre y del ciudadano. París: Asamblea constituyente.
- Grupo de Barbados (1971). Por la liberación del indígena (I Declaración). Barbados: Simposio "Fricción interétnica en América del Sur I".

Grupo de Barbados (1977). *Hermanos indios (II Declaración)*. Barbados: Simposio “Fricción interétnica en América del Sur II”.

_____ (1993). *Voluntad de resistencia y vida de los pueblos indios*. Río de Janeiro: Simposio “Fricción interétnica en América del Sur III”.

Organización Internacional del Trabajo -OIT- (1989). *Convenio n.º 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Ginebra: Conferencia general de la OIT, Ley 21 de 1991.

_____ (s.f.) *Manual para los mandantes tripartitos de la OIT. Comprender el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (No. 169)*. Ginebra: Oficina internacional del trabajo, Departamento de normas internacionales del trabajo.

Organización de las Naciones Unidas -ONU- (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. Nueva York.

Normas nacionales

República de Colombia (1991) *Constitución política de 1991*. Bogotá: Temis.

_____ (1992) *Ley 030 de 1992 o “Reforma de la educación superior”*. Bogotá: MEN

_____ (1994) *Ley 115 de 1994 o “Ley general de educación”*. Bogotá: MEN.

Ministerio de educación nacional -MEN- (2010) *Decreto 2500 o de “Proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio” -SEIP-* Bogotá: MEN.

_____ (1995) *Decreto 804 o de “Reglamentación de la atención educativa para grupos étnicos”*. Bogotá

_____ (1993) *Ley 70 o de “Protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras como grupo étnico”*. Bogotá.

_____ (1992) *Decreto 2127 o de “Establecimiento de la División de etnoeducación en el MEN”*. Bogotá

_____ (1987) *Decreto 1217 “Excepción del título profesional a directivos docentes en zonas de difícil acceso”*. Bogotá.

_____ (1987) *Decreto 1490 o de “Aplicación del Programa «Escuela nueva» (1986). Decreto 1498*. Bogotá.

_____ (1986) *Resolución 9549 o para “Establecimiento de un sistema especial de profesionalización de maestros indígenas”*. Bogotá.

_____ (1984) *Resolución 3454 o de “Creación del Grupo de etnoeducación en el MEN”*. Bogotá.

_____ (1983) *Decreto 2230 o de “Conformación del Comité nacional de lingüística aborigen”*. Bogotá.

_____ (1980) *Decreto 085*. Bogotá

_____ (1978) *Decreto 1142*. Bogotá: MEN

_____ (1976) *Decreto 088*. Bogotá: MEN

Normas regionales

Departamento de La Guajira (2003) *Decreto 320 o “Modificadorio del Decreto 286 de 2003”*.

_____ (2003) *Decreto 286 o de “Constitución del Consejo departamental de educación indígena”*. Riohacha: Secretaría de educación departamental

_____ (1992) *Ordenanza 001 de 1992 o de “Declaratoria del wayuunaiki como lengua cooficial en el Departamento de La Guajira”*. Riohacha: Asamblea departamental.