

EXPLORANDO LA ESENCIA DE LAS SABEDORAS WAYÚU Y SUS ACTITUDES
LINGÜÍSTICAS HACIA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA
LENGUA EN LA RANCHERÍA, PESUAPA, LA GUAJIRA, COLOMBIA

MARÍA CAMILA GALVIS CORTÉS

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

BOGOTA, 2016

EXPLORANDO LA ESENCIA DE LAS SABEDORAS WAYÚU Y SUS ACTITUDES
LINGÜÍSTICAS HACIA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA
LENGUA EN LA RANCHERÍA, PESUAPA, LA GUAJIRA, COLOMBIA

MARÍA CAMILA GALVIS CORTÉS

Asesora

SINDY MOYA CHAVES

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LENGUAJE

LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS

BOGOTA, 2016

La Guajira, tejido de múltiples lenguajes, es tierra de sed ardiente, de besos extenuantes, de sol agobiador. La Guajira es ritmo, es folclor, es pluriétnica y multicultural, la Guajira es color surrealista.

RESUMEN

Este trabajo apunta a describir las actitudes lingüísticas de las sabedoras Wayúu que habitan o son parte de la ranchería Pesuapa, y presenta las variedades de Español y Wayuunaiki usadas en ese lugar, así como las actitudes hacia la lengua surgidas del contacto y la enseñanza del español como segunda lengua en su territorio. Este estudio cualitativo a través de la observación participativa, encuestas dirigidas y entrevistas analiza las actitudes de manera afectiva, instrumental entre otras. Los datos evidencian porcentajes de valoraciones de pertenencia y comparación entre habitantes y sus territorios; evidenciando el fenómeno del fortalecimiento de su lengua materna bajo el sistema educativo indígena y la adaptación continua a otras culturas como medio de comunicación y enriquecimiento cultural. Esta investigación proyecta a realizar un ejercicio de pensamiento sobre la enseñanza del español como segunda lengua en comunidades indígenas, específicamente en el territorio Wayúu siendo éste un espacio pluriétnico y multicultural, que se ajusten de manera efectiva a las necesidades sociales, educativas y culturales de los respectivos grupos étnicos, e insiste en la representación de la escuela, y, lo que esto conlleva, como aspecto trascendental para salvaguardar el conocimiento no solo ancestral y originar nuevos caminos que nos lleven a la equidad lingüística y a una educación consiente y significativa.

Palabras clave: *wayúu, sabedoras, ranchería pesuapa, actitudes lingüísticas, lengua materna, segunda lengua.*

TABLA DE CONTENIDO

	Pag.
INTRODUCCIÓN	
1. Situación Problemática.....	14
2. Justificación.....	21
3. Interrogante.....	23
4. Objetivos.....	24
4.1. Objetivo General.....	24
4.2. Objetivos Específicos.....	24
5. Marco Referencial.....	25
6. Marco Metodológico.....	43
7. Análisis de Resultados.....	49
7.1. Acercamiento a la Comunidad Wayúu de la Ranchería Pesuapa.....	49
7.2. El Interrogante.....	53
7.3. Metodología empleada para el análisis de resultados.....	55
7.4. Situación del Español como Segunda Lengua en la Ranchería.....	57
7.5. Actitudes Lingüísticas identificadas de las Sabedoras frente a la Enseñanza del Español como L2.....	63
7.5.1. Actitudes frente a la Enseñanza.....	65
7.5.1.1 Actitudes Instrumentales.....	66
7.5.1.2 Actitudes frente a los Materiales.....	68
7.5.1.3 Actitudes frente a las Estrategias.....	69

7.5.1.4 Actitudes en relación a las Metodologías.....	71
7.5.1.5 Actitudes frente a la Escuela.....	73
7.5.1.6 Actitudes frente al Currículo.....	74
7.5.2. Actitudes frente a la(s) Lengua(s).....	77
7.5.2.1 Actitudes comparación entre L1 y L2.....	77
7.5.2.2 Actitudes de Pertenencia.....	78
7.5.2.3 Actitudes de Rechazo.....	79
7.5.2.4 Actitudes frente a la Oralidad.....	81
7.5.2.5 Actitudes de Pérdida.....	82
8. Conclusiones.....	85
9. Bibliografía.....	89

LISTA DE GRÁFICAS

	Pag.
<i>Gráfica 1</i> Porcentaje de miembros de la comunidad que son bilingües, y aquellos que hablan exclusivamente Wayuunaiki o exclusivamente español.....	57
<i>Gráfica 2</i> Distribución de hablantes bilingües, monolingües en wayuunaiki y español a través de las generaciones.....	59
<i>Gráfica 3</i> Uso de la lengua en los encuestados – tercera generación – frente al nivel académico alcanzado.....	60
<i>Gráfica 4</i> Uso de la lengua por los padres de los encuestados – segunda generación –frente al nivel académico alcanzado.....	61
<i>Gráfica 5</i> Momento en que iniciaron su educación en el uso de la lengua española.....	62

LISTA DE FIGURAS

	Pag.
<i>Figura 1</i> Mapa Actitudes Lingüísticas sobre el Español como Segunda Lengua.....	64
<i>Figura 2</i> Mapa Actitudes Lingüísticas sobre la enseñanza.....	66
<i>Figura3</i> Mapa Actitudes Lingüísticas sobre la(s) Lengua(s).....	77

LISTA EVIDENCIAS

	Pag.
Evidencia 1. Actitudes instrumentales.....	67
Evidencia 2. Actitudes Instrumentales.....	67
Evidencia 3. Actitudes hacia los Materiales.....	69
Evidencia 4. Actitudes hacia los Materiales.....	69
Evidencia 5. actitudes hacia las estrategias pedagógicas.....	70
Evidencia 6. Actitudes hacia las estrategias pedagógicas.....	71
Evidencia 7. Actitudes hacia las Metodologías.....	71
Evidencia 8. Actitudes hacia las Metodologías.....	72
Evidencia 9. Manifestaciones de Actitudes Escuela.....	72
Evidencia 10. Manifestaciones de Actitudes Escuela.....	73
Evidencia 11. Actitudes hacia el currículo.....	74
Evidencia 12. Actitudes hacia el currículo.....	75
Evidencia 13. Actitudes hacia la comparación entre la L1 y la L2.....	76
Evidencia 14. Actitudes sentido de pertenencia.....	78
Evidencia 15. Actitudes sentido de pertenencia.....	78
Evidencia 16. Actitudes de Rechazo.....	79
Evidencia 17. Actitudes de Rechazo.....	80
Evidencia 18. Actitudes Rechazo.....	80
Evidencia 19. Actitudes hacia la Oralidad.....	81
Evidencia 20. Actitudes hacia la Oralidad.....	82
Evidencia 21. Actitudes hacia la Perdida Lingüística.....	82
Evidencia 22. Actitudes hacia la Perdida Lingüística.....	83

INTRODUCCIÓN

Colombia, considerado por constitución como un Estado Pluriétnico y Multilingüe , es el hogar de muchos grupos minoritarios que se diferencian por su independencia lingüística, cultural, normativa entre otras; sin embargo, presentan inconvenientes a la hora de preservar su acervo lingüístico por la necesidad que aparece en la búsqueda de la inclusión a la sociedad occidental y a la transmisión de ideas y de propuestas de mejoramiento para los mismos por lo cual, el aprendizaje del español como segunda lengua se vuelve un asunto vital en su diario vivir.

Uno de los más de 60 grupos minoritarios ubicados en nuestro país, son los llamados *Wayúu*, con su idioma oficial Wayuunaiki que cuentan con presencia no solo en el territorio colombiano sino también en el territorio venezolano debido a la ubicación de sus tribus en el norte del país, son unos de los afectados por las diferencias lingüísticas y la necesidad de comunicarse. Pero, sus carencias trascienden más allá de sus actitudes lingüísticas frente al castellano, lengua mayoritaria de Colombia, sino que dependen también de la escasez de propuestas y materiales educativos para la enseñanza del español como segunda lengua.

Esta investigación centra su atención en una pequeña ranchería Wayúu llamada “Pesuapa” que se compone por un total de 35 habitantes donde el aprendizaje del español como segunda lengua es primordial y busca no solamente identificar sino también analizar y

motivar dicho aprendizaje por medio de propuestas educativas realistas e incluyentes de su cultura ajustada a la realidad del país.

1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Actualmente existen sesenta y seis (66) lenguas nativas habladas por comunidades indígenas en el territorio colombiano, todas ellas caracterizadas por una extraordinaria diversidad en sus estructuras. Cada una de ellas esta agrupada en alguna de las trece familias lingüísticas o más de ocho lenguas aisladas, que conforman el total de 21 raíces diferentes (Majourel, 2010). A pesar de ello, el total de integrantes de estas comunidades no alcanza las 600.000 personas a nivel nacional. De los sesenta y seis grupos de habla, solo tres tienen más de 50.000 personas – Wayúu, Nasa, Embera –, 29 tienen entre 1.000 y 50.000 y 34 tienen menos de 1.000 (ibídem, 2010). El reducido tamaño de estas comunidades en relación a la población nacional, se acentúa frente a los 48 millones de habitantes que viven en el territorio colombiano.

La situación de desigualdad lingüística en la distribución de hablantes del español como lengua oficial, y los que hacen uso de las lenguas indígenas colombianas, es un claro ejemplo de la condición político-social de las minorías en el país (ibídem, 2010). Afortunadamente en las últimas décadas el mundo se ha orientado a ver las cosas de una manera diferente, aceptando la necesidad de reconocer y respetar la diversidad, y reconociendo así mismo, la importancia de garantizar la validación de la individualidad y el respeto de las minorías, así como a sus costumbres y conocimientos tradicionales.

Siendo Colombia un estado consciente de su condición de nación multiétnica – en el que sobreviven diversas comunidades étnicas, lingüísticas y políticas únicas –, se ha preocupado

desde hace más de veinte años por la protección de sus riquezas culturales ancestrales. La Constitución Política Nacional (CPN) de 1991, declara en el artículo 68° que todos los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que no sólo respete sino que desarrolle su propia identidad cultural. El Estado colombiano reconocerá y buscará proteger la diversidad étnica y cultural de la nación que ha sobrevivido aún tras el contacto con los conquistadores y los sometimientos a los que fueron expuestos durante los periodos de la conquista y la colonia.

Dentro de las medidas que se han diseñado para garantizar la protección y desarrollo del acervo cultural y ancestral de estas comunidades étnicas, se han ideado formas para preservar sus canales y formas de comunicación tradicional. Aun cuando en Colombia el español es el idioma oficial, las lenguas y dialectos de estas poblaciones son a su vez oficiales en sus territorios. Por dicha razón, y como herramienta con la cual se pueda asegurar la continuidad de dichas poblaciones de habla y su lengua, las enseñanzas que se impartan a las comunidades indígenas con tradiciones lingüísticas propias serán de carácter bilingüe (CPN, Art 10°, 1991). En virtud de esto se les enseñará a los miembros de las comunidades no sólo la lengua española sino que se impartirá en las aulas su lengua nativa. Esto no sólo asegurará la preservación de su lengua, sino que pretende funcionar como un factor unificador de dichas poblaciones, y a su vez, como un medio para perpetuar sus tradiciones, conocimientos y costumbres. No obstante, las medidas desarrolladas por el estado son de carácter reciente, y no son las responsables de que la riqueza lingüística de esas comunidades indígenas haya sobrevivido hasta la actualidad.

La comunidad Wayúu es un claro ejemplo de aquellas poblaciones que tuvieron éxito en su objetivo de no solo asegurar su existencia, sino preservar además sus saberes ancestrales. Es

así como mediante diversos mecanismos de defensa han logrado que su lengua nativa continúe viva hasta la actualidad, tanto así que el wayuunaiki es en la actualidad una de las lenguas nativas de mayor uso en el país. Su población se calcula entre los 100.000 y 150.000 individuos en el territorio colombiano – y unos 50.000 en Venezuela –, siendo la agrupación más numerosa entre la ciudadanía étnica del país.

La mayor parte de su población, se encuentra asentada actualmente en el territorio situado en el extremo noroccidental del continente suramericano. Esta península de 13.000 km² se conoce coloquialmente como La Guajira, conocida mundialmente por el legendario Cabo de la Vela, punto de referencia para la llegada de numerosos grupos de colonos europeos (Vásquez y Correa, 1985). No obstante, a pesar de la constante interacción con los extranjeros, los Wayúu no fueron sometidos colonialmente en grandes proporciones, de tal manera que a lo largo de los siglos pasados mantuvieron cierta autonomía política y social, para la cual el contacto con los invasores europeos fue un inesperado factor positivo, fortaleciendo de esta manera la resistencia de los nativos a cambios drásticos por el contacto con personas ajenas a su población.

Domínguez, Labarca y Oquendo (2006) encontraron que entre los hablantes bilingües Wayúu la actitud es más favorable hacia el uso del wayuunaiki en contextos de su comunidad, siendo evidente para los tres autores, que predomina una actitud negativa cuando el interlocutor es extraño a su grupo. En los casos en los que tienen que comunicarse con un *alijuna* – persona que no pertenece a la comunidad, los entrevistados manifestaron que prefieren hablar con ellos en español. Este comportamiento es semejante al de otros pueblos bilingües que valoran positivamente el uso de su lengua materna, considerándolo

como un factor que fortalece su identidad como miembros de una misma comunidad lingüística.

Este es un factor determinante al momento de implementar políticas educativas en estas comunidades. Los lineamientos de la Constitución Política de 1991 se ven reflejados en los métodos pedagógicos planteados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que se orientan tanto a favorecer el desarrollo de las comunidades étnicas del país, como a fortalecer la oficialización de las respectivas lenguas nativas en su territorio. Estos lineamientos se traducen en lo que se conoce actualmente como políticas etnoeducativas; las cuales pretenden garantizar que el sistema educativo en estas zonas implemente materiales bilingües y nombre docentes competentes en ambas lenguas – el castellano y la lengua propia de cada comunidad—. Así mismo, se interesan por que se tomen las medidas necesarias para que el modelo educativo permita desarrollar los elementos pedagógicos, didácticos y administrativos que protejan el derecho a la preservación de la identidad cultural de las poblaciones indígenas (Rodríguez Reinel, 2011: 81).

El objetivo de estas políticas etnoeducativas es que el estado colombiano posicione la educación intercultural en todas las escuelas y colegios del sector oficial y privado del país, para que todos los niños, niñas y familias entiendan que las culturas afrocolombianas, indígenas y gitanas son parte de las raíces de nuestra nacionalidad (MEN). Así mismo, para las comunidades étnicas es fundamental que se desarrolle un modelo educativo que proteja su identidad étnica y su riqueza cultural, sin importar las metodologías que se implementen. Lo que ellos perciben acerca de la etnoeducación, es que estas medidas se acercan más a una forma de compensar todos los años en los que se mantuvo a sus comunidades en condiciones

de inferioridad frente al resto de la población nacional; a través de una nueva concepción sobre lo que representa la educación (Rodríguez Reinel, 2011:82).

El MEN (2012: 7.) por su parte define la etnoeducación como una alternativa educativa que permitirá romper la modalidad de atención educativa tradicional integracionista impartida a los grupos étnicos, que inducía a los estudiantes a la negación de su cultura y abandono final de su comunidad y territorio. De esta manera apunta a terminar con la discriminación frente a los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos dentro de las escuelas y colegios, e imponerles arbitrariamente el pensamiento occidental con grave deterioro de su cosmovisión y del pensamiento propio. Por el contrario, el MEN espera que las políticas etnoeducativas afiancen la identidad, los conocimientos tradicionales, la interculturalidad, la diversidad lingüística, la flexibilidad y progresividad.

Actualmente, la construcción de los proyectos etnoeducativos es un proceso fundamentalmente participativo, de consulta y concertación para el fortalecimiento de la cohesión social de los grupos étnicos en torno a la formación educativa a su población. Para ello, se diseñó un mapa de procesos metodológicos que inicia y se orienta a través de la investigación de las necesidades y propósitos de la comunidad, para luego proceder a realizar ajustes y convenios entre ambas partes – las poblaciones étnicas y el estado (MEN, 2014). Esto garantizaría la formulación del proyecto etnoeducativo como la directriz de los procesos educativos, decididos por un grupo étnico a través del diseño y aplicación de los modelos que desarrollen las estrategias pedagógicas interculturales y fortalezcan las prácticas educativas a través de procesos de seguimiento, acompañamiento y evaluación de las acciones realizadas para su mejoramiento. De esta forma se fomentarían y acompañarían

los desarrollos necesarios al interior de cada grupo étnico para implementar los proyectos educativos pertinentes a sus particularidades sociales, culturales, lingüísticas y territoriales.

Las condiciones socioculturales y educativas para las comunidades indígenas han presenciado un cambio importante a través de los años – sobre todo en las últimas décadas –. Hoy en día es evidente que la preocupación por la conservación de la cultura y lenguas nativas en el país es real, y que está determinando con fuerza los lineamientos pedagógicos nacionales. El estado colombiano ha desarrollado progresivamente desde la proclamación de la Constitución Política Nacional de 1991, estándares educativos que fortalezcan el desarrollo de la población indígena de acuerdo a sus tradiciones, preferencias e intereses particulares.

Como resultado de estas modificaciones en las estrategias pedagógicas, se han generado nuevas propuestas etnoeducativas que vinculen las necesidades, deseos y objetivos educativos de la población étnica del país, entre ellas la población Wayúu. Entre dichas propuestas cabe mencionar el *Proyecto etnoeducativo Anaa Akua'ipa*, producto de la construcción colectiva de representantes de la comunidad educativa Wayúu, de cada uno de los municipios de la Guajira (MEN, 2012: 2). Su propósito es desempeñarse como una guía para el etnoeducador – para esta población específica –, respetando en todo momento las posturas y requerimientos académicos de este grupo, siempre teniendo en consideración su territorio, autonomía, tradiciones, usos y costumbres para la formación integral de sus miembros (ibídem: 9).

De esta manera el MEN espera que las prácticas de integración homogeneizadora de estas comunidades a la realidad nacional sean erradicadas de los modelos educativos actuales, y

sean sustituidas por otras más acordes a la perspectiva intercultural que hoy caracteriza a la nación. Esta realidad podría condicionar significativamente las actitudes que pudieran tener las sabedoras Wayúu sobre el aprendizaje en el futuro del español como segunda lengua en su territorio.

A continuación se dará cuenta de la interrogante que ha impulsado e inspirado esta investigación, así como de los objetivos que se han definido para que sea posible llevarla a cabo. Asimismo se expondrán detalladamente los conceptos y marcos sociolingüísticos que sirvan como referencia para el entendimiento del contexto educativo en el que se desarrolla la enseñanza del español como segunda lengua.

2. JUSTIFICACIÓN

Uno de los lineamientos que siempre mantendrá el norte de esta investigación, y que motivará en todo momento los esfuerzos por lograr llevarla a buen término, es el aporte que este proyecto podría hacer a la comunidad toda la comunidad Wayúu, y en especial a esta comunidad de habla en la ranchería Pesuapa. Fue claro a lo largo de todos estos años de investigación que este no podría ser un proyecto exclusivamente académico, y que después de todo, la observación que se hiciera a la comunidad debía servirle también a ella, razón por la cual siempre se trabajó con y por esta población indígena de la Guajira.

Mediante esta investigación será posible dar a conocer a los próximos investigadores, y en general a todo aquel que llegase a leer este trabajo de grado, las necesidades y problemas en lo que se refiere a la educación de la ranchería y al uso de recursos con ese fin. Los cuáles serán posibles de identificar durante las visitas al territorio, y el análisis de la información que se recolecte a partir de lo que compartan las sabedoras de la comunidad, y el resto de los habitantes de la misma. Después de todo muchas de estas problemáticas tienden a ser invisibilizadas en la región, y un trabajo como este podría darle una voz a esta población para compartir sus problemáticas al menos con la comunidad académica.

Adicionalmente este documento quedará a disposición de la comunidad como herramienta para posteriores investigaciones que se pudieran necesitar, tanto por miembros de la comunidad como de otras personas ajenas a ella y que como yo estén interesadas en la información que se recolectará de las líderes de esta comunidad. Será información

supremamente útil y preciada para otros estudiantes que como yo fue difícil encontrar publicaciones al respecto y que puedan ser usadas con libertad.

Asimismo, la recopilación de las actitudes que las sabedoras que como líderes de la ranchería permitan identificar, o que quieran abiertamente compartir con nosotros, dejarán en evidencia las dinámicas educativas que desean implementar en la comunidad, y que dejan entrever las metodologías pedagógicas de una comunidad tan diferente a la nuestra. Poder conocer teorías y estrategias propias de una educación con una perspectiva no occidental, que tiene asociada otras necesidades y objetivo muy diferentes a los nuestros.

El conocimiento de las actitudes de las líderes de la comunidad hacia la enseñanza del español como segunda lengua podría generar en nosotros como futuros licenciados, el replantearnos nuestro papel como educadores de comunidades con otros valores y tradiciones, así como las estrategias metodológicas que se empleen para la enseñanza de estas comunidades en la Guajira. Aprendiendo a reconocer las falencias y virtudes de tenemos al abrimos a las realidades educativas de otras comunidades como los Wayúu u otras comunidades indígenas.

Finalmente, a partir de las actitudes lingüísticas que sean posibles de identificar gracias a las declaraciones y manifestaciones que hagan las sabedoras, será posible determinar materiales y pautas para el desarrollo de currículos que se ajusten a las realidades comunicativas de la de la ranchería. Asimismo podrán diseñarse materiales apropiados para la enseñanza del español como segunda lengua, puesto que en este territorio el wayuunaiki es considerado un idioma oficial, y en esas tierras el español es un idioma secundario.

3. INTERROGANTE

A partir de los hechos mencionados y de la situación problemática que encontramos en la ranchería Pesuapa en la Guajira, Colombia, surge la siguiente pregunta:

¿Cuáles son las actitudes lingüísticas de sabedoras Wayúu con relación al aprendizaje del español como segunda lengua en la ranchería Pesuapa, del municipio Manaure (Guajira)?

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

Dar cuenta de las actitudes lingüísticas de las sabedoras Wayúu en la península de la Guajira sobre el aprendizaje del español como segunda lengua en su comunidad.

4.2. Objetivos Específicos

- Comprender la situación del español como L2 en la ranchería.
- Identificar las actitudes lingüísticas de las sabedoras frente a la enseñanza del español como segunda lengua.
- Caracterizar las actitudes lingüísticas de las sabedoras frente a la lengua española como segunda lengua.
- Identificar la relación entre las actitudes y la situación social del español como segunda lengua.

5. MARCO REFERENCIAL

El territorio comprendido por el departamento de la Guajira, es el espacio habitado desde tiempos ancestrales por una de las poblaciones indígenas más numerosas del país, **los Wayúu**. La región que hoy ocupa dicha comunidad, se extiende a lo largo y ancho de toda la península Colombo-Venezolana (MEN, 2012: 19); y aunque su población oscilaba en 1992 alrededor de los 128.727 individuos wayuu (DANE, 1992), de acuerdo al último censo nacional llevado a cabo en 2005, los miembros de esta comunidad en territorio peninsular rondaban aproximadamente los 243.000 (DANE, 2005).

Asimismo, la población de esta comunidad se encuentra dispersa por toda la tierra donde habitan, estableciéndose no en poblados bien definidos sino en conjuntos de viviendas, o rancherías, en los que sus habitantes están unidos por lazos de sangre y residencia común. Sin embargo, esta distribución, este asentamiento disperso de sus miembros en el espacio en el que se han arraigado, corresponde a un legado cultural de sus antepasados, por el cual viven conectados a la naturaleza y a su territorio; circunscritos en consecuencia a desarrollarse en dicho espacio (MEN, 2012: 19-20).

Ya establecida la familia o *apushi* (Vizcano, 2002) en el territorio, su organización no se diferencia entre una y otra ranchería. Su estructura social no contempla la existencia de un poder central, sino que se han constituido en clanes matrilineales, en los que el *e'irukuu* – que literalmente significa carne –, que corresponde al apellido en otras sociedades, es lo que identifica a cada clan, o *sib*. Los miembros de cada clan están

unidos estrechamente por lazos de consanguinidad en línea materna, así como por condiciones sociales y míticas en común (MEN, 2012: 21)

No obstante, las razones para el asentamiento – o desplazamiento – de un grupo de miembros Wayúu en una locación específica del territorio son mucho más pragmáticas, pues responden a una de las preocupaciones más grandes de la comunidad, el agua. Como consecuencia de su escasez durante los prolongados veranos que se registran en la región, los cuales limitan el desarrollo de las actividades económicas tradicionales como el pastoreo, estas agrupaciones se ven obligadas a migrar de manera temporal o definitiva en busca de agua para subsistir. Sin ella las posibilidades de vida disminuyen día a día. Es tal la importancia del recurso hídrico para los Wayúu, que se le ha asociado como una referencia al tiempo, de tal manera que para ellos el año corresponde tradicionalmente al periodo comprendido entre cada temporada de lluvias (MEN, 201.: 20).

De la misma manera en que la comunidad establece relaciones entre la lluvia y el tiempo, muchos aspectos de la vida cotidiana y espiritual Wayúu están determinados de acuerdo a su cosmovisión, al concepto que tienen del mundo. Para ellos la vida está entendida como la convivencia con la naturaleza, de la que se originan los conocimientos y saberes, que son a su vez percibidos por los sentidos de cada individuo con la mediación del espíritu y la mente (MEN, 2012: 31). Esta estrecha conexión con lo natural ha generado en la comunidad una veneración por los fenómenos que surgen del universo como un acontecimiento que los vincula con sus antepasados y la verdad (Vizcaíno, 2002: 10).

Es tan cercana la relación inherente de esta comunidad con la naturaleza que la concepción mítica de su origen está relacionada estrechamente con los fenómenos naturales. Vizcaíno relata en su obra *Familia, filosofía y cosmovisión Wayúu* (2002: 29) cómo a partir de los *Pulashi*, la primera generación integrada por los grandes genios – sol, mar, luna, tierra, viento, lluvia y fuego – que gobernaban el mundo, fue creada una nueva generación constituida por las plantas, nombrada *Wunúu*. Asimismo, a partir de la segunda se origina la tercera generación, los *Uchii*, conformada por los animales, y estos a su vez se transformaron en la última generación, constituida por los primeros Wayúu, los hombres (Vizcaíno, 2002: 30).

Es más, es tal el arraigo a la creencia popular sobre la importancia que ejerce la generación animal *Uchii* sobre sus descendientes Wayúu, que los animales – de los que tradicionalmente se cree proviene cada familia – se consideran como un símbolo de identificación familiar, así como un indicador del status social de cada clan en la comunidad. El animal como tótem familiar obedece a un tributo de respeto porque en él están representados sus antepasados milenarios, tras la transición que recorrieron de animal a hombre (Vizcaíno, 2002: 31).

Las creencias para los Wayúu trascienden más allá de las dimensiones religiosas-espirituales y determinan entre otras cosas las estructuras sociales de la comunidad. No por otra razón, para esta población los animales se establecen como símbolo de identificación familiar y de acuerdo a su concepción del mundo, determinan los comportamientos y principales características de los miembros de la familia así como las interacciones con las otras (Vizcaíno, 2002: 31).

Por su parte, El pedagogo Victor Durán (2010) en su obra *Cuerpo y educación en la cultura Wayúu*, afirma que la comunidad Wayúu está constituida en una estructura social compleja basada en un esquema matrilineal para definir el parentesco entre los miembros de la sociedad, de tal manera que la familia nuclear de cada miembro está encabezada en primera instancia por la madre y no por el padre; de ahí que el apellido es heredado de la familia materna. Además, en la familia extendida la mayor autoridad la ostenta el tío materno, que interviene en todos los problemas que le conciernen a la familia, y por consiguiente dentro de la familia nuclear los hijos son dirigidos prácticamente por el hermano de la madre y no por el propio padre biológico (Durán, 2010: 241).

Adicionalmente, la familia ha asumido desde tiempos ancestrales el rol como espacio educativo tradicional para los integrantes de esta sociedad. De acuerdo a lo publicado por el MEN en su publicación *Anaa Akua'ipa, proyecto etnoeducativo de la nación Wayúu* (2012), a pesar de que para esta comunidad los primeros conocimientos provienen de la naturaleza en sí misma, es a través de la participación activa dentro de la comunidad que los miembros son capaces de adquirir las habilidades de sus tíos maternos, su padre y su madre, como ellos a su vez los adquirieron de los suyos (MEN, 2012. Pág. 46-47).



[Fotografía de Maria Camila Galvis] (Pesuapá, La Guajira. 2015)

De acuerdo con el MEN (2012: 47), cada uno de los integrantes de la familia mencionados anteriormente – tíos maternos, padres y madres – tienen una función propia dentro del proceso de enseñanza Wayúu. El MEN (2012) afirma que, mientras el padre y la madre se encargan de inculcar mediante el ejemplo los principios, creencias, actitudes, valores y comportamientos personales, familiares y comunitarios, el tío materno por su parte es el responsable de transmitir la responsabilidad legal y jurídica en la comunidad. Más aún, Vizcaíno (2002: 65) agrega a las labores de ambos progenitores otros temas que deben impartir a sus hijos. De acuerdo a lo descrito por este autor, el padre debe también preocuparse por enseñarle a sus hijos varones las maneras para enfrentar la fenomenología de la naturaleza, y las madres instruir a sus hijas en las labores femeninas del hogar y la comunidad.

De la misma manera, los miembros de la comunidad se educan desde una temprana edad en las costumbres ancestrales y saberes tradicionales de su sociedad, entre las que se

incluye su propia lengua nativa. Sin embargo, el aprendizaje de la lengua Wayúu es una tarea compleja, y esto se debe principalmente a que en el wayuunaiki las palabras están cargadas de metáforas que llevan el mensaje mucho más allá de su significado literal, y dependen inexorablemente del contexto en el que se pronuncian. Es por esta razón que para que el niño aprenda su lengua materna debe haber todo un proceso de análisis e introspección sobre su propia existencia (MEN, 2012: 49)

Esta reflexión constante en el uso de su lengua, junto con el valor fundamental y sagrado de la palabra en la sociedad guajira, hacen de **la oralidad** – o *aküjaa* – la esencia de la comunidad (MEN, 2012: 51). Así mismo, este ha sido el canal de transmisión de conocimientos desde tiempos ancestrales, un medio construido y ordenado para la conservación de la cultura y las tradiciones de la comunidad. No es extraño entonces, que la pedagogía en la cultura guajira esté orientada desde la oralidad y el intercambio verbal directo entre las personas de la comunidad (MEN, 2012: 51). El Ministerio de Educación Nacional (2012: 52) describe **la oralidad** como la dimensión más visible de toda la condición humana, ya que la misma presencia física exige para una comunicación oral efectiva el uso de una serie de elementos más allá de la fonética y las palabras exclusivamente.

Como lo he mencionado anteriormente, el wayuunaiki es la primera lengua que aprende cualquier miembro de la comunidad Wayúu durante su infancia – siempre que habite en el territorio de la Guajira –, y lo emplea durante el resto de su vida como su herramienta natural de pensamiento y comunicación. Es por esta razón que se le considera como la **lengua materna, lengua nativa** o **L1** de la sociedad Wayúu (CVC). Hoy en día su uso en la comunidad continúa siendo tan extendido a pesar de que solo hasta 1991 se la

declara como una lengua oficial de la nación (CPC, 1991. Art. 10°), que hasta hace algunos años aún el 96.5% de los 243.000 miembros hablaba su lengua materna alrededor del 32.1% era bilingüe en wayuunaiki-español, y únicamente el 3.4% habla español de forma exclusiva (MEN, 2012: 17-18).

Sin embargo, a pesar del poco uso que se le da al español en la comunidad Wayúu – y con mayor ahínco en las rancherías –, su población se ha visto en contacto con dicha lengua mucho antes de la publicación de la Constitución Política de 1991 como consecuencia de la presencia de criollos y colonos durante las épocas de la conquista y la colonia (ICCH, 2000). Puntualmente el artículo 10° CPC de 1991 aclara el derecho de cada individuo de la comunidad objetivo a instruirse tanto en su lengua nativa como en la lengua de uso oficial en el país. Esto obedece principalmente a la necesidad de poder comunicarse, interactuar y relacionarse con el resto de la población nacional, considerando que aprender esta lengua ajena a la comunidad es una ventaja estratégica considerable para la sociedad Wayúu (ICCH, 2000).

A pesar de ello, el uso del español sigue sin ser muy extenso en la comunidad Wayúu, ya que sus miembros prefieren incuestionablemente comunicarse en wayuunaiki en la mayoría de espacios sociales de su comunidad, reservando la lengua española a los casos en que deben interactuar con los hablantes de esa lengua (Etxebarria, 2012:14). Como se mencionó previamente, la distribución de monolingües en español representa el 3.4% de toda la población, mientras que los miembros bilingües en wayuunaiki-español representa el 32.1% del total. Incluso, Mejía presenta en su investigación *Bilingüismo y realidad sociolingüística de la lengua del grupo wayuu en el caribe colombiano* (2012, Pág. 16) que los hablantes bilingües encuestados se dividieron entre aquellos que hablan

poco alguna de las dos lenguas, y los que no usan nunca alguna de las dos. En este estudio el español representa la lengua que se habla con menor frecuencia en el grupo de personas de la comunidad que se han instruido en ambas lenguas, ya que el 69% de los encuestados de este grupo contestó que entre ambas, el español es la que menos usa. Por su parte, el 84.6% del segundo segmento expresó que la lengua que no habla nada es la española.

En la comunidad de habla Wayúu la enseñanza del español no se imparte sistemáticamente de generación a generación como sí se hace con su lengua nativa, sino por el contrario, se les instruye en dicha lengua – la lengua española – a los miembros más jóvenes en las escuelas fundadas en sus territorios; y solo después de varios años de énfasis en el aprendizaje del wayuunaiki (Mejía, 2012: 20-21). Ejemplo de ello es que el proyecto etnoeducativo Anaa Akua'ipa diseñado por el MEN (2012) divide el proceso de educación Wayúu en cuatro ciclos, de acuerdo al cual hasta el tercer ciclo que el joven de 12 a 20 años comienza a hacer uso de herramientas alijunas, o externas a la comunidad, y solo hasta el último ciclo la persona Wayúu tiene la capacidad de enfrentar los procesos alijuna de educación superior, como el escenario de oportunidades para establecer nuevas formas de interrelación con occidente para beneficio de su comunidad (MEN, 2012: 52-59).

Debido al orden y la edad de aprendizaje de la lengua española, se hace evidente que la enseñanza del español se está impartiendo según los lineamientos de una **segunda lengua**, porque a pesar de que es la lengua oficial colombiana, la comunidad se instruye en el uso de la misma mucho tiempo después de lo que lo hace en su lengua nativa

(CVC). Además, de acuerdo a lo mencionado anteriormente el uso del wayuunaiki en ningún momento se ve limitado por que sus miembros se instruyan en el español.

No obstante, el MEN ha presentado – de manera coherente con la normatividad de la Constitución Política de Colombia de 1991 – los lineamientos y principios que deben tenerse en cuenta para cumplir, como ellos aseguran, el objetivo de que la enseñanza de modos y conocimientos ajenos, no obstruyan o invaliden la cultura y lengua de la comunidad Wayúu, y las demás agrupaciones étnicas del país. Por dicha razón, el Ministerio entiende que la educación debe estar alineada con los intereses y preferencias de cada uno de los grupos étnicos en el territorio nacional, y que sea ofrecida a los grupos o comunidades que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios; este tipo de educación el MEN la define como **etnoeducación**.

La Constitución Política de Colombia hace referencia al tipo de educación que deben recibir las comunidades étnicas del país en los artículos 7, 10, 13, 27, 68, 70 y 85, de acuerdo a su realidad política, social y cultural (Pulido, 2012: 8). La pedagoga Yenny Pulido (2012: 16) afirma que debe tenerse en cuenta que, aunque dichos artículos puedan resultar problemáticos – por lo general del concepto – para la conceptualización de la diversidad étnica y lingüística de Colombia, lo importante es poder aprovechar la normativa en consonancia con las necesidades, y proyectos sociohistóricos de las comunidades. De igual manera María Adelaida Plata (2004: 127) afirma que la etnoeducación concretamente debe entenderse como el resultado de una investigación Histórico-Cultural de la comunidad, y luego ser llevada al uso cotidiano del quehacer pedagógico para responder a los intereses y finalidades de la comunidad.

De igual forma, la especialista en educación María Adelaida Plata (2004: 121) nos cuenta cómo en la década de 1970 inició en el país un movimiento indígena de lucha en procura de conseguir una educación diferente, que respondiera a la realidad, necesidades y expectativas de la comunidad Wayúu. Asimismo, en ese año un grupo de profesionales de la comunidad Wayúu concibió la idea de hacer un cambio en el proyecto educativo de los programas de básica primaria impuestos por el gobierno nacional. Sin embargo, sólo hasta el año de 1985 se organiza el primer seminario-taller con la asistencia de 40 maestros Wayúu, y se decide adoptar un modelo pedagógico propio que denominaron Educación Intercultural Bilingüe, etnoeducación. Con ella la enseñanza se impartiría desarrollando las temáticas asociadas a ambas lenguas, para que el niño sea capaz de desenvolverse en ambos ámbitos culturales, logrando que se refuerce y reafirme su identidad cultural, mientras se desarrolla en su propio territorio, piensa en función de su pueblo, y ejercita de esta manera su verdadero etnodesarrollo.

Los Wayúu gracias a la Organización Indígena de la Guajira, o Yanama, son los gestores pioneros de su propio programa educativo para la formación de maestros etnoeducadores. Anaa Akua'ipa es ese proyecto etnoeducativo, ajustado a la cosmovisión Wayúu, de tal manera, que los centros e instituciones educativas promuevan y fortalezcan la identidad cultural de esta comunidad mediante la puesta en marcha y la gestión de estrategias pedagógicas que obedezcan a la realidad, necesidades y expectativas de la Nación Wayúu (MEN, 2012:12).

Adicionalmente, el proyecto educativo se ciñe a la normativa sobre educación nacional descrita en la Constitución Política de 1991, que en el artículo 10° de la misma:

*“Artículo 10º: El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será **bilingüe**.”*

El artículo mencionado no solo confirma que el wayuunaiki deberá ser reconocido en el territorio de la Guajira como una lengua oficial, junto al español, sino que nos aclara el tipo de educación que deberán recibir por ley los miembros de todas las comunidades étnicas del país, asegurando que el estudiante tenga la capacidad de comunicarse en su lengua nativa y en la lengua oficial de su país. Sin embargo, la educación bilingüe cuenta con diferentes connotaciones en función del autor que se consulte, lo cual podría generar diferencias al interpretar el concepto.

El **bilingüismo** puede definirse de manera general como la capacidad de un sujeto para establecer una comunicación de forma independiente y alterna en dos lenguas, conocido también como **bilingüismo individual**, el dominio que se tenga sobre ambas es uno de los puntos más álgidos al momento de una definición más precisa. Los autores más estrictos proponen que la persona debe tener un dominio de ambas lenguas bastante similares entre sí, mientras que las posturas más flexibles consideran que el hablante debe al menos tener algún conocimiento de la segunda lengua (Centro Virtual Cervantes, CVC). Por ejemplo, Moreno Fernández (1998: 212-215) afirma que una persona bilingüe es aquella que, además de tener competencia en su lengua materna, es poseedor de unas habilidades muy similares para comunicarse en otra lengua, y adicionalmente puede comunicarse con cualquiera de ellas en diferentes situaciones sin una diferencia significativa entre una y otra. Adicionalmente, Moreno (1998: 212-215) clasifica al

hablante bilingüe en tres categorías basándose en las en la semántica empleada con cada una.

En primer lugar, Moreno (1998:212-215) define lo que él denomina el bilingüismo coordinado -empíricamente casi inexistente- en el que el hablante tiene separados los significados de palabras equivalentes de las dos lenguas, de modo que cada significado remitiría a un concepto diferente en cada lengua, actuando como dos hablantes monolingües yuxtapuestos. A continuación el autor define el bilingüismo compuesto, en el que hay coincidencia en el significado de palabras, equivalentes a un concepto o referente equivalente. Finalmente expone lo que él considera el bilingüismo subordinado, en el que las palabras de una lengua dominada se interpretan desde los equivalentes de la lengua dominante.

Por su lado, Appel y Muysken (1996: 10) presentan el bilingüismo desde una perspectiva social, **bilingüismo social**, y definen un escenario de bilingüismo como aquel en el que los miembros de una misma comunidad hacen uso de una lengua distinta a su lengua nativa. A su vez, los autores consideran que el bilingüismo social cae comúnmente en tres categorías. En la primera, cada lengua es hablada por un grupo diferente en una misma comunidad, y la comunicación se logra por medio de algunos individuos bilingües. La segunda situación se caracteriza porque todos o casi todos los hablantes de la comunidad son bilingües. Y en último lugar se encuentra el caso en el que se presenta coexistencia de un grupo monolingüe y uno bilingüe, y éste último a menudo es el minoritario.

Puede inferirse entonces, que la **educación bilingüe**, o **enseñanza bilingüe**, hace referencia a aquella educación en la que se les instruye a los miembros de la comunidad al uso tanto de su lengua nativa como a su segunda lengua. El Centro Virtual Cervantes (CVC) describe la enseñanza bilingüe como aquella en la que las dos lenguas son instrumentales y vehículo en las actividades pedagógicas de cualquier tipo de contenido, exhibiéndola tanto como una herramienta comunicativa de gran importancia como una generadora de mejoras en el desarrollo cognitivo y personal del estudiante.

No obstante, Perez van-Leenden (1998: 28) afirma en su obra *Wayuunaiki, Estado, sociedad y contacto*, que el origen del bilingüismo en la comunidad no proviene de las medidas recientes por instruirlos en la lengua oficial nacional, sino en el contacto entre los diferentes grupos que compartieron el territorio desde tiempos prehispánicos, según señalan fuentes etnohistóricas. De tal manera que a partir de dicha información se puede deducir que los primeros rasgos de bilingüismo aparecen precozmente entre las mismas comunidades indígenas de la región, como consecuencia de la necesidad de interacción comunicativa entre ellas. Asimismo presenta una clasificación de varios tipos de bilingüismo que según él afirma son evidenciables a lo largo del tiempo en la comunidad Wayúu.

La primera de ellas la denomina como *bilingüismo temprano*, generado principalmente como consecuencia de los conflictos comunicativos entre ambos grupos de hablantes, los nativos de la región y los conquistadores españoles. Originando así un desequilibrio entre ambas lenguas, que conllevaron al desarrollo de la situación diglósica que se evidencia en la región aún en la actualidad, entre la lengua indígena y la lengua castellana.

En segundo lugar, presenta otro tipo que ha llamado *bilingüismo por unificación* que parte de la reducción y etnocidio sufrido por los Wayúu desde la época colonial, como consecuencia de la imposición de elementos culturales y lingüísticos; medida que fue frenada por la sublevación de la población nativa y la insuficiencia de misioneros para enseñar español. Este tipo de bilingüismo llevado al límite conlleva a una transición desde la diglosia a un monolingüismo de la lengua de mayor uso.

El tercer tipo es el *bilingüismo sucesivo* o *secundario*, y se presenta como consecuencia del establecimiento de los misioneros capuchino en la Guajira, y bajo cuya inspiración produjo los primeros vocabularios y gramáticas que necesitaba el movimiento evangelizador.

A continuación presenta un *bilingüismo diglósico*, que se caracteriza por reunir unas condiciones muy específicas en los usos de las diferentes lenguas en una comunidad de habla. Los integrantes de dicha agrupación social tienen a su disposición unos roles lingüísticos compartimentalizados y a los cuales están capacitados para acceder cuando así lo requieran. Siendo así bilingües pudiendo alternar el uso entre una y otra lengua, pero adicionalmente presentan características diglósicas, pues el empleo de una u otra lengua está ligado a la función que socialmente se le ha atribuido a cada una.

Finalmente, y como consecuencia de las dinámicas políticas e ideológicas presentes a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, surge un *bilingüismo estable*, que ha culminado en una disminución del bilingüismo. En pos del creciente equilibrio y valoración del wayuunaiki en ambas sociedades – Wayúu y criolla –, la lengua materna de la comunidad indígena se mantiene y transmite de una generación a otra mientras la lengua

nacional continua hablándose por un número cada vez mayor de personas (Perez van-Leenden, 1998: 28).

Por su parte, Rodríguez Cadena (1996:142) concluye en su investigación que la situación de bilingüismo no está limitada exclusivamente al hecho de compartir dos códigos y saberes gramaticales, sino que hace evidente una situación mucho más compleja al situarse en los espacios sociales de la sociedad. De acuerdo con ello, Eufemia Moscote y María Margarita Pimienta (2014:36-37) nos presentan en su indagación sobre las dinámicas lingüísticas presentes en la comunidad Wayúu, que sus miembros se encuentran divididos entre cuatro grupos de individuos bilingües: (a) hablantes fluidos en español y wayuunaiki, (b) semihablantes en español y fluidos en wayuunaiki, (c) semihablantes en wayuunaiki, fluidos en español, y finalmente (d) hablantes cuasipasivos en wayuunaiki, fluidos en español. En las que los individuos de cada uno de los susodichos grupos demuestran diferentes habilidades lingüísticas, comunicativas y en el grado de fluidez en ambas lenguas, principalmente en función de contextos, roles y finalidades comunicativas muy variadas.

Zubiría y Piraquive (2009:33) defienden que estas dinámicas lingüísticas presentes en la comunidad de habla ponen en evidencia una variedad de posturas con respecto al uso que ellos mismos le dan a su lengua nativa y al español, pero adicionalmente sobre el que les dan a cada una los otros miembros de su comunidad. Estas manifestaciones de los individuos respecto a una lengua – ya sea esta propia o ajena a su grupo social – y la función que se le da en sociedad, es lo que Moreno Fernández (1998:181) define como **actitudes lingüísticas**.

Klaus Zimmermann (1995:21) que las actitudes son un aspecto más relevante en el estudio de las dinámicas lingüísticas en una comunidad de habla que otros rasgos como los fonéticos, fonológicos, lexicales y morfosintácticos. El análisis de estas posturas hace posible estudiar más allá de los atributos lingüísticos y adentrarse en todo lo que conllevan: juicios de valor, connotaciones sociales, valores sentimentales y representaciones conductuales.

Sandra Rojas (2007: 21) expone, en su investigación sobre el contacto de lenguas en la zona trifenitrica de Brasil-Colombia-Perú, que existe una profunda relación entre la lengua y el sentido de **identidad** del individuo, el cual se entiende – de acuerdo a la definición de la autora – cómo la filiación o el sentimiento de pertenencia a un grupo determinado con el que se tienen adicionalmente unos vínculos ancestrales. No obstante Appel y Muysken (1996:23) afirman que dicha relación lengua-identidad se evidencia en las **actitudes lingüísticas**, y en consecuencia plantean que las posturas hacia otros grupos con una identidad determinada son asimismo causas de actitudes hacia las variedades lingüísticas que dichos grupos y sus miembros emplean.

Moreno Fernández (1998: 181) por otro lado defiende la importancia de la **conciencia sociolingüística** al momento de decidir que lengua usar en determinados contextos, y la asentamiento de las actitudes lingüísticas. Los miembros de una comunidad desarrollan ciertas posturas porque son conscientes de una serie de condiciones sociales o convicciones propias o de su población. De esta manera los Wayúu saben que su comunidad prefiere unos usos lingüísticos a otros, que algunos de dichos usos son propios de ciertos grupos, que ciertas lenguas son más prestigiosas que otras, y

consecuencia a ello pueden decidir lo que consideran más adecuado a la situación o a sus intereses.

Es de este concepto, conciencia sociolingüística, que se desprende otro conocido como el **prestigio lingüístico**, que en términos generales puede definirse como la concesión de estima y respeto hacia individuos o grupos que reúnen ciertas características, y que impulsa a los miembros de una comunidad a imitar esas conductas y creencias de dichos individuos o grupos. Este conocimiento que poseen los individuos de las preferencias propias y de su comunidad al uso – o no – de su lengua nativa u otra ajena a su cultura, le permite tomar decisiones de acuerdo a sus convicciones e intereses (Moreno Fernández, 1998).

Adicionalmente, a partir de esta consciencia sobre las preferencias lingüísticas individuales y de su población, cada miembro puede exponer su propia **seguridad o inseguridad lingüística**, la cual está directamente asociada a la relación entre sus predilecciones lingüísticas, y el uso que realmente hace de las lenguas que se emplean en su comunidad. Lo cual quiere decir que, entre mayor es la coincidencia entre lo que el hablante considera como correcto o adecuado con respecto a la función de una lengua en su comunidad, y el uso que finalmente le da, mayor es la seguridad que el individuo posee. Cuando dicha concordancia disminuye, asimismo aumenta la inseguridad lingüística (Moreno Fernández, 1998:182).



[

[Fotografía de Maria Camila Galvis] (Ranchería Pesuapá, La Guajira. 2015)

En definitiva, el análisis de las actitudes, tanto individuales como colectivas, que se presentan hacia el uso de su lengua nativa y hacia el español como su segunda lengua en los diferentes ámbitos en que se emplean socialmente cada una, es una herramienta muy efectiva para dar cuenta de los factores y de las consecuencias de las dinámicas lingüísticas y sociolingüísticas en la comunidad Wayúu. Asimismo, pueden dar una luz acerca de las condiciones en que se está impartiendo la enseñanza de dichas lenguas en la población objetivo, y si dichas estrategias y metodologías pedagógicas están siendo consecuentes con las necesidades y deseos de la comunidad de habla.

6. MARCO METODOLÓGICO

Debido al carácter cualitativo de esta investigación, y los objetivos que se desean alcanzar, se ha decidido utilizar una metodología de investigación orientada a facilitar el reconocimiento y análisis de las sabedoras Wayúu dentro de las prácticas sociales y lingüísticas en su comunidad, así como las actitudes que tienen hacia el aprendizaje del español como segunda lengua en su territorio y el contacto de lenguas que se ha originado con su lengua nativa. Gracias a que estos fenómenos son únicos en su naturaleza y no pueden ser replicados en otro espacio, es imprescindible aproximarse a esta situación directamente y a profundidad dentro de su ambiente cotidiano.

Los resultados obtenidos a través de las herramientas – sin importar cuales sean las que se decidan emplear –, deberán apoyarse principalmente en los análisis cualitativos estructurados que se empleen durante la investigación. Sin embargo con el fin de limitar la subjetividad y el sesgo en la información que se pueda recolectar, así como en el análisis de la misma, deberá hacerse uso de ciertos análisis estadísticos para garantizar ese objetivo de imparcialidad.

En efecto, con el propósito de robustecer y darle más calidad a la información, se introducirán métodos cuantitativos de indagación, que garantizaran adicionalmente la moderación de la objetividad, confiabilidad y aplicabilidad de los datos obtenidos. Este método es conocido, tanto en investigaciones cualitativas como cuantitativas, como triangulación y pretende que mediante la aplicación de varias metodologías simultaneas a un mismo caso de estudio puedan suplirse las limitaciones y debilidades que una u otra estrategia o método puedan tener.

Benavides y Gómez-Restrepo (2005: 119) definen la triangulación como el uso de diferentes métodos – de tipo cualitativo o cuantitativo –, fuentes de datos, teorías, investigadores, etc., en el estudio de un fenómeno específico, con el objetivo de detectar patrones y elementos convergentes que puedan soportar una interpretación de dicho fenómeno.

Por dicha razón, la investigación no debe fundamentarse, por ejemplo, exclusivamente desde métodos cuyos resultados sean ponderables numérica y estadísticamente, sino que a través de interpretaciones y la búsqueda de significado dentro del contexto de estudio. De tal manera que sea posible determinar, a partir de las actitudes que evidencien las sabedoras Wayúu, cuáles son las realidades lingüísticas particulares y subjetivas de estos miembros de la comunidad.

Quisiera aclarar adicionalmente que esta investigación no tiene como único objetivo confirmar o refutar hipótesis sobre una problemática que se ha identificado, sino que a través de la descripción e interpretación de las Actitudes, los resultados de la medición y de la situación de uso del español como segunda lengua, se den a conocer tanto la voz del investigador(a) como la del grupo objeto de estudio. De esta manera la reflexión será el puente que vincule a los participantes con la investigación, aproximándose no solo como la comunidad de habla sino como seres humanos con experiencias y conocimientos que compartir. De esta manera será posible construir conocimiento mancomunadamente a lo largo de todo el proyecto investigativo.

Dada la naturaleza y objetivos de esta investigación, se ha determinado que dentro de los métodos para recolectar las experiencias y actitudes de las sabedoras hacia el aprendizaje del español como segunda lengua, el más acorde es la **observación participante**. Con esta metodología es posible realizar un análisis momento a momento de la realidad del contacto

de la lengua, a través de la observación de las situaciones, fenómenos y dinámicas en un marco natural. Siendo el escenario de investigación quien defina según la accesibilidad y posibilidades de participación que permita la comunidad, que tan enfocada y selectiva puede ser mi investigación.

De esta manera la observación participante es una herramienta que, según Rosana Guber (2011: 60), permite al investigador relacionarse con los contextos que dan sentido a lo que ocurre en la comunidad objeto de estudio, rebasando el ámbito de los métodos tradicionales y unilaterales de la academia, para poder desempeñarse en un medio en el que se medie entre el objeto cognoscente y el conocido, con el objetivo de conseguir una comprensión y conocimiento mutuos que beneficien a ambas partes, la investigadora y las sabedoras Wayúu.

No obstante, la observación participativa como herramienta investigativa debe considerarse antes que nada como una unidad de dos actividades principales: observar y participar. Mientras más se distancia el observador del grupo de estudio, más libertad tiene de registrar cada uno de los momentos y eventos de la vida social de la comunidad. Por el contrario la participación del sujeto en una o varias de las actividades, le abre la oportunidad de intentar aprender a comportarse y desenvolverse como uno más de los miembros de la población entendiendo desde su experiencia las dinámicas ligadas a dicha actividad (Guber, 2011: 56).

Como consecuencia de este método, el investigador cae en una disyuntiva entre observar o participar, pues entre más participe menos observa, y entre más observe menos participa. Por esta razón deberá mediar entre una y otra actividad obedeciendo según requiera cada uno de los eventos que desee analizar en la comunidad (ídem. 61). A pesar de ello cada una de dichas actividades aporta un conocimiento distinto acerca de un mismo fenómeno, y esta

herramienta investigativa se torna en el medio ideal para realizar descubrimientos, analizar críticamente los conceptos y asociarlos a contextos y realidades concretas de la comunidad que se está observando (ídem. 58).

Otro de los métodos que más se ajustan al enfoque de esta investigación es **la entrevista etnográfica**, y que espero aporte una importante perspectiva para la triangulación de la información recolectada. Pues la considero como la mejor manera de dar cuenta de las actitudes lingüísticas de las sabedoras Wayúu hacia la enseñanza y el aprendizaje del español en su comunidad; obteniendo información genuina desde su propia voz. Se espera que así podamos conocer sus posturas frente a los acontecimientos vividos, así como de aspectos subjetivos con relación a la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua en su territorio.

De esta manera, se trata de una situación cara a cara con las líderes de la comunidad, donde es posible una conversación íntima y de intercambio recíproco con ellas, en la cual el entrevistado abre una ventana a la realidad lingüística y social de la población a la que pertenecen y de la cuál son responsables. Así pueden ofrecernos y compartir con nosotros información sobre ellos mismos y acerca de otras personas, poniendo a la disposición de la investigación datos acerca de los procesos pedagógicos, lingüísticos, sociales y culturales. La entrevista es un espacio comunicativo que me permitirá recolectar gran parte de la información requerida para cumplir los objetivos del proyecto.

La entrevista en su concepto más práctico consiste en un escenario comunicativo en el que se desarrolla un intercambio comunicativo entre un interrogante y un interrogado, en el que la información solicitada y suministrada está comprendida dentro de un contexto bajo el cual conserva su sentido, y de acuerdo a él se harán las interpretaciones que requiera. A pesar de

ello el entrevistado no puede dejar atrás sus hábitos comunicativos, y se debe considerar que los datos suministrados pueden no ser verídicos, o estar distorsionados por la misma interpretación o recuerdos del entrevistado. Por dicha razón es recomendable recurrir a chequeos, triangulaciones y a cierto “clima” de confianza durante la entrevista (Guber, 2011: 75).

Finalmente, en tercer lugar, se ha decidido emplear – a pesar de ser una investigación de carácter cualitativo –, una herramienta de investigación cuya naturaleza está mucho más orientada a estudios de tipo cuantitativo, **la encuesta**. El objetivo de hacer uso de instrumento es construir con él un contexto más claro y verificable sobre los escenarios de uso del español y los métodos de enseñanza del mismo en la comunidad. Facilitando la validación de la información suministrada, así como ampliando y brindando más claridad acerca de las dinámicas lingüísticas en la comunidad.

La encuesta es la técnica cuantitativa de recolección de datos de uso más habitual en los proyectos investigativos, puesto que mediante un cuestionario estructurado permite la obtención de la información de una muestra de la población que se está estudiando. Las preguntas que componen dicho cuestionario suelen ser cerradas, lo que limita las opciones de respuesta a unas específicas que impiden que el interrogado se exprese en sus propias palabras y dificulte la codificación posterior de la información. Mediante este método es posible recolectar no solo hechos concretos, como edad y género del encuestado, sino también actitudes, opiniones y percepciones (Hueso y Cascant, 2012: 21-22).

No obstante, de acuerdo a lo mencionado por Hueso y Cascant (2012: 22), la encuesta no debe confundirse con la simple aplicación de un cuestionario, puesto que es mucho más que

eso. La encuesta abarca desde el diseño y aplicación del cuestionario hasta el procesamiento de los datos recolectados, y porque no el diseño muestral.

Este instrumento investigativo deberá proporcionar la información necesaria para construir la situación del uso del español en la comunidad – escenarios de uso, relaciones entre las capacidades comunicativas en la lengua española y el nivel educativo, entre otros –, así como las percepciones de los miembros de la comunidad con respecto a las funciones que desempeña la lengua *alijuna* dentro de la comunidad y las condiciones en las que se está formando a los miembros de la comunidad en el uso de dicha lengua.

Su población consiste en aproximadamente unos 35 habitantes de la ranchería, constituida por mujeres, niños y hombres, que conviven en este asentamiento en el que comparten el espacio las construcciones de uso común, y las viviendas para uso de una sola familia. El territorio que comprende la ranchería Pesuapa está ubicado en el municipio de Manaure, una llanura pedregosa al sur-oriental de la capital de la Guajira, distinguido por las altas temperaturas, la gran intensidad de sus vientos y las constantes sequías que ambas conllevan, y que los obligan a realizar migraciones en búsqueda de nuevas fuentes de agua (Anaa Akua'ipa, 2012:26-27).

7. ANÁLISIS DE RESULTADOS

7.1. ACERCAMIENTO A LA COMUNIDAD WAYÚU DE LA RANCHERÍA PESUAPA

Antes de proceder con el análisis de los resultados obtenidos a partir de la información recogida durante el trabajo de campo, considero de gran importancia identificar claramente la población de habla sobre la cual se centra esta investigación. Para ello se definirá dicha población tanto a través de los componentes geográficos y sociales en los que se desenvuelven y estructuran como sujetos, como desde sus dinámicas y realidades lingüísticas mediante las cuales se comunican y siguen desarrollando sus tradiciones ancestrales.

La comunidad Pesuapa está ubicada en el municipio de Manaure (Guajira), aproximadamente a media hora en automóvil partiendo desde Riohacha, hacia la zona que los indígenas Wayúu conocen como *Anouimüin*, las extensas sabanas de Uribia, Maicao y Manaure. La llanura pedregosa, que compone el territorio en el que se encuentra establecida esta comunidad Wayúu, se caracteriza por sus altas temperaturas, la alta intensidad en sus vientos, y sus constantes sequías. La Alcaldía de Manaure afirma que el terreno cuenta con corrientes de agua subterráneas de las cuales hacen uso las poblaciones indígenas (Alcaldía de Manaure: 2015). Sin embargo tales afirmaciones no parecen coincidir con lo observado durante la investigación llevada a cabo en el lugar, ni con lo retratado en el Proyecto Etnoeducativo *Anaa Akua'ipa* (2012:16), según

el cual ha sido necesario para estas comunidades realizar migraciones para encontrar fuentes de agua con las cuales sobrevivir y conservar sus rebaños.

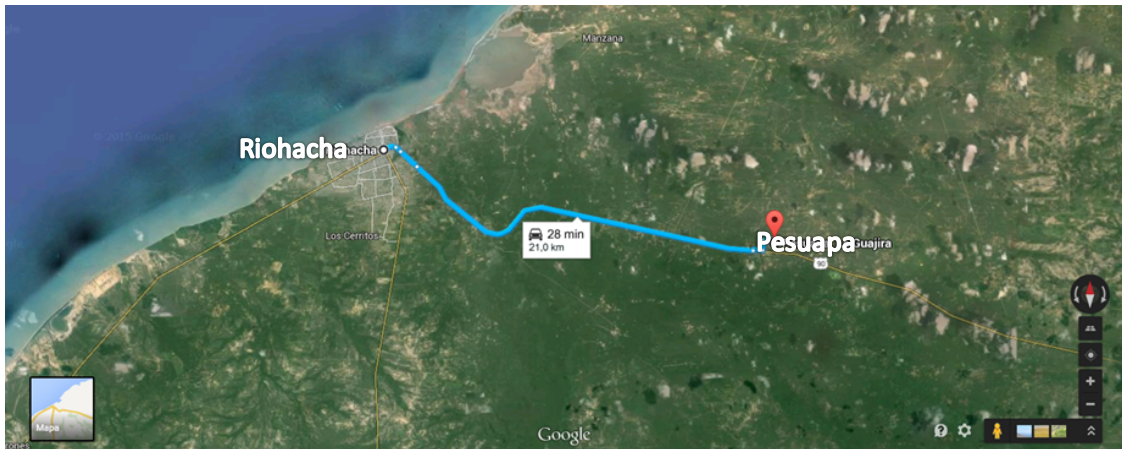


Imagen tomada de Google Maps

Su población está compuesta por aproximadamente de 35 individuos, constituida en gran parte por mujeres y niños, que conviven en espacios y construcciones comunales, así como en viviendas unifamiliares, que se agrupan en asentamientos que han denominado rancherías. Cada una de las viviendas que se encuentran edificadas dentro de la ranchería, es compartida por una única familia nuclear – padre, madre e hijos –, mientras que la familia extendida suele habitar las viviendas cercanas a la del núcleo familiar. Por otra parte, los escenarios de uso común son el cementerio, las zonas de pastoreo, las zonas de cultivo, lugares de pesca, etc., y representan algunas de los muchos entornos de enseñanza y tradición ancestral Wayúu (Anaa Akua’ipa, 2012:26-27).

Es evidente de acuerdo a la observación de las dinámicas pedagógicas en la ranchería, que la formación y enseñanza tradicional en esta comunidad se presenta bajo unos principios bien establecidos, regidos en todo momento bajo el precepto de “*ayudar a aprender, o aprender haciendo*”. De tal manera que la educación no está delimitada por

tiempo, espacios o contenidos, sino que se desarrolla gracias a la colaboración del niño en los quehaceres y tareas que llevan a cabo los mayores de su respectivo género y de acuerdo a su edad. De esta manera los niños y niñas son orientados día a día para que puedan llevar a cabo las labores que ocuparán su vida en el futuro, muchas de las cuales son elegidas de acuerdo a las habilidades innatas de los menores. No obstante esta participación no se enfoca exclusivamente en la ejecución de las actividades de los adultos sino que comprende de igual manera espacios de reflexión sobre los conocimientos adquiridos (ibídem, 2012:25-26).

Por su parte la educación *alijuna* se imparte a los niños y niñas de toda la ranchería, quienes asisten a espacios independientes de los que están destinados para el uso común por la comunidad o de las viviendas familiares. Las escuelas como construcciones o espacios arquitectónicos varían sustancialmente de una ranchería a otra, sin embargo en todas ellas se presentan como espacios para la enseñanza de conceptos y temas exclusivos de la primaria, de acuerdo a lo mencionado por la docente y sabedora Wayúu Isolina Silva Duarte (2015) de la ranchería Pesuapa.

Sin embargo en estos espacios no son instruidos exclusivamente en conceptos ajenos a su comunidad y en el uso del *alijunaiki*, el español. Por el contrario se les enseña desde muy pequeños todos los conocimientos y tradiciones de su comunidad, y la manera correcta de utilizar su propia lengua materna. Después de todo, el aprendizaje del wayuunaiki sigue siendo un aspecto esencial en la vida social y cultural de cada uno de los miembros de esta población, razón por la cual la instrucción en su uso debe ser muy estricta, ya que el no hablar su lengua siendo Wayúus representa una demostración de

vergüenza a su procedencia indígena y una negación de la esencia que los fortalece en su pensamiento, su identidad y su convivencia (cf. Anaa Akua'ipa, 2012: 46).



[Fotografía de Maria Camila Galvis] (Pesuapá, La Guajira. 2015)

7.2. EL INTERROGANTE

De esta manera el español, o *alijunaiki*, se destaca en la comunidad como una herramienta comunicativa complementaria a la suya propia, útil sólo en determinados momentos en el que su lengua nativa se torna en un impedimento para comunicarse con sujetos ajenos a su comunidad. Aun así, su enseñanza y aprendizaje se fomenta con firmeza en los niños que asisten a las escuelas establecidas en el territorio; en muchos casos desde que tienen pocos años de haber iniciado su proceso formativo.

Debido a la relevancia sociocultural y comunicativa que aún hoy mantiene el wayuunaiki en la comunidad – en contraposición con las situaciones tan definidas en las que se usa la lengua española –, el interrogante de esta investigación ha tomado gran importancia al seguir conociendo las dinámicas sociales, educativas y de habla en la comunidad. De esta manera las posturas o actitudes, las cuales son entendidas por Zimmermann (1995:21) y adoptadas en esta investigación como el estudio más relevante de las dinámicas lingüísticas en una comunidad de habla así mismo haciendo posible estudiar los atributos lingüísticos y adentrando en todo lo que conllevan, cómo juicios de valor, connotaciones sociales, valores sentimentales, y representaciones conductuales, que las sabedoras, como salvaguardas del conocimiento y tradiciones Wayúu, puedan tener acerca del aprendizaje del español como L2, puede dar claridad sobre las realidades lingüísticas y educativas de la ranchería.

Para que fuera posible llegar a comprender estos testimonios y actitudes de las líderes de la comunidad, fue necesario investigar previamente los escenarios en los que se hace uso del español, así como conocer bajo qué condiciones y contextos los miembros de la

ranchería emplean la lengua castellana. Para ello se observó el comportamiento de los sujetos y se consultó, a partir de entrevistas, al respecto a las mismas sabedoras. De esta manera se obtuvo una idea de los usos de habla que se le está dando al alijunaiki, directamente de quienes componen y dirigen la ranchería y que en conjunto tienen una perspectiva más clara de la realidad de su territorio.

Gracias a esas y otras interrogantes que se les presentaron a las líderes de la ranchería, fue posible identificar ciertas actitudes que ellas mismas tienen frente a la enseñanza del español como segunda lengua, así ésta sea la lengua oficial Colombiana, y se aprenda como autóctona con otras lenguas dentro del territorio colombiano, la comunidad se instruye en el uso de la misma mucho tiempo después de lo que lo hace en su lengua nativa (CVC: 2015), Pero que aunque sean posturas comparativas, de rechazo, de pertenencia, o simplemente indiferentes frente al aprendizaje de este idioma tienen un impacto directo en el uso que de él hacen ellas mismas y los demás miembros de su comunidad. Cuáles son dichas actitudes y como están caracterizadas se hablará posteriormente con mayor detenimiento.

Finalmente, con la información recogida sobre las condiciones de uso del español en la comunidad y las actitudes podrá ser posible identificar qué relación existe entre las Actitudes lingüísticas y la situación social del español como una segunda lengua.

7.3. METODOLOGÍA EMPLEADA PARA EL ANÁLISIS DE RESULTADOS

Dado el carácter cualitativo de la información que se ha recogido a lo largo de esta investigación, y lo elaborado que resulta establecer las relaciones existentes entre los diferentes conceptos, se hizo uso de una herramienta de software que facilitó la tarea de organizar y dar sentido a los datos recolectados.

El software empleado fue el Atlas.ti, el cual es considerado una herramienta informática que facilita el análisis cualitativo, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales. De igual manera es importante resaltar que a pesar de que su foco es el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino por el contrario, simplemente ayudar al interprete humano en la agilización considerable de muchas acciones que conllevan este tipo de análisis, como por ejemplo, la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación, que es nuestro caso, o la escritura de comentarios y anotaciones (Muñoz, 2003: 2). Por su parte Juan Muñoz (2003: 5) explica los códigos como conceptualizaciones, resúmenes o agrupaciones de las citas, sin embargo, en este caso no se emplearon de esta manera sino que éstos se comprendieron como conceptos útiles para analizar detalladamente las entrevistas hechas a las sabedoras de la comunidad Pesuapa. De la misma forma que los códigos, las familias permiten agrupar el resto de componentes principales, incluso los mismo códigos, haciéndolos parte de los grandes categorías que se relacionarán con más conceptos o códigos para obtener como resultado final un análisis equilibrado y holístico de la información. .

Es así como podríamos decir que este instrumento de análisis cumplió el objetivo de ser un apoyo para la investigación al permitirme descubrir y analizar de forma sistemática escenarios y situaciones de gran complejidad a partir de la información recolectada. Las respuestas de las sabedoras a las interrogantes, contenidas en las entrevistas realizadas a ellas, se cargaron en este programa y fue posible visualizar relaciones entre diversos conceptos que facilitaron el análisis de los resultados.

7.4. SITUACIÓN DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN LA RANCHERÍA

Con el objetivo de conocer el contexto lingüístico de la ranchería al respecto del uso del español como segunda lengua, se encuestaron a ocho (8) personas de la población total – y que no hicieran parte del grupo de sabedoras – para tener claridad acerca del uso del español en su comunidad. Para ello se les cuestionó acerca del uso que tanto ellos mismos como sus abuelos, padres e hijos, le dan a su lengua nativa y al español. Siendo posible de esta manera tener una referencia del uso actual así como de las anteriores generaciones y de la actual. A partir de las percepciones de los encuestados fue posible obtener los usos de otros 37 miembros de la comunidad.



Gráfica 6 Porcentaje de miembros de la comunidad que son bilingües, y aquellos que hablan exclusivamente Wayuunaiki o exclusivamente español

Anteriormente se ha mencionado la importancia que tiene en la comunidad el aprendizaje tanto de su lengua nativa como del español con la finalidad de tener la capacidad de comunicarse con los miembros de su comunidad como con los *alijuna*, y adicionalmente poder hacer valer sus derechos como ciudadanos del estado, concepto teorizado por Appel y Muysken (1996:10) como, bilingüismo social, y defendiendo un escenario de bilingüismo como aquel en el que los miembros de una misma comunidad hacen uso de una lengua distinta a su lengua nativa .

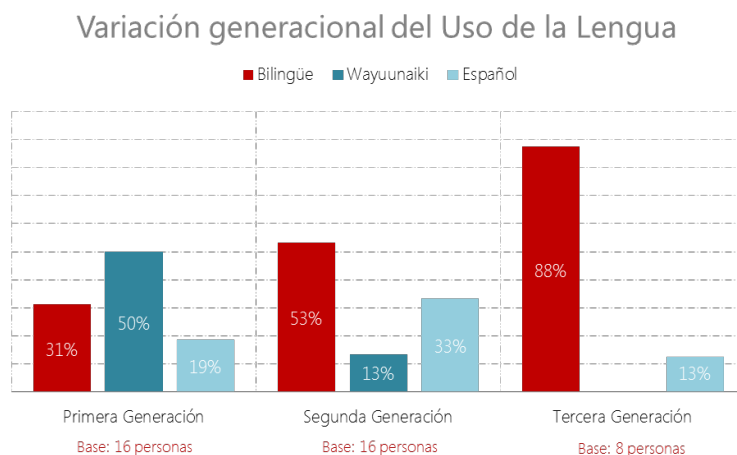
Dicha postura frente al aprendizaje de ambas lenguas se ve reflejada en los resultados obtenidos en la *Gráfica 1*, la cual nos muestra una fuerte tendencia en la población de la ranchería Pesuapa hacia el bilingüismo. No es por ello sorprendente que únicamente el 7% de la población no hable su lengua nativa y que hable de forma exclusiva el español. No obstante, el hecho de que no existan hablantes exclusivos de Wayuunaiki, lengua materna (L1) y herramienta natural de pensamiento y comunicación (CVC: 2015), no es un fenómeno extraño, y puede presentarse posiblemente por la cercanía de la ranchería a la capital de la Guajira, Riohacha.

Sin embargo la ubicación geográfica podría no ser la única explicación razonable por la cual la comunidad aparente cierta inclinación hacia el uso de la lengua *alijuna*, incluso a pesar la importancia que tienen para los miembros de la comunidad sus costumbres y tradiciones; lo cual concuerda con lo observado por esta investigadora y por los testimonios de miembros encuestados de la comunidad.

Debido a esto, se les consultó a los encuestados que idiomas usaban sus abuelos, la primera generación, sus padres – o la segunda generación –, y los mismos encuestados,

que definiremos como la tercera generación. Posteriormente incluiremos una cuarta generación que está compuesta por los hijos los entrevistados, pero para este análisis se optó por incluir exclusivamente a las tres primeras

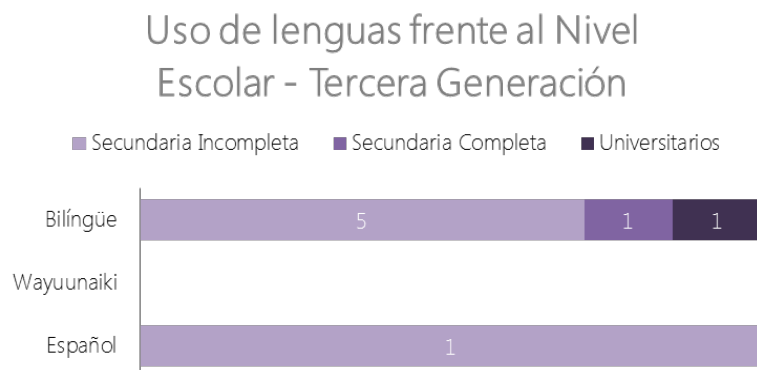
Las respuestas de los encuestados ratificaron que con el transcurrir de las generaciones, la población había optado por abandonar el monolingüismo en wayuunaiki. Consiguiendo desarrollarse como hablantes bilingües de su propia lengua nativa y del español. A causa de esto, puede verse en la *Gráfica 2* como, desde la primera hasta la tercera generación, se evidencia una reducción en la proporción de la comunidad que hablaba exclusivamente wayuunaiki, a medida que aumentaba simultáneamente el porcentaje de miembros que tienen la habilidad para comunicarse en ambas lenguas.



Gráfica 7 Distribución de hablantes bilingües, monolingües en wayuunaiki y español a través de las generaciones

Por este motivo, nació la interrogante, sobre sí la educación – específicamente el nivel académico alcanzado – era un factor determinante en el uso de la lengua en la comunidad de habla que se estaba estudiando. Por dicha razón se consultó a los encuestados cuál era el nivel escolar alcanzado por ellos mismos. La *Gráfica 3* presenta que esta muestra de ocho (8) individuos de la población total de la ranchería, la mayoría de personas son bilingües en español

y wayuunaiki y que todos ellos al menos cursaron la secundaria; aunque solo dos de los encuestados completo el bachillerato y solo uno de ellos ha alcanzado un título universitario.

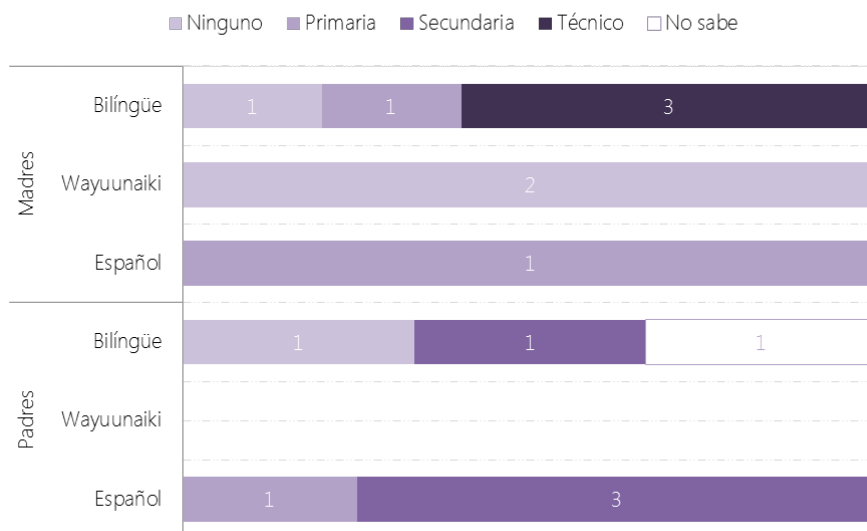


Gráfica 8 Uso de la lengua en los encuestados – tercera generación – frente al nivel académico alcanzado

Con la finalidad de realizar una comparación recurrimos a la población de la segunda generación, los padres de los encuestados. Descubrimos que a pesar de que tener una educación no es un factor excluyente para poder ser un hablante bilingüe, existe cierta una relación bastante evidente entre aquellos que han alcanzado al menos a terminar la primaria y la capacidad que tienen dichos individuos para comunicarse en español, en wayuunaiki y de forma bilingüe.

Son pocas las personas de la segunda generación que no han recibido ningún tipo de educación y son bilingües, la gran mayoría de ellas son hablantes monolingües de wayuunaiki. Mientras que aquellos que son capaces de comunicarse en ambas lenguas, o al menos en español exclusivamente, tienden a haber terminado al menos estudios primarios, como ya se había mencionado. Dichos resultados pueden observarse en la *Gráfica 4*.

Uso de la Lengua frente al Nivel Escolar - Segunda Generación



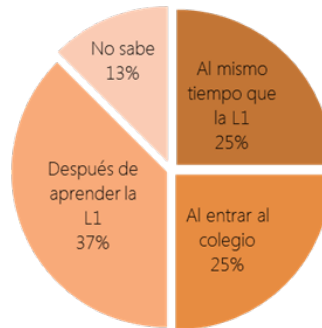
Gráfica 9 Uso de la lengua por los padres de los encuestados – segunda generación – frente al nivel académico alcanzado

Debido a que las personas encuestadas cuentan con estudios superiores a la primaria, y en su gran mayoría son bilingües – coincidiendo con la observación hecha anteriormente –, lo cual nos impide determinar si esta tendencia es verificable. La investigación necesitaba determinar cuando los miembros de la comunidad comienzan realmente a aprender el español como segunda lengua (L2).

De acuerdo a lo visto durante la observación participante, fue posible verificar que todos los niños comienzan el aprendizaje de su lengua nativa tan pronto como vienen a este mundo. No obstante, en lo que respecta al español, ese momento en el que se inicia su adiestramiento en la lengua *alijuna* no está muy bien definido. Por dicha razón durante la encuesta les consultamos, a quienes realizamos esta encuesta, cuando comenzaron a aprender el español. La mitad de ellos iniciaron su formación en el uso del español al mismo tiempo que la lengua nativa, o al menos

tan pronto entraron al colegio (*Gráfica 5*). Mientras que el 37% de ellos afirmo que comenzaron su adiestramiento en esta lengua po

¿Cuándo aprendió el español (como L2)?



Base: 8 personas

Gráfica 10 Momento en que iniciaron su educación en el uso de la lengua española

En este apartado, se dio una noción general de la comunidad con la cual se ha estado trabajando durante este último año, Familia Pesuapa, y a su vez se cumplió uno de los objetivos de esta investigación al mostrar la situación del español como segunda lengua en el territorio, sus variaciones a través de las tres generaciones anteriores contada por los propios habitantes de esta ranchería ubicada en el corregimiento de la gloria, municipio de Manaure, la guajira, Colombia y sus posibles actitudes hacia el fortalecimiento de su lengua materna como posibles valoraciones con respecto a la lengua española en relación con la educación.

7.5. ACTITUDES LINGÜÍSTICAS IDENTIFICADAS DE LAS SABEDORAS FRENTE A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO L2

Tras analizar las entrevistas hechas a las salvaguardas del conocimiento de la ranchería Pesuapa, las Sabedoras, y con el uso del programa *Atlas.ti*, fue posible obtener información valiosa que permitió identificar con mayor claridad y detalle el problema investigativo. Adicionalmente, fue posible determinar una figura ilustrativa general acerca de los intereses principales y más representativos de este análisis, así como los ejes centrales de los cuales se derivaron más codificaciones sobre las diferentes actitudes lingüísticas que pudieron identificarse a partir de las entrevistas efectuadas. Esta figura se titula *Las Actitudes Lingüísticas de las Sabedoras Wayúu con respecto a la enseñanza del español como Segunda Lengua* y de la cual se despliegan dos ejes principales; el primero se refiere a las actitudes que tienen las sabedoras frente a la enseñanza y el segundo sobre las actitudes que puedan tener frente a las lenguas.

Antes de entrar en materia es importante recalcar que el proceso de codificación se dio gracias al objetivo general del proyecto. Acompañado de las cinco (5) entrevistas realizadas a las sabedoras de la ranchería Pesuapa. Inicialmente se empezó a asignar códigos de acuerdo a lo observado en el entorno y dicho en las entrevistas lo que nos permitió, como se menciona en el párrafo anterior, segmentar la información en dos ejes principales.

Actitudes frente a la enseñanza, es la primera categoría donde presenciamos manifestaciones lingüísticas que están relacionadas directamente con aspectos de la enseñanza misma, como los materiales que tienen a su disposición en la escuela, el currículo general otorgado por el gobierno, así como la escuela misma en términos de

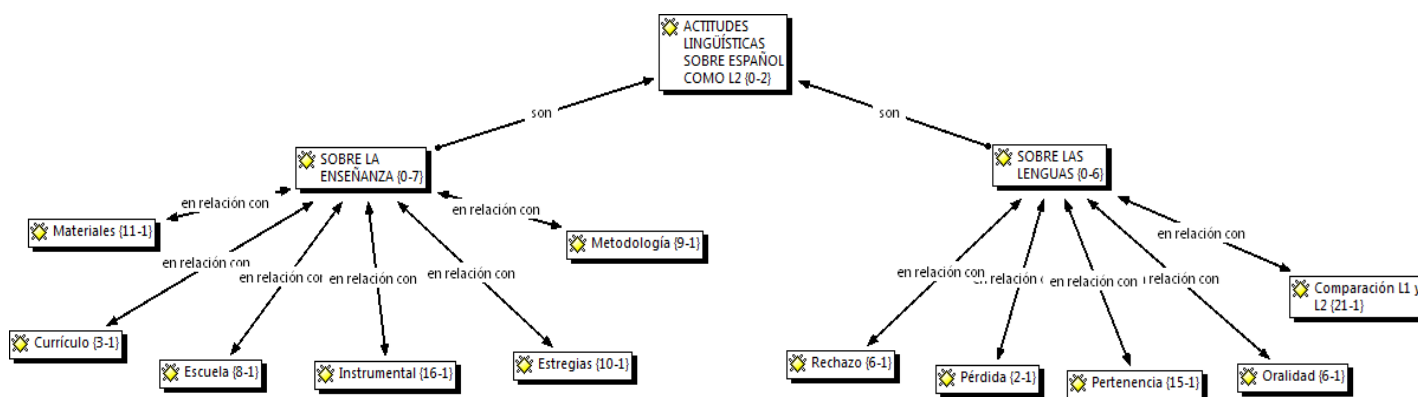


Figura 1. Mapa Actitudes Lingüísticas sobre el Español como Segunda Lengua

Estructura y capacitación docente. Así mismo, poder determinar las metodologías y estrategias pedagógicas empleadas dentro de dicho territorio.

En segundo lugar se construyó un eje referente a las actitudes lingüísticas sobre las lenguas, pudiendo determinar la existencia, o no, de actitudes de aceptación o rechazo puedan haber desarrollado las sabedoras hacia el español, así como sensaciones de pérdida de su lengua materna, de su pertenencia cultural, de su oralidad y de sus rol esencial dentro de la enseñanza y el aprendizaje de la comunidad. Y porque no, la comparación en los diferentes ámbitos de las lenguas que coexisten en la comunidad.

7.5.1 ACTITUDES FRENTE A LA ENSEÑANZA

Con el fin de interpretar el Mapa General de una forma más sencilla, y a su vez de analizarlo de una manera más espontánea, dividiremos este mapa en dos ejes centrales que examinaremos por aparte más al detalle.

En consecuencia en este apartado examinaremos aquellas actitudes lingüísticas asociadas a la enseñanza del español como una segunda lengua (L2), para lo cual se codificaron un total de cuarenta y seis (57) manifestaciones recolectadas a partir de las entrevistas realizadas a las sabedoras Wayúu de la ranchería. Dichas manifestaciones pueden clasificarse según a que aspectos hacen referencia y se listan de la más relevante a la menos.

- Dieciséis (16) asociadas al español como instrumento de comunicación.
- Once (11) relacionadas a los materiales pedagógicos que se destinan a la escuela.
- Diez (10) acerca de las estrategias empleadas por la misma comunidad para poder ofrecer y garantizar una enseñanza acorde a sus necesidades.
- Nueve (9) referentes a las metodologías implementadas tanto por los docentes y las organizaciones mediadoras entre el gobierno y la escuela – no solo dentro de los ámbitos de la enseñanza sino también en el apoyo de las políticas lingüísticas y educativas indígenas existentes –.
- Ocho (8) manifestaciones con respecto a la situación física de las escuelas y capacitación de los miembros educativos de Pesuapa.

- Tres (3) afirmaciones acerca del currículo y sus adaptaciones a las necesidades de la comunidad.

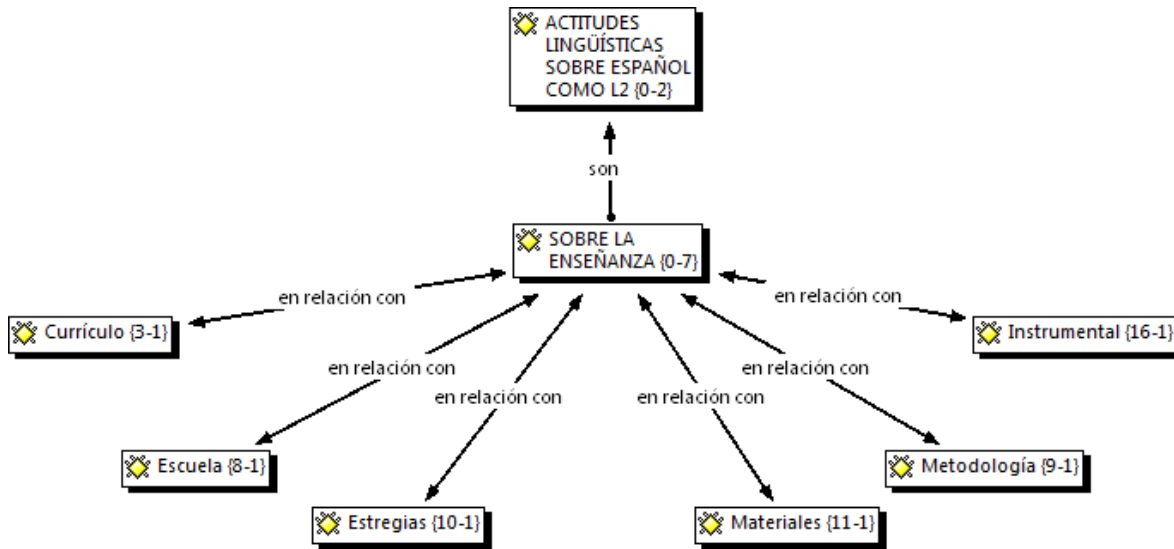


Figura 2 Mapa Actitudes Lingüísticas sobre la enseñanza

7.5.1.1 *Actitudes Instrumentales*

Daniel Kats (1690: 208) partiendo de una sólida influencia psicoanalítica afirma que las actitudes instrumentales o adaptativas son aquellas que nos permiten acercarnos aquello que nos agrada y alejarnos de aquello que percibimos como desagradable, es decir las actitudes son medios para llegar a metas deseadas y/o evitar las no deseadas. Durante las entrevistas realizadas en la ranchería se cuestionó a las sabedoras, desde una perspectiva educativa, que posición tienen con respecto a la enseñanza de la lengua española dentro del espacio educativo – y en la ranchería misma –. Se conoció gracias a su testimonio, que tanto ellas como los demás miembros de la comunidad concuerdan con el propósito que han destinado a dicha lengua dentro de su territorio como una herramienta que tienen a su disposición. De

ahí que cada individuo de la comunidad considere la lengua *alijuna* como un medio de comunicación que pueden emplear con aquellas personas externas a su comunidad, y porque no para el esparcimiento de su visión de mundo.

“Luego se empezó a hablar el español cuando fuimos a las escuelas, ya en las escuelas todas las áreas de conocimiento la enseñanza nos la daban no en nuestra lengua sino en la lengua castellana y de esa manera nosotros fuimos hablando y aprendiendo la lengua castellana porque no la enseñaban en la escuela, nos enseñaban a leer a escribir a pensar y hacer nuestras cosas en la lengua castellana. Por eso aprendimos esa lengua y finalmente ya se hizo pues como más intenso en la comunicación con otros pueblos y ahí se fue perfeccionando pues esta lengua como medio de comunicación, primero como medio para ingresar religiosamente, lo religioso ingresar a nuestras comunidades después como un factor de conocimiento desde la educación y finalmente para comunicarnos con otros pueblos.”

Remedios Fajardo

Evidencia 7 Actitudes instrumentales

Asimismo evidenciamos, gracias a los amplios conocimientos que poseen estas matronas del territorio, que se considera al español como un importante puente de comunicación para presentarle al mundo exterior la cultura y tradiciones que su comunidad aún detenta. No obstante, son claras en que el uso que se haga de esta alianza debe ser benéfico y fructífero para la los miembros de su ranchería y de las demás que están establecidas en el territorio. Evitando eso sí, en el disfrute de esta conciliación comunicativa, el deterioro o la alienación cultural de sus miembros, sino que por el contrario se refuerce la preservación y fortalecimiento del acervo del pueblo Wayúu.

“No realmente el español se utiliza como una lengua de comunicación realmente, eh el español es útil para comunicarse con los visitantes, con las personas que llegan y seguramente es un aspecto importante en la articulación hacia otras culturas eh la articulación con otros pueblos he pero fundamentalmente para mí la lengua es un medio de comunicación y nosotros tenemos acceso a la información de otras culturas de otras civilizaciones a través de la lengua. “

Remedios Fajardo

Evidencia 8 Actitudes Instrumentales

Para ello consideran, adicionalmente, que debe fomentarse que el desarrollo de estas habilidades en el uso de la lengua española sea mediante una educación inclusiva y, sobre todo, bilingüe; como aquella en la que las dos lenguas son instrumentales y vehículo en las actividades pedagógicas de cualquier tipo de contenido, exhibiéndola tanto como una herramienta comunicativa de gran importancia, como una creadora de mejores en el desarrollo cognitivo y personal del estudiante. (cf. CVC: 2015).

7.5.1.2 Actitudes frente a los materiales

Los materiales usados en la enseñanza de cualquier idioma son determinantes a la hora de enseñar, Tomlinson (1998, 2003, 2012:) considera que los materiales didácticos son cualquier cosa utilizada por docentes o por los estudiantes para facilitar o ayudar al aprendizaje de un idioma. Por su parte, Mishan (2005), afirma que los materiales didácticos son una combinación de texto, que a su vez representa los medios impresos o audio visuales que vienen de la cultura del idioma meta, y las tareas diseñadas a partir del texto. Acorde a nuestra investigación y a lo que se evidenció en esta categoría trataremos el concepto *Material* entendido desde la postura del señor Brian Tomlinson en donde fue posible evidenciar gracias a las respuestas que las sabedoras dieron durante las entrevistas – sin pretender a través de ellas hacer un reclamo o una queja –, la situación a la que deben enfrentarse las docentes de esta y otras rancherías, y con la que deben convivir a diario, y la manera en que deben arreglárselas para poder obtener un material apropiado con el cual poder brindarles a sus estudiantes los elementos que necesitan para poder formarse.

“ Está bien que uno como docente ,uno tiene que ser innovador, uno tiene que investigar y efectivamente lo hacemos porque para dictar las clases pues uno se busca la manera pero de todas maneras el gobierno debería de darle a uno unos implementos de trabajo y no lo tenemos, no nos dan implementos de trabajo, ni lo más mínimo, es que es un grafo, como he visto yo todo el tiempo que se los dan a los docentes. A nosotros no nos dan eso, nosotros nos los inventamos.”

Isolina Silva

Evidencia 9 Actitudes hacia los Materiales

Describieron estas condiciones con el objetivo de que evidenciásemos, como agentes externos a su comunidad y como futuros licenciados y licenciadas, las necesidades que tienen en la ranchería de poseer más herramientas didácticas de las cuales poder hacer uso en las clases. Pero que a su vez, sean apropiadas para la comunidad misma en que se están empleando para educar, a fin de que puedan formarse en diversas habilidades, cosmovisiones y culturas distintas a la suya propia. Sin que por ello no se respete ni fomente la diversidad lingüística y de conocimientos, que como nación multiétnica y pluricultural debemos promover.

“ Eso es como que anual y eso nos dan solamente un borrador de tablero, tinta, una sola tinta para dos marcadores que son diferentes, un bolso, y un cuaderno y unos lápices, más nada. En cuanto a lo didáctico como rompecabezas y eso no nos dan, no contamos con eso.”

Yulianis Medina

Evidencia 10 Actitudes hacia los Materiales

7.5.1.3 Actitudes hacia las estrategias

Entendemos por estrategias pedagógicas aquellas acciones que realiza el maestro(a), la comunidad educativa, junto con diversos entes gubernamentales y no gubernamentales encargados de la educación, con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. Para que no se reduzcan a simples técnicas deben apoyarse en una rica formación teórica de los maestros, pues en la teoría habita la creatividad requerida

para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza – aprendizaje (UDEA: 2015). Acompañado del apoyo anterior Se ha querido dar cuenta en este análisis ciertas reacciones por parte de las sabedoras y docentes de Pesuapa y de otras rancherías, así como de mujeres pertenecientes al profesorado de la universidad de la Guajira, con respecto a los pasos dados – y que aún faltan por dar – para tener y brindar una educación bilingüe de calidad.

“Yo creo que si porque nadie estudia con hambre, una piensa tengo hambre y ya se nos olvida todo, mientras que el maestro esté explicando nosotros pensando en la comida y si pienso que la alimentación debería ser muy importante, no solo que den un poquito de almuerzo o un poquito de desayuno sino que estén ahí contante con la alimentación de los niños.”

Yulianis Medina

Evidencia 11 Evidencias actitudes hacia las estrategias pedagógicas

Con este objetivo en mente ellas sugieren como una de tantas estrategias que las docentes pertenecientes a las escuelas y a las universidades deben ser capaces de comunicarse efectivamente en ambas lenguas, el wayuunaiki y el español. En otras palabras deben ser bilingües, para que al desempeñarse en las aulas de clase puedan seguir poniendo en marcha y creando proyectos estratégicos que fortalezcan su lengua materna y así reivindicar la identidad del departamento; mitigando el rechazo de las personas monolingües de español hacia los indígenas, que se sienten más acorde dándose entender en su lengua madre.

Por su parte, dos (2) de las cinco (5) sabedoras entrevistadas concuerdan que es esencial que el cuerpo docente de cualquier institución o escuela educativa deba ser profesional en etnoeducación o pedagogía, y poseer vocación y amor para desempeñarse como sujetos emisores y transmisores de conocimientos.

“Pensamos que era necesario que se pusieran unos proyectos estratégicos y buscáramos el fortalecimiento del wayuunaiki. dentro de la universidad de la Guajira eh porque en el transcurso del programa anteriormente se decía que el programa de etnoeducación, nadie quería estudiar la etnoeducación porque era un programa para indios pero la concepción de la gente con el tiempo fue cambiando porque es el programa que realmente necesita la universidad de la Guajira porque en cada aula hay un encuentro diverso de culturas y de lenguas.”

María Margarita

Evidencia 12 Evidencia de Actitudes hacia las estrategias pedagógicas

7.5.1.4 Actitudes en relación a las Metodologías

Las actitudes que hemos nombrado y que están orientadas a aspectos asociados a las metodologías usadas por las docentes de la ranchería en sus respectivos ámbitos educativos, han hecho posible examinar los valores asignados por parte de las sabedoras Wayúu a los métodos o tácticas, entendidas según la mirada de la docente Ángela Vargas merina (2009: 2) como un medio para lograr un propósito, una reflexión acerca de los posibles caminos que se pueden seguir para cumplir un objetivo, empleados para el mejoramiento de la enseñanza del wayuunaiki y del español como segunda lengua. Poniendo asimismo en evidencia a través de sus testimonios la poca presencia que tienen en el currículo estos procedimientos, así como la insuficiencia de controles, que se observa actualmente.

“Entonces lo que los docentes hacen es poner a traducir a otro otro estudiante que tengas más habilidades, más desarrollado las habilidades comunicativas entonces eso es lo que pasa con, está pasando ahorita con el español ¿por qué? en las escuelas indígenas no hay una metodología para la enseñanza del español, ellos aprenden el español a rajatabla y los mismo es el wayuunaiki. Aquí lo que estamos pretendiendo que exista una metodología para el aprendizaje wayuunaiki y de la misma manera que para el aprendizaje del español.”

Margarita Pimienta.

Evidencia 13 Evidencia de las Actitudes hacia las Metodologías Pedagógicas en las escuelas de la ranchería

La evaluación, comprendida como decir que es una actividad inherente a toda actividad humana intencional, por lo que debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo (Popham, 1990). y examinación a fondo que se haga al respecto de estos procedimientos y metodologías que se están implementado y aquellas que pudieran disponerse en el futuro dentro del ámbito educativo, permitirán al profesorado a acercarse con mayor certeza y seguridad a la medidas que se requieren que se tomen a corto y a largo plazo en las escuelas y universidades. Para que de esta manera, estas metodologías favorezcan y promuevan una educación integra y orientada al respeto y la valoración de la cultura y la lengua. Haciendo uso igualmente del bilingüismo que ya se ha establecido naturalmente en el territorio de la Guajira. Estos son algunos ejemplos de las valoraciones y las acciones a realizar.

“En estos últimos 20 años las cosas han ido cambiando con relación a ese tema pero sin embargo aún no existen metodologías para la enseñanza del español. La universidad de la Guajira a través del programa ha realizado trabajos de investigación buscando proponer metodologías buscando cuales son los problemas que existen entre los Wayúu para mirar cómo podemos llegar a las causas, a la solución de la causa de ese problema. “

Margarita Pimienta

Evidencia 8 Evidencia de Actitudes hacia las Metodologías

“Entonces fue cuando nosotros empezamos a trabajar en los programas de educación intercultural bilingüe, ya con esos programas de educación intercultural bilingüe perseguíamos la preservación, la pervivencia de nuestra cultura, la pervivencia de la lengua y empezamos como que a proteger lo propio y empezamos como que a pedir reconocimiento y respeto a nuestras tradiciones a nuestros usos y costumbres.”

Remedios Fajardo

Evidencia 9 Evidencia de Actitudes hacia las Metodologías

7.5.1.5 Actitudes sobre la Escuela

Nombramos este apartado Escuela, entendida como lugar propio donde yacen y nacen conocimientos occidentales acompañados de un fortalecimiento holístico por la educación autentica donde prevalecen los conocimientos ancestrales y se respeta y se fortalece las costumbres y tradiciones de la población indígena, porque durante la observación participante se presenciaron manifestaciones en relación a la infraestructura de la escuela y a la capacitación de docentes que se desempeñan en dichas instituciones. Como un sujeto cognoscente que tuvo la oportunidad de vivir – al menos por algunos días – en la mismas condiciones que los miembros de la comunidad, fue posible comprobar las declaraciones hechas en las entrevistas con respecto a las características físicas de la escuela. Así mismo se evidenció cómo esto puede afectar o beneficiar el aprendizaje de los niños que habitan en la ranchería y reciben sus clases en el mismo lugar, como los niños que provienen de las rancherías aledañas y vienen a recibir su derecho a la educación.

“Podríamos tener acceso a la tecnología, a la ciencia, al conocimiento de otros pueblos pero todo con el fin de enriquecer nuestra cultura nunca para remplazarla nunca para acabarla sino más bien para fortalecerla, promoverla, difundirla y poder seguir siendo Wayuu tal y como queremos hacerlo, y el medio más fácil para hacerlo era la escuela. Por eso los ojos están puestos en la escuela y en la educación indígena. “

Remedios Fajardo

Evidencia 10 Evidencia manifestaciones de Actitudes Escuela

Afirman ellas que no solo las paredes de las escuelas son a lo que le hace falta un mayor cuidado, sino también a los elementos con los que están dotadas las aulas. Elementos tales

como son los pupitres, los tableros, los instrumentos, entre otras cosas, y cuyo estado no responde al descuido que pudiera tener la comunidad al hacer uso de ellos. Todo lo contrario, se debe a la negligencia de los agentes gubernamentales y de las ONG que se encuentran licitados para tomar acción frente a estos aspectos, no solo de la escuela de Pesuapa sino de todas las que tienen a cargo en el territorio.

“Como le digo donde no hay una escuela no hay nada, no llega nada porque el niño nunca va aprender a conocer sus derechos, nunca va a prender a ver el mundo exterior entonces para eso es muy necesario.”

Isolina Silva

Evidencia 11 Evidencia manifestaciones de Actitudes Escuela

Sumado a esto, Isolina Silva, sabedora de la ranchería Pesuapa, se refiere a la educación como un ser cambiante que se tiene que ser objeto de estudio de forma constante, y así ser capaces como docentes de brindar todo lo novedoso y significativo a sus estudiantes durante su formación. Sin embargo las capacitaciones que reciben no son recurrentes, lo cual las pone a ella y a las demás sabedoras en desventaja en comparación con otros docentes, logrando – desde su perspectiva – que la educación indígena no fluya en su trayectoria natural.

7.5.1.6 Actitudes Currículo

Para terminar el apartado de actitudes sobre la enseñanza de español como segunda lengua, nombramos currículo a todas aquellas manifestaciones que están relacionadas con la guía gubernamental a la cual las docentes de la ranchería deben regirse, con el objetivo de obtener parte de los beneficios que les brinda el gobierno de la Guajira. Sin embargo,

evidenciamos que hay ciertas contradicciones presentes en dicho currículo, descrito por Gorge Posner (2005: 10)no como un plan de estudios, ni un esquema distributivo de disciplinas y contenidos según los grados, niveles y prerrequisito para normalizar la enseñanza de los profesores, sino como la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, la enseñanza real, es aquel que sirve como puente entre la teoría y la realidad de la enseñanza, que se hacen claros a la hora de implementarlo en su totalidad en la comunidad.

“Nosotros nos limitamos, nos dirigimos a través de un currículo nosotros tenemos nuestro, nuestro cronograma de trabajo eh que le digo las, el cómo es que se llama, el pensum. Lógico que a nosotros nos dan ese estándar verdad y nosotros cumplimos con las materias que nos dan, los temas, pero esos temas son adecuados más a la cultura Wayúu para que el niño pueda aprender y entender lo que es.”

Isolina Silva

Evidencia 12 Evidencia de actitudes hacia el currículo

Como lo expone Isolina Silva, los profesores deben enseñar inglés cuando a penas los niños están aprendiendo a hablar su segunda lengua y lo que es aún peor sin tener el material y las capacitaciones necesarias para enseñar esa tercera lengua. Asimismo nos expuso el caso de la materia de informática, en la cual los niños deben manejar un computador y ciertos programas descritos en el currículo, lo cual nos parece poco coherente tanto a esta investigadora, como a una persona imparcial, como a Isolina. Pero no porque no pudiera llegar a ser provechoso para los alumnos desarrollar dichas habilidades y conocimientos, sino porque la infraestructura que tienen en la ranchería no es la adecuada para tener computadores dentro de las aulas de clase, ni su sistema eléctrico lo permitiría. No obstante lo que más dificulta la ejecución de esos planes educativos es el simple hecho de no poseer ordenadores propios de la escuela.

“Yo te digo que para mí es muy triste, yo creo que de que el gobierno debe de implementar o debe de dotar a sus maestros con herramientas de trabajo. Por lo menos que nosotros no tengamos una biblioteca, no tengamos nada, no tengamos una sala de informática o sea dentro del pensum está la informática, está el inglés o sea cómo hacemos para enseñarle informática a una niño, cómo hacemos para enseñarle inglés a un niño o sea nos ha tocado con las uñas. Por lo menos en el caso de ustedes, va a hacer más fácil, nos alivia en algo esos libros que nos han regalado pero no tenemos la dicha que tienen las otras escuelas de tener su sala de informática sus salas de bibliotecas no tenemos nada de eso.”

Isolina Silva

Evidencia 13 Evidencia de actitudes hacia el currículo

Habiendo conocido más de cerca las manifestaciones lingüísticas que están relacionadas con la categoría de la enseñanza del español como segunda lengua por parte de las exponentes más representativas de la comunidad, las sabedoras, daremos continuidad a la explicación del segundo mapa que guiará al lector hacia el reconocimiento de las actitudes evidenciadas en la categoría abiertamente relacionada con las valoraciones lingüísticas hacia las lenguas.

7.5.2 ACTITUDES FRENTE A LA(S) LENGUA(S)

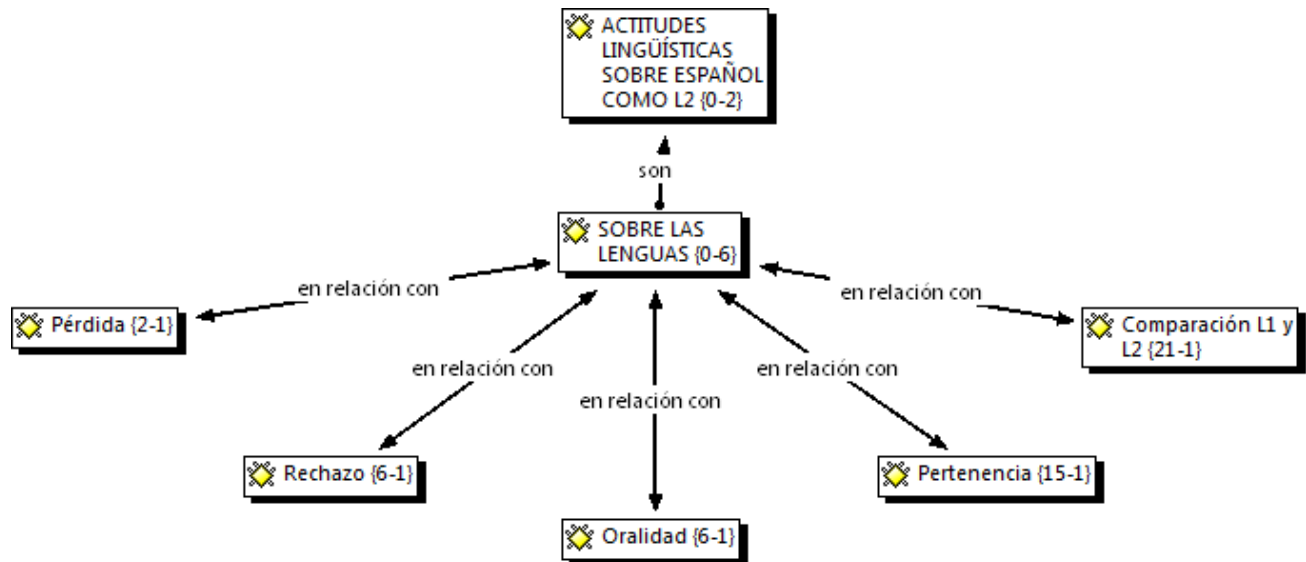


Figura 3 Mapa sobre las actitudes Lingüísticas frente a las lenguas

7.5.2.1 Actitudes comparación entre L1 y la L2

Las comparaciones de uso entre ambas lenguas, el wayuunaiki y el español, que coexisten en un mismo lugar dentro de los ámbitos lingüísticos, educativos, culturales de la comunidad Wayúu son evidentes tanto para las sabedoras como para mí, tras haber compartido con ellas y el resto de los miembros de la ranchería. Es por esta razón se ha definido a este apartado *Comparaciones entre la primera (lengua madre) y segunda lengua (lengua vehiculó)*.

“Bueno hay estudiantes indígenas que lógicamente su primera lengua es la lengua nativa y se les dificulta mucho, no tiene n un bilingüismo desarrollado podríamos decir, tienen dificultades para expresarse en español por eso es que los Wayúu en las aulas de clase son más callados porque le tienen miedo a que los demás se burlen de ellos, entonces contra eso también hemos venido eh haciendo que ellos hagan sus exposiciones en la lengua materna, el wayuunaiki, y son mucho más productivas que cuando las hacen en español porque tú sabes que cuando uno traduce una lengua no es lo mismo porque no las podemos, eh, no tienen a veces el mismo significado, ni la misma estructura gramatical y por lo tanto se desvían mucho del contenido o del pensamiento original de cuando lo dicen en wayuunaiki. “

Margarita Pimienta.

Evidencia 14 Evidencia Actitudes hacia la comparación entre la L1 y la L2

7.5.2.2 Actitudes de Pertenencia

Las acciones constantes por promover el uso de su lengua y el conocimiento de su cultura son un indicador claro de un sentido de pertenencia a la comunidad a la que se pertenece así como de una seguridad lingüística. A partir de esta consciencia sobre las preferencias lingüísticas individuales y de su población, cada miembro puede exponer su propia **seguridad o inseguridad lingüística.**

“La comunidad de Pesuapa es un lugar para mi muy único, yo que he tenido la dicha y la oportunidad de conocer los pueblos de ustedes los occidentales, de los alijunas, no me da envidia, al contrario no me cambio mi ranchería por un pedacito en la ciudad porque la paz que yo tengo acá casi difícil de que ustedes la tengan, me siento muy orgullosa de ser wayuu y feliz y encantada de la vida de pertenecer aquí a mi ranchería Pesuapa. “

Isolina Silva

Evidencia 15 Evidencia de sentido de pertenencia

Esa seguridad lingüística está directamente relacionada a la correspondencia entre sus predilecciones lingüísticas, y el uso que realmente se hace de las lenguas que se emplean en la comunidad. En otras palabras, entre mayor es la coincidencia entre lo que el hablante considera como correcto o adecuado con respecto a la función de una lengua en su comunidad, y el uso que finalmente le da, mayor es la seguridad que el individuo posee (*cf.* Moreno Fernández, 1998: 182).

“Yo creo que cada pueblo indígena desarrolla su propio mecanismo de entendimiento su propio mecanismo de comunicación, en el caso nuestro el wayuunaiki que es hablado por un gran número de la población, yo creo que más del 80 % del pueblo Wayúu habla su lengua, el Wayuunaiki.”

Remedios Fajardo

Evidencia 16 Evidencia de sentido de pertenencia

Acompañados por esta cita, somos ilustrados acerca de las estrategias no sólo pedagógicas que las líderes indígenas han recurrido para el fortalecimiento de su acervo cultural dentro del marco de las relaciones de contacto inevitables entre estas dos ilusorias culturas, sino también de preservación que se han venido desarrollando dentro del territorio para recuperar, fomentar y nutrir la cultura propia indígena, nunca para deteriorarla ni para culminarla sino por el contrario, para la construcción de conocimiento mutuo significativo desde las dimensiones educativas mencionadas en categorías anteriores.

7.5.2.3 *Actitudes de Rechazo*

Por su parte las pocas dinámicas lingüísticas de rechazo que pudieron observarse durante los estudios de campo no solo fueron hacia el aprendizaje o enseñanza del español como una

segunda lengua, sino que también se recogieron testimonios según los cuáles existió en algún momento cierto rechazo hacia el uso de su lengua materna por parte de los habitantes de la ranchería.

“No, no todos hablan español, algunos tiene la oportunidad de hablarlo, de entenderlo, algunos lo entienden no lo hablan.”

Isolina Silva

Evidencia 17 Evidencia de Rechazo

De acuerdo a la definición que proporcionan Zubiría y Piraquive (2009: 53) las mencionadas Actitudes de Rechazo no están relacionadas exclusivamente a la resistencia que puedan tener a aprender la lengua objetivo, sino que están vinculadas a diferentes experiencias que hubieran experimentado los estudiantes durante el proceso de formación. Por esta razón es viable que sentimientos de vergüenza pudieran tener al sentirse juzgados por comunicare en otra lengua o incluso con un acento diferente, y que se sientan criticados en un futuro al emplear nuevamente la lengua.

“ Hicimos unos diagnósticos a cerca de cuáles habían sido los resultados de tantos años enseñándola gramática del wayuunaiki y nadie habla wayuunaiki! Porque consideran –”esa es una lengua diglósica”. las lenguas indígenas son lenguas diglósicas por lo tanto a nadie le interesaba entonces a los estudiantes no les interesaba.”

Margarita Pimienta

Evidencia 18 Evidencia de Rechazo

A partir de estas dos evidencias sobre manifestaciones de rechazo podemos deducir que en el trascurso del tiempo no sólo el español ha sufrido distanciamiento por parte de los hablantes de wayuunaiki, también es esta misma lengua la que ha sufrido rechazo por parte de sus hablantes

nativos, considerándola una lengua inferior a las otras y de igual manera no involucrándose en los proyectos indígenas orientados al beneficio y crecimiento holístico de los wayuu como comunidad única y ancestral.

“En esa época me contrataron y trabajé alrededor de dos años, no pude continuar porque yo no tenía ayudas de nadie, en esa época al wayuu no le interesaba esas cosas para ellos era algo de más, una escuela era poco el interés y no pude continuar porque no tenía el apoyo de mi comunidad, no tenía el apoyo del gobierno.”

Isolina Silva

Evidencia 149 Evidencia de Rechazo

7.5.2.4 *Actitudes hacia la Oralidad*

La oralidad en la comunidad Wayúu es uno de los pilares en su cultura, ya que representa uno de los canales más empleados por los miembros de esta etnia para la transmisión y conservación de los conocimientos y tradiciones ancestrales. Después de todo la oralidad es según las palabras del Ministerio de Educación Nacional (2012: 52) la dimensión más perceptible de la naturaleza humana. Por este motivo se entiende por Actitudes hacia la Oralidad como aquellas valoraciones presentadas por las sabedoras con respecto a la importancia que se le da al habla tanto en el área lingüística, como en el ámbito educativo y el medio cultural, que nos permiten acercarnos más al entendimiento del significado que tiene para ellas este concepto para ellas dentro de la comunidad.

“Yo aprendí fue escuchándolo es como cuando tú estás escuchando es decir como cuando tú estás en tu casa con tu familia con tu mamá, con tu papá, hablan castellano y simplemente tú escuchas y empiezas a balbucear palabras porque las escuchas de tus padres, es así como nosotros en Wayuunaiki ocurre lo mismo empezamos a escuchar la lengua y hablar la lengua porque es la única lengua que escuchamos en nuestra comunidad y esa es la que aprendemos y la aprendemos inicialmente a través de la oralidad, escuchándola y luego pues conversando y luego en contacto con el resto de la familia y así afianzamos nuestra lengua.”

Remedios Fajardo.

Evidencia 20 Evidencia hacia la Oralidad

Este es un claro ejemplo de lo importante que es la oralidad en esta comunidad como medio ancestral, y aún en uso actualmente, para la transmisión de conocimientos. Los cuales se afianzan cuando se habitúa su uso a través del habla, mediante el dialogo y el ejercicio con otros miembros de la comunidad.

“La lengua castellana también muchos la aprendimos de manera oral inicialmente y luego si en la escuela, aprendimos ya a leer y a escribir porque la lectoescritura de la lengua castellana la aprendimos fundamentalmente en la escuela no en la comunidad sino en la escuela ya.”

Remedios Fajardo.

Evidencia 21 Evidencia hacia la Oralidad

7.5.2.5 Actitudes de Pérdida

A pesar de que son muy pocos los habitantes de la comunidad, al menos la mitad de las personas expresaron sentir una pérdida considerable de su acervo lingüístico. Las manifestaciones de pérdida lingüística se refieren a las que fueron expresadas por los hablantes de la comunidad.

“Históricamente la educación ha estado en manos de la iglesia católica luego de las secuelas de la iglesia católica fuimos a las zonas urbanas cuando ya avanzamos en la secundaria y así fuimos poniéndonos en contacto con otras culturas y con elementos culturales de otras culturas y fuimos perdiendo control sobre nuestra propia cultura porque ya fuimos cambiando elementos nuestros como el vestido la lengua, incluso al religión se fue cambiando por lo de otras culturas y se fue como deteriorando la cultura misma, pero llegó un momento de análisis de nosotros y de reflexión y dijimos que no podíamos seguir destruyendo y deteriorando nuestra cultura, que nosotros lo que teníamos era que avanzar más bien en su fortalecimiento y que no perdiéramos nuestra cultura. “

Remedios Fajardo

Evidencia 22 Actitudes hacia la Perdida Lingüística

A manera de conclusión de este apartado de análisis la información recolectada en las observaciones e indagaciones realizadas en las visitas a la ranchería demuestra la importancia del uso del wayuunaiki en las metodologías de enseñanza empleadas en las escuelas de la comunidad. No obstante, la investigación confirma que el español como segunda lengua también comparte un lugar importante en la educación de los miembros más jóvenes de la comunidad; tanto así que los niños y niñas se desenvuelven desde muy temprana edad en el uso de su lengua nativa y del español, aunque siempre con mayor énfasis en el empleo correcto de la primera. No por nada las personas a quienes preguntamos al respecto contestaron que consideran tan importante el aprender a leer y escribir en español como hacerlo en wayuunaiki. Una de las sabedoras encuestadas (María Cristina Silva, 2015) sostiene que incluso prefiere que sus estudiantes aprendan ambas lenguas, puesto que cada una representa una herramienta de gran utilidad en sus diferentes contextos de uso.

En conclusión estas fueron, en conjunto, las aproximaciones de las manifestaciones Lingüísticas de las sabedoras Wayuu en relación a la enseñanza del español en su comunidad, donde pudimos evidenciar sus valoraciones Lingüísticas a, grandes rasgos, con respecto a temas específicos tratados durante el análisis de estos datos. Sobra decir que a pesar de haber compartido con la comunidad cierto tiempo, éste fue un limitante para recolectar más información que nos condujera a la obtención más detallada de las actitudes por parte de esta comunidad femenina pero con el agrado de dejar una puerta abierta, invitando a la reflexión del problema, para la continuación posterior de esta investigación.

CONCLUSIONES

Culminando el análisis de datos obtenidos a través de una aproximación etnográfica, a continuación presento las conclusiones obtenidas a lo largo de esta investigación que dan cuenta no solo del uso de la lengua española dentro de un grupo de habitantes y sus líderes más significativas, sino a su vez de las actitudes de esta comunidad con respecto a la enseñanza del español en el contexto de una rancharía wayuu en el corregimiento la gloria, municipio de Manaure. Dicho uso y valores lingüísticos de la lengua es el resultado de eventos históricos que han sido determinantes la vida de esta comunidad wayúu y su situación actual del español como segunda lengua. De esta manera, lenguas que coexisten dentro del territorio presentan una inevitable relación de contacto que generalmente acaba por originar conflictos sociolingüísticos que afecta la identidad cultural de los Wayúu.

Para empezar, sopezo pertinente decir que investigar sobre las actitudes lingüísticas de dicha población, en conjunto con aspectos educativos, me dio herramientas para salir un poco del concepto tradicional y occidental de la educación como se ha visto durante los últimos años. Considero que a partir de lo vivido durante este experiencia investigativo hoy, la escuela se configura no solo en el sitio destinado para recibir conocimientos generales como es normal en cualquier colegio, es además el espacio en que convergen diferentes culturas y se favorece el aprendizaje de las lenguas. Este estudio me abrió el camino a ser un sujeto sensible frente a las realidades sociales y educativas existentes en el país y de igual forma me brindó conceptos genuinos para comprender, analizar y reflexionar de manera crítica este problema investigativo. A su vez siento que he tenido el privilegio de

conocer y experimentar de manera natural las dos dimensiones o miradas de la educación que forman parte esencial para la comprensión y relevancia de este trabajo.

Reflexionar acerca de la enseñanza de una lengua dentro de un contexto poco conocido, en donde su cultura evoca distintas formas de pensar, de ver y de sentir el mundo, nos invita a cuestionar y fortalecer ciertas áreas de la educación occidental, sobre todo accediendo al conocimiento y aprendizaje recíproco de culturas que si bien son distintas, hacen parte de la herencia coexistente colombiana. De igual manera, adentrarnos al mundo de los Wayuu y ver su realidad educativa nos hace valorar lo aprendido como docentes para poner al servicio de otros, nuestros conocimientos teóricos y prácticos, meditando por ejemplo no sólo la enseñanza de español como lengua extranjera sino también concebir la dentro de los parámetros de enseñanza como segunda lengua en los ámbitos educativos, acompañado de la creación de materiales genuinos y adecuados para una oportuna enseñanza que se adapten de manera coherente a la necesidades de la población wayúu y demás comunidades donde su lengua materna no es el español.

De igual manera, investigaciones de carácter lingüístico y educativo, como lo es esta, deberían tenerse presentes para una comprensión más holística de este campo en el cual muchos docentes nos desenvolvemos y, por qué no, hacerlas parte de las estrategias metodológicas de algunos planes de estudio donde se enseña español como lengua extranjera con el propósito de garantizar procesos de consolidación y justicia lingüística que incentiven el progreso etnoeducativo colombiano.

En este orden de ideas, se vio como anteriormente la comunidad wayuu en general se levantó por los derechos de su pueblo al exigir mejores condiciones educativas para los

wayuu y demás pueblos beneficiarios de la educación y en donde ellos tuvieran el manejo por el simple hecho de ser indígenas proponiendo como foco principal de este movimiento una etnoeducación de calidad deteniendo la pérdida significativa de su herencia e incentivando la preservación y enriquecimiento de su lengua. El haber ganado su confianza como investigadora me dio derecho a conocer sus historias con respecto al tema tratado anteriormente y me concedió el permiso de analizar a través de unas encuestas hechas para determinar el uso de la lengua, que el haberse apropiado de su educación y haber luchado para reconocerlos como semejantes, ha dado resultado resultados positivos a la luz de conocer la situación del español en su comunidad en las últimas generaciones. Es decir, que gracias a sus arduos esfuerzos, su lengua materna, el wayuunaiki no ha estado decayendo como lo hizo en algún momento, por el contrario las personas y no solo de la ranhería pesuapa, cada vez manejan mejor las dos lenguas que cohabitan en su territorio, los Wayuu como comunidad ancestral son cada vez más bilingües

De esta forma, a través de esta investigación no sólo pretendo dejar registro de la situación lingüística y las respectivas actitudes que se viven en la comunidad wayuu y particularmente en la ranhería Pesuapa; asimismo, espero dejar un precedente con el fin de incentivar a otros investigadores a enfrentarse a estas problemáticas que aquejan a un pueblo que nos pertenece y que aunque no conozcamos mucho de ellos, está presente no solo como territorio turístico, sino como parte de lo que somos como colombianos. Ignorar sus conflictos y no conocerlos es permanecer inmóvil a aquella realidad que tanto queja. Por esta razón, y desde mi apariencia se hace necesario meditar sobre las políticas que el gobierno ofrece en las escuelas etnoeducativas de la Guajira para mejorar la calidad

educativa, con la firme intención de hacer valer dichas políticas sin que éstas afecten o se beneficien atrevidamente de la identidad wayuu y de su lengua nativa.

Finalmente, espero que a través de este ejercicio investigativo se promueva la discusión sobre la diversidad lingüística y enseñanza de español como segunda lengua en comunidades colombianas en donde el español no es la lengua oficial, pues a pesar de que para muchos éste tema no sea relevante, confió firmemente en que si se invisibiliza la expresión de estas comunidades es coartada interrumpiendo la construcción de la equidad entre los pueblos ocasionando la pérdida de las lenguas, junto con la cultura y la identidad que las identifica como únicas e invaluables. Ya es tiempo de que nos alejemos de aquella actitud grupal de naturalizarlo todo y comencemos a reconocer lo propio, resaltando lo autóctono, pues considero que la diversidad es la mejor expresión de identidad de un país.

BIBLIOGRAFÍA

- 8 ALCALDÍA DE MANAURE. (2013). Información General [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <http://manaure-laguajira.gov.co/informacion_general.shtml >
- 9 APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1996). Bilingüismo y contacto de lenguas. Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- 10 CVC, Centro Virtual Cervantes. Lengua Materna [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm>
- 11 CVC, Centro Virtual Cervantes. Lengua Meta [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm>
- 12 CVC, Centro Virtual Cervantes. Bilingüismo individual [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindiv.htm>
- 13 CVC, Centro Virtual Cervantes. Enseñanza bilingüe [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzabilingue.htm>
- 14 CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN. (1991). Constitución Política Nacional de Colombia [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_constitucion_politica.pdf >
- 15 DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (1992). Censo Binacional Wayúu [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf >
- 16 DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas. (2005). Censo Nacional [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <<http://www.dane.gov.co/index.php/esp/poblacion-y-registros-vitales/censos/censo-2005> >
- 17 DOMÍNGUEZ, M., LABARCA, J. & OQUENDO, L. (2006). Actitudes lingüísticas de las estudiantes wayuu. Venezuela: Universidad de Zulia.

- 18 DURÁN, V. (2010). Cuerpo y educación en la cultura Wayúu. *Revista Educación física y deporte*, n. 29-2, 239-252.
- 19 ETXEBARRIA, M. (2012). Bilingüismo y realidad sociolingüística de la lengua del grupo wayuu en el caribe colombiano [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <<http://www.ehu.es/ojs/index.php/ASJU/article/view/13458> >
- 20 FUNDACIÓN UNIVERSITARIA INPAHU (2013). Política de: Idiomas [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <http://www.uninpahu.edu.co/uninpahu/wp-content/uploads/2013/07/politica_idiomas.pdf >
- 21 GUBER, R. (2011). *Etnografía. Método, Campo y Reflexividad* [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <<http://ir.nmu.org.ua/bitstream/handle/123456789/132781/6f90adafd67840f481a4776dfb1c8f61.pdf?sequence=1> >
- 22 HUESO, A. & CASCANT, J. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence=3 >
- 23 INSTITUTO COLOMBIANO DE CULTURA HISPÁNICA. (2000). *Geografía Humana de Colombia. Nordeste Indígena (Tomo II)* [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geograf2/indice.htm>>
- 24 MAJOURS, A. (2010). Jon Landaburu, especialista de las lenguas de Colombia [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <<http://www.ambafrance-co.org/Jon-Landaburu-Especialista-de-las> >
- 25 MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2001). *Etnoeducación una política para la diversidad* [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87223.html> >
- 26 MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Normatividad Básica para Etnoeducación. Ley 115 de 1994, Capítulo 3* [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-85384.html> >
- 27 MEN, Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Proyectos Etnoeducativos* [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-235111.html> >
- 28 MEN, Ministerio de Educación Nacional (2012). *ANAA AKUA'IPA, Proyecto etnoeducativo de la nación Wayúu* [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <<http://www.yanama.org/wp-content/uploads/2012/06/proyecto-educativo-anaa-akuaipa.pdf>>

- 29 MEJÍA, P. (2011). Situación sociolingüística del wayuunaiki: ranchería el pasito [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <<http://www.bdigital.unal.edu.co/5275/1/448197.2011.pdf>>
- 30 MORENO, F. (1998). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje. España: Ariel.
- 31 MOSCOTE, E. y PIMIEN, M. (2014). Errar es humano. Interferencia lingüística del Wayuunaiki sobre el español. Colombia: Fondo Mixto para la Promoción de la Cultura y las Artes de la Guajira.
- 32 MUÑOZ, J. (2003). Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS/ti [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>>
- 33 PEREZ VAN L., F. (1998). Wayuunaiki, Estado, sociedad y contacto. Venezuela: Universidad de Zulia.
- 34 PULIDO, Y. (2012). La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias [en línea]. [Fecha de Consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <<http://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/Lenguaje/article/view/1708/1623>>
- 35 RODRIGUEZ C., Y. (1996). Los semihablantes bilingües. Habilidad e interacción comunicativas. Colombia: Instituto Caro y Cuervo.
- 36 RODRIGUEZ REINEL, S. (2011). La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la constitución de 1991. Parte 1 [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <<http://www.bdigital.unal.edu.co/5328/1/soniamercedesrodriguezreinel.2011.parte1.pdf>>
- 37 ROJAS, S. (2007). Aproximación al estudio de las actitudes lingüísticas en un contexto de contacto de variedades de español y portugués en el área urbana trifenitroneriza Brasil-Colombia-Perú [en línea]. [Fecha de Consulta: 23 Noviembre 2015]. Disponible en: <<http://www.bdigital.unal.edu.co/7217/1/sandralilianarojasmolina.2007.pdf>>
- 38 RUIZ BIKANDI, U. (2001). Las actitudes lingüísticas. España: Editorial Grao.
- 39 ST. LOUIS, R. (2012). Diseño y Evaluación de Los Materiales Didácticos Escritos En Ingles Para El Program CIU: Caso Sartenejas [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <http://www.academia.edu/9484764/Dise%C3%B1o_y_Evaluaci%C3%B3n_de_Los_Materiales_Did%C3%A1cticos_Escritos_En_Ingles_Para_El_Program_CIU_Caso_Sartenejas> VARGAS, A. (2009). Métodos de Enseñanza. Disponible en: <http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ANGELA_VARGAS_2.pdf>

- 40 VINASCO, L. Wayuunaiki [en línea]. [Fecha de consulta: 23 Noviembre de 2015]. Disponible en: <
<http://www.lenguasdecolombia.gov.co/content/wayuunaiki> >
- 41 VIZCAÍNO, E. (2002). Familia filosofía y cosmovisión Wayúu. España: Editorial Antillas.
-
- 42 CVC, Centro Virtual Cervantes. *Lengua Materna*.
 Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm
- 43 CVC, Centro Virtual Cervantes. *Lengua Meta*.
 Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm
- 44 CVC, Centro Virtual Cervantes. *Bilingüismo individual*.
 Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilingindiv.htm
- 45 CVC, Centro Virtual Cervantes. *Enseñanza bilingüe*.
 Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/ensenanzabilingue.htm
- 46 Durán, V. (2010) *Cuerpo y educación en la cultura Wayúu*. Revista Educación física y deporte, n. 29-2, 239-252.
- 47 DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (1992). *Censo Binacional Wayúu*.
- 48 DANE, Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (2005). *Censo Nacional*.
- 49 Vinasco, L. *Wayuunaiki*.
 Disponible en:
<http://www.lenguasdecolombia.gov.co/content/wayuunaiki>
- 50 *Constitución Política Nacional de Colombia* (1991).
 Disponible en:
http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_constitucion_politica.pdf
- 51 Instituto Colombiano de Cultura Hispánica. (2000). *Geografía Humana de Colombia. Nordeste Indígena (Tomo II)*.
 Disponible en:
<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geograf2/indice.htm>

- 52 Ministerio de Educación Nacional (2001). *Etnoeducación una política para la diversidad*.
Disponible en:
<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87223.html>
- 53 ETXEBARRIA, M. (2012). *Bilingüismo y realidad sociolingüística de la lengua del grupo wayuu en el caribe colombiano*.
Disponible en:
<http://www.ehu.eus/ojs/index.php/ASJU/article/view/13458>
- 54 MAJOURS, A. (2010). *Jon Landaburu, especialista de las lenguas de Colombia*.
Disponible en:
<http://www.ambafrance-co.org/Jon-Landaburu-Especialista-de-las>
- 55 RODRIGUEZ REINEL, S. (2011). *La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la constitución de 1991. Parte 1*.
Disponible en:
<http://www.bdigital.unal.edu.co/5328/1/soniamercedesrodriguezreinel.2011.parte1.pdf>
- 56 Ministerio de Educación Nacional (2012). *Normatividad Básica para Etnoeducación. Ley 115 de 1994, Capítulo 3º*.
Disponible en:
<http://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-article-85384.html>
- 57 Ministerio de Educación Nacional (2014). *Proyectos Etnoeducativos*.
Disponible en:
<http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-235111.html>
- 58 Fundación Universitaria Inpahu (2013). *Política de: Idiomas*.
Disponible en:
http://www.uninpahu.edu.co/uninpahu/wp-content/uploads/2013/07/politica_idiomas.pdf
- 59 VIZCAÍNO, E. (2002). *Familia filosofía y cosmovisión Wayúu*.
- 60 MEN, Ministerio de Educación Nacional (2012). *ANAA AKUA'IPA, Proyecto etnoeducativo de la nación Wayúu*.
Disponible en:
<http://www.yanama.org/wp-content/uploads/2012/06/proyecto-educativo-anaa-akuaipe.pdf>
- 61 MEJÍA, P. (2011). *Situación sociolingüística del wayuunaiki: ranchería el pasito*.
Disponible en:
<http://www.bdigital.unal.edu.co/5275/1/448197.2011.pdf>
- 62 Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, ICCH (2000). *Geografía Humana de Colombia. Nordeste Indígena (Tomo II)*.

Disponible en:

<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/geografia/geograf2/indice.htm>

- 63 PULIDO, Y. (2012). *La etnoeducación bilingüe: logro político y desafío para las etnias*.
- 64 MORENO, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*.
- 65 APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*.
- 66 MOSCOTE, E. y PIMIENTA, M. (2014). *Errar es humano. Interferencia lingüística del Wayuunaiki sobre el español*.
- 67 RODRIGUEZ C., Y. (1996). *Los semihablantes bilingües. Habilidad e interacción comunicativas*.
- 68 PEREZ VAN L., F. (1998). *Wayuunaiki, Estado, sociedad y contacto*.
- 69 RUIZ BIKANDI, U. (2001). *Las actitudes lingüísticas*.
- 70 ROJAS, S. (2007). *Aproximación al estudio de las actitudes lingüísticas en un contexto de contacto de variedades de español y portugués en el área urbana trifronteriza Brasil-Colombia-Perú*.
- 71
- 72 *Constitución Política Nacional de Colombia* (1991).
- Disponible en:
- http://www.cna.gov.co/1741/articles-186370_constitucion_politica.pdf
- 73 Majourel, A. (2010). *Jon Landaburu, especialista de las lenguas de Colombia*.
- Disponible en:
- <http://www.ambafrance-co.org/Jon-Landaburu-Especialista-de-las>
- 74 Rodriguez Reinel, S. (2011). *La política educativa (etnoeducación) para pueblos indígenas en Colombia a partir de la constitución de 1991. Parte 1*.
- Disponible en:
- <http://www.bdigital.unal.edu.co/5328/1/soniamercedesrodriguezreinel.2011.parte1.pdf>
- 75 Ministerio de Educación Nacional (2012). *Normatividad Básica para Etnoeducación. Ley 115 de 1994, Capítulo 3º*.
- Disponible en:
- <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-85384.html>
- 76 Ministerio de Educación Nacional (2014). *Proyectos Etnoeducativos*.
- Disponible en:
- <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-85384.html>
- 77 DOMÍNGUEZ, M., LABARCA, J. & OQUENDO, L. (2006). *Actitudes lingüísticas de las estudiantes wayuu*.

- 78 Alcaldía de Manaure (2013). *Información General*.
Disponible en:
http://manaure-laguajira.gov.co/informacion_general.shtml
- 79
- 80 Juan Muñoz, atlas ti <http://www.ugr.es/~textinfor/documentos/manualatlas.pdf>
- 81 Rubena St. Luis, material
http://www.academia.edu/9484764/Dise%C3%B1o_y_Evaluaci%C3%B3n_de_Los_Materiales_Did%C3%A1cticos_Escritos_En_Ingl%C3%A9s_Para_El_Programa_CIU_Caso_Sartenejas
- 82
- 83 Métodos http://www.csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/ANGELA_VARGAS_2.pdf