

Dinámicas de identidad y educación intercultural en contextos urbanos

Morelva Leal Jerez

Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela
morelvaleal@gmail.com

Resumen

Se analizan las dinámicas de construcción de identidades en la educación intercultural bilingüe a partir del acercamiento etnográfico a escuelas de Maracaibo-Venezuela. Con los aportes teóricos de García Canclini (2005), Dietz (2002,2011) y García (2002) acerca de la interculturalidad y las identidades, se concluye en el predominio de discursos acerca de la conservación de las culturas indígenas lo que podría conducir a su esencialización y folklorización, dificultando el diálogo intercultural y convirtiendo la identidad en una simulación. Asimismo se observa la persistencia de formas de discriminación étnica en coexistencia con un discurso de interculturalidad.

Palabras clave: Educación; interculturalidad; identidad.

Dynamics of Identity and Intercultural Education in Urban Contexts

Abstract

We analyze the dynamics of construction of identities in intercultural bilingual education from the ethnographic approach for Maracaibo-Venezuela schools. With Garcia Canclini's (2005), Dietz's (2002, 2011) and Garcia's (2002) theoretical contributions about interculturality and identities, it is concluded in the predominance of

speeches about the conservation of indigenous cultures, which could lead to its essentialization and its folkloric side, hampering the intercultural dialogue and turning identity into a simulation. It is also observed the persistence of forms of ethnic discrimination in coexistence with a discourse of interculturality.

Keywords: Education, interculturality, identity.

INTRODUCCIÓN

La relación entre interculturalidad y educación ha generado en las últimas décadas una gran cantidad de investigaciones en el mundo académico nacional e internacional, así como legislaciones y acuerdos políticos diversos en los que resuena este binomio para enfrentar las consecuencias del reconocimiento de la diversidad cultural como una constante en la dinámica demográfica del planeta.

La incesante movilidad humana, los procesos de dominación y conquista de la expansión capitalista en sus diferentes fases, así como el desarrollo de modos-medios de comunicación, han permitido que las tendencias homogeneizadoras coexistan con las siempre presentes tendencias heterogéneas que se re-crean en una dinámica no exenta de luchas y contradicciones. Tal como lo plantean numerosos autores entre ellos, Díaz Polanco (2013) la globalización no solo no provoca la uniformidad cultural esperada o anunciada, sino que complica el hecho cultural y en su seno se registra un fuerte renacimiento de las identidades, acompañado de luchas reivindicatorias en crecimiento.

En el caso de América Latina y Venezuela específicamente, los pueblos indígenas se constituyen en uno de los referentes más destacados en cuanto a procesos de resistencia cultural y exigencia de reivindicaciones en un contexto de profunda discriminación, y exclusión, producto de la persistencia del racismo subyacente en las políticas de integración que han conducido a su asimilación total o parcial.

Justamente la institución escolar universalizada como paso obligado desde la infancia ha jugado un papel fundamental en el proceso de integración puesto en marcha por los Estados Nacionales a partir del siglo XIX y demandado por el movimiento indigenista de la época. (Cfr. Favre, 1989; Paz, 2013) Diversos factores socio-políticos y culturales condujeron progresivamente al reconocimiento de la necesidad de detener

los procesos asimilacionistas que condenaban a la desaparición a los pueblos indígenas que habitan el continente americano.

En Venezuela, es en las últimas décadas del siglo XX cuando se oficializa la creación de un régimen educativo especial para las zonas con población indígena denominado inicialmente Régimen de Educación Intercultural Bilingüe (REIB), este régimen debería estar adaptado en su diseño a “las características socioculturales de cada uno de los correspondientes grupos étnicos, sin desmedro de los conocimientos propios de la llamada ‘cultura nacional’ de Venezuela” (Ortín, 1985).

Las nuevas constituciones políticas de algunos países de América han estado marcadas por procesos de re-negociación del contrato o nacional, tal como lo plantea Castell (1999), éstos implican entre otras cosas su reconocimiento como estados plurinacionales o pluriculturales. En el caso venezolano se han incorporado leyes que tienden a abrir definitivamente el espacio a una modalidad educativa, la educación intercultural bilingüe (EIB); Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas. 2005; Ley de Idiomas Indígenas. 2008; Ley Orgánica de Educación, 2009; en esta última se establece la interculturalidad como eje transversal de todo el sistema educativo y la educación intercultural bilingüe como modalidad obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena hasta el subsistema de educación básica y se aborda la temática en diez de los cincuenta artículos que conforman la ley (LOE, 2009; Moreno, 2011).

Las evaluaciones institucionales que se han realizado a la EIB señalan que los principales problemas han sido: la dependencia de las comunidades hacia personas externas a dichas comunidades, la falta de liderazgo y de experiencia en las actividades participativas, la inhabilidad de producir el cambio estructural en un contexto en el que hay una falta de tradición que dé apoyo a las luchas populares o a los movimientos culturales, las presiones de las mismas familias quienes desean que sus hijos aprendan el castellano y la cultura “nacional”, la dependencia de la iniciativa de individuos pues no existe una política del estado, entre otros aspectos vinculados a la producción de materiales educativos bilingües, así como trabas administrativas de distinta índole (Ministerio de Educación, 1998; Ministerio de Educación-UNICEF, 2003).

Más allá de los avances legislativos y de los diagnósticos generales nos proponemos en un trabajo de investigación más amplio del cual for-

ma parte este artículo, estudiar desde la antropología, las dinámicas socioculturales de la escuela intercultural bilingüe en contextos urbanos. Específicamente nos referimos en esta oportunidad a las dinámicas de identidad que se ponen en juego en el caso concreto de la aplicación de la EIB en escuelas urbanas con población mayoritaria perteneciente al pueblo indígena Wayúu.

1. DIVERSIDAD CULTURAL, INTERCULTURALIDAD E IDENTIDAD

Resulta ineludible el abordaje de las implicaciones teóricas de la tríada diversidad, interculturalidad e identidad, categorías centrales para la antropología social y cultural en un contexto en el que se busca la comprensión de los procesos de interacción/contradicción entre culturas, al tiempo que persiste, se valora y se protege la diversidad cultural. En la antropología, según García Canclini (2005) se debe cambiar del estudio de la diferencia al estudio de las fusiones como manera de responder a la complejidad de la realidad humana; este cambio en el objeto debe implicar también según el autor un cambio en el método. Para García Canclini, la interculturalidad remite a la confrontación y al entrelazamiento, a lo que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios. Los términos multiculturalidad e interculturalidad implican dos modos de producción de lo social: multiculturalidad supone aceptación de lo heterogéneo; interculturalidad implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamos recíprocos.

Este cambio de foco, implica también para este autor un cambio en la concepción de la cultura que debe ser entendida como el conjunto de los procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social, el énfasis en lo procesual y en lo cambiante permite comprender que la cultura no es algo “que aparezca siempre de la misma manera” y que al relacionarnos unos con otros, aprendemos a ser interculturales” (cfr. García Canclini, 2005:34).

En este contexto de interculturalidad el foco lo coloca García Canclini en los desplazamientos de función y significado de los objetos en el tránsito de una cultura a otra, de allí su propuesta de una definición de la cultura, que abarque el proceso de producción, circulación y consumo de significaciones en la vida social. Así pues, el autor propone entre otros un aspecto que consideramos fundamental en un enfoque no reduccionista de la cultura.

La cultura como instancia en la que cada grupo organiza su identidad, reelaborando el sentido interculturalmente. No solo dentro de una etnia, ni siquiera dentro de una nación, sino en circuitos globales, traspasando fronteras, volviendo porosos los tabiques nacionales o étnicos, y haciendo que cada grupo pueda abastecerse de repertorios culturales diferentes. Esta configuración transversal del sentido complejiza cada sistema simbólico y los procesos de construcción de las identidades (García Canclini, 2005).

Resaltamos este aspecto fundamental en la concepción de la cultura en contextos de interculturalidad pero fijamos distancia en torno a la arriesgada idea de “fusión” de culturas que nos llevaría nuevamente a la muy discutida desaparición de las diferencias en contextos de interculturalidad, presuponiendo la formación de culturas homogéneas marcadas por la hegemonía de uno de sus componentes. Entendemos que las capacidades de intercambio, negociación y reelaboración de sentidos no pasan necesariamente por la fusión de culturas y no son procesos exentos de contradicciones y asimetrías.

Dietz (2010) siguiendo a García Canclini y vinculando la interculturalidad a la educación latinoamericana en sus estudios del caso mexicano, define la interculturalidad como “capacidad de traducir y negociar desde posiciones propias entre complejas expresiones y concatenaciones de praxis culturales y pedagógicas que responden a lógicas subyacentes, así como una nueva forma de entablar relaciones entre grupos, cultural, lingüística y étnicamente diversos (Dietz y Mateos, 2010) Resaltamos de esta definición la situación desde la cual se produce el intercambio y la negociación, “desde posiciones propias”, este matiz es de relevancia en cualquier interpretación de los procesos de interculturalidad partiendo de la especificidad de las culturas en contacto, pero advirtiendo también en torno a la definición de lo “propio” que suele dar lugar a una cacería de “rasgos” del pasado, desvinculando así la cultura de la realidad compleja de la interrelación y el intercambio entre pueblos que han sido una constante histórica.

En consecuencia Dietz plantea una “antropología de la interculturalidad” definida como un modelo antropológico que se basa en los ya clásicos conceptos de cultura y etnicidad para analizar los fenómenos contemporáneos de interculturalización educativa, para ello se sostiene que solo una definición contrastiva y mutuamente enlazada de cultura y etnicidad será posible distinguir conceptual y empíricamente entre fenómenos interculturales e intraculturales. Esa antropología de la interculturalidad

turalidad tiene por objetivo analizar esas pautas subyacentes que estructuran en cada caso la percepción de y la interacción entre lo “propio” y “lo ajeno” Esas pautas que subyacen a la interacción observable en contextos de diversidad responden a una “gramática de la identidad”.

Esas “gramáticas de identidad” se constituyen en saberes entendidos como “prácticas discursivas” que se han ido formando según determinadas lógicas subyacentes, expresando gramáticas específicas del decir, del discurrir y del callar”. Estos saberes son construidos socialmente y están estrechamente vinculados con los procesos de transmisión y adquisición de cultura, en contextos de contacto intercultural.

Así pues, las condiciones de diversidad e interculturalidad desembocan necesariamente en una concepción de las identidades como construcciones múltiples y dinámicas expresadas en un proceso de identificación- diferenciación incesante, en el que las fronteras que marcan los límites de los grupos no están definidas sólo a partir de rasgos o características o tradiciones del pasado, pues se construyen en el presente, a partir de lo que el grupo ha sido, pero también se conforman dinámicas de reelaboración, producto del contacto con otros grupos, de su relación con la naturaleza o de las relaciones económicas básicas de las que depende la supervivencia (Cfr. Bonfil, 1998; Klor de Alva, 1992; García 1996).

La escuela, junto a la familia y la comunidad son los espacios a través de los cuales las sociedades implementan sus mecanismos de reproducción y producción cultural. Específicamente, la escuela se ha constituido en institución universal y parte natural de la comunidad. El carácter universalista de la escuela y su papel como motor de los mecanismos de reproducción cultural pueden originar conflictos culturales, que podrían conducir a la imposición de una cultura sobre otra o a la desaparición de los grupos dominados o minoritarios. Lejos de este determinismo pesimista, estos conflictos podrían derivar en espacios para la producción cultural entendida como uso creativo de los recursos, los materiales, las prácticas y los procesos de grupo.

La interculturalidad como “relación entre culturas” remite a un sin fin de dimensiones en torno a las “culturas” que están en contacto, a la definición de límites entre ellas, a la conformación de espacios de intercambio y a la naturaleza de esos intercambios, a la persistencia de esos límites sin que ello signifique la negación del cambio o de la asimilación total en contextos de desigualdad económica y cultural (Cfr. Mosonyi, 2009).

Desde esta perspectiva una educación será intercultural en tanto reconoce, acepta y aprovecha la cultura propia como recurso didáctico y con el fin de fomentar el desarrollo de una autoimagen positiva en los estudiantes y promueve el desarrollo de la autoestima individual y social, para sobre esa base propiciar el enriquecimiento de la propia cultura con elementos provenientes de diferentes horizontes culturales, pertenecientes tanto al propio mundo indígena como al hegemónico. Es decir, en contextos multiétnicos la relación intercultural en la educación debe establecerse tanto transversalmente al interior de lo indígena, de manera de reconocer, conocer y aceptar, y si es necesario también aprovechar, visiones, saberes, conocimientos y valores propios de otros pueblos igualmente indígenas, como también desde lo propio hacia aquello que es “más ajeno”, en tanto pertenece más bien a la sociedad hegemónica y a tradiciones culturales no indígenas (Cfr. López, 2011).

2. METODOLOGÍA

Concebimos esta investigación desde la Etnografía como enfoque metodológico a partir del cual describimos e interpretamos la dinámica socio-cultural de escuelas interculturales y bilingües situadas en contextos urbanos, en las que confluyen diversas culturas, predominantemente wayuu. Estas escuelas están ubicadas al norte del Municipio Maracaibo. Particularmente nos centramos en este artículo en las “gramáticas de identidad” descritas en los relatos biográficos de maestros interculturales. Este docente debe ser -según lo dispuesto oficialmente- indígena bilingüe y conocedor de su cultura, entre sus funciones está la de planificar y ejecutar contenidos indígenas enmarcados en los proyectos de la escuela y del aula, así como planificar actividades con motivo de las efemérides directamente relacionadas con los pueblos indígenas.

La dinámica de visitas a varias escuelas y las entrevistas con algunos maestros de EIB nos condujeron a seleccionar una escuela ubicada en un urbanismo reciente con población mayoritariamente wayuu situado al norte de la ciudad de Maracaibo en la parroquia Ildefonso Vásquez. Durante un año escolar realizamos observación de la dinámica intercultural, al tiempo que establecíamos relaciones con miembros de la comunidad educativa, haciendo entrevistas a profundidad a los maestros de EIB y acompañando algunas de las actividades preparadas por estos docentes.

Se utilizó la técnica de análisis de contenido para organizar y categorizar la información recopilada, lo que permitió la elaboración de perspectivas y conceptos interpretativos que se concretan en un texto descriptivo, analítico e interpretativo que contempla niveles variables de generalización de acuerdo a las decisiones y posiciones de la autora, en un contexto en el que se asume el diálogo como forma de expresión que pretende “dar la voz a los informantes”, bajo una concepción de la etnografía como construcción intersubjetiva.

3. DESCRIPCIÓN ETNOGRÁFICA - LOS WAYUU EN MARACAIBO

3.1. Dilemas del desplazamiento

El wayúu es el pueblo indígena más numeroso de Venezuela con una población autoreconocida de 413.437 habitantes según el censo de 2011 (INE, 2013) Su filiación lingüística es arawak, la denominación de esta familia deriva de la lengua del mismo nombre también conocida como lokono y está constituida por algo más de cien lenguas dispersas por Suramérica, América central y las Islas del Caribe. La autodenominación “*Wayuu*” significa en wayuunaiki “de nuestra gente” o “todo individuo perteneciente al grupo”. La denominación *alijuna* es usada por los wayuu para referirse a toda persona no indígena.

Ubicado en la Península de la Guajira en un gran territorio compartido por Colombia y Venezuela, ha sido un pueblo de una gran movilidad producto de factores como las sequías, los conflictos entre clanes, guerras, robos de ganado, trata de indígenas, entre otros. Los caracterizan las migraciones y reubicaciones territoriales por distintas zonas de las repúblicas de Colombia y Venezuela; del lado venezolano se ubica población wayuu en casi todo el país pero especialmente en Maracaibo, Machiques y Perijá en el Estado Zulia. (cfr. Paz, C. 2007).

La presencia wayuu en Maracaibo, ciudad capital del Estado Zulia- Venezuela, ha sido por décadas importante y notoria cuantitativamente hablando, las referencias pudieran vincularse con la fundación oficial del barrio Ziruma en 1944 ubicado al norte de Maracaibo, Watson (1982) en su libro *Conflicto e Identidad en una familia urbana guajira* cuyo trabajo de campo se realiza en la década de los sesenta del siglo pasado, registra para esa fecha unos 20.000 guajiros instalados de forma permanente en Maracaibo.

Diversos estudios antropológicos de las últimas décadas del siglo XX y la primera del XXI consideran que en la expansión del pueblo wayuu hacia otras localidades, en la ocupación exitosa de nuevos espacios, fundando barrios y sectores, reside la vitalidad cultural de este pueblo en medio de fuertes presiones, pérdidas, resistencias, cambios y negociaciones. (Cfr. García, 2002; Pérez, 2007; Alarcón, 2007; Paz, 2007; Valbuena, 2012) Los wayuu se han incorporado a la dinámica de las ciudades en condiciones de desigualdad lo que ha producido prejuicios y discriminaciones constantes. Se han transformado mayoritariamente en asalariados como obreros de la industria de la construcción o en labores agrícolas en las haciendas de Perijá y sur del Lago, mientras que un alto número de mujeres wayuu se dedica al servicio doméstico. El comercio es una de las actividades económicas más relevantes en las que participa el wayuu en la ciudad de Maracaibo. Sin embargo, tal como lo plantea García (2002) también “han adquirido habilidades para hacer valer su identidad étnica como una estrategia para adquirir un estatus y explícitamente como fundamento para la organización social (la familia para los cobros de responsabilidad o para responder a ésta en el caso de riñas o accidentes, los entierros y encierros), para la inserción en el mercado de trabajo, para lograr los espacios en los mercados y un número de cupos en la Universidad del Zulia, entre otros. (cfr. García, 2002)

Así pues, Maracaibo la segunda ciudad del país tomando en cuenta su población y actividad económica es también “*Marakaayá*”, espacio recorrido y habitado por los wayúu, de hecho, algunas de las parroquias del oeste y noroeste de la ciudad son habitadas mayoritariamente por wayuu, es el caso de Ildefonso Vásquez y Venancio Pulgar, zonas que tienen un alto ritmo de crecimiento pero también son las de mayor índice de pobreza y las más desasistidas de servicios públicos. Los habitantes mayoritarios de la ciudad que llamaremos “criollos” viven en el dilema de compartir los espacios cotidianos de la ciudad con este pueblo, discriminándolo pero al mismo tiempo, venerando a una virgen que se hace llamar “guajira” o “chinita” en alusión a los rasgos físicos de los wayuu, y que exhibe en los mercados la imagen de una wayúu con su manta como símbolo de identidad, pero a la que se rechaza fuertemente entre otras cosas, acusada de “bachaquear”¹ alimentos y otros productos. Específicamente nos enfocamos en este trabajo en la parroquia Ildefonso Vásquez en lo que se conoce como “Ciudad Losada”, una gran extensión de tierras (aproximadamente 116 Ha) que debe su nombre al rector Jesús Enrique

Lossada (primer rector de la reapertura de la Universidad del Zulia en 1946), estos terrenos eran propiedad de la Universidad destinados a la construcción de viviendas para universitarios, la dilación y el posterior fracaso de este proyecto condujo a su ocupación por la vía de la “invasión” (ocupación arbitraria) bajo el argumento de que eran “terrenos baldíos y focos de delito”, estableciendo una gran ranchería en una zona de gran expansión urbana formada por familias pertenecientes en su mayoría, al pueblo wayuu y por migrantes colombianos.

En el año 2006 el gobierno nacional asume el compromiso de construcción de viviendas para las 2300 familias ubicadas en la zona, hasta la fecha se han construido aproximadamente 800 casas y apartamentos. En Gramoven 1 –sector donde se realizó el trabajo de campo– se construyeron 360 casas y 68 apartamentos en la modalidad de tetramódulos.

La ocupación no se detiene pues en los márgenes entre la carretera y las casas o edificios, vemos actualmente cómo se disponen viviendas improvisadas de nuevos o viejos migrantes que buscan en la ciudad su espacio. Unos llegan y otros se van, pues algunos wayuu (los wayúu netos) no pudieron adaptarse a la vida en el “aire” de los apartamentos y decidieron volver a la “tierra” de la Guajira vendiendo o dejando a algún familiar la vivienda urbana.

los wayuu netos no están adaptados a vivir en apartamento, en realidad hay muchos que no viven, se han ido, vuelven otra vez a su tierra, porque no se han acostumbrado, los venden o se los dejan a una sobrina o algún familiar que esté adaptado a ese ambiente... La mayoría hacen chicha de maíz y la chicha de maíz se hace a leña, dónde van poner la leña, el molino dónde lo ponen, si quieren asar una carne, dónde la van a asar, si quieren amarrar un chivo para matarlo, dónde lo van a amarrar, ellos dicen que no es igual... Son de tierra, en la tierra pueden sembrar yuca, su melón, su maíz en cambio en un apartamento tiene el piso, las 4 paredes y el piso... ¿dónde van a guindar un chinchorro?... (Alicia², entrevista, 2014)

En este relato se marca el impacto en el cambio del modo de vida que implica la vida en la ciudad y se dibuja una categorización de los wayuu según el éxito de la “adaptación”, el wayúu “neto” y el wayuu adaptado a la dinámica urbana.

En la llamada “invasión” junto a la distribución de terrenos y ranchos surgió de inmediato la necesidad de dar educación a los niños, Alicia es hoy maestra de tercer grado de la escuela donde realizamos trabajo de campo, y cuenta que cuando comenzó a dar clases la zona era una rancharía, daba clases voluntariamente en las casas de algunos vecinos, en una iglesia evangélica o en un galpón prestado provisionalmente, una vez que le entregaron su vivienda –después de seis años de espera– puso a disposición la sala de su casa para atender a los alumnos de su grado y lo mismo hicieron otros maestros.

En un lapso de cuatro años la empresa Metro de Maracaibo culminó la escuela cuyo nombre, “Miguel Ángel Jusayú”, rinde homenaje al escritor e investigador wayuu fallecido en Maracaibo en 2009. La escuela fue fundada el 15 de junio de 2012 y está ubicada en una de las vías principales del sector, es una sencilla edificación, con dos módulos paralelos de tres salones de clase cada uno, con ventiladores de techo, amplias ventanas, separados por un pasillo de cemento cuyos bordes son en un lado jardineras y en el otro, muros pequeños que se usan para sentarse. Dos oficinas de coordinación, baños, depósito, cantina y una cancha techada multiusos. Un pequeño patio trasero sirve de asiento al huerto escolar. Por su tamaño y la alta demanda funciona en dos turnos, mañana y tarde. Tiene una población estudiantil de 416 alumnos de los cuales el 90% es wayuu. Tiene asignados dos maestros de Educación Intercultural Bilingüe, uno para cada turno.

Ana es una de las maestras de EIB en esta escuela y dadas las características de su recorrido biográfico hemos decidido tomar su testimonio recogido en una transcripción de 20 cuartillas más otras observaciones de clases o actividades especiales preparadas por esta docente, como eje de nuestra descripción interpretativa de los principales dilemas de la Educación Intercultural Bilingüe en Maracaibo, específicamente los relativos a la construcción de identidades.

Se hizo maestra después de ensayar ese oficio en espacios alternativos o en suplencias para las que la buscaban insistentemente después de graduarse de bachiller, la indecisión vocacional dio paso a la disposición de estudiar educación después de esas primeras experiencias. En realidad se hizo maestra de pre-escolar después de estudiar algunos semestres de educación integral, pero algunas condiciones que describiremos más adelante permitieron que se hiciera maestra de Educación intercultural bilingüe. Ana nació en Maracaibo, es hija de madre wayuu y padre *aliju-*

na, su madre se vino de la Guajira, buscando mejores condiciones de vida, apoyada por una tía materna que la recibió y le dio estudios hasta sexto grado. Luego se trasladó por varias ciudades del país, para finalmente trabajar como auxiliar de enfermería en Paraguaipoa donde conoció a un *alijuna* de quien se enamoró, “la sacó” de allí y la trajo de nuevo a Maracaibo, “le hizo una casa, le montó una tienda y allí se quedó mi mamá”. (Ana, entrevista 2014)

La abuela de Ana vive en Siapana (Alta Guajira colombiana) con ella se quedaron los hermanos menores que hoy le ayudan con los animales y a cuidar la casa cuando la abuela viene a Maracaibo. Hace unos dos años que no va a la Guajira, su última visita fue para la exhumación de los cadáveres de varios miembros de la familia, ritual que con mucha fuerza congrega a los wayuu de distinto poder adquisitivo, de diferentes linajes, sin importar donde estén, ni las diferencias que puedan tener con ellos, quienes se reúnen para renovar lazos con la familia, con la tierra y con sus muertos.

Uhh (suspira) Bueno, Tengo... (largo silencio) como dos años que no voy a la tierra de mi abuela, la última vez que fuimos fue por una exhumación, que sacaron los huesos de mi abuela, mi bisabuela, de unos tíos y el de mi hermana que ya tenía para ese momento once años de muerta, aprovechamos y viajamos contra viento y marea porque fue horrible, en el sentido que el trayecto fue horrible, en los meses de enero a veces llueve, entonces fue un desastre, el barro, fue muy difícil pero logramos llegar allá, hicimos la exhumación, hicimos el segundo velorio como es la costumbre wayuu, recibir a los vecinos, los familiares, para eso se hizo una reunión como dos años atrás para delegar funciones, reunir dinero, para la comida porque en el velorio wayuu siempre hay que darle algo de comida a los invitados para que queden satisfechos de la visita y los espíritus, como el wayuu de por si es politeísta y piensa que el espíritu del difunto en ese momento está ahí en reunión con nosotros los vivos, entonces se tiene que ir lleno y para el alquiler de los camiones, para ese momento no había el problema del bachequeo. No sé cómo estarán haciendo ahora, tendrán que abrir la urna para ver si no hay comida adentro o solicitar un permiso (Ana, 2014. Entrevista, subrayado nuestro).

La preparación del velorio con dos años de anticipación nos da una idea inmediata de la importancia del “segundo velorio” para la familia wayuu y consustanciado a éste, se hace presente la acción del recorrido desde la ciudad de Maracaibo a la Guajira como una constante bidireccional en la que se renuevan los lazos familiares con esa tierra, morada final del wayuu, aunque hilos imaginarios sigan conectando esos espacios en forma de recuerdos o de sueños. Además de los ritos de velorio y entierro, el desplazamiento es la constante en la vida del wayuu urbano y en él se tejen los complejos hilos de la trama de la identidad, en un contexto de intercambio permanente de productos y personas, en una dinámica que remite sin duda a la interculturalidad.

3.2. Dilemas de la Identidad: “tú no vas pa’ l baile”, “¿tengo que ser wayuu para poder ejercer mi carrera?”

Ana refiere las contradicciones que ha vivido repetidamente en su vida, porque su padre (*alijuna*) siempre se opuso a que fuera wayuu,

Soy hija de madre wayuu, mi padre no es wayuu...no quería que mi mamá me enseñara todas las prácticas, las costumbres que tienen que ver con lo que es mi cultura de por sí. Digo que es mi cultura porque como se ha estudiado siempre y a través de la oralidad se ha manifestado de que el clan, o la esencia de ser wayuu va de forma matrilineal, es decir que tengo que seguir los mismos pasos de mi mamá...(Ana, 2014)

El relato remite a las contradicciones en los procesos de enculturación en contextos familiares urbanos y culturalmente heterogéneos que crean o reproducen algunos de los elementos del núcleo duro de la cultura, pero también incorporan otros bajo presiones intra y extraculturales.

...es más no estaba (su padre) de acuerdo que tuviese un novio que fuera wayuu, en ese caso, porque según él sería regresar para atrás. (Ana, 2014 subrayado nuestro)

La alusión a la expresión espacio-temporal “regresar para atrás” en referencia a la cultura y el espacio wayuu, toca a profundidad los prejuicios latentes en relación a la población wayuu, y a la concepción de la movilización a Maracaibo (“sacar de allí”) como una ruptura definitiva con la cultura-espacio pero también se muestra la asociación de la cultura wayúu como sinónimo de “atraso” en contraposición con la cultura urbana que por oposición sería sinónimo de “ir adelante”, de avance, en la

misma lógica del esquema evolucionista unilineal del siglo XIX, que marcaba el paso progresivo del salvajismo a la civilización tomando como referencia en este caso a la sociedad urbana.

En la reconstrucción biográfica, Ana enfatiza el peso del padre ali-juna como una contradicción, como una dificultad y como un dilema en su vida, hace alusión al proceso de transmisión cultural que vivió en la ciudad, y desde el presente refiere con el pronombre “mi” a la lengua materna, y las costumbres wayuu, aludiendo argumentos de la tradición escrita y oral.

Esa “contradicción” de ser wayuu pero al mismo tiempo no serlo a la vista de los otros, por no hablar la lengua y por “no vivir” como wayuu, junto a la necesidad coyuntural de asumirse plenamente wayuu le lleva a afirmar:

Obviamente si tenía esa contradicción de mi familia, que no se practicaba mi lengua materna, mis costumbres, se me dificultó bastante (su labor como maestra de EIB), tuve que recurrir a los libros, ehhhh a mi abuela que de por si cada vez que le pedía una explicación me regañaba de paso y regañaba a mi mamá, que por culpa de ella estaba sufriendo yo en esa situación. (Ana, 2014)

Recurrir a los libros, a las investigaciones académicas, para aprender la cultura que no se vivió, para aprender la lengua que no se aprendió en el proceso de socialización, es una escena común en los maestros que aspiran a ser docentes de EIB ¿es posible reasumir la identidad wayuu? ¿Aprenderla por lo que dicen los libros? ¿Cuál y cómo es entonces la cultura vivida?

...a pesar de todo mi mamá siempre nos ha inculcado nuestras raíces, que somos wayuu y el hecho de ser wayuu no quiere decir que no estudiemos, que no sigamos adelante al contrario siempre nos ha enfocado de la importancia que sigamos adelante por medio del estudio una profesión, mi hermana es médico, hace un postgrado en medicina interna y yo que soy docente, de alguna u otra forma no hemos perdido nuestra identidad cultural, es más, mi hermana que es la que tiene más tiempo ocupado, trata de asistir a los velorios, a las exhumaciones que forman parte de las costumbres propias del ser wayuu cultura wayuu el de alpaaja que es para com-

partir con los familiares, así tengamos alguna que otra diferencia, el wayuu trata de estar unido sobre todo en el caso de la pérdida de un familiar (Ana, 2014).

Los estudios (la escuela) aparecen repetidamente como motivación y razón del desplazamiento a la ciudad, como la posibilidad de “seguir adelante” pero aparece también como posibilidad de abandono de la cultura wayuu y ante esta posibilidad, la mujer, madre y abuela representan las tendencias centrípetas que le vinculan al mundo cultural propio, pero éstas junto a las tendencias centrífugas que le alejan del centro, de la matriz cultural, es lo que a nuestro modo de ver, le lleva a afirmar “*de alguna u otra forma no hemos perdido nuestra identidad cultural*”.

Ana, ante la pregunta ¿cuándo y cómo aprendiste el wayuunaiki (la lengua wayúu)? manifiesta que aprendió wayuunaiki “por necesidad”, era eso, o quedarse desempleada, sintió rabia al ser rechazada en el Ministerio de educación por el funcionario que la entrevistó diciéndole “tú no vas al baile”,

...yo en mi desesperación que no tenía un cargo fui a la zona educativa y él me hizo un examen oral, y me dijo: “Tú no vas al baile. Así,... Y me fui triste para mi casa

...porque supuestamente yo soy wayuu y no hablo wayuunai-ki y yo muy molesta porque ¿tengo que ser wayuu para poder ejercer mi carrera?

Después de este rechazo, el dilema de ser wayuu o no, seguía presentándose en la vida de Ana puesto que en una segunda oportunidad, ante la posibilidad de empleo, notó que “*el muchacho (un posible mediador para conseguir empleo) me mira de pies a cabeza, o sea como queriendo decir si era wayuu, wayuu, pero ese día yo andaba de pantalones, él diría esta wayuu es disfrazada! Bueno entonces él me dice ¿estás dispuesta para irte a La Villa? Y yo le dije, siii, bueno y ¿es seguro?*”

De nuevo Ana se sentía examinada para comprobar su identidad como wayuu, en este caso “wayuu disfrazada” de *alijuna*. El siguiente paso era la entrevista con la coordinadora quien para su sorpresa le manifiesta que el cargo disponible es para docente de EIB y que debía hacerle una evaluación, la misma que le habían hecho en Maracaibo,

... entonces la coordinadora me hace el mismo examen... Después me hizo una prueba oral, me preguntó que como era mi nombre en wayuunaiki, eso fue lo único que le respondí. Me dijo: ¿Quieres el cargo? Y yo, ay sí que tal y no sé qué más... Te voy a dar la oportunidad pero tienes que estudiar, buscar información, empaparte en lo que es la EIB y te acepto porque en verdad existe la necesidad, no porque le caí bien no, porque allí hay docentes que son wayuu, no querían asumir la EIB que tenían vergüenza étnica, y decían ¿wayuunaiki?, yo no estudie para wayuunaiki, pero si el docente de EIB cobra lo mismo y en el “baucher” (recibo de pago) aparece docente de aula. La única diferencia es que domina su lengua materna... (Ana, entrevista. subrayado nuestro)

Ante el reto planteado se puso en acción para resolver el problema de ser una wayuu “no hablante”, aprendiendo wayuunaiki como segunda lengua:

...mi mamá me enseñó algunas palabras en wayuunaiki... El profesor Pocaterra ya había sacado unos libros de wayuunaiki, ya yo había hecho cursos de wayuunaiki hasta el tercer nivel, de por sí, con el profesor Luis Beltrán y el profesor Pipo Álvarez, no aprendí nada, porque no sentía la necesidad, bueno, como quien dice me puse a quitarles el polvo a las guías, a los libros, empecé a leer... (Ana, 2014. subrayado nuestro)

La expectativa acerca de su posible pobre desempeño en la lengua wayuunaiki se disipó cuando se encontró con sus alumnos en la Villa del Rosario de Perijá:

Bueno! (suspira), el primer año fue horrible, porque no sabía; más sin embargo en la escuela donde me asignaron como docente de EIB tenía una matrícula de diez niños wayuu y como cinco yukpa y los diez niños que había wayuu no eran hablantes, no escuchaban, no sabían nada o sea estaban en peores condiciones que las mías, bueno, por esa parte nos fuimos amoldando porque hubo como una contradicción, un choque, porque ellos ya de por si sentían vergüenza de pertenecer a un pueblo indígena en este caso el wayuu, sin embargo se veía más afianzado en los wayuu que en los propios yukpa porque los yukpa hablaban el idioma, ehh no había una conversación fluida pero más sin embargo algunas palabras que se tocaban en clase, se hacían comparaciones, ellos dominaban mucho

su lengua materna, mientras que los wayuu uno buscaba su participación y negaban serlo decían que eran mestizos, o simplemente que les pasó lo mismo que a mí, que tenían uno de su padres que no era wayuu y no quería inculcarle sus costumbres ancestral (sic) digámoslo así... (Ana, 2014).

La escena de nuevo remite a los desplazamientos del pueblo wayúu y a la negación de la cultura bajo el ropaje de la condición del mestizaje o simplemente asumiéndose mestizo como producto de un proceso de cruces, de a-propiedades y de re-construcción identitaria.

La negación de la cultura es una de las expresiones de una de las categorías más usadas por los maestros, la vergüenza étnica, utilizada para describir la posición de maestros y estudiantes que rechazan su identidad wayuu. La escuela de nuevo en medio de la escena, un aula multicultural y una maestra wayúu no-hablante y proveniente de una situación dilemática.

El avance en el aprendizaje de la lengua fue notable aunque sus primeras experiencias hablando wayuunaiki ante los colegas evidenciaban las dificultades que presentaba en la pronunciación lo que le mereció el sobre-nombre de “machuquinaiki” expresión que surge de componer la palabra wayuunaiki (lengua wayuu), con “machuca” que se usa coloquialmente para indicar que algo no está bien hecho.

Percibimos una presión oficial institucional por igualar interculturalidad a enseñanza de la lengua- bilingüismo y una práctica en algunos maestros que funciona como “currículo oculto” en la que se incluyen otros elementos de la cultura en el aula y la lengua actúa como segundo objetivo. Y cuando la lengua se usa, se hace generalmente como traducción del castellano. También debe considerarse la presión de algunos miembros de la comunidad que plantean en palabras de una maestra:

Mi hijo va a la escuela porque tiene que aprender el español, para que le van a enseñar más wayuunaiki, como un cinco por ciento de representantes (piensan) así. No le dan importancia, hay mucha vergüenza étnica. (Ana, entrevista 2014)

La maestra Ana quien hoy es considerada bilingüe, expresa su evaluación del proceso de EIB en la escuela a partir de las contradicciones que observa en el proceso:

... no se trabaja la identidad del alumno, la identidad cultural, la identidad propia, el sentido de pertenencia hacia su cultura propia, porque yo soy maestra de intercultural pero no más que enseño wayuunaiki de las vocales, las consonantes, los nombres en wayuunaiki, ajá y dónde están las costumbres, dónde están los valores, dónde está la danza, la artesanía... he visto que, muchos niños, se animan con las actividades culturales. (Ana, 2014)

...el docente de EIB solamente es la gramática, la lengua, entonces no hacemos nada, porque el niño de por si no se interesa si las vocales son largas o cortas, el no ve la necesidad de aprenderlo, yo nunca le vi interés a eso, ahorita que lo hice por necesidad, mucho menos lo va a hacer un niño, había niños que decían ¿Otra vez wayuunaiki? Se sentía la apatía, el rechazo, lo que había que trabajar es el sentido de pertenencia, lo que era la identidad cultural... (Ana, 2014)

4. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Más allá de los diagnósticos, resaltamos el carácter dilemático de la EIB en contextos urbanos, proveniente justamente de la complejidad de las situaciones producidas por la coexistencia de la diversidad cultural en la ciudad. Nos referimos a dilemas del desplazamiento que suponen recorridos y asentamientos bidireccionales y constantes de estos grupos en las ciudades, buscando mejores condiciones de vida, lo que implica sin duda, cambios sociales y culturales en función de las presiones del ámbito urbano, y la apropiación de espacios y elementos culturales “ajenos” que diversifican las formas culturales, manteniendo conexiones y redes en las que se evidencian continuidades simbólicas que permiten la re-creación de sus identidades.

En consecuencia también se presentan dilemas de la identidad en los maestros urbanos producto de contradicciones en el proceso de enculturación bajo presiones inter y extraculturales. Vinculado a estos procesos de enculturación y re-socialización urbana encontramos el bilingüismo como expresión de la plenitud cultural en las legislaciones y documentos oficiales sobre la materia, pero constituido en dilema por cuanto existe un alto número de no-hablantes que se definen como wayúu y otro tanto de hablantes del wayuunaiki como segunda lengua, que

apuntan más hacia la interculturalidad no reducida a lo lingüístico, retomando así una ya antigua discusión académica al respecto.

La negación de la cultura es una de las expresiones de la vergüenza étnica, categoría utilizada por los maestros para describir la posición de quienes rechazan su identidad wayúu. La escuela de nuevo en medio de la escena, un aula multicultural y un docente wayuu no-hablante y proveniente de una historia vital dilemática.

La irrupción de la interculturalidad y el bilingüismo en la escuela supone su transformación para dar cabida a la heterogeneidad sin permitir la anarquía, la variedad de contenidos locales sin sacrificar la construcción de lo nacional; las lenguas indígenas sin obviar el castellano; la oralidad en una institución fuertemente dominada por la lengua escrita; la demanda de una educación propia sin poder sustituir de hecho el proceso de enculturación primaria en el hogar.

En el caso de la escuela urbana intercultural, que en algunos casos recibe indígenas de diferentes pueblos, se suma además su función como compleja instancia de paso hacia la adaptación exitosa a la dinámica nacional y moderna, cuyo éxito radica en la desaparición de las discontinuidades producidas por el desplazamiento a la ciudad, vinculadas con las expectativas de cambio y de incorporación al mercado laboral.

Se observa asimismo, el predominio de discursos acerca de la conservación de las culturas indígenas lo que podría conducir a su esencialización y folklorización, dificultando el diálogo intercultural y convirtiendo la identidad en una simulación. Asimismo se observa la persistencia de formas de discriminación étnica en coexistencia con un discurso de interculturalidad.

La interculturalidad en la escuela sigue siendo una tarea pendiente en toda América Latina a pesar de la profusión de estudios y diversas experiencias alrededor de estas temáticas en todas las universidades, centros de estudios y organismos internacionales.

Notas

1. “Bachaquear” es también una forma de desplazamiento de personas y productos semejante a lo que hacen los “bachacos” insectos que transportan su alimento en comunidad de un lado a otro. En el momento en el que se escribe este trabajo es un término de uso cotidiano

en la ciudad de Maracaibo y en todo el país para referirse a una actividad económica “ilegal” caracterizada por el tránsito de alimentos, medicinas, productos de aseo personal y gasolina para la reventa en la misma ciudad, en poblaciones fronterizas o colombianas. Inicialmente se responsabilizó casi exclusivamente a los wayuu de ser bachaqueros y de provocar la escasez de productos en Maracaibo, recudiendo manifestaciones latentes de discriminación.

2. En este trabajo se omitirán los nombres de los informantes respetando los acuerdos de anonimato hechos al momento de la entrevista, por lo que hemos dado nombres ficticios a los entrevistados. En las referencias textuales del relato de nuestros informantes hemos subrayado aquellos elementos que consideramos centrales para nuestro análisis

Referencias Bibliográficas

- ALARCÓN, Johnny. 2007. **Relaciones del poder político en el pueblo wayuu**. Ediciones del Vice rectorado académico de la Universidad del Zulia. Maracaibo.
- DÍAZ-POLANCO, Héctor. 2013. **Elogio de la diversidad**. Monte Ávila Editores Latinoamericana. 2da edición. Primera edición de 2006. Caracas.
- DIETZ, Gunter y MATEOS, Laura S. 2010. “La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un caso ve-racruzano”. En: **Cuicuilco**. N° 48 Enero- junio. México.
- DIETZ, Gunter y MATEOS, Laura S. 2011. **Interculturalidad y Educación Intercultural en México**. Secretaría de Educación Pública. México.
- FAVRE, Henri. 1998. **El Indigenismo**. Fondo de Cultura Económica. Primera edición original en francés: *L' Indigénisme*. 1996. México.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. 2005. **Diferentes, Desiguales y Desconectados**. Gedisa editorial. Barcelona.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor (coord) 2011. **Conflictos Interculturales**. Gedisa. S.A. Barcelona- España.
- GARCÍA G., Nelly. 2002. “Procesos globalizadores y nuevas formas de ciudadanía en poblaciones wayuu urbanas”. En: **REVISTA CENIPEC**. 21.2002.ENERO - DICIEMBRE. ISSN: 0798-9202 p. 129-184.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. 2011. **Resultados Población indígena**. XIV Censo de Población y Vivienda 2011.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. 2015. **Censo nacional de población y vivienda 2011. Empadronamiento de la población indígena de Venezuela**. INE. Caracas.
- LÓPEZ, Luis Enrique. 2011. "Claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana". En: **Identidad**. Publicación socio-antropológica de la Universidad del Zulia. Pp 81-96 UNICEF- Universidad del Zulia. Maracaibo.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DIRECCIÓN DE ASUNTOS INDÍGENAS. 1998. **Régimen de Educación Intercultural Bilingüe: diagnósticos y Propuestas 1998-2008**. Editorial Pre-textos, C.A. Caracas,
- MOSONYI, Esteban. 2009. "Una mirada múltiple sobre la interculturalidad y la diversidad". En: **Cuadernos del GIECAL** N° 4. Universidad de Los Andes. Mérida.
- ORTIN DE MEDINA, Nevi. 1985. **La Escuela primaria y el indígena en Venezuela. Una aproximación al estudio de su microsistema. Caso guajiro**. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo.
- PAZ REVEROL Carmen. 2013. "La guajira y las políticas de control territorial del estado venezolano en el siglo XIX". En: **Omnia**. Año 19, n° 1. pp 49-62.
- PAZ REVEROL, Carmen. 2007. **Sistema explicativo del proceso salud-enfermedad en niños wayuu**. Universidad del Zulia. Colección textos Universitarios. Maracaibo.
- PÉREZ, Luis. 2005. **Marakaaya, Lugares Y Recorridos Wayuu**. Trabajo de Grado Maestría en Antropología. Universidad del Zulia. Maracaibo.
- VALBUENA C., Carlos A. 2012. "Presencias y persistencias en el fortalecimiento de las identidades étnicas wayuu". En: **Presente y Pasado. Revista de Historia**. ISSN: 1316-1369. Año 17. N° 34. Julio-diciembre, pp. 133-156.
- VALENZUELA ARCE, J. M. 2000. **Decadencia y auge de las identidades. El colegio de la frontera norte**, Plaza y Valdés editores. México.
- VELASCO, Honorio y DÍAZ DE RADA, Ángel. 1997. **La lógica de la investigación etnográfica**. Editorial Trotta. Madrid.
- WATSON, Lawrence. 1982. **Conflicto e Identidad en una familia guajira**. CORPOZULIA y La universidad católica Andrés Bello. Maracaibo-Caracas.