



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

E d u c a d o r a d e e d u c a d o r e s

SONORIDADES DEL VIENTO Y DEL SOL

**Prácticas musicales Wayuu:
Educación, Tradición y Contexto**

Irene Verbel-Sierra

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Posgrados

Maestría en Educación

Bogotá, D.C.

2022

SONORIDADES DEL VIENTO Y DEL SOL

Prácticas musicales Wayuu: Educación, Tradición y Contexto

Irene Verbel-Sierra

Directora

Carolina García-Ramírez

Profesora Universidad Pedagógica Nacional

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Educación

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Posgrados

Maestría en Educación

Grupo: Equidad y Diversidad en Educación

Bogotá, D.C.

2022

Resumen

La presente investigación es realizada a partir de la observación de prácticas educativas musicales de la comunidad Wayuu en distintos escenarios, profundizando en el análisis de los procesos de enseñanza de la música ancestral en la escuela *Saiiyee'pia Wayuu*. Para la comprensión de la configuración de los procesos de educación musical en esta Escuela se realizó un proceso de caracterización de la práctica musical de esta comunidad al interior del entorno cotidiano (escenario educativo típico) y de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*; sumado a lo anterior se identificaron las semejanzas y diferencias entre estos espacios y además se determinaron los elementos que la configuran como un escenario de fortalecimiento cultural de las músicas Wayuu en clave de las categorías de análisis *Colonialidad/decolonialidad, Territorios Educativos y Pedagogías Decoloniales*, y las categorías emergentes *Interculturalidad y Pedagogías Interculturales*. La metodología empleada para efectuar el estudio se centra en la etnografía educativa, de la cual se toma la observación, la entrevista y el diario de campo como instrumentos de recolección de datos.

Algunos de los resultados conciben que, al estar situados en un contexto Latinoamericano, es importante hacer referencia a la necesidad de revisar los currículos de las escuelas de música en diferentes niveles, procurando que los procesos de formación estén orientados a la enseñanza y el aprendizaje de múltiples escuchas y sonoridades. Por ello, es preciso incluir las músicas Otras y los que la producen, las metodologías y herramientas propias dentro de los programas de estudios musicales.

Desde este contexto, la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* se presenta como una forma de responder al camino entre la formalidad y la informalidad, también desde la educación propia, esto hace referencia a propuestas educativas propias enmarcadas en un escenario educativo que

permiten una amplitud, una manera de concebir la educación desde lógicas asociadas a los principios de la sinergia, el holismo, la paradoja, la ambigüedad, pero también una manera de comprender la música desde la diversidad, que implica considerar diferentes significaciones y maneras de comprender los hechos sonoros a partir de dimensiones, como el cuerpo, la espiritualidad, el vínculo con las formas de ser y pensar de las culturas.

De igual manera, podemos ver una apuesta por la *Interculturalidad* en tanto se posiciona sobre la base de las relaciones y diálogos desde el respeto y la valoración de la diferencia del otro, y por las *Pedagogías Interculturales* en la medida que se articulan los conocimientos ubicados desde la diferencia colonial y los hegemónicos en la diversidad de las historias locales. A su vez se constituye un referente de *desescolarización*, en el que se cuestiona el sistema educativo formal estructurante a través de la comprensión de procesos educativos relacionados con la vida cotidiana como lugar de sentido.

Palabras clave

Música Wayuu, Educación musical, Colonialidad/decolonialidad, Territorios educativos, Interculturalidad, Pedagogías interculturales, Pedagogías decoloniales.

Keywords

Wayuu Music, Musical Education, Coloniality / Decoloniality, Educational Territories, Interculturality, Intercultural Pedagogies, Decolonial Pedagogies.

Contenido

Resumen.....	3
Dedicado a	14
Agradecimientos	15
El génesis del tejido: preparando los sonidos ancestrales.....	18
1. Un viaje del cuadrado a la espiral: de la música Formal a las músicas Otras.....	21
1.1. Primera escena.....	21
1.2. Segunda Escena.....	30
1.3. Tercera escena	42
2. Preparando los hilos del destino	60
2.1. Pregunta de investigación	60
2.2. Objetivos	60
2.2.1. Objetivo General	60
2.2.2. Objetivos Específicos.....	61
3. Recorriendo caminos recorridos: un diálogo con los sentires de otras y otros alrededor del sonido.....	62
3.1. Colonialidad del saber en escenarios formales de la educación musical	64
3.2. Músicas Otras en diversos contextos de la educación musical	79
3.3. Educación musical e interculturalidad	85
3.4. Música Wayuu en su contexto sociocultural.....	92

4. La aguja para tejer en crochet: sobre la teoría que le da forma a la mochila sonora	99
4.1. Colonialidad/decolonialidad.....	99
4.2. Territorios Educativos	121
4.3. Pedagogías decoloniales.....	133
5. Los movimientos para llegar a la mochila sonora: la metodología que conduce el tejido	143
5.1 Instrumentos de investigación.....	151
5.1.1. Observación participante	151
5.1.2. Entrevista etnográfica	152
5.1.3. Diario de campo.....	152
5.2. Fases investigativas	153
5.2.1. Revisión documental.....	154
5.2.2. Planteamiento de la problemática	154
5.2.3. Ajustes, correcciones, reelaboraciones	154
5.2.4. Trabajo de campo general.....	154
5.2.5. Trabajo de campo específico	154
5.2.6. Análisis y resultados	154
6. De la cadeneta a la mochila sonora: comprendiendo los escenarios educativos de la música Wayuu.....	159
6.1 Caracterización de los escenarios educativos de la música Wayuu	159

6.1.1. Entorno Típico de la música Wayuu.....	159
6.1.1.1. Contextualización	159
6.1.1.2. Música Wayuu generalidades	165
6.1.1.3. Clasificación y descripción de las manifestaciones (Tipos de músicas)	168
6.1.1.4. Relación espiritual con la música y ejecución musical.....	177
6.1.1.5. Creación musical.....	186
6.1.1.6. Construcción de los instrumentos musicales autóctonos Wayuu	187
6.1.1.7. El ejemplo como práctica de enseñanza	190
6.1.1.8. La colectividad como parte de la construcción de la música ancestral Wayuu.....	198
6.1.1.9. La identidad que se crea en torno a la música ancestral Wayuu.....	199
6.1.1.10. La vitalidad de las prácticas musicales	200
6.1.2. Fundación Saüyee'pia wayuu, semillero Wayuu. Escuela Tradicional para las Artes, el Deporte y la Música Wayuu	203
6.1.2.1 Surgimiento, constitución, ubicación, trayectoria y financiación.....	203
6.1.2.2. Estructura interna de funcionamiento: enseñanza teórica y práctica	206
6.1.2.3. Espacios de enseñanza y aprendizaje.....	213
6.1.2.4. Procesos de enseñanza y aprendizaje y contenidos	215
6.1.2.5. Las mujeres en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela Saüyee'pia Wayuu	218

6.1.2.6. Recursos educativos.....	219
6.1.2.7. La música como un todo (sistema holístico).....	221
6.1.2.8. Procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la construcción de los instrumentos musicales autóctonos en la escuela Saüyee'pia Wayuu	223
6.1.2.9. Diferencia de la escuela Saüyee'pia Wayuu con los espacios educativos formales.....	227
6.1.2.10. Oralidad como eje transversal en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Escuela Saüyee'pia Wayuu.....	228
6.1.2.11. Reconocimiento de los aprendizajes	230
6.1.2.12. Diferenciación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Escuela Saüyee'pia Wayuu y los escenarios de educación musical a nivel formal.....	231
6.1.2.13. Metodologías (Procesos de enseñanza y aprendizaje colaborativos/colectividad)	232
6.1.2.14. Comunidad educativa.....	233
6.2. Configuración de la Escuela <i>Saüyee'pia Wayuu</i> como escenario de transformación y conjunción de lo externo y lo propio.....	235
6.2.1. Semejanzas y diferencias entre la Escuela Saüyee'pia Wayuu y el entorno cotidiano de la música ancestral Wayuu	236
6.2.1.1. Música Wayuu generalidades	236
6.2.1.2. Relación espiritual con la música ancestral Wayuu y su ejecución.....	246

6.2.1.3. El ejemplo como práctica de enseñanza. Procesos de enseñanza y aprendizaje en los distintos entornos educativos de la música ancestral Wayuu	251
6.2.1.4. La colectividad como parte de la construcción de la música ancestral Wayuu	257
6.2.1.5. Vitalidad de las prácticas musicales	259
7. Reco-riendo, recor-dando los caminos transitados. Aprendizajes desde la construcción: de la dificultad a la facultad	262
8. La gasa que abraza: el último elemento de la mochila	267
9. Referencias Bibliográficas	283
9.1 Referencias de imágenes	292
10. Anexos	293
10.1. Anexos 1: Ficha de Análisis.....	293
10.1.1. Cuadro resumen: diferencias entre el entorno cotidiano y la Escuela Saüyee'pia Wayuu	293
10.1.2. Cuadro resumen: semejanzas entre el entorno cotidiano y la Escuela Saüyee'pia Wayuu	293
10.2. Anexos 2: Entrevistas Transcritas	295
10.2.1. Entrevista en Uribia, La Guajira	295
10.2.2. Entrevista en Albania, La Guajira.....	303
10.3. Anexos 3: Diarios de Campo	324
10.4 Anexo 4: Información Complementaria de la Tesis.....	325

10.4.1. Folleto publicitario de la Escuela Saiüyee'pia Wayuu	325
10.5. Anexo 5: Consentimientos Informados.....	326

Índice de Figuras

Figura 1.1. Dibujo en Arena, Símbolo del Cuadrado a la Espiral	21
Figura 1.2. Esquema de Estructura Macro.....	58
Figura .1.3.: Esquema de Procesos Implicados.....	59
Figura 3.1. Los Caminos.....	62
Figura 4.1. La aguja en el Tejido.....	99
Figura 5.1. Los Movimientos del Tejido.....	143
Figura 5.2. Perspectiva Investigativa.....	151
Figura 5.3. Tabla del ir y venir (cronología de la investigación)	155
Figura 5.4. Tabla del Proceso Investigativo (aspecto procedimental)	156
Figura 5.5. Estructura General de la Problemática de Investigación.....	157
Figura 5.6. Estructura General de la Metodología.....	158
Figura 6.1. Cadeneta y Avance de la Mochila.....	159
Figura 6.2. Mapa pueblo Wayuu.....	160
Figura 6.3. Instrumentos Musicales Sawawa, Maasi, Jirraway, Wawai.....	169
Figura 6.4. Instrumento Musical Ontoroyoy.....	170

Figura 6.5. Instrumento Musical Warutta.....	171
Figura 6.6. Instrumentos Musicales Turrompa e Ishirra.....	172
Figura 6.7. Instrumento Musical Taliraa.....	173
Figura 6.8. Ejecución de la Kasha.....	174
Figura 6.9. Canto Jayeechi, Canto de Curación y Lamento Fúnebre.....	175
Figura 6.10. Ejecución de Ishirra por Ouutshi.....	176
Figura 6.11. Canto Jayeechi.....	176
Figura 6.12. Ubicación Escuela Saüyee'pia Wayuu.....	204
Figura 6.13. Estudiantes Escuela Saüyee'pia Wayuu.....	207
Figura 6.14. Práctica de estudiantes de la Escuela Saüyee'pia Wayuu.....	214
Figura 6.15. Estudiantes mujeres de la Escuela Saüyee'pia Wayuu.....	214
Figura 6.16. Construcción de los Instrumentos Musicales Wayuu.....	223
Figura 6.17. Instrumentos Musicales Wayuu	235
Figura 7.1. Símbolo del Cuadrado a la Espiral.....	262
Figura 8.1. Tejido Sonoro.....	267

LISTADOS DE SIGLAS**PCIW**

Patrimonio Cultural Inmaterial Wayuu

PES

Plan Especial de Salvaguarda

SNW

Sistema Normativo Wayuu

Dedicado a

Las maestras, los maestros, las y los estudiantes de la escuela “Saiïyee’pia Wayuu, así como a los instructores de la Casa de la Cultura del municipio de Albania y a la familia Fernández Deluque de la comunidad de Koushaloulia, Manaure La Guajira.

Agradecimientos

Agradezco en primera instancia a Dios por hacer posible el desarrollo de este trabajo de grado, por otra parte, de manera especial mis agradecimiento son para la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* y el “Taller de Formación en Música Indígena” de la Casa de la Cultura de Albania, en particular al maestro Joaquín Prince, Castorina Imbett Castro (Mina) y Edilberto Bermúdez Saragón por permitirme conocer el trabajo sobre el fortalecimiento de la identidad cultural de la etnia Wayuu que estas organizaciones vienen adelantando. También agradezco los grandes aportes a esta investigación de las autoridades tradicionales e instructores Marciano Urariyu y Guillermo Urariyu quienes son instructores de la Casa de la Cultura de Albania, a los estudiantes de la escuela *Saiiyee'pia Wayuu* Moisés Pontón y Conrado Álvarez, y a la familia Fernández Deluque que me recibió con mucho amor en su hogar: el territorio ancestral de *Koushaloulia* (Buenavista, Manaure La Guajira).

Cabe señalar que este proyecto en principio se planteó analizar los procesos formativos en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* y el proyecto de música Wayuu de la Casa de la Cultura de Albania, no obstante, en vista de la problemática relacionada con los aislamientos preventivos para la contención de la Pandemia del COVID 19 que dificultaban la realización del trabajo de campo y, por otra parte, la extensión de la temática, se decidió desarrollar la investigación en la primera entidad y en próximas investigaciones que le den continuidad a este tema, indagar acerca de los procesos que se realizan en la segunda entidad a la que se hace referencia. Sin embargo, pese a que el proyecto de música Wayuu de la Casa de la Cultura de Albania no pudo ser incluido de manera más profunda en el trabajo de investigación, los acercamientos a este espacio

nutren aspectos como la caracterización del Entorno típico de la música Wayuu y el análisis de la situación problema, por ello, nuevamente gracias por sus aportes a mis reflexiones.

Por otra parte, agradezco a los integrantes de mi familia Yaniris Sierra, Pedro Verbel Diaz, Pedro Verbel Sierra y Lelis Sierra por su apoyo y acompañamiento en la realización de este trabajo, asimismo, a mi asesora Carolina García-Ramírez que estuvo conduciendo este proceso investigativo y camino de aprendizaje académico y para la vida. También quiero agradecer a mis amigos y amigas, entre ellos especialmente a Iván David Fernández Deluque, que de manera paciente contribuyó a que existiera un mayor acercamiento y comprensión de la cultura Wayuu y a las y los que siempre están en mi corazón: Giselle Duarte, Maira Gómez, Pilar Rodríguez, Wendy Peñaranda, Fabio Males, a todas ellas y ellos un abrazo. Por último, a Pedro Pablo Verbel y Fabio Males por su apoyo en el aspecto audiovisual que contiene esta tesis.



Sonoridades del viento y del sol



Figura 1.1: Imagen introductoria. Diseño: Fabio Males, Fotografía propia. Comunidad Koushaloulia, (Buenavista), Manaure La Guajira. Aistein, Iván y Samanta Fernández Deluque. 31-07-2021.

El génesis del tejido: preparando los sonidos ancestrales

El presente trabajo es una construcción colectiva, resultado de aportes de distintas personas, lugares, momentos, vivencias, sueños y sentimientos. En su contenido, los lectores se encontrarán con un recorrido que parte de los cuestionamientos que hago a partir de mi experiencia al enfrentarme al estudio profesional de la música en Instituciones formales de Educación Superior en la capital de Colombia, Bogotá, situándome en un lugar de enunciación desde el Territorio de La Guajira con manifestaciones musicales regionales propias y centrando mi interés en la música autóctona de la etnia Wayuu.

De este modo, en el primer capítulo denominado “Un viaje del cuadrado a la espiral: de la música Formal a las músicas Otras” se sitúa el interés investigativo desde mis experiencias y se describen aspectos vinculados con la práctica musical, al igual que algunos cuestionamientos acerca de la música autóctona Wayuu y la manera como ciertos escenarios empiezan a tejer varias transformaciones en sus prácticas, considerando su ubicación en un contexto urbano.

El segundo capítulo denominado “Preparando los hilos del destino” se constituye por las preguntas orientadoras, así como los objetivos de la investigación. En el tercer capítulo titulado “Un diálogo con los sentires de otras y otros alrededor del sonido” se encuentran los planteamientos de distintos autores acerca de la problemática relacionada con la educación musical desde una categoría de Colonialidad/Decolonialidad, refiriéndose a las formas como se han configurado los supuestos de la educación musical hegemónica a nivel nacional, de igual manera, se busca hacer un rastreo acerca de la música ancestral Wayuu. Estos elementos se desarrollan a través de las categorías de agrupación *Colonialidad del saber en escenarios*

formales de la educación musical, Músicas Otras en diversos contextos de la educación musical, Educación musical e interculturalidad y Música Wayuu en su contexto sociocultural.

En el cuarto capítulo denominado “La aguja para tejer en crochet. Sobre la teoría que le da forma a la mochila sonora”, se hace un abordaje sobre las categorías teóricas *Colonialidad/decolonialidad, Territorios Educativos y Pedagogías Decoloniales*, desarrollando los principales postulados de autoras y autores frente a estas temáticas. En el quinto capítulo nombrado “Los movimientos para llegar a la mochila sonora. La metodología que da forma al tejido” trata sobre la metodología de investigación fundamentada en la etnografía educativa.

Por su parte, en el sexto capítulo “De la cadeneta a la mochila sonora. Comprendiendo los escenarios educativos de la música Wayuu” se realiza una caracterización del entorno cotidiano de la música propia de este pueblo y del escenario de la Fundación *Saiüyee’pia Wayuu*, semillero Wayuu. Escuela tradicional para las artes, el deporte y la música Wayuu. De manera posterior se describen las relaciones (semejanzas) y transformaciones (diferencias) entre ambos escenarios educativos, así mismo se realiza un análisis de los procesos que se desarrollan en la Escuela *Saiüyee’pia Wayuu* a la luz de las categorías teóricas *Colonialidad/decolonialidad, Territorios Educativos, Pedagogías Decoloniales* y las categorías emergentes *Interculturalidad y Pedagogías Interculturales*.

Adicional a estos contenidos se encuentra una coda al trabajo de investigación denominada “Reco-riendo recor-dando los caminos transitados. Aprendizajes desde la construcción: de la dificultad a la facultad” donde se describen los principales aprendizajes y dificultades a lo largo del ejercicio investigativo. Para finalizar, en el capítulo “La gasa que abraza: el último elemento de la mochila” los lectores podrán encontrarse con las principales conclusiones y recomendaciones y de modo posterior con los anexos de este trabajo.

En tal sentido, les invito a emprender un viaje desde el juego simbólico del tejido de una mochila con sonoridades mágicas del viento y del sol, que germinan de un territorio Guajiro de desierto, mares y ancestralidades. Esto nos llevará por un recorrido lleno de luz y color y de melodías fantásticas creadas desde las voces del pasado, pero que perviven y se significan en el presente para fortalecerse en pro de su continuidad en el futuro, comprendiendo la labor de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* como un entramado de significaciones, que al finalizar apreciaremos como una pieza de arte única que se teje desde las necesidades, comprensiones y sentires de la comunidad, así como de las que emerjan para cada una de las personas que aborden este texto.

1. Un viaje del cuadrado a la espiral: de la música Formal a las músicas Otras

Figura 1.1. *Dibujo en Arena Símbolo del Cuadrado a la Espiral*



Nota: en el contenido, Iván David Fernández Deluque de la *e'irukuu* Epinayu. Territorio ancestral *Koushaloulia* (Buenavista) Manaure, La Guajira. 31-07-2021. Fuente: Fotografía propia.

1.1. Primera escena

La música es una manifestación artística que permite expresar sentimientos, emociones, pensamientos; se basa en la organización de los sonidos en ideas musicales a través de la ubicación de las alturas y la utilización de los silencios en un determinado tiempo. En los

Lineamientos de Iniciación Musical del Ministerio de Cultura (2015) la noción de música hace parte de una elaboración conceptual mucho más amplia que alude al mundo sonoro como todo aquello que suena. Bajo estos parámetros el concepto de música hace referencia a “los ordenamientos espacio temporales del sonido” (pág. 53) (y sus cualidades de altura, duración, intensidad y timbre) con una intencionalidad específica mediada por construcciones culturales y estéticas. En este mismo sentido John Blacking la define como “un sonido humanamente organizado” (2003, p. 149).

De modo particular, mi aproximación a este arte se dio a temprana edad en una academia llamada Fundartes Guajira, ubicada en mi ciudad natal, Riohacha. La formación estaba centrada en el aprendizaje de la notación musical, la profundización en la teoría de la música, y el estudio de métodos de técnica instrumental. Mi primera experiencia en el nivel inicial fue con la flauta dulce y el método Monkemeyer¹, el segundo nivel estaba dedicado al estudio de instrumentos sinfónicos, para lo que escogí la flauta traversa. Los niveles posteriores se enfocaban en la práctica del conjunto de Banda Sinfónica y la participación en distintos eventos, conciertos y talleres.

Encantada con este arte, decido ingresar a la carrera musical, formándome en el programa básico de estudios musicales del Conservatorio Nacional de Música y de manera posterior en el pregrado en Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional con la flauta traversa como instrumento principal. A lo largo de este proceso formativo, tanto a nivel profesional como de manera previa al ingreso de la carrera universitaria, sentía cierta incomodidad al percibir que las enseñanzas en la formación musical que estaba recibiendo se

¹ Método para tocar la flauta dulce soprano escrito por Helmut MönKemeyer, con una totalidad de 142 ejercicios, puede ser utilizado para el estudio a partir de un momento inicial con el instrumento y llegar a un nivel avanzado.

centraban en la lectura de partituras y el aprendizaje de la técnica instrumental. En consecuencia, el acercamiento desde otros lugares, como el cuerpo, el oído, la improvisación me resultaban ajenos, pero además se originó una sensación de inseguridad por considerar que me encontraba inmersa dentro de un dilema relacionado con el hecho de estar estudiando música, pero no hacer parte de ella y ella tampoco de mí.

En este contexto, la música se leía, pero, a mi modo de ver, no se hacía realmente debido a que no estaba interiorizada desde un ejercicio de memoria auditiva, sino que se hallaba precisamente en la partitura, lo que ocasionaba que cuando ésta no estaba, la música desaparecía. A raíz de esta situación, observé que en mi proceso de aprendizaje musical había aprendido a leer muy bien, estaba aprendiendo la técnica correcta para tocar y decodificar los sonidos en los instrumentos, pero al momento de enfrentarme a otros terrenos distintos a los circunscritos al académico universitario, no era capaz de hacer música, en vista de que, palabras más, palabras menos “sin el papel no había música”.

De conformidad con estas experiencias, empiezo a cuestionar la dependencia inusitada de la partitura en mi ejercicio musical, asimismo, la dificultad de memorizar, pues, cuando poseía la partitura era como pez en el agua, de manera distinta ocurría cuando estaba sin ella, ya que no podía hablar con el instrumento, ni con la voz, las palmas o el cuerpo. Esto implicaba que al no tener una partitura mi posibilidad de comunicación se anulaba, pero lo que agravaba más el asunto era que tomando como referencia la partitura y apelando a la memoria visual me resultaba bastante complejo memorizar ideas musicales completas. Otro aspecto que me cuestionaba estaba vinculado con la focalización de mi formación en el aprendizaje de la música clásica y al momento de enfrentarme a escenarios distintos al universitario, los espectadores preferían géneros como el vallenato, la salsa u otros en lugar de las obras que solía interpretar en la flauta

traversa de autores como Mozart, Bach o Beethoven, por considerarlas tediosas o carentes de agrado y significación.

Pese a que yo misma cuestionaba la centralidad de la música clásica en mi práctica, dado que podía observar que, por un lado, era una música compleja de aprender y entender cuando no se estaba cultural ni temporalmente relacionado con ella y por otro lado, no era una música que se escuchara en el contexto en el que crecí ni con frecuencia fuera del ambiente académico, (situación que sucedía tanto en La Guajira como en Bogotá) fui incorporando ciertos tipos de argumentaciones que de alguna manera resolvían las tensiones que se generaban al pensar que mi estudio musical iba en contravía con respecto a la realidad de la práctica musical a la que me enfrentaba.

Uno de estos argumentos fue, por ejemplo, considerar que yo estaba en el lugar correcto, pues estaba en un ambiente profesional y no empírico, como se solía llamar en el espacio académico al aprendizaje que no se realizaba bajo los parámetros del sistema de notación musical, el estudio riguroso de la teoría y la armonía y que además no estaba acreditado por una institución universitaria. De manera sintética, estar en el lugar correcto, según los criterios que empezaba a integrar en mi discurso y mi forma de pensar, significaba que yo estaba cercana a la verdadera música, a la verdadera forma de hacerla y aprenderla.

A pesar de que había incorporado a mi práctica discursiva todo tipo de argumentos para justificar la falta de versatilidad musical que se generaba en consecuencia del enfoque de estudio orientado en mayor medida a la música erudita, asimismo, para justificar el hecho de que mis habilidades musicales se centraran en la lectura de partituras y no en otras muy importantes y necesarias para el desarrollo profesional del músico y que además son requeridas en otros escenarios de la práctica musical por fuera del ámbito académico, eso no resolvía el problema

cuando precisamente me encontraba en situaciones ajenas a los contextos relacionados con la formalidad, como por ejemplo ocasiones en las que quería tocar en el cumpleaños de familiares o, de manera general, tocar en distintos eventos en los que no había partituras y debía improvisar, esa sensación de imposibilidad, de nulidad, y de no poder hacer música se mantenían.

Lo mencionado hasta ahora implica que mientras el ambiente académico me exigía habilidades de lectura y escritura, análisis, entre otras, la práctica musical fuera de este ambiente me exigía habilidades desde lo auditivo, la intuición, el cuerpo, la creación, la improvisación. La afirmación anterior no quiere decir que en el contexto académico estas habilidades no sean necesarias y/o no se presenten en el ejercicio de la práctica musical, lo que realmente se quiere decir, es que la utilización de estas destrezas se vive de forma distinta en otros espacios, sobre todo aquellos en los que no existe la escritura musical, puesto que la forma de hacer y pensar la música se presenta a través de la oralidad.

Gracias a este conjunto de situaciones, emerge la necesidad de acercarme a otras músicas, y por intermedio de éstas a lugares culturalmente más cercanos, no obstante, de modo adicional, surge el deseo de conocer otras maneras de aprenderla un poco más alejada de la partitura, esto significa otras formas de acercarse a ella (a la música), de apropiarla, y con esto no hago referencia a un tipo de música en específico, sino a las habilidades necesarias para producir, crear y dialogar a través de ella. Es así como empiezo a preguntarme sobre ¿cómo aprenden los que tocan vallenato? ¿cómo se acercan a la música los que tocan gaitas y tambores? ¿Cuáles son las metodologías de enseñanza y de aprendizaje en estos escenarios orales en los que circulan dichas músicas?

Todos estos factores conllevan a que, de manera paralela a mi formación en los contenidos que ofrecía la Universidad Nacional en el Conservatorio, inicie mis estudios de

música colombiana en la Academia Luis A Calvo. De igual modo, en la preferencia de realizar mi carrera en la Universidad Pedagógica Nacional, pues consideraba que tenía más posibilidades de estudiar músicas distintas a la clásica. Dentro de mi ejercicio formativo ingreso al ensamble experimental del profesor Lácides Romero, cuyo objetivo estaba vinculado con aproximar a los y las estudiantes a la improvisación a partir del estudio de músicas como el jazz, el bolero, la música llanera, entre otras músicas. Por otro lado, me vinculo a la clase colectiva de flauta traversa dirigida por el profesor Alfredo Ardila. Este espacio, en ese momento, era un proyecto denominado Circo Boehm, donde la flauta traversa interactuaba con otras músicas, desde la oralidad, el cuerpo, la improvisación, el oído, el sentir y la memoria.

Dos experiencias significativas que potenciaron la necesidad y búsqueda a la que se hace referencia ocurrieron de manera alterna a la formación universitaria, por un lado, la creación del grupo musical Ensamble *Majayura*² con compañeros de la Universidad Pedagógica Nacional, con quienes interpretábamos música colombiana y latinoamericana y, por otro lado, la participación en periodos vacacionales en el desarrollo del Proyecto de formación musical a niños, niñas y jóvenes vulnerabilizados del Cabildo Indígena Zenú con asentamiento en Riohacha.

Tomando en consideración estas experiencias, decido que el tema de investigación para optar al título del pregrado debía ser sobre algo cercano a mí, por lo menos debía ser sobre una música con raíces en Colombia, dado que mi necesidad musical se centraba en encontrarme a partir de la música, lograr, tal vez, conocer mis raíces, y de alguna manera salir un poco de ese sistema tan riguroso y establecido que otorgaba la música clásica y el estudio de la notación y

² Majayura significa señora en wayunaiki, el nombre del grupo fue sugerido por mí (por la autora de esta investigación).

teoría musical (formas y maneras de hacer música que había integrado en mi formación musical desde muy joven).

Ante este panorama, consideré la realización de una tesis sobre la improvisación en el acordeón vallenato, sin embargo, no contaba con los conocimientos sobre el instrumento y la improvisación que se constituían necesarios para abordarla. Fue así como estimé que estudiar las flautas Wayuu sería una buena opción, dado que era una comunidad con la que compartía territorio y además tenía conocimiento sobre el manejo técnico de la flauta traversa, de igual manera, estaba relacionada un poco con el tema indígena debido a mi trabajo con el Cabildo Zenú.

Sobre la temática en cuestión, es importante mencionar que la comunidad Wayuu se ubica en La Guajira, un territorio de América del Sur que es políticamente compartido por los países de Colombia y Venezuela, su lengua es el Wayuunaiki y algunas actividades económicas a las que se dedican son la pesca, el pastoreo, el comercio, entre otras actividades; es una comunidad que goza de una gran riqueza cultural y dentro de sus manifestaciones se encuentran el baile, la música, los deportes, el arte, sólo por citar algunas de ellas.

Al enfrentarme a este nuevo universo, la primera impresión de asombro se presenta cuando empiezo a observar que la manera como los Wayuu conciben y aprenden la música es distinta a como la concebía y la aprendí durante mi proceso formativo antes y durante la universidad. Al respecto, observo una diferencia relacionada con la ausencia de partituras, siendo entonces una práctica que transita en la oralidad, ya eso era una distinción amplia, pero esa diferencia también ocurre con muchas de las músicas populares, folclóricas y tradicionales a las que ya me había acercado en mi ejercicio musical. En este sentido, me pregunto sobre la manera cómo específicamente se acercan los Wayuu a la música desde ese universo de la oralidad,

interrogándome sobre ¿Cuáles son las características de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los saberes musicales en esta etnia?

Con respecto a estos cuestionamientos, me llamó la atención lo sucedido en una salida de campo el día 16 de mayo de 2015 en Uribia, La Guajira, en la casa del maestro Jorge Enrique Apshana y sede de la escuela comunitaria *Saiüye'e'pia Wayuu*, pues ese día me prestaron algunos instrumentos musicales autóctonos para que los explorara. Entre charlas, ejecuciones y explicaciones sobre la música de esta cultura, me comparten un instrumento musical llamado *Turrompa* para que lo tocara. Yo en mis intentos desafortunados de producir una buena ejecución, les insistía a los mayores, los maestros Jorge Henríquez Apshana, Joaquín Prince e Iván Fernández, reconocidos músicos y Autoridades Tradicionales de la Cultura Wayuu, que me explicaran cuál era la posición de los labios y de los dedos para poder interpretar este instrumento, a lo que el maestro Jorge Enrique Apshana respondió, *“esto no es de dedos, tú debes concentrarte es en el sonido”*.

Ante esta situación, lo primero que me pregunté fue qué quería decirme el maestro con “concentrarme en el sonido” ¿qué significaba esta afirmación? Pensé en aquel momento que hacía referencia a que debía cambiar la manera como pretendía aprender este instrumento, acto seguido me dije: entonces, ¿cómo se aprende a partir del sonido y no a partir de la manera como se ubican los dedos y los labios? ¿cómo aprenden ellos a partir de esta premisa? ¿Cómo hago yo para aprender de esa manera y no de la forma como estoy acostumbrada a acercarme al instrumento (desde la técnica instrumental)?

En consecuencia, empiezan a surgir otros cuestionamientos como los relacionados con la razón por la cual mi forma de acercarme a la música partía de la necesidad de saber cuál era la manera de ubicar los labios y los dedos, es decir, que el aprendizaje partía desde la técnica de la

ejecución instrumental y por qué, por ejemplo, no era desde el sonido como precisamente los maestros Jorge Henríquez Apshana, Joaquín Prince e Iván Fernández, lo proponen. Del mismo modo, emergieron otros cuestionamientos tales como ¿Qué diferencia existe en la manera como se estructura la información en mi cuerpo para adquirir los conocimientos y la forma como los Wayuu en su ejercicio de aprendizaje la estructuran? en otras palabras ¿qué diferencia existe en la manera como yo interiorizo la música y la manera como ellos la interiorizan?

En este mismo sentido, en un ejercicio para determinar el origen de la problemática me hacía cuestionamientos como los siguientes, ¿de dónde surge la manera de aproximarme al conocimiento desde la técnica instrumental y no desde la observación y memoria auditiva como ocurría con la forma de aprender de los Wayuu? ¿por qué yo en mi proceso no me he acercado a la música también desde el sonido? ¿qué implica que lo más importante sea el sonido para los Wayuu y no la posición de los dedos? Junto a estos interrogantes me planteé que el sonido podía ser más relevante que la técnica en esta cultura, como si la técnica no fuera algo por lo cual preocuparse, sino que simplemente deviene, o se resuelve sola después que el sonido y la forma de producirlo esté interiorizado.

A partir de todos estos cuestionamientos y reflexiones, en los acercamientos al tema investigativo que realicé unos años después de egresar del Pregrado en Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, advierto de una forma más consciente que los maestros Jorge Henríquez Apshana, Joaquín Prince e Iván Fernández, al explicarme que es importante concentrarse en el sonido y no en los dedos, de manera indirecta me estaban diciendo que ellos hacen, piensan y aprenden la música de modo distinto a aquel a partir del cual yo aprendí a hacerla, pensarla y aprenderla, pero además también están indicando que enseñan (comparten los saberes) distinto a la manera como a mí me enseñaron.

Lo anterior es mencionado debido a que el aspecto inicial de la música que me enseñaron cuando toqué por primera vez la flauta dulce estuvo relacionado precisamente con la manera de soplar en la embocadura, la posición correcta de las manos y dedos sobre este instrumento (técnica y digitación) y la manera cómo el sonido que se generaba a partir de estas posiciones era representado en la partitura (decodificación o lectura musical). Entonces, si mi primer encuentro con un instrumento y en general con la música partían desde ese lugar, definitivamente para los Wayuu las formas de llegar, de acercarse a la música, tanto de aquel que la enseña como del que la aprende, eran distintas. Es así como se determina que para esta comunidad la música se hace, se siente, se piensa y se vive diferente de las ideas, conceptos y vivencias derivadas de mis experiencias con este arte y, además, puede significar otra cosa muy distinta de lo que significa para mí.

Es necesario aclarar que todos estos interrogantes estuvieron y han estado transitando en el ejercicio de acercamiento a la comunidad Wayuu pero no fueron abordados como tema investigativo de la tesis de pregrado, ya que ésta se centró en realizar una aproximación a la música de la comunidad a partir de la indagación sobre la importancia de los instrumentos de viento en el ejercicio de su cotidianidad, por tanto, no se abordó de manera profunda la problemática vinculada con el aprendizaje y la enseñanza de este arte, pero sí era un asunto que se encontraba en el tintero.

1.2. Segunda Escena

Con estas inquietudes ingreso a la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, donde inicio un acercamiento a distintos planteamientos teóricos, entre ellos algunos autores y autoras desde la educación y otros y otras que están centrados en el debate sobre la Modernidad/Colonialidad. Estas aproximaciones a la teoría me permitieron posicionarme en una

discusión más amplia con muchos de los cuestionamientos que habían surgido a partir de lo que podría llamarse un proceso de deformación³ en la práctica musical como resultado de la indagación en diferentes espacios y músicas.

Por un lado, sobre el debate en torno a lo educativo el autor, pedagogo e investigador chileno Carlos Calvo, plantea que existe una problemática alrededor del concepto de educación, pues éste ha sido comprendido de manera generalizada como algo que concierne exclusivamente a la escuela. Este imaginario se complejiza cuando se empieza a clasificar la educación bajo los parámetros de formalidad haciendo énfasis en la forma. Dichas distinciones se enmarcan, según el autor, en el desarrollo de los conceptos de *educación formal* que se concibe como estructurada y sistemática, ubicándose sobre este aspecto la educación escolar oficial; *la educación no formal* que puede ser estructurada, pero se presenta por fuera de los espacios de la educación formal, su aplicación práctica se enfoca en la realización de labores técnicas de nivel medio bajo la condición de la capacitación y adiestramiento en poco tiempo ; por otra parte, se encuentra *la educación informal* que es aquella que se encuentra presente en la vida cotidiana, gestándose en la medida que actuamos y nos desenvolvemos en este contexto. (Calvo, 2012).

A la reflexión sobre la forma, el autor añade que una de las opciones que nos descentraría de la dicotomía entre educación formal e informal es la etnoeducación, la cual se trata de “la sistematización cultural de la educación informal llevada a cabo por cada etnia a lo largo de su historia colectiva.” (Calvo, 2012, p. 19). En otras palabras, la etnoeducación es la educación

³ Este término es utilizado por Catherine Walsh en la conferencia “los cómo decoloniales: pedagogías-metodologías desde las grietas” en la Universidad Autónoma Metropolitana para referirse a su proceso de desprendimiento de distintas nociones de la tradición educativa eurocéntrica y al acercamiento a otros lugares tanto epistémicos como físicos en su formación en ciencias sociales. En el proceso de comprensión y escritura de este texto quise utilizar el término para describir un poco el proceso por el que he transitado en mi formación musical. Tomado de <https://www.youtube.com/watch?v=ALZE378EEgc>

propia de las etnias que se produce en el hacer cotidiano, generando unidad e identidad étnica, y así las fuentes “se encuentran en el propio saber de sus miembros, en las formas de transmisión del saber, así como en la constante y permanente recreación de este.” (Calvo, 2012, p. 194).

Al abordar estos conceptos tal como los plantea el autor, se hace necesario realizar algunas precisiones en lo relativo al significado manejado en la política pública educativa colombiana. Por un lado, los planteamientos de Calvo (2012) son una apuesta a partir de un proceso reflexivo de lo que significa la estructura escolarizante, a diferencia de lo que ocurre con las definiciones de las políticas educativas que se enmarcan en la utilidad de la formación para el trabajo, es así como en este contexto “Se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos.” (Ley 115, 1994, art. 10).

Por otra parte, “La educación no formal es la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta Ley.” (Ley 115, 1994, art. 36), a su vez, “se considera educación informal todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados. (Ley 115, 1994, art. 43)

Por otro lado, haciendo referencia al concepto de etnoeducación podemos mencionar que “Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.” (Ley 115, 1994, art. 55). Sobre este aspecto, dado que existe una

diferenciación de la apuesta teórica de Calvo con respecto a la manera como es asumido por las políticas públicas, es importante traer a colación que los programas etnoeducativos al ser auspiciados por el Estado han presentado una inusitada problemática, en vista de que no dan cuenta de la diversidad y particularidad cultural de cada grupo étnico, pues su concepto se origina desde el grupo mayoritario no teniendo presente las construcciones conceptuales que sobre educación han realizado las comunidades. (Ortega y Giraldo, 2019)

Un aspecto que pude advertir al abordar estos conceptos está relacionado con el hecho de que la educación puede concebirse como un proceso amplio que no se supedita únicamente a las actividades de la escuela, sino que la podemos comprender como un conducto que se encuentra mediando el saber y la ignorancia, lo cual quiere decir que es un fenómeno que se produce en todos los ámbitos de la vida humana, tanto social como individual. (Calvo, 2012) Es así como es posible afirmar que lo educativo es un proceso que hace parte de la vida misma y es la manera como el ser humano se acerca a su mundo y lo construye. Por su puesto que este concepto difiere de aquel que relaciona el aspecto educativo únicamente con los espacios formales escolarizados.

Asimismo, con las afirmaciones de Calvo (2012), se entiende que lo educativo va mucho más allá de los contenidos escolares, y trasciende a los espacios vinculados con lo relacional, la vivencia, la práctica, y que además para desarrollarse existen muchos lugares, tiempos, personas. De igual modo, puedo percatarme que las confusiones acerca de lo que significa lo educativo y la manera cómo se ha ido construyendo este concepto socialmente, ha tenido distintas implicaciones en mi práctica musical y formación escolar en general, ya que estas ideas las fui incorporando hasta el punto de considerar que el colegio y la universidad eran el único lugar y la única forma de aprender y enseñar o por lo menos la mejor manera de aprender y la mejor manera en que se me podía enseñar.

A partir de estos acercamientos empiezan a surgir varios cuestionamientos sobre cómo la incorporación de esas ideas producían sujetos, y en este sentido, qué sujetos se estaban formando en y por fuera de las instituciones, y por otro lado, cómo fue mi formación como sujeto para poder llegar a instalar esas ideas en mi manera de comprender el mundo; qué implicaciones sobre mi práctica como profesional en música y ahora en el lugar de pedagoga musical ha generado considerar el espacio escolarizado como el espacio educativo y si este tipo de ideas han limitado o potencializado mi práctica y de qué manera lo han hecho.

Pese a que la denominada educación informal descrita por Calvo (2012) está presente a lo largo de la vida de los sujetos, ha sido priorizada la educación formal representada por los sistemas educativos hegemónicos y oficializados que actúan bajo los parámetros de la estructuración científica. Es así como se establece una jerarquización en la que muchos procesos exteriores a los lineamientos formales educativos son inferiorizados e invisibilizados. Estas jerarquizaciones están cimentadas en un fenómeno histórico denominado colonialidad que se refiere a “un patrón de poder que opera a través de la naturalización de jerarquías territoriales, raciales, culturales y epistémicas, posibilitando la re-producción de relaciones de dominación”. (Restrepo y Rojas, 2010, p. 15).

Con respecto al fenómeno de la colonialidad es necesario mencionar que Europa occidental se situó a sí misma como centro de referencia, produciendo una serie de violencia epistémica a todo aquello que no hacía parte de ella. Dicha perspectiva, abordada por Castro-Gómez como punto cero “[...] supone la adopción de un punto de vista fijo y único, es decir, la postulación de una mirada soberana que se encuentra fuera de la representación.” (Castro-Gómez, 2005b, p. 59) Bajo estos parámetros, basados en la racialización y el punto cero de la racionalidad cartesiana se ha impuesto una epistemología a nivel global a través de un modelo

hegemónico de práctica y aprendizaje musical fundamentalmente eurocéntrico y clasificatorio determinante de lo que se considera “ser y no ser”, además, de los matices entre estas relaciones dicotómicas. En el ámbito del modelo musical hegemónico la lectoescritura del sistema de notación occidental se erige como el medio idóneo y obligatorio de acercamiento a la música.

La educación en el ámbito musical también ha derivado de distintas jerarquizaciones tomando en consideración la formalidad, que de acuerdo con Green (2002)

Se considera enseñanza formal de la música a aquella que se imparte dentro de unos parámetros específicos como son las teorías musicales, el solfeo y la armonía. Estos se ajustan a un programa de estudios que divide los conocimientos por niveles, por materias y por semestres (como es citada en Salazar, 2016, p. 209).

Estos elementos se instituyen como universales, de tal manera que todo lo demás es calificado como música folklórica, tradicional, indígena; adjetivos que remiten a un lugar político y epistémico subalterno, marginado y estigmatizado.

La institucionalidad ha reproducido y legitimado este tipo de conocimiento, siendo los conservatorios de música, las instituciones universitarias, así como muchos programas educativos no formales en Colombia los abanderados en la correcta manera de hacer y pensar la música. La educación musical formal posee las cualidades de estructuración, sistematización, disciplinarización, tecnificación y cientificidad, cuyos procesos educativos se han centrado en el estudio de la música clásica también denominada música culta, erudita, seria o docta en oposición a la tradicional, étnica, popular, entre muchas otras categorías.

Estas reflexiones teóricas me llevan a cuestionar la centralidad de la partitura, la técnica instrumental y las metodologías estructuradas de enseñanza que transitaron en mi proceso formativo, aproximándome con ello a la comprensión de las razones por las cuales el primer

momento que tomo un instrumento para aprenderlo, o mejor, mi acercamiento a la música, parte del interés por los aspectos técnicos y no por lo sonoro.

Dicho de modo específico, no es un aprendizaje que inicia con la necesidad de concentrarse en el sonido como en su momento lo sugirió el Maestro Jorge Enrique Apshana al referirse a la mejor manera para aprender a interpretar la Turrompa, de acuerdo con su experiencia y conocimiento y el de las dos autoridades tradicionales y musicales que se encontraban presentes en la reunión descrita en párrafos anteriores, los maestros Iván Fernández y Joaquín Prince, toda vez que concentrarse en el sonido y su interiorización mediante la escucha, es decir, la conciencia sobre este aspecto posiblemente sea una de las principales herramientas de aprendizaje y de enseñanza utilizadas en los sistemas basados en la oralidad.

En pocas palabras, es posible que el sonido sea la forma de llegar a la música en estos contextos, o por lo menos en el contexto de aprendizaje y de enseñanza de la música Wayuu al que estamos haciendo referencia, es así como el sonido se establece entonces como la referencia directa para incorporar y producir la música sin la mediación de la escritura (partitura) o las especificaciones sobre la ejecución otorgadas por la técnica instrumental.

No obstante, la oralidad en este arte y en el ámbito escolar en general se ha ubicado en gran medida en los escenarios informales. Estos espacios han sufrido los estragos de la invisibilización y marginación otorgados por la distinción jerárquica del modelo eurocentrista de colonialidad representado por el sistema educativo formal que, como mencionamos en párrafos anteriores, se fundamenta en la razón científica, donde lo escritural ha sido el medio para acceder al conocimiento y también el medio utilizado para establecer distinciones de poder, ser y saber.

Los planteamientos teóricos enunciados por los autores del grupo modernidad/colonialidad (Walsh, Maldonado-Torres, entre otros) y Carlos Calvo resuenan en mi pensamiento otorgándole esclarecimiento a dos aspectos derivados de mi experiencia, el primero es que mi manera de llegar a la música ha sido el resultado de mi formación en espacios que devienen de una sistematización de metodologías que han sido constituidas discursivamente como las mejores/superiores, y el segundo es que aunque la científicidad, la técnica y la escritura representada por la partitura en el sistema musical se han utilizado como medios para aproximarse a la música en el contexto formal, esto no implica que necesariamente sea ésta la mejor manera de aproximarse a dicho saber.

De manera distinta, lo anteriormente mencionado significa que simplemente ésta es la forma educativa que se ha institucionalizado como correcta, con lo cual podemos afirmar, teniendo presente las elucubraciones teóricas del grupo modernidad/colonialidad y de autores como Carlos Calvo, que éste es un sistema que ha sido pensado para marcar unas diferenciaciones con respecto a las maneras orales de aprender, diferenciaciones que ya sabemos están ancladas a una matriz de poder para ejercer dominación. Estos planteamientos desbancan o mejor, desarticulan la idea de objetividad, veracidad, efectividad y supremacía que sobre el sistema educativo musical me había construido a lo largo de mi proceso formativo, idea que, de igual manera, seguía reproduciendo en mi práctica educativa como profesora de música.

Con respecto a las implicaciones de la utilización de la racionalización como instrumento para realizar distinciones en términos de dominación de unos saberes frente a otros, Calvo (2012) advierte una problemática relacionada con la educación, pues

ha sido simulada -escolarizada- en la escuela, al modo como un mapa representa un paisaje. [...] Considerando que la escuela, a lo largo de un proceso de escolarización

creciente, ha logrado simular la realidad educacional, con todas las consecuencias que trae consigo. (p.10 y 22)

Cuando Calvo (2012) hace referencia a la realidad educacional lo hace fijando una analogía con un territorio, ya que se constituye como el plano tangible de la realidad, y el mapa, su representación. Precisamente al hacer esta analogía lo que Calvo pretende afirmar es que la educación corresponde a la realidad mientras que los procesos que se desarrollan en la escuela son una representación, en tanto su labor se centra en abstraer de esa realidad educativa elementos para luego ubicarlos en contenidos, por supuesto que eliminando muchos componentes que sólo en la realidad pueden ser aprendidos, experimentados y vivenciados.

Es por esto por lo que, el autor haciendo referencia a los procesos educativos formales, plantea que

Obviamente el error no está en el mapa, sino en confundirlo con el territorio y, más aún, en sustituirlo. El mapa ayuda, pero no reemplaza; es necesario, pero no es suficiente. Es como un faro que señala la ruta y anuncia los peligros advirtiéndole que no se acerquen a él so pena de naufragar. El sentido del mapa es referir al territorio, nunca a sí mismo. En la escuela se ha subvertido el criterio y el mapa se ha vuelto autoreferente. Para muchos profesores y alumnos vale más el mapa escolarizado que el territorio educativo. (p. 10)

Por ende, tenemos que los procesos educativos que se han constituido como universales atribuidos como educación formal, se erigen como la realidad educacional y estos en sí buscan sustraerse de la cotidianidad, constituyéndose desde un saber racional, científico, limpio de las vivencias que emanan de la cotidianidad.

Trasladada esta problemática al terreno de lo musical, podemos comprender la educación formal como la simulación de la realidad educacional de la música. Algunas de las características de la realidad educacional están vinculadas con los procesos de enculturación musical, de praxis con la comunidad, con la cultura, la significación de la música en un contexto determinado gracias a la inmersión en la cotidianidad y las experiencias significantes de la vida diaria.

La sustracción de la realidad educacional ha implicado distintas limitaciones epistemológicas en la formación de los músicos en los escenarios formales, muchas de las cuales yo misma he experimentado en mi ejercicio musical. La disciplinarización, la no audición, la priorización de la partitura sobre el ejercicio sonoro de “sentir la música” y vivir lo que se hace, la no incorporación del cuerpo en la práctica musical, entre otros. Son frecuentes los casos de músicos profesionales que sin la partitura no les es posible el ejercicio de interpretación y ejecución de la música, experimentando que al momento de enfrentarse a ejercicios de improvisación o composición se les dificulta puesto que disciplinarmente su práctica musical de interpretación se aleja de los ejercicios de creación que realiza un compositor.

A otros, la memorización de la música les resulta un ejercicio complejo pues se acostumbra al uso de la partitura como referencia primaria, generando un estado de dependencia al papel. En muchas ocasiones el proceso de aprendizaje musical se limita a la decodificación de la partitura, alejándose del fenómeno sonoro, la libertad de expresión de los músicos, de los cuerpos, de la vivencia en la experiencia práctica del hacer musical. También en músicos profesionales se presenta el fenómeno de conocimiento de una única música, desconociendo las realidades musicales, incluso aquellas de las que hacen parte culturalmente. O peor aún, los fenómenos relacionados con el ejercicio de subvalorar esas otras músicas que están por fuera de los cánones eurocentristas o de la música académica que en los últimos años ha ampliado su contenido incluyendo estilos musicales como el Jazz.

Con respecto a la sustracción de la realidad educacional en los escenarios formales de educación (entre ellos los de formación musical), se evidencia una fragmentación entre los saberes y sentires que imposibilita articular las metodologías y los contenidos escolares con las formas propias de educación derivadas del acervo cultural y la práctica cotidiana, pero dicha

desarticulación no es un fenómeno fortuito, sino que se fundamenta en el cimiento sobre el que se construye la idea de escuela, es decir, la forma estructurada y sistemática y los principios de racionalidad cartesiana que condenan, excluyen e invisibilizan aquello que no es lineal o dicotómico como es el caso de las prácticas educativas que se hallan por fuera de la escuela.

Ante la problemática derivada de las limitaciones epistemológicas que se presentan en la educación escolar y a modo de sugerencia de solución a las tensiones entre lo educativo en y por fuera de la escolaridad, Calvo (2012) menciona que existe un potencial en la educación informal, considerando que ésta posee muchos elementos que favorecen el aprendizaje, por lo que se insta a su indagación. Al respecto, en palabras del autor es importante considerar los siguientes planteamientos:

Nuestro entusiasmo se nutre del carácter holístico de los procesos educativos informales y etnoeducativos. En sus procesos educativos no se separa y aísla la información; siempre un estímulo está relacionado con otros, independiente de que la relación sea adecuada o no. Se utiliza el análisis como la analogía y la intuición. Se apoya en ambos hemisferios cerebrales y no principalmente en el izquierdo como sucede en la escuela. Es un aprendizaje transgeneracional donde todos aprenden de todos y no solamente con los pares y el profesor como en el claustro escolar. No se separan los aspectos morales y éticos de los cognitivos y volitivos, convirtiéndose en la argamasa que le otorga trascendencia al aprendizaje. Lo contrario sucede con la enseñanza escolar que neutraliza los contenidos, quitándole las referencias vivenciales a la vida. (p. 13)

Considerando esta problemática, el autor propone desescolarizar la escuela a partir del diálogo con otras maneras de aprender provenientes de los procesos etnoeducativos y educativos informales, permitiendo de este modo la valoración de una nueva racionalidad no lineal sino paradójal con relaciones sinérgicas en lugar de relaciones dicotómicas estructuradas a partir de la máxima causa-efecto heredada del positivismo. Entendiendo con estos elementos la educación como el proceso de relaciones posibles y reconociendo el carácter de sistema abierto de los procesos educativos. Esto significa, una educación que no se centre en resultados medibles, sino que se apertura a todas las posibilidades educativas que se hallan en el principio de la

incertidumbre, dado que lo incierto permite una mayor libertad y amplitud de generar otras relaciones que por tradición se ha pretendido que sean cohibidas. Por ello, siguiendo a Calvo (2012)

Invitamos a disoñar la escuela investigando las características de la educación informal, cotidiana en nuestra vida y no escolarizada, y la etnoeducación, propia de todos los pueblos. Sus cualidades son tan potentes como ignoradas por los profesores y alumnos que olvidan todo lo que han aprendido gracias a los procesos educativos informales. (p. 12-13)

Disoñar⁴ es un término que alude a pensar otras formas de ser y estar con el mundo a través del diálogo colectivo, por lo que se trata de encontrar otras posibilidades que permitan ampliar la visión de lo que hasta ahora se ha instaurado como educativo universal.

En este sentido ¿será posible también disoñar la educación musical formal? ¿para qué disoñar la educación musical formal? ¿para qué la educación musical formal debería mirar esos otros lugares de aprendizaje que le son exteriores a su estructura constitutiva? ¿cómo disoñamos la educación musical formal? Y, por otro lado, ¿para qué desde mi lugar como sujeta formada en los lineamientos formales de la música y además como docente en estos escenarios hacerme cuestionamientos relacionados con los procesos necesarios para disoñar la educación musical formal?

Aunque estos cuestionamientos pueden tener respuestas bastante amplias, las investigaciones en torno a la educación informal y la etnoeducación (desde las concepciones de

⁴ “Disoñar” es un neologismo creado por los participantes de la Asociación para el Desarrollo Campesino (ADC) en la Laguna la Cocha (Pasto, Colombia) para expresar que su trabajo lo han diseñado a partir del diálogo colectivo buscando hacer realidad sus sueños de una sociedad justa y solidaria, a pesar del terror que han sufrido de manos de los que no desean que el diálogo oriente la convivencia. El neologismo refleja tan adecuadamente el trabajo que han realizado que le otorga derecho a guiar el diseño de los sueños que queremos respecto a la educación y la escuela. (Calvo, 2012, p. 15)

Calvo) en este campo serían de utilidad para abrirse camino a la comprensión de sus potencialidades y además podrían marcar una ruta para superar los límites epistemológicos que puede presentar la educación musical formal, además de consolidar una mirada heterogénea de las prácticas y los procesos educativos. Desescolarizar este tipo de educación permitiría pensar en formas *otras* de ser y hacer la música desde lo que Walter Mignolo (2003) denomina pensamiento fronterizo, que es un pensamiento que emerge desde el lugar de la diferencia colonial, tanto epistémica como ontológica, es decir, del lugar exterior a la modernidad, por lo que estaríamos hablando del pensamiento de las y los que han sido llamados no civilizados o no modernos.

1.3. Tercera escena

Tomando en consideración la invitación a desescolarizar la escuela que propone Carlos Calvo, decidí indagar sobre una experiencia de educación musical que tuve la oportunidad de conocer en la realización del trabajo de campo de la tesis de pregrado. Se trata de la Fundación *Saiüyee'pia Wayuu*, Semillero Wayuu. Escuela Tradicional para las Artes, el Deporte y la Música Wayuu, más conocida como Escuela *Saiüyee'pia Wayuu*. Esta Organización Cultural de carácter privado sin ánimo de lucro, es liderada por autoridades tradicionales de la comunidad, su ubicación es en el territorio colombiano, Municipio de Uribia-La Guajira.

El objeto social de esta organización es “Promover el fortalecimiento de la identidad cultural Wayuu a través de la formación en música, danza y juegos tradicionales, así como la fabricación y producción de instrumentos musicales autóctonos” (Fundación *Saiüyee'pia Wayuu* semillero Wayuu, s.f., p.1). Se pretende, a partir de su universo lúdico, afianzar el legado cultural ancestral en niños, niñas y jóvenes mediante el afianzamiento de los principios y valores que componen la vida social y espiritual del ser Wayuu. Estos principios se presentan en la lengua

materna, la Organización Social, el Territorio y la Economía Tradicional. (Folleto publicitario de la organización “Escuela *Saiiyee’pia Wayuu*” s.f. p. 2).

Las actividades que se desarrollan están vinculadas con la sensibilización y capacitación en los sectores de educación, salud, justicia, empleo y economía tradicional. De igual manera, dentro de su labor se encuentra el diseño y desarrollo de programas encaminados al fortalecimiento de la identidad cultural a través de las expresiones propias del universo Wayuu, entre las que se encuentran los juegos, cantos, música, narraciones, danza, arte del tejido, arte de la cerámica, medicina tradicional y círculos de la palabra.

También se encargan de fomentar el diálogo intergeneracional e intercultural para la transmisión e intercambio de conocimientos de universos culturales diversos, etnohistoria, medicina tradicional, creencias, leyendas y mitología de la tradición oral. Otra de sus funciones es comentar la publicación de materiales y textos didácticos en lengua materna a partir de la investigación y sistematización de información recolectada en narraciones y encuentros socioculturales, cultores de la tradición, sabedores médicos tradicionales y ancianos de las comunidades. Esta organización cultural tiene como objetivo principal trabajar por la preservación del Patrimonio Cultural Inmaterial Wayuu (PCIW), a través de la implementación del Plan Especial de Salvaguarda (PES) del Sistema Normativo Wayuu Aplicado por el Palabrero, que fue aprobado por el Ministerio de Cultura de Colombia a través de la Resolución 2733 de diciembre de 2009 y declarado por la UNESCO en el año 2010 como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.

La escuela *Saiiyee’pia Wayuu* es parte del programa de Fortalecimiento del Sistema Normativo Wayuu (SNW) que busca a través de proyectos otorgar a la comunidad indígena herramientas para el fortalecimiento de las autoridades tradicionales y el fortalecimiento del

Sistema Normativo Aplicado por el Pütchipü'üi (palabrero). La Junta Mayor Autónoma de palabreros soporta el programa de esta escuela considerando que éste no puede sustraerse del Universo Mítico-histórico que le otorga su esencia. (Plan Especial de Salvaguarda del Sistema Normativo Wayuu, 2010). Es por esto por lo que la Organización Cultural *Saiiyee'pia Wayuu* se inscribe en el programa de Trasmisión de saberes del PES del SNW siendo el proyecto número seis de esta línea.

De acuerdo con el PES del SNW, “el fortalecimiento y la salvaguardia del sistema normativo wayuu requiere el rescate y nuevas formas de apropiación de las actividades lúdicas y rituales asociadas a la danza, la música tradicional y los instrumentos.” (Plan Especial de Salvaguarda del Sistema Normativo Wayuu, 2010, p. 43) En este sentido, la organización cultural *Saiiyee'pia Wayuu* es una respuesta al deterioro paulatino de las manifestaciones culturales, propendiendo por el rescate de las manifestaciones que le son misionales y además proporcionando una nueva forma de adquisición de los saberes que se adecúa a las necesidades de la realidad del contexto de las comunidades. (PES del SNW, 2010).

La Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* fue fundada por Joaquín Prince (Autoridad tradicional y musical de la cultura Wayuu) en el año 2004 y surge a raíz de la preocupación de los mayores y de las Autoridades Tradicionales Wayuu al observar varias problemáticas relacionadas con el detrimento de manifestaciones culturales como la música, los juegos tradicionales, la danza, entre otras. Adicionalmente, por el desinterés que presentan los jóvenes por el aprendizaje de muchas de las manifestaciones culturales, y el hecho de que gran parte de los sabedores y de los músicos reconocidos de la comunidad están muriendo sin dejar un legado de sus saberes. Esta pérdida se presenta a pesar de que las manifestaciones son parte de la vida social, ritual y

espiritual del Wayuu. Así, en las palabras del representante legal de la Fundación *Saiiyee'pia* Wayuu, Joaquín Prince

La necesidad de este trabajo viene de la preocupación que tienen nuestros tíos maternos, los abuelos, nuestros palabreros, por lo que no ven el proceso de formación de la música y del arte, a través de las manifestaciones que tiene el pueblo Wayuu. (Entrevista realizada en Uribia La Guajira el 11/01/2019).

Cada vez es más común observar que los jóvenes no están interesados en aprender las manifestaciones musicales Wayuu sino que son otras manifestaciones culturales las que les son de su interés, tales como las músicas comerciales que son difundidas por los medios de comunicación, internet, radio, televisión, redes sociales y plataformas de videos, además de eso en muchos casos el desinterés está mediado por el fenómeno de vergüenza étnica al considerar que sus propias manifestaciones carecen de importancia o valor musical. Tomando como referencia las argumentaciones del grupo Modernidad/colonialidad, es posible relacionar este fenómeno con la matriz de poder y jerarquización derivada del proceso de colonización y la colonialidad como estructura organizativa que ha mantenido este sistema de poder hasta la actualidad, y que se refleja en la consideración de que entre las expresiones culturales existen una superiores o mejores que otras.

Cuando se empieza a ahondar sobre la pregunta acerca del por qué surge la iniciativa del proyecto y cuál es la razón de sus actividades, queda en evidencia, además de lo expuesto en párrafos anteriores, que lo urbano ha permeado en gran medida la vida de la comunidad Wayuu, de igual manera, el sistema educativo escolar no es, en su mayoría, un ente que fomente el aprendizaje cultural Wayuu ni que incluya la educación propia de este pueblo, estableciéndose una ruptura entre los saberes y, de alguna manera, priorizándose en el sistema educativo escolar el conocimiento que es ajeno al saber y cosmovisión de este pueblo. En este sentido Joaquín (2019) nos cuenta sobre la razón por la que se crea la escuela

¿por qué lo hacemos? Porque en la cultura Wayuu, siempre lo hacemos en las comunidades, pero como estamos en una cosmovisión, estamos cerca de lo que es occidental con otras escuelas [oficiales] que están estos niños estudiando, no le están enseñando estas actividades, entonces, estamos perdiendo todo ese conocimiento cultural y nosotros lo que estamos haciendo en la escuela *Saiiyee'pia Wayuu* es fortalecer y reafirmar todas las manifestaciones culturales de la música, el arte y los juegos Wayuu, a través de qué, a través de la escuela [*Saiiyee'pia Wayuu*], a través de la enseñanza de lo que nosotros sabemos. (...) Es muy importante mantener nuestras manifestaciones, nuestro juego, nuestra música, nuestro arte Wayuu, por eso es que nosotros hacemos la Escuela.⁵ (Entrevista 12 de enero de 2019, Uribia La Guajira)

En el contexto urbano el aprendizaje de las manifestaciones musicales Wayuu que normalmente se presenta en las comunidades (en las rancherías: vivienda típica Wayuu), es menos común debido a las dinámicas distintas del espacio y el relacionamiento con otras culturas, sobre todo la cultura occidentalizada, por otro lado, de acuerdo con lo que plantea Joaquín Prince esta organización cultural representa un espacio de fortalecimiento de las manifestaciones e identidad Wayuu de cara a la forma como la escuela oficial (sistema escolarizado) ha concebido la diversidad. Con respecto a esta situación Joaquín Prince en el siguiente fragmento nos describe, a grandes rasgos, la importancia del trabajo que se está desarrollando en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* ante la problemática vinculada con la movilidad de la cultura en el contexto urbano y la centralidad de contenidos ajenos a la etnia que se imparten en espacios educativos formales (Instituciones Educativas oficiales)

(...) lo que estamos haciendo en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, es más dentro del entorno donde están, en el pueblo que está contaminado ya de esto, de la música, del reguetón, todo eso, y en la escuela pública no le están enseñando esto. Es el trabajo que está haciendo *Saiiyee'pia Wayuu*, entre la comunidad lo que hace *Saiiyee'pia Wayuu* es, es fortalecer más la música y la Cultura, todo lo que es danza, nosotros hacemos un trabajo en una escuela que se llama *Yotojoroin*, hay doscientos niños allá que nosotros enseñamos y niños que saben, nosotros aprendimos de ellos y ellos aprenden de nosotros lo que hacemos nosotros es fortalecer, por qué, porque en ese colegio también están enseñando cosas que no es Wayuu, o sea, *Arijuna*⁶, en la educación no propia, y lo que

⁵ La información relacionada en los corchetes es una aclaración que hace la autora de la presente investigación.

⁶ Arijuna: población no Wayuu, sobre todo hace referencia a la población racialmente relacionada con el concepto del blanco europeo, o a la población criolla tendiente a estar vinculada con los cánones eurocéntricos.

hacemos nosotros es enseñarle la educación propia que es la de nosotros, que es este.
(Entrevista 12 de enero de 2019, Uribia La Guajira)

Sobre esta problemática, Carlos Calvo (2012) plantea que la escuela (oficial) es lejana a la realidad cultural y social de las comunidades indígenas y cada vez las brechas entre estos dos espacios son más amplias, dado que las reformas escolares que rediseñan los procesos de enseñanza y aprendizaje se basan en un sistema de pensamiento fundamentado en el positivismo, que profundiza más en la homogenización y globalización, irrespetando así la diversidad cultural. Los espacios dentro de la escuela oficial que se han pensado para atender la diversidad “enseñan contenidos culturales autóctonos desde la epistemología oficial ‘occidental’ de la escuela y no desde la propia cultura.” (p. 11)

Para comprender las particularidades del trabajo que viene desarrollando la escuela *Saiiyee'pia Wayuu* es necesario conocer las características de la música de esta etnia y de su aprendizaje en el entorno de la cotidianidad presente en los territorios que aún mantienen los usos y costumbres tradicionales, siendo, por lo general, aquellos espacios donde no existe tanta influencia de la vida urbana e intercambio con la cultura occidentalizada, aunque no sólo en estos entornos sucede.

De manera general, la música Wayuu está inmersa en el mundo simbólico de la cosmovisión de esta comunidad, en ella se refleja el vínculo que esta población tiene con la naturaleza, así como con la espiritualidad y la forma de pensar. Es una manifestación que está presente en las principales actividades económicas de la comunidad, el pastoreo y la pesca; interviene, además, en distintos rituales, tiene una función de comunicación, de esparcimiento y de establecimiento de relaciones de parentesco. (Verbel, 2016).

De manera específica, de acuerdo con la información extraída de fuentes secundarias y del trabajo de campo, son aproximadamente doce las expresiones musicales Wayuu, entre ellas se encuentran los instrumentos de viento o aerófonos utilizados en la labor de pastoreo que son el *Sawawa*, el *Ontoroyoi*, el *Jirrawai*, el *Wawai*, la *Maasi*, un instrumento de viento o aerófono utilizado en la labor de pesca que es el *Warutta* o caracol pala, un instrumento de percusión que es la *Kasha*, dos instrumentos idiófonos que son la *Ishira* y la *Turrompa*, un instrumento musical cordófono⁷ que es el *Taliraai* y las manifestaciones musicales vocales que son el canto *Jayeechi*, el canto de curación de la *Ouutsü*, o médico espiritual. Dentro de los distintos espacios rituales y sociales en los que está presente la música Wayuu, a lo largo de este trabajo investigativo se hará mayor énfasis en el aprendizaje de la música que interviene en la labor de pastoreo.

En los siguientes párrafos se hará referencia a algunos planteamientos que sobre el aprendizaje e importancia de la música de la comunidad Wayuu concluye Vilches Faria (1999), siendo estos de gran utilidad para la comprensión del entramado problémico al que hacemos alusión, pues para la autora, la música Wayuu y dentro de ella la música realizada con el instrumento musical *Taliraai*, transmite contenidos culturales a partir de códigos que son accesibles y comprensibles al oyente Wayuu; por otra parte, con la manifestación musical se comunican eventos, contenidos míticos, historias, emociones y sentimientos que se manejan en el mundo cultural y en la vida cotidiana de las personas pertenecientes a la comunidad. Es importante mencionar con respecto a la ejecución del *Taliraai*, que este parte de la tradición oral y musical como un todo, es decir, la construcción, la ejecución y las tradiciones ligadas a este

⁷ Sobre la clasificación de los instrumentos Sachs-Hornbostel (instrumentos aerófonos, idiófonos, cordófonos y membranófonos) se realiza una ampliación de la información en el capítulo 6.

instrumento, son perpetuadas a partir de una cadena de transmisión constituida por los hombres de la familia materna, entre ellos, los abuelos, tíos, nietos, y sobrinos. (Vilches, 1999)

Otra de las conclusiones está relacionada con la existencia de un vínculo de parentesco real y metafórico entre aquellos que transmiten y aquellos que reciben la práctica musical y la ejecución del *Taliraaí*, esto significa que existe un vínculo de parentesco mediando en los procesos de aprendizaje de este instrumento. Un elemento que cabe destacar entre las conclusiones del trabajo de la autora Vilches Faria está relacionado con la ejecución y práctica ritual del *Taliraaí*, aplicando este elemento como un patrón generalizado para todos los instrumentos musicales de pastoreo, de acuerdo con sus apreciaciones

(...) este instrumento parece cumplir un papel vital para la continuidad de la transmisión y el afianzamiento de la sociedad y la cultura, así como también de conductas de carácter mítico y ritual; a su vez estas prácticas parecen propiciar el establecimiento o fortalecimiento de las alianzas y las relaciones de parentesco. (1999, p. 111)

La música Wayuu se aprende por observación, escucha, imitación y repetición, en ese contexto los aprendices imitan a su referente que pueden ser parte de su familia o sus pares. Por lo general se practica y es aprendida en el momento del pastoreo bien sea cuando se está llamando a los animales con el instrumento o cuando se está en el momento del descanso de esta labor, también en reuniones sociales en lugares como los jagüeyes mientras se está recolectando agua, en los caminos o en eventos festivos como las parrandas, de igual modo, interviene en la labor de pesca. (Verbel, 2016). Las mujeres no practican todas las manifestaciones musicales Wayuu, ellas por tradición están más relacionadas con el canto *Jayeechi*, el toque de la *Ishira*⁸ y el toque de la *Turrompa*.⁹ Esto se debe en gran medida a que culturalmente las actividades se

⁸ La *Ishira*, o maraca en el idioma español, es un instrumento musical idiófono utilizado en los rituales de curación de la Outsü o médico (¿o médica?) tradicional.

⁹ *Turrompa* o arpa bucal es un instrumento musical idiófono.

realizan de acuerdo con el género de la persona, así que las mujeres dentro de la comunidad cumplen un rol distinto y realizan actividades relacionadas con la cocina y el tejido, por tanto, no intervienen ampliamente en la actividad del pastoreo.

En la actualidad es posible observar que existe, además del espacio tradicional de la cultura Wayuu, otros espacios que se dedican al fortalecimiento, promoción, preservación de la cultura. Algunas iniciativas han propendido por la conformación de escuelas para los y las menores y jóvenes Wayuu en las que el proceso de sensibilización y enseñanza se orienta y focaliza en la perpetuación de los fundamentos de los saberes y la cosmovisión, procurando mantener algunos rasgos de la tradición que son esenciales.

Los contenidos culturales esenciales, aquellos que determinan el ser Wayuu, la forma de ver y pensar el mundo se relacionan con la ley de origen, la espiritualidad, la relación con la naturaleza, se reflejan en los mitos y narraciones que están incorporadas en las distintas manifestaciones culturales de esta etnia, es así como a través del aprendizaje de las diversas manifestaciones, y, para nuestro caso el aprendizaje de la música Wayuu, se consolidan los valores del individuo y de la vida social. Estos nuevos espacios históricamente no hacen parte de la estructura social organizativa de esta etnia, además se constituyen como escenarios distintos de la práctica y del aprendizaje musical. Las principales variaciones se hallan en los lugares en los que se desarrolla el ejercicio musical, así como la manera de aprender la música, los actores, y el contenido del aprendizaje.

La Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* enmarca su trabajo de educación comunitaria en la zona urbana del municipio de Uribia, donde se encuentra su sede principal, pero desarrolla también actividades en otros municipios y zonas rurales a lo largo de La Guajira, territorio ancestral

colombo-venezolano de la población Wayuu, y así sus estudiantes provienen de distintas instituciones educativas ubicadas en estas zonas.

El proceso formativo de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* se basa en la realización de talleres dirigidos por instructores en áreas como juegos, danzas, música y fabricación de instrumentos tradicionales; con actividades vinculadas a la ejecución, fabricación de instrumentos musicales, elaboración de mantas, artesanías, el arte de los tejidos tradicionales. Los instructores son por lo general indígenas Wayuu con conocimientos amplios de su cultura y hablantes del Wayuunaiki y el castellano. Una particularidad de esta escuela es que los estudiantes al haber finalizado su formación pueden ser multiplicadores de los conocimientos.

De igual manera, otros miembros de la sociedad Wayuu conformados por autoridades tradicionales sabedoras y sabedores de la cultura, participan activamente en este proceso; algunos de los cuales son “*Pü'tchipü'üi (palabrero), Ouutsü (autoridad espiritual), Ei'nalü (madres tejedoras), Atükalü (ceramista pintora), Ou'lakülü (visionaria espiritual)*” (Fundación *Saiiyee'pia Wayuu* semillero Wayuu, s.f.) a partir de esto se construye una estrategia para la formación integral de niños, niñas, jóvenes, de igual manera, la escuela propone un *modelo de formación participativo* conformado por menores, jóvenes, adultos, del género femenino y masculino. Es importante mencionar que en esta institución acceden tanto participantes Wayuu como Arijunas (población no Wayuu).

La Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* nace como una manera de responder a las dinámicas sociales y culturales en las que está inmersa la sociedad Wayuu en la actualidad. Estas dinámicas están permeadas de transformaciones en los usos y costumbres que han resultado en la incorporación de nuevos elementos a la tradición cultural colectiva y otros que están en proceso de incorporación. En este contexto de adaptaciones e intercambio cultural se inscribe la Escuela

Saiyyee'pia Wayuu de la que se deriva una nueva forma de adquisición de los saberes musicales y de las prácticas, en otras palabras, representa una nueva forma de adquirir los conocimientos musicales de esta etnia y se establece como un nuevo escenario de las prácticas musicales de la comunidad.

De igual manera, este espacio se constituye como una nueva forma de construcción de las identidades del pueblo Wayuu, pues se presenta en un contexto distinto al tradicional pero que ha sido adaptado para fortalecer las tradiciones, procurando mantener la esencia cultural, esencia que no está determinada por otra cosa distinta que la forma de pensar de esta etnia, la cosmovisión que prevalece ante cualquier circunstancia externa que modifique las maneras en que el ser Wayuu se construye social y culturalmente en un contexto temporal y espacial determinado.

Mi acercamiento a la Escuela *Saiyyee'pia Wayuu* se dio a partir de la realización de una entrevista dirigida al Fundador Joaquín Prince, cuyo propósito se enmarcó en el desarrollo del trabajo de investigación del pregrado en Licenciatura en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. Tomando en consideración las problematizaciones personales expuestas en la primera escena del presente capítulo, donde se describen algunos aspectos sobre las tensiones entre la educación formal y la informal en la música como consecuencia del eurocentrismo musical, pedagógico y metodológico en los escenarios formales, en contraposición con el aprendizaje de la música en el contexto de la oralidad y de su significación cultural para comunidades indígenas, emergen algunos cuestionamientos al observar el proceso de la escuela *Saiyyee'pia Wayuu* con relación a lo previamente conocido sobre la música Wayuu (su práctica y aprendizaje en el entorno cotidiano).

El primer cuestionamiento surge al analizar la dimensión semántica otorgada a la palabra “escuela”, la cual es utilizada para denominar un espacio de conservación y fortalecimiento de las manifestaciones y la identidad cultural Wayuu, esta tensión se genera por las connotaciones de lo que significa la escuela oficial y como ésta se entiende en un contexto de formalidad (concepto situado desde las posturas de Carlos Calvo, 2012), científicidad, estructuración y sistematización del conocimiento y de los procesos de aprendizaje y enseñanza, siendo además un espacio que utiliza la escritura como medio fundamental por el que transitan los saberes.

A partir de esto me hice varios cuestionamientos, uno de ellos vinculado con constatar si las clases sobre las manifestaciones musicales Wayuu se impartían de igual manera que en el sistema escolarizado, es decir, con unos elementos característicos de la escuela oficial como el cuaderno, el tablero, el salón de clases y si estos saberes Wayuu se daban (ofrecían a los estudiantes) como contenidos, con guías, libros, además si existía una planeación o un diseño curricular, también me pregunté si los procesos de fortalecimiento y preservación en este contexto se desarrollaban desde la epistemología oficial ‘occidental’ de la escuela y no desde la propia cultura.

Estableciendo una comparación para determinar las semejanzas y diferencias entre las dinámicas de funcionamiento del espacio escolar (oficial) y la Escuela *Saiiyee’pia Wayuu* observo que existen unos elementos comunes a la educación formal impartida en la escuela oficial, tales como la existencia de un espacio determinado para ofrecer las clases como la sede principal o la casa de la cultura del municipio de Uribia, por otro lado, las clases se imparten de manera grupal y además existe el profesor o instructor como agente mediador entre los saberes y los aprendices, otra semejanza se presenta en la organización de los contenidos, aunque dicha organización no es igual que en el desarrollo de un currículo escolar, los procesos de formación

están determinados por tres etapas: inicial, intermedia y final, que se refieren más al nivel de conocimiento en el que se encuentran los estudiantes que a los contenidos que se deben proporcionar.

Por otra parte, observo otros elementos diferentes, entre ellos en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* no es común el uso de la escritura mediando los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tanto, la práctica educativa en esta escuela sigue siendo a través de la oralidad, el tablero se usa esporádicamente para hacer algunos diagramas de los instrumentos musicales, no siempre las clases son en un aula como se comprende en la escuela oficial, sino que este espacio se corresponde a lugares como la sombra de un árbol o una enramada en el patio de la Casa de la Cultura, en la terraza de la sede principal de la organización cultural, en ocasiones en comunidades cercanas al casco urbano del municipio de Uribia, es decir, que la escuela se expande más allá de las paredes propias del aula; y en palabras del mayor Joaquín Prince

(...) la Escuela no tiene un sitio que digamos, como son las escuelas de *Arijunas*, las escuelas que están en los colegios, como decir el Uliá Sierra, el internado de Madre mía San José, no, la escuela es bajo una enramada, un sitio sagrado donde estamos como en este espacio que estamos acá, en las comunidades de Polvorín que tenemos espacio acá para dar las clases, debajo de una sombra, debajo de una enramada, aquí es que damos toda la clase, y todo es oral, no escribimos, no usamos ni bolígrafo, no usamos lápiz, no usamos cuadernos, toda la enseñanza es oral, la oralidad, utilizamos la parte oral, todo lo que nosotros aprendimos de nuestros padres, de nuestros abuelos. (Entrevista 12 de enero de 2019, Uribia La Guajira)

A partir de este relato se hace evidente que los procesos educativos alrededor de los saberes musicales en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* no corresponden en su totalidad con las lógicas del sistema escolarizado oficial, es decir, existe variación en la manera de estructurar los contenidos, y asimismo no se incluye la lecto-escritura de la notación musical, el estudio de la teoría y la técnica instrumental. A su vez, los procesos de aprendizaje y enseñanza en esta institución difieren de los circunscritos al entorno cotidiano.

Cuando empecé a observar los procesos educativos que se desarrollaban en la escuela *Saiiyee'pia Wayuu* en torno a la música, en un primer momento me llamó la atención la manera como se aprendía este arte en la organización cultural con respecto al aprendizaje en el entorno cotidiano, pues, utilizaban elementos como los celulares, los reproductores de audio y video y otros aparatos para aprender, además, las clases se daban en la sede ubicada en la zona urbana o en la Casa de la cultura del municipio de Uribia,

Con la observación de estos elementos se hizo evidente que existía una diferenciación entre la manera como los Wayuu aprendían en su entorno cotidiano y la forma como lo hacían en la escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, pues es un lugar diferente y además entra una nueva figura a mediar estos procesos, el profesor (también llamado instructor en la escuela *Saiiyee'pia Wayuu*), que muchas veces no es parte del núcleo familiar de los estudiantes, característica que es muy importante en los espacios de aprendizaje ancestrales. Adicionalmente, advertí que en esta escuela (*Saiiyee'pia Wayuu*) existían unas dinámicas diferentes alrededor de las prácticas musicales Wayuu, dado que había un grupo representativo conformado por los estudiantes, quienes participaban en conciertos, presentaciones, en los concursos en el Festival de la Cultura Wayuu y otros eventos, con la particularidad de que estaban empezando a realizar ensambles para las presentaciones.

Estos ya eran bastantes elementos distintos en vista de que las manifestaciones musicales Wayuu tradicionalmente se presentan de manera individual, el Wayuu toca el instrumento musical solo, lo cual quiere decir que las ejecuciones de conjuntos instrumentales o grupos musicales no hacen parte de la tradición cultural debido a que estas expresiones están sujetas a las dinámicas de las labores y los espacios rituales y sociales en los que culturalmente se presentan. En este sentido, observo que las dinámicas de divulgación, los espacios de práctica

musical estaban más cercanos a las formas en que circunda la música en la sociedad occidentalizada.

En toda esta diferenciación empecé a notar que estas nuevas formas de hacer la música tenían muchos elementos del sistema musical en el que yo me encontraba inmersa, que es un sistema de circulación y divulgación de la música a través de conciertos, las presentaciones, los concursos, entre otros eventos, en los que la música en conjunto, las agrupaciones musicales eran más comunes. Con estos factores puestos sobre la mesa, considero que la música Wayuu en este contexto empezaba a tomar elementos de la música circunscrita a la sociedad occidentalizada y la Escuela *Saiyyee'pia Wayuu* dentro de su configuración, a su vez, toma elementos de la estructura organizativa de la escuela formal, pero no era totalmente igual, puesto que, de acuerdo con lo que Joaquín Prince me explicaba sobre el proceso educativo que se realiza en la escuela *Saiyyee'pia Wayuu*, a los niños no únicamente se les enseñaba la música sino también su significado ritual y su sentido social, por lo tanto existía un claro énfasis en este aspecto del aprendizaje musical.

A partir de esta situación, tomando como referencia mi experiencia de aprendizaje en academias (como Fundartes Guajira, Batuta, Academia Luis A. Calvo, y la formación universitaria) comprendí que el énfasis en el aprendizaje de valores culturales y de significados rituales de la música era un elemento diferenciador de, por ejemplo, los contenidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música de las escuelas y academias vinculadas al sistema formal de la educación musical. Otra diferencia está relacionada con el hecho de que la escuela *Saiyyee'pia Wayuu* seguía enseñando a través de la observación e imitación y no a partir del aprendizaje de la escritura y notación musical, como sí sucedía con las academias asociadas al sistema occidental.

En este sentido se empieza a vislumbrar que la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* tiene unas particularidades, entre estas podemos mencionar que los procesos de formación no se presentan tal cual como en una escuela oficial (colegio) o en un escenario formal de educación musical, pero tampoco son iguales a la forma como se presentan en la vida cotidiana. En este nuevo escenario de enseñanza y aprendizaje de la música Wayuu es posible observar algunas mezclas entre las estructuras que se constituyen desde la educación formal y las maneras de adquirir los saberes musicales desde un escenario correspondiente a la vida cotidiana de la comunidad Wayuu, con un enfoque que procura mantener las formas de adquisición de los saberes y práctica de la música de esta etnia que han sido heredadas transgeneracionalmente, pero que también empieza a abrirse a nuevas formas de enseñanza, aprendizaje y prácticas de la música, por ejemplo, a permitir que las niñas también aprendan las manifestaciones que son tradicionalmente de hombres, la integración del instructor o profesor como nueva figura que interviene en los procesos de adquisición de saberes musicales, la práctica y aprendizaje en un escenario distinto al de pastoreo y la posibilidad de aprendizaje en grupo y desarrollo de las prácticas musicales grupales.

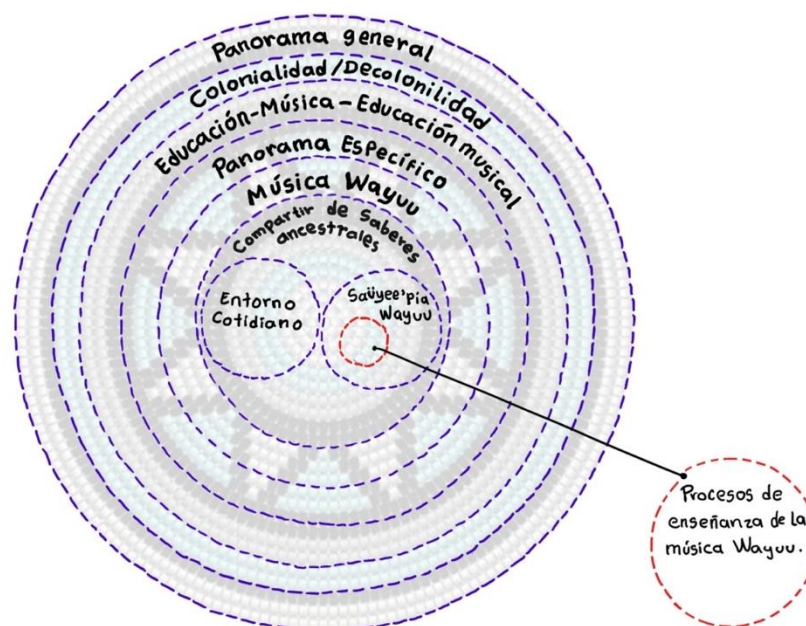
Como hemos podido observar en párrafos anteriores, para comprender la problemática en cuestión, es necesario hacer varios procesos, esto se debe en gran parte a que están imbricados muchos aspectos, y sobre esto podemos estar de acuerdo con las palabras de Aníbal Quijano cuando menciona que todo el debate de las ciencias sociales debe estar necesariamente atravesado por la discusión del poder,¹⁰ por tanto, para la comprensión de un fenómeno como es el de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* en cuanto a las prácticas de enseñanza, es necesario realizar

¹⁰ Palabras mencionadas en Aníbal Quijano en el III congreso Latinoamericano y Caribeño de Ciencias Sociales, realizado en Quito, el 25 de agosto de 2015, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=OxL5KwZGvdY>

un proceso de ubicación, preguntarnos en donde se sitúa el escenario de la Escuela *Saiyyee'pia Wayuu* en un panorama general que se fundamenta en la discusión en torno al poder que está centrada en américa Latina en los procesos de Colonialidad/decolonialidad. A su vez es importante comprender la relación de la música, la educación en música y la educación dentro de la categoría de análisis a la que se hace referencia. Además, es necesario observar un panorama específico que se vincula con la música Wayuu y las maneras como típicamente son apropiados estos saberes en un escenario circunscrito en la cotidianidad.

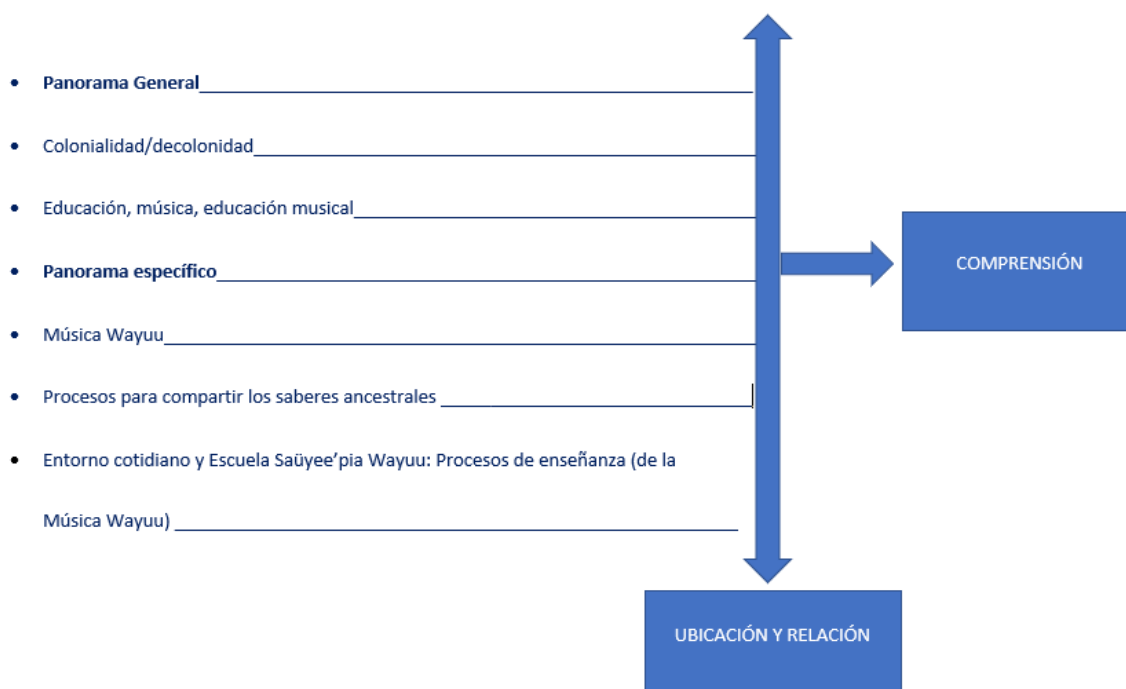
Para dilucidar mejor la estructura macro que compone este proyecto de investigación y el proceso a desarrollar en torno a la comprensión de la temática, se presentan los siguientes esquemas, de tal manera que operen a modo de referencia visual.

Figura 1.2. *Esquema de Estructura Macro*



Nota: *Fuente:* Conceptualización-estructuración Irene Verbel, Diseño de la imagen: Fabio Males, imagen base tejido Wayuu: Recuperada de: <https://br.pinterest.com/pin/66568900727621242/> el 15-07-2021.

Figura .1.3.: Esquema de Procesos Implicados



Nota: *Fuente:* Elaboración propia

Ante todo este panorama y frente a lo que significa que ahora la música Wayuu tenga un escenario de práctica y aprendizaje distinto al tradicional, surge el capítulo 2 donde se relacionan algunas preguntas y los objetivos de investigación.

2. Preparando los hilos del destino

2.1. Pregunta de investigación

Pregunta general

- ¿Cómo se configuran los procesos de educación musical en la Escuela *Saiyyee'pia Wayuu*, ubicada en el municipio de Uribia, como un escenario de fortalecimiento de las prácticas musicales de la cultura Wayuu?

Preguntas específicas

1. ¿Cuáles son las características de la práctica musical Wayuu al interior del entorno cotidiano y de la Escuela *Saiyyee'pia Wayuu*?
2. ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre la práctica de la música Wayuu en el entorno cotidiano y en la Escuela *Saiyyee'pia Wayuu*?
3. ¿De qué manera se configura la Escuela *Saiyyee'pia Wayuu* como un escenario de fortalecimiento cultural de las músicas Wayuu en clave de las categorías de análisis Colonialidad/decolonialidad, Territorios Educativos y Pedagogías Decoloniales?

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo General

Comprender la configuración de los procesos de educación musical en la Escuela *Saiyyee'pia Wayuu*, ubicada en el municipio de Uribia, como un escenario de fortalecimiento de las prácticas musicales de la cultura Wayuu.

2.2.2. Objetivos Específicos

1. Caracterizar la práctica musical Wayuu al interior del entorno cotidiano y de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*
2. Identificar las semejanzas y diferencias entre la práctica de la música Wayuu en el entorno cotidiano y en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*.
3. Determinar los elementos que configuran la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* como un escenario de fortalecimiento cultural de las músicas wayuu en clave de las categorías de análisis Colonialidad/decolonialidad, Territorios Educativos y Pedagogías Decoloniales.

3. Recorriendo caminos recorridos: un diálogo con los sentires de otras y otros alrededor del sonido

Figura 3.1. *Los Caminos*



Nota: en la Fotografía Iván David Fernández Deluque *e'irukuu* Epinayu. Territorio ancestral *Koushaloulia* (Buenavista) Manaure, La Guajira 31-07-2021. Fuente: Fotografía propia.

Para preguntarse por la configuración de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música Wayuu en distintos escenarios resultó importante conocer algunos elementos específicos

sobre las dinámicas que estructuran cada contexto, siendo necesario aproximarse a las discusiones que han venido emergiendo en torno a la centralidad del sistema musical occidental en los espacios formales de educación en Colombia, de igual manera, fue pertinente comprender las bases ideológicas y políticas que condujeron a que un único sistema musical se estableciera como el referente a partir del cual se desarrollaría la clasificación del resto de manifestaciones musicales y sonoras.

Por otro lado, en el proceso de rastreo de trabajos investigativos relativos a la temática en cuestión fue importante indagar sobre la forma cómo algunas músicas que se encuentran de manera exterior a las estructuras occidentales de este arte se construyen, deconstruyen y transitan en los contextos que le son propios y aquellos que no lo son pero que las han integrado con algunas variaciones. En este sentido, también fue pertinente conocer algunas propuestas que abordan la interculturalidad y el diálogo de saberes entre sistemas musicales, de pensamiento y de estructuras educativas como imperativos culturales para la educación musical en un contexto pluricultural y diverso como el de América Latina.

De manera específica, fue preciso conocer las investigaciones que describen la práctica de la música Wayuu en su entorno propio, que se halla enmarcado en el ejercicio de la cotidianidad de la comunidad, lo cual permitió dar cuenta de algunas generalidades de la música y de su aprendizaje. Con respecto a esta temática he de mencionar que existen pocas investigaciones sobre música Wayuu producidas en Colombia, y dentro de ellas las temáticas sobre el aprendizaje musical no son abordadas o cuando esto sucede se realiza de forma superficial.

A partir del rastreo de información emergieron cuatro categorías de agrupación para dar cuenta de los elementos constituyentes de esos trabajos:

1. Colonialidad del saber en escenarios formales de la educación musical
2. Músicas Otras en diversos contextos de educación musical
3. Educación musical e interculturalidad
4. Música Wayuu en su contexto sociocultural

Se hace necesario aclarar sobre la categoría dos que el concepto Músicas Otras se deriva de los planteamientos de Walter Mignolo sobre el paradigma *otro*, que “es en última instancia, el pensamiento crítico y utopístico que se articula en todos aquellos lugares en los cuales la expansión imperial/colonial le negó la posibilidad de razón, de pensamiento y pensar el futuro.” (Mignolo, 2003, p. 19) esto quiere decir que es un pensamiento que emerge de lo que la colectividad Modernidad/colonialidad ha denominado la *diferencia colonial* (Restrepo & Rojas, 2010). Por lo anterior, entonces, con Músicas Otras estaremos haciendo referencia a las músicas que se hallan en el exterior del sistema occidental de música, y que a partir de esta marcación han sido subvaloradas, relegadas, invalidadas, invisibilizadas e insonorizadas, así como a los sujetos que las representan, por tanto, harían parte de las prácticas que desarrollan los sujetos que han sido ubicados en *la herida colonial* (Restrepo & Rojas, 2010).

3.1. Colonialidad del saber en escenarios formales de la educación musical

En esta categoría se describirán algunos aspectos vinculados con el proceso que se desarrolló en Colombia con relación al establecimiento de las bases ideológicas y de poder que están detrás de la configuración educativa de los escenarios formales de la educación musical, además de evidenciar cuáles son los elementos que determinan la formalidad y por tanto validez de los sistemas musicales en el país. Para ello, en primera medida se tomará como referencia el artículo de investigación denominado *Colonialidad y Poscolonialidad Musical en Colombia*

escrito por Hernández Salgar, Oscar. (2007), en cuyo documento el autor defiende la tesis sobre cómo la colonialidad, entendida en términos de dominación racial y epistémica, sentó las bases para las diversas y conflictivas maneras en que los colombianos se relacionan actualmente con la música, sea ésta tradicional, popular o académica (todas ellas categorías coloniales).

A lo largo de la problematización que se desarrolla en el texto es importante destacar que cuando se hace referencia a la “música colonial en Colombia” se entiende que se hace alusión a la música religiosa de la capital durante este periodo, a pesar de la presencia de otras prácticas musicales. Es necesario tener presente el carácter escritural de la música de la catedral en contraste con la oralidad de las otras prácticas musicales y con ello su cualidad efímera, cuya supremacía y la invisibilización de músicas distintas, obedece, de acuerdo con Santiago Castro-Gómez (citado por Hernández 2007) al derecho de sometimiento que los europeos se autootorgaron al llegar a América, con el argumento de la no posesión de alma por parte de los habitantes de la nueva tierra conquistada.

En este sentido, la evangelización a la vez de ser el vehículo de mayor importancia para la conquista ubicó a los españoles en un punto cero incuestionable que permitía y obligaba a transformar las costumbres de los pueblos americanos con el propósito de acercarlos a la “verdadera” religión. Las músicas tradicionales de los pueblos indígenas y negros fueron marcadas por la iglesia católica como inmorales y bárbaras al estar relacionadas con contextos sociales distintos a los que se consideraban adecuados para la enseñanza de la fe. Es así como se instaura una escala valorativa en la que se le confirió a la música polifónica religiosa europea¹¹ la

¹¹ La polifonía es un estilo musical que combina varias voces o instrumentos en el cuál se conjuga un constructo armónico, es decir, varios sonidos ejecutados simultáneamente. Es importante mencionar que la música polifónica, como manifestación, no únicamente se presentaba en Europa, pero fue en este continente que se desarrolló en un sistema tonal (a través del manejo de varias melodías simultáneas) que de manera posterior impulsaron el surgimiento de la percepción acórdica (acordes), es decir, varios sonidos ejecutados

cualidad de estar más relacionada con la idea de Dios, ubicándose, de forma consecuente, en un lugar de superioridad. Ocurrió de modo distinto con el resto de las músicas, pues se consideraron lejanas de lo que constituía la espiritualidad del catolicismo, por tanto, se ubicaron en un lugar jerárquicamente inferior.

La escala social en esta época, de acuerdo con Castro-Gómez (2005b) citado en Hernández (2007), se determina por el grado de pureza de sangre que correspondía al nivel de “blancura”, pero esta blancura más allá del color de la piel estaba asociada a un imaginario cultural compuesto por ideologías religiosas, modos de comportamientos, formas de producir y transmitir conocimientos. En la época republicana, la música litúrgica desciende y aumenta el consumo de músicas como el vals, la polka y la mazurca, movilizándose de esta manera el paradigma de lo blanco.

Es en este contexto que el bambuco empieza a emerger como el género que representa la élite colombiana, pero para esto es necesario extinguir de su naturaleza toda raíz indígena, negra y mestiza, excluyéndose de su formato¹² característico instrumentos nativos como la flauta de caña y los tambores para ser reemplazados por otros instrumentos más relacionados con la música europea, de modo tal que este ejercicio se constituye como una parte del proceso de limpieza o blanqueamiento del género, en tanto se niega el origen de esta música al sustraer elementos de su sonoridad propia.

simultáneamente bajo unas lógicas racionales circunscritas al sistema tonal. (Lehnhoff, 1986) De modo específico, la música polifónica religiosa europea fue un estilo musical que marcó una época del alto medioevo, siendo una música extendida en regiones de América después de la colonia y operando a su vez como mecanismo de sometimiento para la conversión al cristianismo.

¹² Formato musical hace referencia a los instrumentos que conforman una agrupación o con los que se ejecuta la pieza.

Otro punto cero de la música estuvo relacionado con la influencia del racionalismo, estableciendo una escala valorativa para las músicas Otras que no dependía de lo social sino de las características mismas del sonido, es decir, la música debía poseer un cuerpo científico que las legitimara, representado concretamente por elementos como la grafía, teoría, armonía, técnica, temperamento musical, entre otros elementos. Este imaginario se incorpora en las instituciones de educación musical, por lo que se excluye cualquier música distinta a la música artística europea de los conservatorios de música. Dicho punto cero epistemológico es utilizado para deslegitimar las músicas mestizas, en su forma de producción, de transmisión, y ejecución.

Estos imaginarios, de acuerdo con los planteamientos de Hernández (2007), fueron naturalizados por la élite criolla durante los siglos XVIII, XIX Y XX, incorporándose en la cultura musical del país como “verdades no susceptibles de ser cuestionadas”, porque se comprendieron como elementos que hacían parte de la configuración de la música y de la manera como esta se hace, es decir, implícitamente se establece una forma “correcta, verdadera y apropiada” del arte musical y de sus maneras de hacerlo, ocultándose con este ejercicio, las ideologías relacionadas con un patrón de poder que legitima un único tipo de música y subvalora otras músicas.

Este proceso se evidenció en lo que el autor relacionó con una percepción de cercanía y lejanía de las personas con respecto a las manifestaciones musicales, vinculándose la lejanía, concretamente, con la sensación de otredad. En términos del autor

La colonialidad del sonido musical se manifiesta primordialmente en Colombia a través de la sensación de otredad y lejanía que un ciudadano de clase media experimenta ante la audición de cualquier música que no haya pasado por un proceso de blanqueamiento, es decir por un proceso de transformación tímbrica, armónica, rítmica y social. (Hernández, 2007, p. 256)

Lo que puedo interpretar a partir de los planteamientos del autor, es que en Colombia se naturalizaron ciertos elementos en el imaginario colectivo a partir de los cuales se consideraban las músicas locales de menor rango que la música clásica, estableciendo precisamente esa diferencia entre lo local como menos importante con relación a la idea de universalidad provista en la música erudita. Como consecuencia de esta situación se gestan dos fenómenos, por un lado, la necesidad por parte de las músicas locales, de entrar en un proceso de blanqueamiento para acercarse a esa idea de universalidad anclada a la música clásica, y, por otro lado, el sentimiento de enajenación, rechazo, deshonra, (presente sobre todo en el contexto urbano) hacia las músicas que no poseían las cualidades que se habían constituido, hegemonícamente, como un modelo musical legítimo. Sobre este último aspecto, considero importante agregar que estos supuestos de alguna manera también configuraron las autorepresentaciones de los mismos sujetos que hacen las músicas locales, al considerarlas como entidades faltantes a las que había que modificar para otorgarle o alcanzar el grado de blancura que se requería para lograr un estado de validez en la sociedad.

Con respecto a la temática que Hernández (2007) aborda en su trabajo, habría que mencionar que el giro histórico propiciado por la segunda guerra mundial y la invención del fonógrafo y la radio permitió que otras músicas se empezaran a posicionar como hegemónicas, de tal modo que las músicas más difundidas por los medios de comunicación fueron desplazando a las viejas danzas europeas. No obstante, en el siglo XX muchas músicas mestizas, negras e indígenas permanecían aisladas de la industria como una forma de resistencia al progreso o por su lejanía geográfica condenando, de esta manera, a las prácticas a un estricto purismo.

A finales del siglo XX empiezan a emerger los discursos del multiculturalismo, adquiriendo fuerza en la formulación e implementación de políticas culturales, como resultado

de este proceso, en Colombia la constitución de 1991 reconoce la nación como multiétnica y pluricultural, por otro lado, se empiezan a realizar trabajos de grabación de las músicas locales por parte del mercado discográfico global con la denominación de World Music. De acuerdo con la investigación de Hernández (2007) los discursos multiculturales en la estética musical obedecen a una forma poscolonial de construcción de sujetos que ya no es basada en la exclusión sino en la inclusión/exaltación de lo otro, sin que esto implique que estas estéticas sean comprendidas en términos de una equidad comparable con las características de lo que se constituye como musical desde el planteamiento hegemónico.

Un ejemplo de la situación que se viene narrando es la música de Marimba de Chonta, pues se ha situado en un lugar subalterno en las categorizaciones establecidas por el *punto cero* racial y epistemológico de la música, dadas las reorganizaciones y desplazamientos desde la blancura europea a la blancura abstracta del consumismo del mercado globalizado y las teorías científicas de la música a las mediaciones tecnológicas económicas y sociales, debatiéndose entre el blanqueamiento necesario para acceder al mercado discográfico o la defensa identitaria de las manifestaciones a través de la conservación de las prácticas tradicionales.

Podemos mencionar que uno de los aportes de este artículo a la presente investigación está centrado en el abordaje que el autor hace sobre los parámetros que han sido utilizados a lo largo de la historia para definir cuáles músicas se encuentran en la cúspide de la escala de poder y cuáles son aquellas que se encuentran en un lugar inferior, además, con el análisis específico de la música de marimba de chonta es posible observar la realidad en la que actualmente se debaten músicas locales de tradición oral. Por otra parte, el artículo aporta a la determinación de los supuestos que configuran la educación musical que se ofrece en los centros universitarios y que

han sido instaurados como parámetros generales a partir de los cuales se deben desarrollar los procesos educativos de este arte a nivel nacional.

Otro texto que constituye este apartado corresponde a la tesis *La “práctica común” como la menos común de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia*, del autor Juan Sebastián Ochoa Escobar (2011), documento que es publicado por la Maestría en Estudios Culturales, Facultad de Ciencias Sociales, de la Pontificia Universidad Javeriana.

En este trabajo, el autor centra su investigación alrededor de los siguientes cuestionamientos ¿cuáles son los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia? ¿cómo se han construido y por qué, cómo se manifiestan y a quiénes benefician? ¿Qué ha ubicado a la música clásica como eje central de la formación musical universitaria por encima de cualquier otra música o músicas? y toma como referencia los programas de música de la Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital y de la Universidad Javeriana.

Antes de la descripción del hilo argumental de este documento, a modo de paréntesis, debo señalar que al abordarlo encontré muchos elementos comunes de la problemática descrita en el capítulo 1, esto obedece al hecho de hallarme inmersa durante mi proceso de formación profesional en los contextos a los que se hace referencia, el Conservatorio de Música, la Universidad Distrital desde la Academia Luis A. Calvo y la Javeriana como referente de espacio educativo cercano espacialmente en el ámbito profesional, por lo que gran parte de las características ideológicas que se describen sobre los currículos de estos escenarios configuraron mi manera de percibir la música y constituyeron mi práctica y experiencia de vida alrededor de este arte.

Reanudando la temática, es posible evidenciar que, a lo largo del trabajo el autor desarrolla unos ejes para el análisis de la información a partir de los cuales se evidencian diferentes ideologías presentes en el discurso de los profesores y directivos. Por un lado, “el eje horizontal corresponde a las concepciones que muestran los profesores de música, en gran medida de forma independiente a la institución en la cual trabajen.” (p. 9) Ochoa denomina el eje de esta manera debido a que atraviesa los diferentes programas e instituciones por medio de sus profesores. “El segundo eje, denominado por el autor, ‘eje vertical’, tiene que ver con las apuestas concretas que cada una de estas instituciones plantea como proyecto educativo en estas tres carreras en particular.” (p. 9) A través de análisis de los documentos curriculares Ochoa (2011) encuentra algunos posicionamientos ideológicos en cada uno de los programas.

Algunos de los argumentos principales del trabajo de Ochoa (2011) exponen la centralidad de la música clásica como principal objeto de estudio en los escenarios educativos a pesar de no corresponder con las diversas manifestaciones que más se producen y circulan en el mundo. En Colombia se ha reflejado en los parámetros sobre los que se ha estructurado la Academia Nacional de Música a fines del siglo XIX (actual Conservatorio de Música de la Universidad Nacional en Bogotá), institución que se erigió como la primera opción de formación profesional en música. Las razones por las cuales se produce el fenómeno tienen sus orígenes en la modernidad entendida como proyecto civilizatorio, a partir de la cual surge el eurocentrismo que ubica a Europa como intrínsecamente superior a lo no europeo. Dicha noción se construyó bajo dos maneras: el eurocentrismo ontológico que sitúa a todo lo europeo como “naturalmente” superior a lo que no lo es; y desde otro ángulo se encuentra la idea de eurocentrismo histórico temporal, estableciendo la distinción entre avanzado y retrasado o pre-europeo, con una noción de progreso implícita dentro del margen de civilización.

La superioridad de Europa está anclada a la idea de *hybris del punto cero* desarrollada por Santiago Castro-Gómez que se manifiesta en algunos supuestos en torno a la valoración de la música Clásica y la idea de objetividad, que es expresada en lo que se denominó música absoluta, es decir, “una música que se considera como solo sonido, independiente del contexto histórico-social al que se debe, y por lo tanto apreciable desde una neutralidad valorativa.” (Ochoa, 2011, p. 21-22). Esta concepción produce una separación o dicotomización entre los elementos que constituyen la música, es así como empiezan a emerger las ideas aisladas de música y trabajo, música pesada y ligera, profesional y aficionado, entre otras distinciones.

Al abordar la argumentación expuesta en el trabajo investigativo de este autor, empiezo a comprender lo referenciado en la primera escena del planteamiento del problema, relacionado con la necesidad y presencia de la polarización que circundaron en mi práctica y proceso formativo, donde la música pretendía estar aislada del cuerpo, del sentir, la creación, de las compresiones subjetivas del mundo y del fenómeno sonoro e incluso de la idea de lo material, para construirse bajo unos parámetros de pureza enmarcados en la exclusión de todo referente a lo concreto.

Otra distinción que evidencia Tomlinson citado en Ochoa (2011) viene dada como consecuencia de las nociones de la estética Kantiana, en la que se considera que “la belleza libre es restringida a la música instrumental” (p.24) redundando en la jerarquización del oficio del músico, en la que la actividad de componer, vinculada en mayor medida a la idea de lo racional y objetivo, se asocia a lo masculino a diferencia del canto, vinculado a la intuición, y asociado a lo femenino.

A partir de todos estos supuestos ideológicos se configura la noción de que estas valoraciones se constituyen objetivas, no neutrales, es decir, se erigen como el punto cero

anclado a lo racional científico. Otros parámetros enmarcados en la concepción de objetividad, lo materializa la escritura como el elemento diferenciador entre unas culturas civilizadas letradas y otras bárbaras iletradas. Tal es la necesidad de establecer esta diferenciación jerárquica que, de acuerdo con lo que expone Ochoa (2011) en su trabajo investigativo

se llega a entender la obra de arte musical como la partitura -ese “objeto estático e inmutable- más que como la interpretación o la ejecución de la obra misma. Se olvida que la partitura es una representación de música y se piensa como la música misma. Esto es lo que, siguiendo a Said (2004), podríamos llamar “textualismo”: consiste en el error de confundir la representación con el objeto representado. En este caso, confundir la partitura con la música. (p. 25)

Y es precisamente de la consideración de la partitura como elemento esencial en la música que devienen otros elementos como la complejidad armónica por encima de aspectos rítmicos que se asocian a lo corporal (la danza, el movimiento), sensorial, y natural. La armonía desde la partitura como representación escrita de la música se puede analizar, cuantificar, medir, relacionándose estos elementos con la posibilidad de una comprensión y apreciación por medio de la razón. La armonía entendida desde la objetividad y como objeto de estudio “científico” busca alejarse de la subjetividad o emocionalidad que se generen en el oyente. A su vez, se relaciona la “buena armonía” la que responde a los estándares de la música clásica.

De manera concreta, el autor menciona unas distinciones dicotómicas que tienen como fin establecer “lo mejor” “lo verdadero” a partir de una definición consecuente, de lo que sería lo opuesto, que co-constituye lo que se pretende definir como superior. Es así como se desarrollan las siguientes duplas antagónicas, Originalidad-Imitación; Genialidad-Ordinariez; Autonomía-Condicionamiento histórico y social; Espíritu-Materialidad; Música Instrumental-Música Cantada; Virtuoso-Fácil; Objetivo-Subjetivo; Racional-Irracional; Complejidad-Simpleza; Escritura-Oralidad; Armonía-Ritmo; Cultura-Naturaleza; Mente-Cuerpo; Masculino-Femenino.

De esta forma, a partir de estas diadas, la cultura Occidental o “alta cultura” se autodefine como superior.

Un aspecto que es importante señalar se relaciona con la forma en que Santiago Castro Gómez descrito por Ochoa (2011) expone la ideología a la que se ha venido haciendo referencia enunciando la distinción entre naturaleza y espíritu, en la que a través del espíritu se logra la perfección humana. Por otra parte, para Hegel, citado en Ochoa (2011)

las formas culturales que se acerquen más a la naturaleza tienen un grado de dignidad mucho menor que aquellas que hacen abstracción de la misma. Esto debido a que la naturaleza pertenece a la esfera de la necesidad, mientras que el espíritu es el ámbito propio de la libertad. (p. 27)

Relacionando la cita anterior con las configuraciones de la idea de superioridad de occidente enmarcadas en la música, a partir de la idea de espiritualidad, racionalidad, complejidad, originalidad, universalidad, autonomía, que se le adjudica a la música clásica, las otras músicas, entre ellas las músicas indígenas, se ubican en un lugar de inferioridad.

De manera puntual, el autor extrae diversos supuestos reflejados en los conceptos de los profesores de música de las instituciones educativas en las que se centra la investigación, entre ellos podemos mencionar la *Visión lineal de la historia: la música clásica como base de todas las músicas actuales*. Donde se piensa que la historia de la música parte de occidente en la época del Renacimiento estableciendo que su desarrollo produjo que las músicas populares, tradicionales y eruditas contemporáneas tengan un mismo origen común en el que se establece a algunos de los compositores y estilos Occidentales como padres de las demás músicas.

La pretensión de superioridad de la música clásica: la hybris del punto cero, relacionada con lo que se ha mencionado en los párrafos previos lo que busca es establecer a Occidente en un punto de neutralidad objetiva, además, para el caso de la música, se pretende que los criterios de

juicio son los únicos y válidos, es decir, se pretende carecer de particularidad situada temporal y espacial, asimismo se pretende que la teoría, términos y lógicas que fundamenta el sistema Occidental de la música sea extensivo y sirva de escenario de comprensión de cualquier música, inclusive que se piense que saber de música sea equivalente a saber de música clásica, es decir, la música como sinónimo de música clásica desde el establecimiento de la idea de universalidad sobre los criterios particulares de una cultura.

Hipervaloración de la armonía, este aspecto se tomó como un criterio de valoración del nivel de evolución de las músicas, comprendiendo que a partir del uso de la partitura como una herramienta de “objetivación” racional y de carácter científico susceptible de ser observado, y analizado, transformado y desarrollado, este elemento está directamente relacionado con la categoría *Mirada racionalista* descrita por Ochoa (2011). *El universalismo en “la técnica”: la técnica no como medio sino como fin*. Sobre este aspecto es fundamental mencionar los dos significados que el autor referencia sobre la técnica, donde

uno se refiere a los procedimientos y prácticas que facultan la mecánica de interpretación de un instrumento (la relación entre el cuerpo y la máquina), y el otro se refiere al tipo de estructuras lógicas organizativas de una composición musical (los patrones de relación entre sus componentes) (Ochoa, 2011, p. 56)

Con relación a la primera definición, Ochoa hace alusión a la problemática relacionada con la idea de una “técnica universal” que además, ha imperado en los espacios formales de educación musical, entre ellos el universitario, pasando por alto el hecho de que la técnica depende del tipo de música, por tanto se debe hablar de técnicas particulares, así como de distintas teorías, historias y sistemas musicales de acuerdo con las músicas, sonoridades, repertorios e instrumentos musicales específicos que se estén abordando. Lo anterior significa que no existe una técnica instrumental universal que le posibilite al músico hacer una aproximación a cualquier música en su instrumento, como siempre se ha pretendido en ámbitos

universitarios que suceda al colocar la técnica instrumental de la música clásica como la única, verdadera y universalmente válida. Ubicar la técnica de forma descontextualizada en estos escenarios conduce a que esta pase de ser un medio para convertirse en un fin, convirtiéndose así, en un elemento de valoración del músico.

La partitura como el personaje principal: textualismo. En esta categoría se describe la centralidad de la partitura en los escenarios de educación musical formal, privilegiándose la cultura escrita sobre la oral. Con relación a este aspecto, encuentro que ocurre una metáfora análoga a la que hace referencia Calvo (2012) con respecto a la escolarización como representación de la educación, descrita en el planteamiento del problema. Es así como, este fenómeno mencionado por Ochoa (2011) indicaría que

Cualquier partitura musical es en esencia una representación de un hecho sonoro. Toda partitura, por su misma naturaleza, es una representación, y como toda representación no es igual al objeto representado. Sin embargo, en la educación musical tipo conservatorio parece haberse dado una reificación de la partitura a tal grado que ella parece ya no representar sino ser la música misma: la representación aparece tomando el lugar del objeto representado. (p. 60)

Es precisamente a este fenómeno, que se le conoce como “textualismo”, conforme con lo planteado por Edward Said referenciado en el trabajo de Ochoa (2011) donde lo escrito, la representación, adquiere mayor autoridad y uso que la realidad que describe. Esto ha traído como consecuencia la creación de un imaginario donde se relaciona el músico profesional con el sujeto alfabetizado que sabe escribir y leer partituras más allá de la capacidad de hacer, producir e interpretar música. Por otra parte, otra consecuencia directa del textualismo se presenta a la hora de apelar a la partitura en lugar de la referencia auditiva, de tal manera que se privilegia la razón, lo intelectual, lo mental sobre lo sensitivo, emocional, y corporal. “Acercarse a la música desde la partitura y no desde la música misma (es decir, desde el evento sonoro mismo) es lo que constituye la actitud textualista en la educación musical formal.” (Ochoa, 2011, p. 62)

La idea de la música absoluta: la música sin contexto. Esta categoría hace referencia a la posición de la “mejor música” como aquella desligada de un contexto determinado para definirse desde la idea de universalidad, por tanto, se presenta como una música desvinculada de elementos como el tiempo, el espacio, la función en la sociedad. Es así como la condición de “artístico” opera directamente proporcional de la capacidad de abstracción, donde nociones como el arte por el arte, o el arte fuera de toda influencia ideológica o política se constituye en sí mismo una posición política, entendiendo que toda forma de arte no puede distanciarse de estos aspectos y por consiguiente no puede ser asumida como una esencia susceptible de abstraerse de la realidad social. Es así como, para Bourdieu citado en Ochoa (2011)

De forma semejante a las salas de concierto y a los museos, las escuelas de educación adquieren entonces características de un museo musical, donde se exponen, analizan y reproducen “obras de arte” separadas de su uso y apreciadas por su forma. (p. 65).

Y para García Canclini en Ochoa (2011), la idea de arte por el arte se convierte en un campo exclusivo para los artistas, donde estos se encierran en sus propios conflictos con los elementos técnicos específicos, pasando por alto la función social del oficio.

El posicionamiento de clase: esta categoría refiere a la ideología y posicionamiento de clase detrás de los planes de estudio de los centros educativos focalizados en la música clásica a pesar de no estar relacionada con el contexto de los estudiantes, por tanto, no ser aprendida por un proceso de enculturación, como lo denomina Lucy Green (2001) referenciada en el trabajo de Ochoa (2011), sino por un proceso en el que prima la razón.

Es importante mencionar que este posicionamiento de clase se relaciona con lo que Bourdieu citado en Ochoa (2011) denomina Capital Cultural, asociado al conocimiento y aproximación a “la alta cultura” desde el Capital Escolar, que corresponde a todos los estudios que realice el individuo. Lo anterior quiere decir que los estudios formales de música además del

conocimiento en teoría musical y el dominio técnico e interpretativo de un instrumento, debe garantizar (tácitamente porque estos aspectos no se encuentran de forma directa en los planes de estudio) que los individuos se instruyan en el buen gusto y la “cultura legítima” occidental.

Dentro de los resultados de la investigación se evidencia que en muchos (en su gran mayoría) de los programas universitarios se desconocen o anulan las formas de transmisión oral argumentando que la razón por la cual la enseñanza es fundamentada esencialmente en la música centroeuropea se debe a la ausencia de material de enseñanza por parte de las otras músicas¹³ (Músicas Otras). Sin embargo, el autor argumenta que “la razón de fondo no es la falta de materiales, sino primordialmente la falta de voluntad política producto de posicionamientos ideológicos.” (p. 108) Entre otras razones porque una de las funciones de la universidad, de acuerdo con los planteamientos del autor, es la de producir conocimiento, es decir, que dentro del deber ser de la universidad se halla la creación de materiales para abordar los conocimientos que sean necesarios.

Es así como en el presente trabajo se evidenciaron las ideologías que en diferentes niveles de la educación musical universitaria han servido para sustentar la posición hegemónica de la música clásica. Estas lógicas implican ubicar a Europa y su cultura en un grado de superioridad que justifica los proyectos civilizatorios constitutivos de la expansión colonial europea. Al mismo tiempo, la jerarquización existente en la música implica una valoración a las personas que practican o representan dicha música y la invisibilización de “otras músicas” en la academia, es reflejo de la racialización. Es así como estas políticas buscan, por un lado, educar al pueblo en la “verdadera música”, o por otro, bajo una postura paternalista ayudar a las otras músicas (Músicas

¹³ El autor hace referencia a otras músicas para referirse a la categoría teórica que estamos utilizando en esta tesis como “Músicas Otras”.

Otras) a salir de la inferioridad y el atraso a través de la proximidad y un mayor nivel de acercamiento con la música clásica o el jazz.

De manera particular en Colombia, en la mayoría de programas universitarios la formación musical se ha centrado en el estudio de la música occidental a pesar de que en el país no es la música que más se consume y produce o con la que la mayoría de las personas se identifican, por esta razón el autor insta a pensar en una educación orientada en la gran diversidad cultural y con la cual se tiene una responsabilidad social que hasta ahora no se ha asumido, es decir, una educación musical no excluyente fuera de las jerarquizaciones sociales y raciales que hasta el día de hoy se siguen reproduciendo.

De esta manera, Ochoa (2011) aporta a la presente investigación elementos acerca de los supuestos ideológicos sobre los que están cimentados los programas de formación universitaria del país, mismos supuestos que han servido para deslegitimar, invisibilizar, subvalorar las otras músicas (Músicas Otras) como las populares y las tradicionales.

3.2. Músicas Otras en diversos contextos de la educación musical

Esta categoría da cuenta de los distintos tránsitos de las Músicas Otras por escenarios diferentes a aquellos que le son propios, tomando en consideración las lógicas de apropiación que son particulares a cada entorno, para ello se tomará como referencia en primera instancia la tesis de Maestría en Música con énfasis en educación musical en la Universidad Javeriana, del autor Yesid Miranda Pineda (2015), denominada *Las lógicas de apropiación de la música andina tradicional suramericana en los contextos de aprendizaje informal, no formal o formal*.

Este trabajo investigativo aborda las lógicas de apropiación de las Músicas Andinas Tradicionales Suramericanas (MATS) comprendiendo por lógicas de apropiación los procesos

particulares de transmisión y de aprendizaje. Ante la falta de investigaciones de orden pedagógico que indaguen sobre la manera de apropiar los conocimientos en distintos ambientes, como el informal, no formal y formal, este trabajo se erige como una propuesta de acercamiento a mecanismos de transmisión oral que han sido subvalorados por las lógicas de apropiación de contextos académicos que priorizan la grafía como estrategia de aproximación al conocimiento.

Sobre las MATS, existen diversas investigaciones relacionadas con las connotaciones ancestrales, sociales, religiosas y organológicas (descripción de instrumentos tradicionales), formas de interpretación, cualidades musicales, las transiciones de lo tradicional a lo popular, su incursión con otros géneros musicales, su difusión, sin embargo, estos trabajos y pocas investigaciones han abordado la forma como los músicos han aprendido a interpretar esta música. El trabajo de Miranda (2015) aborda elementos importantes sobre el aprendizaje musical, entre ellos, aspectos teóricos que son de relevancia para el alcance que se pretende en la presente investigación con la indagación de procesos de enseñanza y aprendizaje de la música Wayuu, algunas categorías teóricas como la enculturación, aprendizaje grupal, comunitario, entre otros, son de utilidad para el análisis del tema que se desarrollará.

De igual manera, Miranda (2015) aborda los conceptos de formalidad, no formalidad, e informalidad de la música tomando como referencia los planteamientos que elabora Peter Mark (2007), lo cual permite realizar comparaciones con las perspectivas de estos conceptos fundamentados a partir del trabajo que hace Carlos Calvo (2012), los cuales ya han sido descritos de manera breve en el capítulo de planteamiento del problema y que serán ampliados en el capítulo de marco teórico. También es importante mencionar que Miranda (2015) se posiciona desde un lugar distinto de las acepciones de los términos formalidad, no formalidad e

informalidad determinadas por la política educativa colombiana, que del mismo modo fueron citados de manera previa en la segunda escena del capítulo de planteamiento del problema.

De acuerdo con los planteamientos de Peter Mack (2007) citados en el trabajo de Miranda (2015) la educación musical formal hace referencia a aquellos procesos que se desarrollan en las escuelas e instituciones educativas que están legalmente constituidas, se estructuran con base en un programa curricular, por otra parte, se ofrece una acreditación con reconocimiento de formación formal, esto quiere decir que es una educación con un proceso intencionado y con conocimientos explícitos. Se diferencia del aprendizaje no formal en tanto este se relaciona más con los procesos de grupos comunitarios u organizaciones donde se lleva a cabo una planificación semiestructurada, existe un plan de estudios pero parte de las necesidades específicas del contexto otorgándole un grado de flexibilidad, por tanto se considera no lineal, otra característica es que son procesos educativos que se generan fuera de los sistemas de educación formal y además no proveen certificación o acreditación de estudios formales.

Finalmente, en la propuesta de Mack se halla la educación informal, esta se vincula más con el aprendizaje voluntario, con un alto grado de autonomía pues se basa en gran medida en la exploración, la autoregulación, la motivación personal, además se presenta a partir de la interacción con personas donde pueden mediar algunos vínculos afectivos como la familia, los amigos, los colegas. Por lo general surge del aprendizaje colectivo y cooperativo entre personas que comparten intereses y valores en común, es por esto por lo que está bastante influenciado por el contexto. No hay un currículo que la estructure y por tanto tampoco existen las acreditaciones, no obstante, la actividad musical es valorada por cada uno de los participantes y no de manera externa por una institución determinada.

En cuanto a la metodología es valioso comprender los elementos sobre los cuales se fundamenta Miranda (2015), pues desde un enfoque cualitativo y recurriendo a la etnografía como método, son recolectados los datos relacionados con las lógicas de apropiación de los grupos andinos que pertenecen a contextos de aprendizaje informal, no formal o formal.

A partir de un análisis de tipo temático se logra la emergencia de conceptos, categorías y temas a lo largo del proceso en el marco de los objetivos específicos planteados por el estudio. Para la definición de este enfoque Miranda (2015) hace referencia a los planteamientos de Virginia Braun y Victoria Clarke (citadas por Barrera, Tonon, & Alvarado Salgado 2012)

el análisis temático es definido como un método para el tratamiento de la información en investigación cualitativa, que permite identificar, organizar, analizar en detalle y reportar patrones o temas a partir de una cuidadosa lectura y re-lectura de la información recogida, para inferir resultados que propicien la adecuada comprensión e interpretación del fenómeno en estudio. (p. 57)

Para llegar al establecimiento de distintas estructuras conceptuales se utilizaron varias fases y dos categorías importantes que sirven de referente para el proceso metodológico relacionadas con los contenidos y las formas de transmisión de los saberes. Por otro lado, los Instrumentos de recolección de datos utilizados fueron la observación participante, no participante y la entrevista.

Las principales conclusiones del trabajo investigativo de Miranda (2015) se centran en varios aspectos, por un lado, los elementos fundantes de las formas de transmisión en los tres grupos estudiados (informal, no formal, formal) corresponden al proceso de enculturación que deriva en la incorporación en un mundo sonoro particular; la contextualización que se refiere a la relación de la música con el entorno socio-cultural; la práctica colectiva a través de las agrupaciones musicales; los referentes artísticos y agrupaciones expertas; la exploración a través de la indagación sonora instrumental; las acciones conjuntas como los procesos de observar,

escuchar e imitar; el proceso de copiado, referidos a la interpretación exacta de temas en grabación y tiempo real; la explicación verbal y gestual expresadas en la emisión y recepción de indicaciones interpretativas; la propuesta corporal entendiendo el cuerpo como herramienta fundamental para la apropiación de conocimientos; el aprendizaje entre pares o grupal que se evidenció en la interacción por parejas y en grupo para aprender y enseñar; la integralidad en cuanto a la ejecución de distintos roles interpretativos e instrumentales dentro del grupo y el proceso creativo expresado en las prácticas de improvisación y elaboración de composiciones.

De igual manera, se evidenció la relación de la práctica musical con el entorno sociocultural en el que la importancia de la cosmovisión andina, la comunidad, lo colectivo es transversal a los tres grupos estudiados, la cosmovisión andina y con ella la conjunción de la música con los valores de respeto por la naturaleza y la vida.

Dentro de las lógicas de apropiación, la traducción se presenta como una herramienta que facilita este proceso a través de la realización de modificaciones, adecuaciones, y transformaciones teniendo en cuenta el nivel de formación y habilidades propias de los integrantes, esto sucede cuando se integra la música tradicional a un contexto formal.

Dentro de los beneficios y aplicabilidad de la práctica de la MATS en escenarios escolares se podrían mencionar que esta música es de fácil aprendizaje, por lo cual los estudiantes tendrían la posibilidad de hacer música rápidamente. Por otro lado, su práctica no es excluyente porque cualquier estudiante podría emprender su aprendizaje.

Otro texto que compone esta categoría es la Tesis de Maestría en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Mayor de San Simón, del autor Ramón Cayumil Calfiqueo (2001) denominada *“LA MÚSICA MAPUCHE: Una mirada a los procesos subyacentes que se generan*

a partir de su uso y práctica cotidiana en diferentes contextos socioculturales”. El objetivo central del trabajo investigativo al que hacemos referencia busca describir algunas prácticas específicas de la música mapuche en diferentes contextos culturales, además realiza una descripción de los procesos de concientización en tanto fortalecimiento de la cultura y los de objetivación de elementos culturales que se generan en torno a estas prácticas.

El autor, con procesos de concientización alude al fortalecimiento de la identidad y el “ser mapuche” a través de la música, de forma diferente, la objetivación hace referencia a la significación y sentido diferente de la práctica cultural propia que se les pueden otorgar a elementos culturales mapuches. Los contextos abordados se sitúan en la práctica comunitaria y el contexto escolar, donde la transmisión de conocimientos musicales es el eje transversal sobre el cuál se desarrolla la observación.

Dentro de los aspectos metodológicos utilizados para la realización de esta investigación se halla el enfoque cualitativo descriptivo con orientación etnográfica y de auto reflexión, el cual se usa como estrategia para acercarse a las realidades de lo que ocurre en la escuela y en la comunidad respecto a cómo se enseña y practica la música mapuche. Este enfoque permite realizar una confrontación entre las interpretaciones y teorías elaboradas por el investigador con la práctica, discursos y convicciones observadas en la cotidianidad de los actores. Como técnica para recolección de datos se utilizó la observación participante y las entrevistas semi-estructuradas.

Algunas de las conclusiones resultantes del trabajo investigativo conciben la música como medio de transmisión del pensar y del sentir de hombres y mujeres de la cultura, estableciendo redes de creación y recreación de conocimientos históricos y culturales. En los procesos de concientización provocados por las concepciones y convicciones de los actores

sociales, la música mapuche aparece como uno de los elementos centrales, siendo, asimismo, uno de los recursos mayor utilizados para la trasmisión de conocimientos y valores culturales. Por otro lado, el proceso de objetivación “se produce cuando los individuos tratan de forzar los significados y compleja carga simbólica presente en determinados contextos, hacia patrones culturales ajenos y distintos a la lógica cultural donde éstos se producen” (p. 139). En algunos casos este proceso conlleva a la folklorización de elementos culturales.

Existe la idea de que estos aspectos se presentan de forma separada, considerándose que la objetivación se presenta en la escuela y la concientización es propia de los escenarios comunitarios, sin embargo, son procesos que ocurren en ambos contextos, incluso pueden presentarse de forma simultánea. En este sentido, no puede pensarse la escuela como totalmente homogenizadora donde se objetiva la cultura mapuche, ni tampoco considerar que la comunidad es totalmente reproductora de la cultura.

El principal aporte de la tesis de Cayumil (2001) al presente trabajo investigativo es la observación que el autor hace a las prácticas musicales mapuche en diferentes contextos socioculturales y la manera como se van desarrollando distintos procesos de concientización y objetivación que configuran una diferenciación en la forma en la que se presenta el aprendizaje en las prácticas comunitarias y escolares, así como la construcción de identidad en cada uno de estos espacios.

3.3. Educación musical e interculturalidad

En este apartado se aborda la problemática del mono-culturalismo en los procesos de educación musical y se resalta la necesidad de empezar a pensar una educación orientada al fortalecimiento de las tradiciones identitarias y expresiones musicales que son propias del territorio Latinoamericano, comprendiendo que existe una gran diversidad cultural que ha sido

relegada como consecuencia de las prácticas de colonialidad que perviven en las políticas, las ideologías, el imaginario colectivo y los procesos educativos. Para describir las tensiones existentes entre la educación musical formal en un contexto diverso latinoamericano y el mono-culturalismo en un entorno escolar se tuvo presente el Artículo de investigación titulado *Imperativos culturales para la educación musical para América en el siglo veintiuno*, de la autora Pamela O' Gorman (1987).

En el texto, O' Gorman menciona que, a pesar de la gran riqueza cultural de América Latina, el estudio de la música se ha basado en la música europea, centrándose en estos modelos culturales para determinar cómo se debe enseñar este arte y qué se debe enseñar en los establecimientos educativos. Este mono-culturalismo como consecuencia ha derivado en la sordera ante las cualidades de las músicas regionales, con efectos devastadores dado el desprecio frente a cualquier música que no se ajuste al criterio estético de la tradición europea.

Sobre la base de la escritura se estratifica la sociedad, en este sentido, el sistema de notación musical europeo ha sido una forma de establecer poder sobre unas culturas y formas de pensamiento frente a otras, además del posicionamiento social, que desprecia cualquier forma que provenga de la oralidad. En este sentido, el sistema de grafía de la música clásica, de manera generalizada, ha sido la única que cumple los requisitos para ser enseñada en las escuelas, a pesar de su lejanía cultural y espacial en relación con el contexto latinoamericano.

Otra problemática que se presenta en las escuelas es resultado de la manera como se enseña la música, puesto que no responde a los intereses y necesidades del estudiantado, en este sentido la enseñanza musical no representa un medio de expresión y creación y se aleja de la manera como se relacionan con el mundo desde su construcción individual y colectiva, provocando esto que exista mayor interés en los deportes y otras artes y que después de salir del

colegio muchos de los estudiantes no deseen saber sobre esta disciplina. Es por ello por lo que la autora considera que los educadores musicales deben hacer un proceso con una conciencia más amplia sobre el potencial de la música en el establecimiento de relacionamientos sociales. En sus términos, acerca de lo anteriormente mencionado hace referencia a que

Mientras nosotros [educadores musicales] no trabajemos dentro de nuestro propio medio y abordemos la educación- específicamente la educación musical-no como fin en sí misma sino que como un proceso que nos ayude a relacionarnos en plenitud con nuestro medio social y cultural, la educación musical continuará siendo la orgullosa aislada de la educación artística y no podrá darle a nuestra generación joven los medios de expresión propia e identificación cultural que las artes visuales, la danza y el drama pueden ofrecer y han entregado en el pasado. (p. 71)

Es así como el desafío que presenta la educación musical está direccionado a encontrar nuevos métodos y enfoques que estén enraizados en las formas musicales y las prácticas de ejecución propias del medio y no aquellas provenientes de otros países y culturas. Por su parte, Nettleford (1984), citado en O'Gorman (1987), considera que el desafío consiste en que los procesos deben estar encaminados a una liberación de la dependencia que los inhiben de asumir decisiones que los impulsen a una mayor confianza en sí mismos y una creatividad más osada. Interpretando estos planteamientos, se trata entonces de buscar subvertir el lugar que tienen los supuestos que no permiten que podamos ver hacia adentro, es decir, apropiarnos de nosotros mismos, de nuestra música, para a partir de ella realizar procesos provistos de una creatividad liberadora y reivindicadora de los elementos culturales propios.

En conjunto, el aprendizaje musical debe estar orientado al aprendizaje de la identidad a través de lo sonoro, inculcando en los niños y las niñas el conocimiento de su cultura y el conocimiento de sí mismos y la enseñanza y el aprendizaje en sus propios términos como desarrollo integral de la persona, enfocándose en el trabajo creativo como forma de expresión. Este artículo aporta a la presente investigación dos elementos, por un lado, argumentaciones

acerca del eurocentrismo en la educación musical y por otro lado argumentos acerca de la forma a través de la cual lo sonoro puede instaurarse como un camino para la reivindicación identitaria de las culturas que han sido históricamente subalternizadas.

Por otro lado, para dar cuenta de la problemática del mono-culturalismo en la educación musical a nivel superior se tomó como referencia el artículo académico denominado *Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas* del autor Andrés Samper Arbeláez (2011). En este texto se desarrolla una reflexión en torno a la construcción de la identidad musical en la educación superior desde una perspectiva intercultural, problematizando las categorías de identidad y multiculturalidad. La gran diversidad de contenidos que circulan por internet y por otros espacios de la comunicación mediática en la que se encuentran inmersos los estudiantes universitarios del siglo XXI empieza a cuestionar la estaticidad de los currículos pues siguen estando signados por hegemonías y exclusiones en un contexto, donde es necesario preguntarse por la urgencia de redefinición de los currículos y estilos de las prácticas pedagógicas que respondan a las exigencias de la realidad contemporánea.

Estas redefiniciones deben estar mediadas por el asunto de la identidad, considerándose a esta última con una acepción mucho más amplia de lo nacionalista o político y comprendiéndola en un sentido móvil, dinámico y en construcción permanente. En un contexto multicultural y de hibridaciones resulta importante preguntarse por el lugar de la educación disciplinar en música a nivel superior en América Latina y la academia, también sobre la significación del aprendizaje, la pertinencia de contenidos, la necesidad de permitir que otros saberes tradicionalmente excluidos por la academia se tomen en cuenta en los currículos y las prácticas pedagógicas universitarias.

El principal problema de la academia musical latinoamericana es que la selección de contenidos y repertorios ha estado principalmente determinada por los parámetros europeos, es por esto por lo que en el siglo XXI se requiere un nuevo enfoque que atienda, de igual manera, los saberes tradicionalmente excluidos. Esta perspectiva dialógica debe constituirse en un espacio real de intercambio e intertextualidad, de esta manera, la apuesta estaría no sólo en incorporar los repertorios de culturas invisibilizadas sino también sus lógicas de apropiación, que en muchas ocasiones poseen un carácter colectivo con aprendizajes holísticos, no lineales y una presencia de la oralidad como medio de expresión y aprehensión, cuyo carácter integral también se refleja en la no fragmentación de procesos como los de interpretación-creación. Con estas incorporaciones más allá de elementos musicales, lo que se presentan son formas alternativas de vivir y relacionarse con el mundo.

Es así como los ejes articuladores de las experiencias formativas que posibilitan el acceso a las músicas, pueden pensarse desde los proyectos de investigación-creación e investigación-interpretación con una configuración más amplia que se extienda a nuevas experiencias y comprensiones de sentidos de vida distintos, y que, además, redunde en una articulación entre saberes académicos y saberes no académicos desde una experiencia real de identidad que incorpora el ámbito cognitivo y las dimensiones de los procesos de aprendizaje.

El diálogo intercultural justificado desde tres ejes está orientado a, en primera instancia la inclusión social permitiendo el ingreso a la escuela de saberes no académicos, en segundo lugar, entender la interculturalidad como un proceso de “in-tensión” y no de extensión, es decir, que la universidad en lugar de llevar los conocimientos hacia afuera de ella comience a permitir el ingreso de conocimientos que han estado excluidos, de tal modo que sean incluidos en los currículos y prácticas pedagógicas. Y, por último, plantearse escenarios que pongan en diálogo lo

global y lo local con un enfoque que reivindique las identidades locales. De acuerdo con Samper (2011) estos procesos generan tensiones y algunos interrogantes sobre el grado de disciplinarización que deben sufrir los saberes no académicos para poder ingresar a los currículos, es por ello por lo que el autor se cuestiona acerca de qué tanto pierden su esencia, y, en el sentido contrario qué tanto está dispuesta la universidad a transgredir los órdenes lineales.

En América Latina, el escenario intercultural en la educación musical superior plantea interrogantes que deben ser asumidos en respuesta a las necesidades que configuran la realidad social de la región. El abordaje de este artículo aporta a la presente investigación un posicionamiento sobre la importancia de indagar con respecto a los saberes que han estado por fuera de la academia, de tal manera que exista una comprensión acerca de las lógicas de apropiación de saberes que no han sido tenidos en cuenta en las instituciones formales de educación universitaria. Además, el cuestionamiento sobre el hecho de que en la actualidad aún no existe una política clara orientada a la validación de estos conocimientos pese a encontrarnos en una realidad latinoamericana diversa que reclama pensarse en sus propias formas de ser y estar en el mundo.

En la misma línea de interculturalidad y educación musical, la tesis de maestría *Educación musical en clave decolonial: Experiencias de niños, niñas, jóvenes y maestros en la ciudad de Bogotá* de la autora Divian Carolina Castillo Alarcón (2017) aborda los aportes de las músicas de tradición oral en el proceso de educación musical inicial de niños y niñas de la ciudad de Bogotá, este trabajo se desarrolla a partir de la experiencia pedagógica de tres profesores de distintas organizaciones culturales y educativas de la ciudad. La investigación, posicionada desde un enfoque decolonial, trata sobre la historia de la educación musical en Colombia develando lógicas de clasificación, jerarquización, homogenización dentro de los ejercicios educativos.

A través del interrogante sobre cómo los niños, niñas, jóvenes y maestros vivencian la formación musical a partir de los saberes propios de las músicas tradicionales de Colombia en la Fundación Artística Maguaré, la Normal Superior María Montessori, el Colegio Centro Lestonnac y el Centro Crecer Rincón Suba de Bogotá, la autora brinda un aporte a la formación académica musical, reivindicando los saberes propios de Colombia dentro de la educación formal, identificando así los aportes de las músicas tradicionales y problematizando la enseñanza musical como instrumento de la colonialidad.

Es así como el estudio desarrolla una lectura crítica acerca de la enseñanza en la música y presenta unas alternativas que buscan descolonizar las lógicas de la enseñanza a través de la producción, valoración y visibilización de músicas que se hallan por fuera del canon eurocéntrico. A lo largo de la discusión la autora observa cómo la naturalización de la escritura musical occidental convencional se configuró como requisito primordial para la enseñanza de la música, distinguiendo esta característica como “punto cero de la enseñanza musical”.

Por otro lado, a partir de considerar la música tradicional colombiana como potencial generador de experiencias significativas en la educación musical, se distinguen algunos rasgos, entre ellos, la corporalidad como esencia en la educación musical inicial, la sonoridad como elemento representativo de identidad cultural y la oralidad como una forma de transmitir la música, símbolo de la memoria colectiva no excluyente. De allí la importancia de este trabajo investigativo al considerar las pedagogías decoloniales como aquellas que invitan a otras formas de ser y estar en el mundo que hacen frente al saber occidental.

Una apuesta como la de Castillo (2017) lleva a pensarse otras formas de aprender y enseñar la música mediante unas maneras propias, que sean más cercanas al contexto temporal, espacial, social, cultural y que por ende permitan indagar sobre lo propio e interiorizar esas otras

formas, las nuestras, que nos han sido negadas a fuerza de golpes y violencia, de imposiciones. Esto representa una oportunidad para conocer, apreciar y empoderarse de un conocimiento válido, que, por haber sido invalidado, se desconoce en sus potencialidades.

Una de estas potencialidades radica en la inagotable riqueza en elementos rítmicos, tímbricos, melódicos, de sonoridades diversas que poseen las músicas tradicionales de nuestro país, abordados desde el juego, desde la teatralidad, la danza, que aportan aspectos fundamentales para la ejecución instrumental como el desarrollo de la tonicidad y la lateralidad. Un aporte de esta investigación es pensar en las posibilidades que brindan las músicas de tradición oral para el aprendizaje de la música en distintos ámbitos, entre ellos el académico, considerando que la oralidad favorece la percepción del habla, el desarrollo vocal, rasgos musicales del lenguaje, el desarrollo corporal, la motricidad, el desarrollo auditivo, la memoria, el aprendizaje de habilidades para el desarrollo instrumental.

Es importante comprender que Castillo (2017) aporta a la presente tesis una ruta para abordar investigaciones sobre músicas de tradición oral en contextos escolares y una comprensión acerca de cuáles son los beneficios e importancia que tiene realizar este tipo de apuestas pedagógico -investigativas.

3.4. Música Wayuu en su contexto sociocultural

En el presente apartado se describen algunas características de las prácticas musicales Wayuu y su vínculo con el ejercicio de la cotidianidad, para ello tomamos como referente la Tesis de doctorado de la Universidad del Zulia denominada *Taliraai: Expresión Wayuu de música y Parentesco* de la autora Catherine Vilches Faria (1999). Es necesario mencionar, como se planteó en la introducción del presente apartado, que sobre música Wayuu existen pocos

referentes, es por este motivo que se toma como antecedente esta investigación producida hace veintidós años.

De manera específica en este documento se abordan elementos sobre la importancia de las prácticas musicales para la continuidad de transmisión y el afianzamiento de determinados rasgos culturales y sociales. Este proyecto, con enfoque antropológico se centra en el estudio de las prácticas musicales en contextos rituales como manifestaciones universales inherentes a la condición del ser humano.

La autora a lo largo del trabajo sostiene la tesis de que la música se encuentra en estrecha relación con los contenidos más significativos de la cultura, de forma particular, las prácticas del *Taliraai*¹⁴ y los mitos, ritos y el parentesco Wayuu. Es por esta razón que la investigación se orientó en la reconstrucción de las características y la significación del *Taliraai* como expresión compleja mítica, ritual y del parentesco Wayuu. La metodología se basó en la realización de un análisis interpretativo a partir de la observación y descripción etnográfica de las prácticas y la vida cultural de los Wayuu. Por otra parte, las estrategias metodológicas fueron estructuradas a partir de la revisión bibliográfica, trabajo de campo, el análisis, reconstrucción e interpretación de los datos. Dentro de las técnicas e instrumentos de investigación utilizados se hallan las entrevistas, las conversaciones formales e informales.

Algunas de las principales conclusiones que arroja esta investigación están relacionadas con el hecho de que los instrumentos musicales, entre ellos el *Taliraai*, son ejecutados por hombres, la participación de las mujeres en las prácticas musicales está más vinculada al hecho de presenciar las actividades que hacen los varones, dado que con base en las normas culturales

¹⁴ Instrumento musical cordófono (de cuerda) parecido a un violín.

parecen acercarlas más a actividades como el tejido y el cuidado del hogar. Otra conclusión importante es que en las formas de transmisión y de aprendizaje de la práctica musical entre los Wayuu no existe la función de enseñar la ejecución instrumental, sino que los procesos se fundamentan en la tradición oral mediante la observación, repetición e imitación, situaciones dadas al interior de las prácticas culturales.

En cuanto al repertorio, los músicos Wayuu aprenden escuchando a otros músicos y creando sus propias composiciones. La transmisión de la música se ha constituido como una práctica perpetuada por los hombres de la familia materna (abuelos, tíos, nietos y sobrinos), dado que las relaciones de parentesco median el aprendizaje del instrumento musical *Taliraai*, que incluye la construcción, la ejecución y las tradiciones que se encuentran ligadas al instrumento musical. La práctica musical durante generaciones “ha permitido a los miembros de la cultura Wayuu la internalización y el reforzamiento de contenidos de gran significación en su cultura” (Vilches, 1999, p. 127) comunicando contenidos míticos, emociones, sentimientos, historias, eventos, contenidos que están relacionados con su cotidianidad y con su visión de mundo, de esta manera, cumple un papel muy importante para la continuidad de la transmisión y el afianzamiento de sociedad, la cultura y conductas de carácter mítico y ritual.

Con esta tesis es posible evidenciar que el *Taliraai* actúa como símbolo y vehículo de profundos contenidos culturales entre los Wayuu. Por esta razón, se concluye que “su práctica mítica y ritual tiene una gran significación en la cultura Wayuu en todas las áreas analizadas y a las que el *Taliraai* se vincula.” (Vilches, 1999, p. 129) El aporte de esta investigación se halla en el abordaje que hace la autora sobre las características de la música Wayuu, describiendo aspectos como su aprendizaje, la ejecución, y la significación, así como la función que tienen dentro de la comunidad. Para el desarrollo de esta investigación es importante dar cuenta de la

manera como se presentan las prácticas musicales en un entorno en el que se han perpetuado por generaciones.

Por otro lado, la Tesis de doctorado en Ciencias de Desarrollo Estratégico de la Universidad Bolivariana de Venezuela *la música ancestral Wayuu en su contexto sociocultural* del autor Lizardo Enrique Domínguez Méndez (2018) es un trabajo que ante la problemática generalizada de la centralidad epistemológica occidental, se propone como una manera de fisurar este sistema a través de la investigación sobre música ancestral e instrumentos, reconociendo la cosmovisión, los saberes y sentires de los pueblos originarios.

Como objetivo general de esta investigación se planteó sistematizar aportes para la preservación de la música ancestral Wayuu, por lo que el autor para llegar a los resultados realiza una caracterización de la música y los instrumentos musicales de los pueblos originarios, de igual manera, estas categorías fueron abordadas a partir de las particularidades de este pueblo, junto con la transmisión de saberes en el contexto sociocultural. Por otro lado, a través del reconocimiento de los saberes ancestrales y la experiencia del investigador otro objetivo se enmarca en analizar la importancia de la preservación de la música ancestral Wayuu desde la consideración político, legal y estratégica.

El abordaje general de las músicas indígenas en su contexto sociocultural permite crear rutas de análisis para comprender el aprendizaje y la significación de esta manifestación en los distintos contextos culturales. En este sentido, la tesis doctoral aporta elementos puntuales específicos sobre la música de esta etnia en su contexto sociocultural. Algunas de las conclusiones que devienen del trabajo son orientadas a la comprensión de la significación de la práctica musical en la comunidad. Es así como se concluye que la música y los instrumentos musicales en los pueblos originarios se hacen de acuerdo con el compromiso de respeto y de

comunicación armoniosa con la naturaleza, en su contexto ambiental, obedeciendo al ciclo de vida de los animales y de las plantas. A través de los instrumentos musicales propios de los pueblos indígenas y de la práctica de las diferentes manifestaciones asociadas a la música es posible transmitir los conocimientos y saberes ancestrales desde la oralidad.

Existe una relación entre la visión del mundo y el ordenamiento del universo con la música y los instrumentos musicales en la sociedad Wayuu, también se presenta una relación íntima de la música con el mundo espiritual que se refleja en los sueños (lapü) que para esta cultura son de gran significación. Por otro lado, comprender adecuadamente la música de esta etnia, de acuerdo con lo que propone el autor, implica situarse, necesariamente, en el contexto socio-cultural, económico y espiritual de esta población.

Como recomendación Domínguez (2018) considera que es importante implementar estrategias en las universidades e instituciones que permitan los estudios de los paradigmas de los pueblos indígenas, de tal manera que se incluyan visiones de mundo con distintos enfoques de saberes y haceres con una comprensión holística del mundo. Además de los aportes a la temática específica de la música Wayuu en su contexto socio-cultural, con referencia a la recomendación que realiza el autor, la presente investigación se propone como una manera de llevar a las universidades. a través de la investigación, las visiones de mundo de los pueblos originarios haciendo énfasis en las lógicas de apropiación de saberes propios de las comunidades.

Para finalizar se puede concluir que las categorías abordadas en este capítulo dan cuenta de los supuestos con los cuales se han constituido los imaginarios sobre la categorización de las músicas en sus prácticas y en los escenarios formales educativos, además se evidencian las brechas que aún existen entre los discursos de resistencia y reivindicación identitaria que empiezan a emerger y la práctica que se refleja en las políticas educativas, los currículos y las

metodologías de enseñanza y de aprendizaje que se viven en las escuelas y en las universidades de Latinoamérica, donde a pesar de los imperativos culturales para una educación musical en un escenario diverso en este siglo, se sigue priorizando el mono-culturalismo fundamentado en el eurocentrismo derivado de la colonialidad.

En consecuencia, es posible observar dos aspectos, en primera instancia lo relativo a que existen grandes dificultades para la visibilización y práctica de las músicas Otras en contextos ajenos a los espacios de las propias comunidades que se han encargado de su conservación, por otro lado, a pesar de esta situación, sería útil considerar algunos cuestionamientos acerca de qué manera los contextos ajenos podrían aportar para la conservación de las prácticas musicales de las comunidades. En este marco me pregunto ¿Qué se derivará de la integración de los escenarios educativos informales y formales? ¿los escenarios formales y no formales podrán recrear las vivencias, relaciones, significaciones que componen las expresiones artísticas de las comunidades? ¿Qué tan distintas pueden ser las apropiaciones de los saberes de las comunidades en escenarios ajenos?

A lo largo de este documento es posible que las respuestas sean develadas mediante la inmersión en el universo de la música Wayuu y la observación de una experiencia educativa como la de la Escuela *Saiüyee'pia Wayuu* del Municipio de Uribia, Departamento de La Guajira. Asimismo, adentrarnos en las discusiones acerca de categorías teóricas como Colonialidad/decolonialidad, Territorios Educativos y Pedagogías Decoloniales nos permitirán ubicar teóricamente el escenario de discusión, de tal modo que existan comprensiones amplias en las que se articulen conclusiones de temáticas más generales y las temáticas específicas conducentes a generar un camino para establecer las posibles respuestas a los cuestionamientos

anteriormente mencionados. Es así como el siguiente capítulo nos permitirá aproximarnos a la teoría que servirá como lente de observación para el desarrollo del análisis.

4. La aguja para tejer en crochet: sobre la teoría que le da forma a la mochila sonora

Figura 4.1. *La aguja en el Tejido*



Nota: Territorio ancestral Koushaloulia (Buenavista) Manaure, La Guajira 31-07-2021. Fuente: Fotografía propia.

4.1. Colonialidad/decolonialidad

Esta categoría de análisis la vamos a comprender como dos fenómenos que se constituyen bajo una relación paradójica y no excluyente, partiendo de la idea de que existe la decolonialidad en tanto existe la colonialidad, planteado de otra manera, son fenómenos que no se presentan de manera dicotomizante sino relacional. El sistema-mundo-colonial-moderno tal cual se ha constituido nos ha llevado a que tanto la colonialidad como la decolonialidad la tengamos presentes en la cotidianidad, transitando todo el tiempo de un lado a otro, revelándose de modo secuencial y simultáneo, correlacionándose, configurándose y co-constituyéndose en un juego condicionado por las circunstancias.

Lo previamente mencionado significa que en algunos momentos nos encontramos en un lugar de poder frente a otros y en otros momentos podemos cambiar de rol y ubicarnos en un lugar subalterno, de inferioridad, no obstante, también ocurre de manera simultánea, pues pensando en las relaciones de poder, se puede ser y estar al mismo tiempo vinculados a maneras que aparentemente son opuestas. Dicho de manera más clara, se puede ser opresor y oprimido al mismo tiempo.

Es por este motivo que la Colonialidad/decolonialidad se debe comprender como un continuun en el que constantemente como sujetos y sujetas vivos y vivas, nos movilizamos construimos y deconstruimos en un conjunto de relaciones que se gestan en la cotidianidad y que pasan por la manera como nos hemos constituido como individuos y el sistema en el que estamos inmersos. Por esta razón, no se trata de pensar que lo anteriormente mencionado obedece a un asunto que puede estar relacionado con las intencionalidades de las personas, pues muchas veces estamos en el lugar del opresor o del oprimido sin la intencionalidad de estar en ese lugar. Este es un juego que no se basa en relaciones estáticas, sino en comprender la existencia de roles cambiantes, situados, dependiendo siempre del lugar de enunciación de cada sujeto y sujeta en el sistema-mundo-moderno-colonial.

Para adentrarnos más en la comprensión de estas dinámicas tomaremos como referencia los trabajos que han desarrollado el grupo Modernidad/colonialidad y algunas autoras y autores que desde el lugar de Latinoamérica han estado cercanas y cercanos a las discusiones teóricas y a las luchas que son representadas por movimientos de base y que al mismo tiempo han marcado posturas críticas frente a este grupo. Para ello, en primera medida, será necesario reconocer las diferencias entre algunos conceptos que son utilizados por la colectividad de argumentación de la

inflexión decolonial y que se han venido constituyendo a partir de la consolidación de esta perspectiva teórica.

Por un lado, existe una diferencia entre el significado, procesos y alcances del colonialismo y la colonialidad, es así como, mientras “El colonialismo refiere al proceso y los aparatos de dominio político y militar que se despliegan para garantizar la explotación del trabajo y las riquezas de las colonias en beneficio del colonizador [...]” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 15), la colonialidad tiene otra significación, pues está relacionada con

un patrón o matriz de poder que estructura el sistema mundo moderno, en el que el trabajo, las subjetividades, los conocimientos, los lugares y los seres humanos del planeta son jerarquizados y gobernados a partir de su racialización, en el marco de operación de cierto modo de producción y distribución de la riqueza. (Restrepo & Rojas, 2010, p. 16)

Podría considerarse entonces que existe un elemento temporal que distingue estos procesos, pues, el colonialismo es un paso previo para la colonialidad, pero la colonialidad no concluye en el momento que haya finalizado la colonización, sino que ésta permanece a lo largo del tiempo como una estructura de pensamiento que legitima el establecimiento de diferenciaciones entre las relaciones epistemológicas, ontológicas y sociales de los sujetos.

También existe una distinción entre los términos descolonización y decolonialidad, por una parte, “Con descolonización se indica un proceso de superación del colonialismo, generalmente asociado a las luchas anticoloniales en el marco de estados concretos.” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 16), por tanto, está vinculado a las independencias políticas. De manera distinta la decolonialidad hace referencia “al proceso que busca trascender históricamente la colonialidad (...) supone subvertir el patrón de poder colonial, aun luego de que el colonialismo ha sido quebrado.” (Restrepo & Rojas, 2010, p. 16-17)

La colonialidad como producto de los procesos de colonización ha derivado de las prácticas de diferenciación bajo unas lógicas de poder que configuran estrategias de dominación sobre los seres, saberes, poderes, es así como desde una noción central determinada por la colonialidad del poder se han venido entretejiendo otras categorías que derivan de las formas de perpetuar la dominación, entre las que encontramos colonialidad del ser, del saber, de la naturaleza, del género, entre otras.

La colonialidad puede entenderse como una normalización de las diferencias que se han establecido desde una matriz jerárquica de poder, en la que se ha obedecido a unas políticas concretas de dominación a partir de un fenómeno inédito surgido en los procesos de la conquista americana, la idea de raza. A pesar de que la desigualdad en las relaciones humanas ha sido una constante a lo largo de la historia, la idea de raza es fundada en la consideración de que la diferencia existe de manera biológica, es decir, que las distinciones de historias y luchas de poder no son las que determinan las jerarquías existentes en las relaciones sociales, sino que éstas son adjudicadas de manera previa, desde el nacimiento a partir de la constitución estructural humana concedida por la genética.

De acuerdo con Quijano (2000) la idea de raza se originó, posiblemente, a partir de las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, “La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos, y redefinió otras.” (p. 778) Es así como referencias que denotaban procedencias geográficas, con el nuevo patrón de poder, se establecen como nuevas identidades con una connotación racial.

La colonialidad está vinculada con la modernidad, aunque existen teóricos que conciben a esta última como un proyecto emancipador que superó el colonialismo, el grupo de

argumentación de la Inflexión decolonial considera que la modernidad está fuertemente anclada a la historia del colonialismo y de la colonialidad, pues son patrones constitutivos de la modernidad. En este sentido, es preciso aclarar que “La colonialidad no es equivalente al colonialismo. No se deriva de la modernidad ni antecede a ella. La colonialidad y la modernidad constituyen dos lados de una misma moneda” (Grosfoguel, 2006, p. 27).

Por otra parte, de acuerdo con Walter Mignolo (2010) la colonialidad es el lado más oscuro de la modernidad, que ha asumido a lo largo de la historia distintas caras discursivas como la evangelización durante el siglo XVI, la misión civilizatoria durante los dos siglos siguientes, o las formas de discursos de desarrollo durante el siglo XX y la democratización en el presente siglo, todas estas formas discursivas utilizadas bajo una matriz de poder que a todas luces se desarrolla sin “ningún respeto ni reconocimiento a las formas de democracia indígenas, africanas, islámicas u otras no europeas” (Grosfoguel, 2014, p. 397)

Podría decirse que la idea de modernidad está estructurada a partir del principio de exclusión, por lo que es inevitable que al delimitar un espacio se esté definiendo al mismo tiempo un interior y un exterior de este espacio, por lo tanto, si la modernidad es entendida como un proyecto civilizatorio, estaremos hablando de personas civilizadas y aquellas no-civilizadas, o lo que es lo mismo, personas modernas y personas no-modernas. Este proyecto civilizatorio legitimó la intervención en territorios, grupos humanos, conocimientos, corporalidades, subjetividades. Lo que está determinado por la exterioridad de la modernidad fue denominado por la inflexión decolonial como la *diferencia colonial*, en virtud de que la colonialidad legitima las maneras de ser, pensar y estar en el mundo, configurando una autoridad que a través de clasificaciones hegemónicas que determina lo correcto, y establece así la colonialidad del ser, del saber y del poder (Maldonado-Torres, 2007).

Con respecto a las maneras de subvertir el poder expresado en la colonialidad del ser, saber y poder, es posible mencionar que, de acuerdo con los planteamientos de Walter Mignolo consignados en la compilación de escritos que hacen Castro-Gómez & Grosfoguel (2007), “el pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida.” (p. 27). Lo que sugiere el autor en torno a la discusión sobre la colonialidad es la emergencia de la decolonialidad como una reciprocidad co-constitutiva en tanto

la conceptualización misma de la colonialidad como constitutiva de la modernidad es ya el pensamiento decolonial en marcha. El argumento básico (casi un silogismo) es el siguiente: si la colonialidad es constitutiva de la modernidad, puesto que la retórica salvacionista de la modernidad presupone ya la lógica opresiva y condenatoria de la colonialidad (de ahí los *damnés* de Fanon), esa lógica opresiva produce una energía de descontento, de desconfianza, de desprendimiento entre quienes reaccionan ante la violencia imperial. Esa energía se traduce en *proyectos decoloniales que, en última instancia, también son constitutivos de la modernidad*. (Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007, p. 26. Énfasis del autor)

Sobre la postura decolonial, Mignolo (2003) propone un *paradigma otro* que consiste en pensar a partir y desde la diferencia colonial, que como ya se ha mencionado en esta tesis, hace referencia a un lugar situado en la exterioridad constitutiva de la modernidad, adicionalmente “emerge, en su diversidad, (...) en/desde las historias locales a las que le fueron negadas potencial epistémico y, en el mejor de los casos, fueron reconocidas como ‘conocimiento local’ o localizado” (p. 22).

Otro concepto abordado por Walter Mignolo es el de *pensamiento fronterizo*, que está más relacionado con el locus de enunciación o lugar en el cual y desde el cual se articula el pensamiento y las perspectivas que han sido producidas por la diferencia colonial y/o imperial. Otras alternativas para contrarrestar la colonialidad del saber son las planteadas por Enrique Dussel con la concepción de modernidad alteridad y el pensamiento posabismal propuesto por Boaventura de Sousa Santos.

Dussel se refiere al mito moderno como la centralidad de Europa en la Historia Mundial, y de manera consecuente la constitución de las otras culturas como periferia, identificándose así con la universalidad-mundialidad. “El "eurocentrismo" de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como "centro".” (Dussel, 2000, p. 29)

Existe una equivocación cuando se asume que la modernidad es un fenómeno exclusivamente europeo, pues niega el papel que la invasión de otros territorios cumplió en la constitución de dicho fenómeno. Por otro lado, pensar el mito moderno en términos emancipadores es erróneo, en tanto, concebir la modernidad como un fenómeno eminentemente europeo nos conduce a una encrucijada entre el rechazo al proyecto europeo o la aceptación del proyecto europeo tal como es planteado por Europa.

Pero si con emancipatoria lo que buscamos es la superación de la “Modernidad”, de acuerdo con Dussel,

será necesario negar la negación del mito de la Modernidad. Para ello, la "otra-cara" negada y victimada de la "Modernidad" debe primeramente descubrirse como "inocente": (...) Al negar la inocencia de la "Modernidad" y al afirmar la Alteridad de "el Otro", negado antes como víctima culpable, permite "des-cubrir" por primera vez la "otra-cara" oculta y esencial a la "Modernidad": el mundo periférico colonial [...] (Dussel, 2000, p. 29-30)

En este sentido surge la “Trans-modernidad” como proyecto mundial de liberación para “la realización” de la Modernidad que incluye la Modernidad/Alteridad mundial, es decir, que incorpora a los “otros” que han sido negados por la matriz colonial de poder, desde una nueva perspectiva que busca trascender la razón violenta eurocéntrica, desarrollista y hegemónica.

Por otro lado, el pensamiento posabismal planteado por Boaventura de Sousa Santos es una alternativa emancipadora que va más allá del pensamiento abismal, es decir, del sistema de distinciones invisibles y visibles, por lo que se comporta como un pensamiento capaz de eliminar las líneas radicales de marginación dibujadas por los pensamientos abismales. El pensamiento posabismal es posible crearlo a partir del cosmopolitismo opcional subalterno que se trata de “la forma cultural y política de la globalización contrahegemónica. Este es el nombre de los proyectos emancipatorios cuyas demandas y criterios de inclusión social van más allá de los horizontes del capitalismo global.” (Santos, 2010, p. 29).

De esta manera, el pensamiento posabismal se posiciona sobre la diversidad del mundo y se configura como un proyecto en construcción pues la diversidad en su condición inagotable carece de una adecuada epistemología. Adicionalmente, Grosfoguel desarrolla el concepto Pluri-versalidad a partir del pensamiento de Aimé Césaire, Enrique Dussel y los zapatistas, concibiéndolo como otras maneras de pensar la Uni-versalidad desde el pensamiento decolonial. Por otra parte, lo decolonial y la (de)colonialidad para Catherine Walsh (2008) tiene dos ejes, uno que obedece a la lucha de los pueblos violentados ante las estructuras, instituciones y relaciones de subyugación y otro eje vinculado con la perspectiva de análisis, las cuales, “abren camino hacia una radical reconceptualización de la teoría y política en América del Sur” (p. 135).

Es importante comprender que algunas y algunos de las y los siguientes autoras y autores han planteado una posición crítica con respecto a las posturas y lugares de enunciación de corrientes teóricas como la del grupo Modernidad/colonialidad que es representado por sus autores y autoras (citados algunos y algunas de ellos y ellas de manera previa y a lo largo del presente texto) sin embargo, la intencionalidad de este escrito es tomar algunos puntos

específicos de la argumentación correspondiente a la discusión de la Colonialidad/decolonialidad y tejerlos dialógicamente de tal manera que nos permita comprender desde distintas perspectivas y voces la experiencia de este fenómeno en Latinoamérica, considerando también los lugares políticos en los que se encuentran inmersos estos debates.

Con respecto a la descolonialidad,¹⁵ Silvia Rivera Cusicanqui, problematiza la condición colonial encubierta en sus múltiples paradojas, evidenciando las dificultades existentes en las acciones orientadas a subvertir el poder, en gran parte por la forma en que este se halla imbricado en la cotidianidad, como consecuencia de los procesos sucesivos de recolonización que a lo largo de la historia las élites europeizantes de la región andina han desarrollado. En sus palabras se plantea que:

La recolonización permitió reproducir modos de dominación señoriales y rentistas, que se asentaban en privilegios adscriptivos otorgados por el centro del poder colonial. Hoy en día, la retórica de la igualdad y la ciudadanía se convierte en una caricatura que encubre privilegios políticos y culturales tácitos, nociones de sentido común que hacen tolerable la incongruencia y permiten reproducir las estructuras coloniales de opresión. (2010, p. 56-57)

La autora devela que la retórica de la igualdad no únicamente es útil a las élites políticas y a la burocracia estatal, sino que también los intelectuales se han servido de discursos que, a su modo de ver, están representados en una academia que “construye estructuras piramidales de poder y capital simbólico, triángulos sin base que atan verticalmente a algunas universidades de América Latina, y forman redes clientelares entre los intelectuales indígenas y afrodescendientes.” (Cusicanqui, 2010, p. 57)

¹⁵ Existe una discusión teórica en torno a los términos decolonialidad y descolonización, atendiendo a las posturas epistémicas de la autora Silvia Rivera Cusicanqui, estaremos haciendo referencia a la palabra descolonización, descolonialidad, cuando nos refiramos al trabajo intelectual y político que ella ha venido desarrollando. En esta tesis no se desarrollarán las distinciones de los términos, pues la discusión no se concibe como temática central en lo que pretende abordar el presente marco teórico.

Otro elemento, de acuerdo con Cusicanqui Rivera, que ha perpetuado la estructuras coloniales en Bolivia, es el multiculturalismo oficial anclado a una concepción que designa a los indígenas como minorías, escondiendo negocios de capitalización a expensas de la teatralización de la condición “originaria” con fórmulas determinadas por el “etno-turismo” y el “eco-turismo” (Cusicanqui, 2010). Las élites para dar continuidad a su ejercicio de poder, como estrategia tomaron ciertos elementos de lo indígena que fueron creando esterotipos y esencialismos que encasillaban sus conductas, escenarios e historia, negándolos, invisibilizándolos en su condición de coetáneos de la modernidad y mestizos pues “Se les otorga un status residual, y de hecho, se las convierte en minorías encasilladas en esterotipos indigenistas del buen salvaje guardián de la naturaleza.” (Cusicanqui, 2010, p. 59) Por otro lado, “el término ‘pueblo originario’ afirma y reconoce pero a la vez invisibiliza y excluye” (Cusicanqui, 2010, p. 60) sobre todo a los indígenas que residen en los centros urbanos, mineros, entre otros.

Los planteamientos de la autora ponen de manifiesto la manera como se va reproduciendo la condición colonial en distintos escenarios, considerando entonces, necesaria la descolonización de nuestros gestos, actos y la lengua con la que nombramos el mundo, reconociendo el bilingüismo, sobre todo con lenguas indígenas y afrodescendientes, como práctica descolonizadora y lo chixxi o mestizo como potencial dialógico en el que se identifica el ancestro indio con otras formas de construcción de conocimiento.

La colonialidad como ejercicio ha estado relacionada con diferentes esferas de la vida, su núcleo se ha centrado en el poder como forma de dominación y sometimiento, operando, como hemos podido observar, de distintos modos en los relacionamientos que se desarrollan en la sociedad, para entender de manera más amplia estas dinámicas nos remitiremos a la comprensión de este concepto, de acuerdo con los planteamientos de Quijano, para quien

La colonialidad del poder es uno de los elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas de la existencia cotidiana y a escala social. Se origina y mundializa a partir de América. Con la constitución de América (Latina), en el mismo momento y en el mismo movimiento histórico, el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico que después se identificarán como Europa y como ejes centrales de su nuevo patrón de dominación se establecen también la colonialidad y la modernidad. En otras palabras: con América (Latina) el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan, hasta hoy, como los ejes constitutivos de ese específico patrón de poder. (2000, p.342)

De acuerdo con los planteamientos de Quijano (2000) se hace evidente de qué manera a partir de la constitución de América se establece un nuevo patrón de dominación, así mismo una reorganización del mundo que como base hegemónica sitúa a Occidente, además, surge el capitalismo como patrón mundial junto con la modernidad y su proyecto civilizatorio, elementos que se estructuran a partir de la clasificación racial/étnica de la población mundial.

Las relaciones de dominación colonial que establece la cultura occidental sobre las otras culturas no se fundamentan sólo en un ejercicio de subordinación y sometimiento, sino que adicionalmente ha implicado una colonización del imaginario de los dominados. “Las formas y los efectos de este proceso de colonización de otras culturas, de constitución de la interioridad misma del imaginario del colonizado, de su subjetividad misma, es lo que Quijano denomina ‘colonialidad cultural’” (Quijano, 1992, p. 13)

La estrategia de colonialidad cultural parte por una represión sistemática de los patrones de expresión, de conocimiento y significación de los dominados para, de manera posterior, proceder a la imposición de los patrones de expresión y creencias de los dominadores, sin embargo, dicha imposición no se hace de forma masiva, o por lo menos directamente, sino que se basa en un juego de seducción al ser impuestos de manera mistificada y selectiva como medio

de acceso regulado a ciertas esferas de poder, es decir, que el lugar de represión es reemplazado por un lugar de objeto de deseo.

Pero las consecuencias de estas estrategias, de acuerdo con los planteamientos del autor, no se limitan únicamente a la aspiración cultural, sino que trasciende al terreno de las subjetividades de los individuos, aspiraciones ontológicas que pasan por la negación del propio ser a la necesidad de ser otro diferente. Las distinciones entre seres desde la idea de raza van más allá de las características fenotípicas haciendo mayor referencia, entonces, a aspectos biológicos del ser humano.

[...] La categoría “raza” y en el “racismo” resultante, no se refiere ante todo a las diferencias fenotípicas entre las gentes, color de piel, ojos, cabello, etc. Porque eso es real, pero banal. No tiene relación con las “facultades” humanas, inteligencia, etc. La idea de “raza” se refiere a que esas diferencias son parte del desigual nivel de desarrollo biológico entre los humanos, en una escala que va de la bestia al europeo. Se trata pues de una diferencia de naturaleza entre los miembros de una misma especie. (Quijano, 1993 en Restrepo & Rojas, 2010, p. 116).

A partir de la desigualdad en el nivel de desarrollo biológico entre los humanos fundamentada en la idea de raza, emerge lo que el autor Santiago Castro-Gómez (2005) denomina el imaginario de blancura, que se halla cimentado en los discursos de limpieza de sangre, elemento sobre el que se estructura la construcción de las subjetividades de los actores sociales. En este sentido,

Ser “blancos” no tenía que ver tanto con el color de la piel, como con la escenificación personal de un imaginario cultural tejido por creencias religiosas, tipos de vestimenta, certificados de nobleza, modos de comportamiento y, (...) formas de producir y transmitir conocimientos. (p. 64)

Acceder a características de blancura representaba un estatus social con ciertas prebendas asociadas a la distinción producida por la posesión de símbolos culturales europeizados. Esta necesidad de semejanza con Europa por parte de los “aspirantes” o dominados si se quiere,

estaban internalizadas en muchos sectores de la sociedad colonial contribuyendo al deseo de los individuos de adquirir, acumular y transmitir el capital simbólico de occidente.

En ese entramado de matices de formas de dominación derivados de la manera como opera en los seres la colonialidad proveniente de la jerarquización a partir de la idea de raza (aspectos que han sido abordados en las elucubraciones teóricas de los trabajos de autoras y autores que hemos referenciado a lo largo del texto) emerge entretejida de la colonialidad del poder la categoría colonialidad del ser, del género y distintas manifestaciones producto del ejercicio de categorización social.

Al respecto, para los autores Nelson Maldonado-Torres y Walter Dignolo, “El surgimiento del concepto ‘colonialidad del ser’ responde, pues, a la necesidad de aclarar la pregunta sobre los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida, y no sólo en la mente de sujetos subalternos” (Maldonado-Torres, 2007a, p. 130). Por otro lado, para los autores Eduardo Restrepo y Axel Rojas (2010) “la colonialidad del ser refiere a los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida de los subalternos coloniales, pero también en los sectores dominantes.” (p. 157-158), Arturo Escobar (2003) a partir de los planteamientos de Maldonado-Torres define el concepto como

la dimensión ontológica de la colonialidad en ambos lados del encuentro. Basado en Levinas, Dussel y Fanon, la colonialidad del ser apunta hacia el ‘exceso ontológico’ que ocurre cuando seres particulares imponen sobre otros y, más allá de esto, la efectividad potencial o actual de los discursos con los cuales el otro responde a la supresión como un resultado del encuentro (p. 62).

La colonialidad del ser es un sistema que actúa en doble vía puesto que configura tanto a dominados como a dominadores, dos seres creados y co-constitutivos, los deshumanizados y aquellos que deshumanizan. La argumentación de la colonialidad del ser en Maldonado-Torres

se desarrolla a partir de planteamientos de distintos autores como Heidegger, Levinas, Dussel, Fanon y Du Bois, llegando a establecer tres tipos de diferencias del ser,

(1) la diferencia trasn-ontológica, es decir, la diferencia entre el ser y lo que está más allá del ser; (2) la diferencia ontológica, esto es, la diferencia entre el ser y los entes (la que establece Heidegger); y (3) la diferencia ontológica colonial o sub-ontológica, es decir, la que se establece entre el ser y lo que está debajo del ser (el cual está marcado como dispensable). (Maldonado-Torres, 2007a, p. 146)

La colonialidad del ser no opera únicamente sobre la diferencia racial, sino que es un fenómeno que trasciende todos los aspectos relativos a las relaciones de vida social, siendo un mecanismo que, desde el discurso, se instala en la manera como los sujetos se construyen, sus autorepresentaciones, lo cual redundando en las colectividades y la formas como éstas se representan a sí mismas. Esta categoría produce unas escalas de humanidad, en la que se estima o desestima de acuerdo con niveles de pertenencia, escalafonando sentires, formas de pensamiento, maneras de comprender el mundo, prácticas y subjetividades. Sobre esta escala del ser se determinan aquellos que son o no son, o los que son más o son menos.

A partir de estas clasificaciones, Fanon (2009) establece la existencia de dos zonas ontológicas contrastantes, la zona del ser y la zona del no ser, es decir, la zona de lo humano y la zona de lo no humano. Los usuarios de la zona del ser invisibilizan, niegan la existencia de regímenes ontológicos distintos, por otro lado, en la zona del no ser, “una región extraordinariamente estéril y árida, una rampa esencialmente despojada” (p. 42), se encuentra la contraparte, es decir, los negados que buscan a todo precio acercarse al ideal de blancura que caracteriza a los usuarios de la zona del ser.

Con relación a lo anteriormente mencionado, es posible observar dos configuraciones de sujetos donde “El negro quiere ser blanco. El blanco se empeña en realizar su condición de hombre.” (Fanon, 2009, p. 44) ocasionando en los oprimidos un sentimiento de dependencia y un

complejo de inferioridad que produce un objeto de deseo representado en la cultura del otro, por tanto, se desea, se busca imitar y apropiarse del código cultural del opresor, generando unas relaciones de dependencia co-constitutiva en ambos seres pues, el negro añora ser blanco y el blanco necesita del negro para mantener un status de superioridad, en este sentido “El blanco está preso en su blancura. El negro en su negrura.” (Fanon, 2009, p. 44).

Aunque el texto de Fanon (2009) “Piel negra, máscaras blancas” hace referencia al lugar que ha ocupado la raza negra en el sistema colonial, el fondo de la situación sobre la deshumanización y distinción jerárquica entre seres también ha sido planteado por Aníbal Quijano al cuestionarse sobre las implicaciones de las preguntas que los colonizadores hicieron en el momento de su llegada al espacio que hoy conocemos como América, pues al encontrarse con los pobladores originarios, se interrogan sobre ¿qué son? ¿son humanos o no son humanos? en lugar de preguntarse acerca de ¿Quiénes son? ¿qué los hace tan diferentes? Para el autor, estas son dos clases de preguntas que plantean problemas muy distintos, en vista de que, con los primeros cuestionamientos los colonizadores eximen de la condición de sujetos humanos a los indígenas, cosificando el ser de los colonizados ante su autorepresentación de humanidad.

Catherine Walsh, socióloga, pedagoga, perteneciente al grupo Modernidad/colonialidad, desarrolla algunos planteamientos sobre la temática que se está abordando, es así como, para la autora

La colonialidad del ser se refiere así a la no-existencia y la deshumanización, una negación del estatus de ser humano que se inició dentro de los sistemas de complicidad del colonialismo y esclavitud, con el tratamiento de los ‘negros’, no como gente, sino como ‘cosas’ del mercado (lo que Cesaire llama la ‘cosificación’, algo que no sucedió en la misma forma con los pueblos indígenas) y que, en cierta manera, aún continúa. De hecho, la necesidad de blanquearse para ser aceptado es parte de esa colonialidad: ‘a transformarse y modificarse dejando de ser para ser un no ser que será aceptado’. (Walsh, 2007, p. 29).

Con relación a lo anteriormente mencionado resulta necesario decir que la diferencia colonial es el producto de la colonialidad del poder, del saber y del ser y de manera concreta como categoría circunscrita a la diferencia colonial “La diferencia ontológica colonial es, más específicamente, el producto de la colonialidad del ser” (Maldonado-Torres, 2007a, p. 147). Agregaríamos dos categorías más a los elementos que constituyen la diferencia colonial, la colonialidad de la naturaleza y del género, siendo este un espacio donde unos sujetos y sujetas se configuran bajo unos supuestos de subalternidad con respecto a otros que configuran un lugar superior en la pirámide jerárquica de la matriz de poder colonial.

La diferencia colonial configurada desde el entretejido existente entre la colonialidad del poder y la colonialidad del saber tiene otras connotaciones que son de suma importancia en lo concerniente al desarrollo del presente marco teórico, pues, con el abordaje de esta temática llegamos al núcleo central de la cuestión, en vista de que la música Wayuu se halla circunscrita en esta categoría.

Concretamente, la colonialidad del saber puede hacer alusión a la supremacía epistemológica de unos seres sobre otros establecida por el patrón de poder colonial. De manera específica, la colonialidad del saber ha sido ejecutada bajo la idea de Occidente frente a aquello que no lo es, en este sentido el eurocentrismo es un fenómeno que ubica a Europa (sobre todo a los países del norte del continente) en la cúspide de la pirámide de un sistema de dominación bárbaro emprendido desde el mismo momento de la conquista y que se fundamenta en la idea de raza y, además toma como núcleo un discurso que se desarrolla en torno a la existencia de diferencias de orden biológico.

En este sentido Catherine Walsh (2007), haciendo referencia al discurso sobre colonialismo de Aimé Césaire, menciona que “la dominación colonial ha requerido ‘una forma total de pensamiento’ en la cual todo lo que está considerado como avanzado, civilizado y bueno es definido y medido con relación a Europa y a la blancura”. (p. 29) Para la autora, la colonialidad del saber es dar cuenta de la negación de otras formas de producción de conocimiento distintas a las europeas, blancas y “científicas” en el sentido cartesiano y newtoniano, pero además la autoridad de occidente en la determinación de lo qué es conocimiento y quienes lo producen.

Hablar de colonialidad del saber, de manera necesaria implica hacer alusión al eurocentrismo, para Restrepo & Rojas (2010) este término es la unión entre etnocentrismo y sociocentrismo que a su vez hace referencia a la idea de superioridad cultural y de clase social respectivamente, que son utilizadas como mecanismos de inferiorización entre individuos.

De acuerdo con los planteamientos de Dussel (2000, citado en Restrepo & Rojas, 2010) se hace alusión a que “aunque toda cultura es etnocéntrica, el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la “universalidadmundialidad”. (p. 135) Por su parte, Edgardo Lander (2000) a partir del análisis de las consecuencias de la colonialidad del poder identifica la creación de instituciones sobre el control y legitimidad del conocimiento, esto significa que el discurso se vuelve práctica. En este sentido, las universidades funcionan como reservorio y sistema de custodia de saber eurocéntrico, obedeciendo a un aparato que deslegitima, descalifica, inferioriza e invisibiliza los saberes y métodos que se ubiquen en su exterioridad. Es precisamente, este dispositivo de control de conocimiento que Lander denomina colonialidad del saber.

En el grupo Modernidad/colonialidad se han desarrollado distintas formas de acercarse a la categoría que estamos estudiando en este apartado, abordándose tres conceptos esenciales, el mito moderno, el pensamiento abismal y la hybris del punto cero. La discusión teórica alrededor del mito moderno fue abordada por Enrique Dussel a partir de los años noventa como una reformulación a la teoría de la colonialidad.

La lógica del dominio Occidental no es concebida ya en términos de una “totalidad ontológica”, al estilo de Heidegger, sino como un “mito” que recibe un nombre concreto: el eurocentrismo. Este mito, en opinión de Dussel, surge con el descubrimiento de América y ha dominado desde entonces nuestro entendimiento teórico y práctico de lo que *significa* la modernidad. (Dussel en la compilación de Castro-Gomez, 2005, p. 49)

De acuerdo con el mito de lo moderno, el mundo puede dividirse en dos partes, la civilizada representada por Europa y la parte bárbara representada por el resto. El proyecto civilizatorio se promulga como emancipación de la barbarie, además otorga a los individuos autoproclamados superiores arremeter contra los que son distinguidos como inferiores, acción que hacen ver como una obligación moral para ayudar a los bárbaros a civilizarse. Esto ubica a los europeos en un lugar de héroes frente a aquellos que necesitan ser salvados.

Es posible comprender varios elementos claves en los planteamientos de Dussel que se circunscriben a la colonialidad del saber, la idea de superioridad europea, la idea de desarrollo y un proyecto moderno civilizatorio fundamentado en la imposición y supresión de formas particulares distintas a las europeas.

Desde otra perspectiva, Boaventura De Sousa Santos aborda el concepto de pensamiento abismal y afirma que:

Éste consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través de líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente. No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. (Santos, 2010, p. 11-12)

El pensamiento abismal se caracteriza por la imposibilidad de la copresencia de los dos lados de la línea, esto significa que los dos lados existen, pero no se puede ser y estar de un lado y del otro al mismo tiempo. Podríamos también estar hablando de la línea de la existencia y la no existencia, pues existe un lugar poseedor de la verdad y otro que simplemente no es poseedor de ésta o peor aún no tiene existencia.

El autor, con referencia a los espacios determinados por los lados de la línea divisoria moderna, argumenta que en uno de ellos (el que se concibe como más importante en cuanto validez de los conocimientos), se encuentran la ciencia, la filosofía y la teología; y acerca del otro lado de la línea (el que se conciben los conocimientos como menos importante o menos válidos) plantea que “no hay un conocimiento real; hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas, las cuales, en la mayoría de los casos, podrían convertirse en objetos o materias primas para las investigaciones científicas.” (Santos, 2010, p. 14)

La colonialidad del saber a la luz del pensamiento abismal de Santos se fundamenta en la negación de la producción intelectual y experiencia de los saberes que no se constituyen como científicos y que a su vez se configuran como verdades objetivas y neutrales.

Otro concepto que aborda la colonialidad del saber es la elaboración teórica del autor Santiago Castro-Gómez sobre la Hybris del punto cero, que se basó en la ruptura de una visión denominada por el autor “visión orgánica del mundo” en la que el ser humano está unido a la naturaleza y al conocimiento, significando una conexión entre la vida práctica y el saber, de

modo distinto ocurre con “la visión analítica del mundo” que se produjo con el desarrollo del capitalismo mundial y la modernidad. Desde esta óptica el acceso al conocimiento debe provenir de la separación del ser humano con la naturaleza, es decir, que el conocimiento se centra en lo racional y aquello que no lo es representa un obstáculo para acceder a esta, tal como los sentidos, la intuición, la emoción, la vida práctica del ser humano.

Bajo esta perspectiva, el conocimiento es una realidad que va más allá de la vida práctica y únicamente se consigue a través de un ejercicio trascendente del ser humano, en el que éste se ubica en un lugar neutral de observación, es decir, en una plataforma inobservada de observación, tal como puede ser una cámara de vigilancia. El lugar que el autor reconoce como punto cero se refiere “al imaginario según el cual, un observador del mundo social puede colocarse en una plataforma neutra de observación que, a su vez, no puede ser observada desde ningún punto.” (Castro-Gómez, 2005, p.18), y lo caracteriza

utilizando la metáfora teológica del Deus Absconditus. Como Dios, el observador observa el mundo desde una plataforma inobservada de observación, con el fin de generar una observación veraz y fuera de toda duda. Como el Dios de la metáfora, la ciencia moderna occidental se sitúa fuera del mundo (en el punto cero) para observar al mundo, pero a diferencia de Dios, no consigue obtener una mirada orgánica sobre el mundo sino tan sólo una mirada analítica. La ciencia moderna pretende ubicarse en el punto cero de observación para ser como Dios, pero no logra observar como Dios. Por eso hablamos de la hybris, del pecado de la desmesura. Cuando los mortales quieren ser como los dioses, pero sin tener capacidad de serlo, incurren en el pecado de la hybris, y esto es, más o menos, lo que ocurre con la ciencia occidental de la modernidad. De hecho, la hybris es el gran pecado de Occidente: pretender hacerse un punto de vista sobre todos los demás puntos de vista, pero sin que de ese punto de vista pueda tenerse un punto de vista. (Castro-Gómez, 2007, p. 83).

En síntesis, tomando como referencia el criterio de Castro-Gómez, la colonialidad del saber es el resultante de un modelo estructurado a partir de la hybris del punto cero, un lugar epistémico superior basado en el pensamiento cartesiano y que se halla por fuera de los

parámetros banales terrenales y de manera distinta se ubica en el lugar correspondiente al de las deidades.

De modo específico, con relación a los elementos centrales de la problemática que se está abordando en la presente tesis, como se pudo evidenciar en el capítulo de los Antecedentes e implícitamente en el relato que se desarrolla a lo largo de las escenas del capítulo del Planteamiento del problema, la colonialidad del saber en la música es reproducida a través de la Academia como institución portadora y representante del sistema hegemónico correspondiente a la tradición de la música occidental, mediante unas lógicas que van configurando los supuestos con los cuales se establece una escala valorativa. En el proceso de clasificación de las músicas, a partir de la instauración de puntos ceros específicos como son la cualidad de cientificidad presente en elementos como la grafía o notación, la armonía, la teoría, el temperamento, la técnica, entre otros, expresiones distintas al canon musical y pedagógico eurocentrista se ubican en un lugar de subarternidad. De esta manera podemos observar el lugar que ocupan las músicas populares, músicas folklóricas, músicas contemporáneas, músicas antiguas, músicas indígenas (entre ellas la Wayuu), músicas africanas o afrodescendientes, entre otras y en este mismo sentido, también es posible observar el lugar que ocupan los sujetos que las representan.

En suma, comprenderemos entonces, después de este abordaje teórico, que lo colonial y lo decolonial no funcionan en paralelo, sino que se intersecan en varios puntos, o mejor, se trenzan, o se entretejen en un entramado de límites y trazos ininteligibles que se tornan complejos de trastocar. La complejidad implicada en las apuestas encaminadas a subvertir el poder, de acuerdo con los planteamientos de Aura Cumes (2012) pueden tener, además de otros elementos, una causalidad anclada en la construcción subjetiva del propio individuo, pues, “los

privilegios que cada sujeto o sujeta tiene en la cadena de poderes, no permite cuestionar su propio poder en la reproducción de las estructuras.” (p. 5)

Por otra parte, el problema ha radicado en observar los fenómenos derivados de la colonialidad de forma compartimentalizada, separada, circunscrita en una comprensión de la realidad a partir de nociones divididas que han sido heredadas y así mismo internalizadas, por tanto, tomando en consideración la apuesta de la autora en cuestión, para atender a un proceso de reestructuración social desde sus cimientos internos es importante trabajar en dos vías conexas, por un lado, la comprensión en torno a las interacciones, fusiones y creaciones interdependientes de las formas de dominación y por otro lado, el conocimiento y conciencia sobre la manera como operan en nuestras vidas las relaciones de poder que nos configuran.

Al respecto es importante comprender las relaciones de reciprocidad constitutiva entre el ejercicio de poder exterior y nuestra construcción como sujetos en el sistema-mundo, en vista de que

Estamos acostumbrados a concebir el poder como algo que ejerce presión sobre el sujeto desde afuera, algo que subordina y relega a un orden inferior. Pero, si entendemos el poder como algo que también forma al sujeto, que le proporcionan la misma condición de su existencia y la trayectoria de su deseo, entonces, el poder no es solamente algo a lo que nos oponemos, sino también de manera muy marcada es algo de lo que dependemos para nuestra existencia y que abrigamos y preservamos en los seres que somos. En otras palabras, el poder nos es impuesto y debilitados por su fuerza acabamos internalizándolo o aceptando sus condiciones. Y solo acabamos aceptando sus condiciones cuando dependemos de él para nuestra existencia. Así, el sometimiento consiste en la dependencia a un poder que no hemos elegido, pero que paradójicamente sustenta nuestra potencia. (Cumes, 2012, p. 12)

Es así como nos construimos y movilizamos en un juego de relaciones de dominación, resistencias y pervivencias que nos invita a pensarnos y reflexionarnos sobre lo que somos y hacemos en nuestra cotidianidad, esto con la ayuda del tejido con hilos coloreados de principios de equidad y empatía hacia músicas que circulan alrededor de unos procesos coloniales,

opresivos e invisibilizantes que no reconocen su existencia, pero a pesar de ello transitan por territorios madre¹⁶ donde brotan, nacen, y florecen en la tierra fértil de “prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir” (Walsh, 2013, p.1)

4.2. Territorios Educativos

Antes de definir a qué se hace referencia con Territorios Educativos es importante mencionar que en este apartado se establecerá un diálogo a partir de las perspectivas de cuatro autores: Humberto Maturana, Carlos Calvo, Francisco Gutiérrez y Cruz Prado, por lo que tomaremos como punto de partida los planteamientos sobre educación que los autores desarrollan en sus trabajos.

Por un lado, Humberto Maturana (1999) se pregunta ¿qué es educar?, ante lo cual menciona que “es crear, realizar y validar en la convivencia. Esto siempre se realiza en una red de conversaciones que coordina el hacer y el emocionar de los participantes.” (p. 147). Por su parte Calvo (2012) considera que la educación es “el proceso de creación de relaciones posibles. (p. 48) y Gutiérrez & Prado (2015) aseguran que “la esencia del acto educativo es el acontecer dinámico de las luchas cotidianas y la vida cotidiana es el lugar del sentido. (p. 15)

Ante este panorama presentado por los autores surge la pregunta sobre cómo la escuela (institución que hegemonícamente es considerada un lugar dedicado a la enseñanza) dentro de la categoría que estaremos comprendiendo como territorios educativos, puede pensarse también como un lugar en el que se aprenden no sólo los saberes escolares, sino que se aprende para la vida. Es importante mencionar que esta categoría emerge de los planteamientos de Carlos Calvo

¹⁶ Con Territorios madre, además del significado de madre como portadora de vida, se pretende hacer alusión a Territorios Educativos (categoría de análisis) y establecer una relación de lo femenino, específicamente la madre, o la abuela como principal educadora en la cultura Wayuu.

(2012) al evidenciar una postura crítica con relación al carácter representacional de la escolarización con respecto a la realidad educativa, es así como a modo de metáfora hace referencia al mapa estático y simbólico frente al territorio real, siempre móvil y cambiante.

En la misma línea de reflexión sobre el papel de la educación, Gutiérrez & Prado (2015) hacen alusión a que los nuevos descubrimientos científicos ubicados en un paradigma emergente se antepone a la concepción lineal derivada de la ciencia newtoniana y la concepción mecanicista, abriendo camino así a una visión más amplia, holística y ecológica “que obliga a pensar el mundo desde el punto de vista de las relaciones e integraciones y no desde entidades aisladas.” (p. 23). Por ello los autores se remiten a Leonardo Boff (1996, en Gutiérrez y Prado 2015), para quien estas nuevas formas de significar el mundo suponen nuevas formas de vivirlo, de modo que para vivir esta nueva realidad se requieren nuevos comportamientos y valores que deben ser asumidos por los individuos y las comunidades, e implica también

posesionarse de espacios inéditos que requieren de nuevas respuestas en todos los órdenes: político, económico, cultural, educativo. [Es por este motivo que] frente a la lógica racionalista que niega lo sagrado y la subjetividad y en nombre del desarrollo y del progreso, saquea la naturaleza y mata la vida, el paradigma emergente se caracteriza por la promoción de una lógica relacional y autoorganizacional que lleva al ser humano a redescubrir el lugar que le corresponde dentro del conjunto armonioso del universo. (Gutiérrez & Prado, 2015, p. 23)

Y atendiendo a estos nuevos requerimientos y necesidades del paradigma emergente, es que Carlos Calvo empieza a preguntarse acerca de cuáles son los supuestos que configuran a las escuelas, cuestionando el hecho de que pese a los nuevos planteamientos teóricos todavía su principal fundamento se estructura en la visión lineal y fragmentada del mundo heredada del positivismo. Por lo tanto, se hace necesario abordar el tema sobre la escuela en una categoría que a todas luces trata sobre lo educativo como un territorio que va más allá de la forma como se ha concebido históricamente el sistema escolar en la sociedad, puesto que

La escuela, o mejor dicho, la cultura escolar asociada a ella, nos ha hecho creer que es la opción educacional por antonomasia. No es así. La escuela es solo una de las tantas modalidades educativas, quizás, la menos afortunada de todas. Sin embargo, es la que se ha instalado en nuestras vidas y sueños utópicos, proscribiendo toda otra expresión educacional y convirtiéndose en sinónimo de educación. (Calvo, 2012, p. 67)

Asimismo, es necesario evidenciar que existe una diferenciación entre lo que significa lo escolar y lo educativo diseñada por la misma lógica en que se pensó la escuela pues, en la búsqueda de tomar un camino seguro de las ambigüedades que pueden presentarse entre los procesos de aprendizajes, de enseñanza y las relaciones entre estos procesos y los individuos “Ha optado por elaborar un mapa complejo y autojustificable que desconoce el territorio como el lugar original. La escuela se ha convertido en una simuladora, que finge tener lo que no tiene.” (Calvo, 2012, p. 22)

Y el fingir lo que no tiene es básicamente fingir que puede educar bajo una concepción lineal del mundo, en un mundo que se construye y deconstruye bajo las lógicas de la ambigüedad, la sinergia, la paradoja y el holismo, un mundo que además está constituido por posibilidades infinitas que se entretajan en relaciones guiadas por el principio de la incertidumbre. En este sentido, Calvo nos ilustra sobre la distinción entre lo escolar y lo educativo al mencionar lo siguiente:

Hemos definido la educación como el proceso de creación de relaciones posibles y a la escolarización como el proceso de repetición de relaciones preestablecidas. Esta distinción nos permite recuperar la riqueza de los procesos educativos informales y etnoeducativos, ocultos tras la formalidad de los procesos educativos escolares. Los procesos educativos -informales o etnoeducativos- son permanentes a lo largo de la vida; mientras que los procesos escolares son ocasionales, aunque importantes, pero no indispensables en nuestra existencia. (p. 48-49)

En este sentido, es preciso preguntarse si los saberes que transitan en la escuela son pertinentes o no para la vida de las y los estudiantes o, por otro lado, si constituyen apuestas de vida. Y dando por sentado, de acuerdo con los planteamientos del autor Carlos Calvo, que los

saberes escolares no son indispensables en nuestra existencia, entonces, ¿qué hace que los saberes derivados de lo informal y lo etnoeducativo (aquellos que se producen en la cotidianidad) sean indispensables en nuestro proceso de construcción del ser y permanentes en nuestra existencia? ¿por qué la escuela no ha logrado acercarse al saber de la misma manera cómo es posible acercarse desde los entornos mencionados? Y en esta misma dirección, ¿qué aspectos, vínculos y relaciones se establecen en la etnoeducación y la educación informal que no se están estableciendo en la escuela?

Un camino para recorrer las líneas de reflexión que sugieren las preguntas se halla en la manera cómo se han comprendido los seres humanos únicamente desde la racionalidad, en una realidad explicada bajo las lógicas de las relaciones causa-efecto, negando, en consecuencia, otros aspectos como parte constitutiva y la existencia de otras formas de comprender, experimentar y vivir la vida y nuestro universo, junto a la pretensión de la inexistencia del carácter fortuito, ocasional y circunstancial que poseen los procesos educativos (Calvo, 2012).

En este contexto, la escuela en el afán de proporcionar verdades absolutas, entenderse y entender la vida desde una perspectiva dicotómica ha trazado unas diferencias casi antagónicas con respecto a la realidad educativa, por lo que, de acuerdo con Calvo (2012) algunas características de la educación, enunciadas a grosso modo en este texto, consisten en que es histórica, en ella se establecen los principios de incertidumbre, contradicción, sincronidad, heterogeneidad, existe apertura a la creatividad, la intuición, la transdisciplinariedad, la posibilidad del caos y el error como parte constitutiva del proceso, la enculturación, entre otros rasgos. De forma distinta, la escuela se ha caracterizado por ser ahistórica, regida por el principio de la linealidad, la rutina, la repetición, la estructuración sobre relaciones pre-establecidas, la

ilusión de unidad, la causalidad, la racionalidad sin espacio a la intuición, la rigidez, la aculturación, la condenación del error y el caos, entre otras particularidades.

En concordancia con lo que se viene planteando, desde los postulados de Maturana (1999) es posible cuestionar las relaciones pre-establecidas que estructuran la escolaridad, pues para el autor “Nosotros los seres humanos creamos el mundo que vivimos en nuestra vida, es decir, el mundo que vivimos surge momento tras momento en el flujo de nuestro vivir (...) Pero si el mundo que vivimos surge momento a momento en el flujo de nuestra vida, ¿cómo podemos entonces pretender especificar unas relaciones de manera previa cuando estas se van creando y se producen en el vivir de los momentos y el transcurrir de la vida? ” (p. 57-58)

Tal cual como sucede con los seres humanos, es decir, la manera como se construyen en sociedad y construyen sus identidades, los territorios educativos se van creando momento a momento en el flujo de la vida misma, de modo que es la realidad del presente la que va determinando el camino que se va construyendo, deconstruyendo, transformando, creando y recreando, por tanto, resulta complicado, incluso pretencioso pensar que la realidad educativa puede contenerse, comprenderse y elaborarse bajo los parámetros de unas relaciones ahistóricas que amparadas dentro de unas lógicas condicionantes niegan de hecho las formas en que la vida y los seres se producen.

Para Maturana (1999) “los seres vivos, incluidos los seres humanos, somos sistemas determinados estructuralmente” (p.22) y nosotros como ser somos el resultado de cambios en nuestra propia dinámica estructural interna o cambios que se producen gracias a la interacción con el medio. En este sentido, la dinámica de la vida se produce en un conjunto de cambios y adaptaciones y

Es esta condición de continua producción *de sí mismos*, a través *de* la continua producción y recambio de sus componentes, lo que caracteriza a los *seres vivos* y lo que se pierde en el fenómeno de la muerte. [De esta manera,] los seres vivos son sistemas *autopoiéticos* y que están vivos sólo mientras están en autopoiesis. (1999, p.23)

Nuestra condición natural como seres humanos se halla en la continua producción, creación y recreación de nosotros mismos desde la contingencia y sobre el marco de las relaciones posibles y no relaciones pre-establecidas, esto se evidencia en los planteamientos de Maturana (1999) cuando hace referencia a que “todo ser vivo se encuentra donde se encuentra en su presente como resultado de esa historia en una continua transformación de su presente desde su presente.” (p. 25-26) Esta construcción desde el presente inobjetablemente también se produce con el otro, pues “Los seres humanos somos seres sociales: vivimos nuestro ser cotidiano en continua imbricación con el ser de otros.” (p. 21) esto quiere decir que nos constituimos en sociedad teniendo en cuenta que “para ser humano hay que crecer humano entre humanos.” (p. 33) así que podemos considerar que nos construimos humanos y no nacemos, pues sólo el convivir con otros nos permite crearnos en esta dimensión.

Otro elemento que hace parte fundante de todo sistema social es el amor, siendo este “el dominio de aquellas conductas relacionales a través de las cuales un otro surge como un otro legítimo en coexistencia con uno mismo bajo cualquier circunstancia.” (p. 45). La cooperación como conducta social que refleja el amor es el fundamento de los sistemas sociales, por el contrario, la competencia es la negación del otro, es así como no es posible hablar de sistemas sociales fundamentados en la competencia pues ésta se enmarca en la exterioridad de la definición de sistema social al ser un elemento opuesto al amor (este último hace parte de la constitución biológica del ser humano). Así que “El ser humano es intrínsecamente emocional y las emociones constituyen los fundamentos que especifican los dominios de acciones en que nos movemos en cada instante.” (Maturana, 1999, p. 262)

Es importante comprender que si bien es cierto somos seres racionales, las emociones hacen parte de nuestra constitución biológica y que es aquello que nos permite construirnos y vivir como seres humanos, porque “todo lo humano se da en el conversar, se da en ese continuo entrelazamiento del emocionar y del razonar, del emocionar y del lenguajear.” (Maturana, 1999, p. 262). Pero, los sistemas escolarizantes buscan sustraerse de las emociones relacionadas con la cooperación y se basan en la competencia, por lo que pueden estar en contradicción con lo que significa la educación como espacio relacional anclado a los sistemas sociales. En este sentido, para Maturana (1999)

la tarea de la educación es crear un espacio relacional en el que nuestros niños crecen ahora, en el presente, como seres humanos responsables ecológica y socialmente que se respetan a sí mismos. [Y el proceso que implica llegar a ser un tipo particular de ser humano se relaciona con] el crecimiento del niño como una persona capaz de ser un co-creador junto a otros de un espacio social deseable de coexistencia humana. [Y en ese sentido, como seres biológicamente amorosos] el espacio educacional debe ser también un espacio de amor, cooperación y respeto mutuo, [un espacio de respeto social y consciencia ecológica] no de rivalidad o lucha. (p. 59-64).

Es así como, hablar de territorios educativos es hablar de la vida, pero de manera más precisa es hablar del aprendizaje para la vida, y la vida a la que hacemos referencia es aquella que permite la vida de todos, tanto de seres humanos como de animales, seres espirituales y todo aquello que implica la naturaleza misma. Es por ello por lo que pensar en territorios es pensar en un conjunto de elementos como lo holístico, lo sinérgico, la integración, las relaciones posibles, esto es comprender la vida sin el ánimo de pretender que ésta sea de una forma diferente. El territorio educativo entiende al humano en su dimensión racional pero también en su dimensión emocional, entiende que la realidad se va construyendo con la realidad misma, así como el territorio se va construyendo y deconstruyendo con el tiempo, se va transformando, creando y recreando, lo que de igual manera sucede con la realidad educativa.

Reflexionar sobre la idea de Territorios Educativos implica ubicarnos desde la armonía con el universo como una comprensión que existe a partir de las diversas formas de ser y estar en el mundo, ya que se enmarca en la posibilidad de relaciones, no limitándose a una linealidad dicotómica. Y como los Territorios Educativos se piensan en armonía con la vida, son espacios que se construyen en la cotidianidad, pues “somos esencialmente nuestra vida cotidiana (...) y la vida cotidiana es el lugar del sentido y el ágora de las prácticas de aprendizaje productivo.” (Gutiérrez y Prado, 1999, p. 49).

Desde esta postura sobre la importancia que tiene la cotidianidad en nuestro aprendizaje cobra amplio sentido la invitación de Carlos Calvo (2012) a desescolarizar la escuela, considerando la educación informal y la etnoeducación como punto de partida y entendiendo que éstas son un tipo de educación permanente. La propuesta de Calvo (2012) es “re-crear la educación a escala humana.” (p. 240) y eso implica, como lo argumenta Maturana (1999) una educación fundamentada en la forma como se estructura lo humano, de tal modo que comprende la biología del amor, las emociones, las construcciones a partir de conversaciones ancladas al presente que permiten ir creando realidades y este presente a su vez anclado a la vida cotidiana como eje estructurante de sentido, y es precisamente en la cotidianidad donde reside la educación informal que muy bien nos explica el autor, haciendo referencia a sus características, entre ellas la permanencia pues hace parte de la vida misma, surge en la vida y se produce para la vida.

Adicional a lo anteriormente mencionado, Calvo (2012) afirma que “Como no hay intermitencia en los procesos educativos informales, las experiencias, conocimientos y valores de cada persona se van tejiendo en una urdimbre axiológica, consistente y permanente, donde coexisten contradicciones internas, sin ocultamientos ni antagonismos irreductibles. (p. 240) Por otra parte, hace referencia a que

No sucede de la misma manera en la educación formal que, por evitar la manifestación de las contradicciones, sigue una secuencia lineal, causal y certera en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se refugia en la sala de clases, en el horario preestablecido y en la planificación curricular, desligándose de los tiempos y espacios culturales y subjetivos de profesores y alumnos. (Calvo, 2012, p. 240)

Acerca de la certeza como elemento constitutivo del contexto escolar, llama la atención la forma como dentro del espectro que la misma educación formal determina como educativo, el error (la equivocación) es rechazado, excluido y castigado a pesar de ser parte de la experiencia necesaria para llegar a adquirir los conocimientos. Es así como para Calvo (2012)

la equivocación no es engaño ni error sino un momento en el proceso de aprender. El que está equivocado requiere de la experiencia para comprender el error, que no siempre puede anticipar racionalmente. La equivocación es educativa, a condición de que no se la petrifique. (p. 9)

Al respecto de la concepción de certeza que ha devenido del paradigma positivista, Maturana (1999) nos comparte dos aspectos que a su consideración deberían hacer parte de la carta de los derechos humanos. Por un lado, el derecho a equivocarse, el derecho a cometer errores, y, por otra parte, el derecho a cambiar de opinión, estos dos aspectos como ejes fundamentales para moverse en un espacio de respeto hacia el otro; lo cual, deja entrever la apertura a una forma de entendernos dinámica y no estática en la que la equivocación y el error hacen parte del proceso de aprendizaje y el cambiar de opinión hacen parte del resultado de cómo las experiencias y los nuevos aprendizajes derivados de éstas nos permiten cambiar las percepciones.

Retomando la idea de los párrafos previos, entre los imperativos necesarios para desescolarizar la escuela a los que hace referencia Calvo (2012) se halla el hecho de que no se petrifique el error y la equivocación y comprenderlos en su potencial educativo, pero esta posibilidad se encuentra, sobre todo, en las preguntas inocentes que generan experiencias inéditas en la experiencia del que pregunta. Es así como la desescolarización se halla en el

terreno de la pedagogía de la pregunta y de las relaciones posibles que emergen de la condición de incertidumbre arraigada en la cotidianidad, separándose de la educación formal que por estar anclada a la rutina y lo definitivo se centra en la pedagogía de la respuesta.

Es importante comprender el valor de lo cotidiano para los Territorios Educativos, pues su génesis y esencia radica en este espacio, asimismo es el espacio donde se germinan las ecopedagogías propuestas por los autores Gutiérrez & Prado (2015), que a su vez están directamente relacionadas con el desarrollo sostenible, la formación del ciudadano planetario y la creación y promoción de la cultura de sostenibilidad. Considerando la importancia de este aspecto, pese a que se tocó tangencialmente de manera previa en el presente apartado, lo retomaremos con el fin de ampliar la dimensión, por tanto, de acuerdo con los planteamientos de Carlos Calvo (2012)

Lo cotidiano no es un estado, sino factor en un proceso indefinido de diferenciación cualitativa, enraizado axiológicamente en la vida de cada cual. Sus momentos son esporádicos, ocasionales, casuales, fortuitos, de efecto más permanente o pasajero, según sean las condiciones témporo-espaciales de la relación subjetiva, sea con una persona u objeto. (p.242)

Y es en el trasegar de la vida en la cotidianidad a partir de la relación subjetiva transversalizada por los momentos en los que se produce el aprendizaje, pues para Gutiérrez & Prado (2015), “la vida cotidiana es el espacio privilegiado de aprendizaje. Nos realizamos como seres humanos en la medida en que logremos abrir y trabajar esos espacios en la cotidianidad. De hecho ‘somos esencialmente nuestra vida cotidiana’.” (p. 75)

En el escenario de la vida cotidiana podemos hallar la pedagogía que hace referencia “al trabajo de promoción del aprendizaje en la vida cotidiana a través de todos los recursos puestos en juego en el acto educativo” (p. 75) y la práctica pedagógica como una mediación entre

Lo inmediato y lo mediato, lo cercano y lo lejano; Lo más sentido y lo menos sentido, lo privado y lo público, lo personal-familiar y lo político, lo individual y lo organizativo, la dispersión y la presencia en la sociedad civil, un horizonte de comprensión y otros; un yo, un tú y un nosotros, lo micro y lo macro. (Gutiérrez & Prado, 2015, p. 76)

Así que, en el escenario de posibilidad de los Territorios Educativos y la promoción del aprendizaje como principio fundamental de la mediación pedagógica se configura el espacio entendido en un amplio sentido como

espacio físico y transcurso del tiempo; contenidos temáticos y tratamiento pedagógico de los mismos. Esencialmente se trata de hacer posible el acto educativo siempre y en todo lugar “en el horizonte de la participación, la creatividad, la expresividad y la racionalidad. (p. 76)

Y es sobre este espacio que podemos recorrer caminos con horizontes que nos conduzcan al desarrollo de la cultura de la sostenibilidad mediante la promoción de la vida desde la cotidianidad, que es posible a partir del encontrar el sentido de la vida y amarla; actuar éticamente, preocupándonos por las consecuencias de nuestras acciones en los demás; equilibrio dinámico, a través del reconocimiento de las interconexiones de los sistemas vivientes como matriz para la conciencia ecológica; convergencia armónica, en una relación simbiótica con la tierra viva y con todos los seres que en ella habitan, redimensionar el actuar racional desde la intuición, reconociendo la existencia de otras formas de relación, percepción y conocimiento; dimensión holística, a partir de la clarificación de las relaciones sistémica del todo y las partes en una concatenación sinérgica; conciencia planetaria, a partir de la conciencia de la ciudadanía planetaria acerca de la Tierra como organismo vivo integrado, dinámico e inteligente. (Gutiérrez & Prado, 2015)

Finalmente, lo que debemos comprender es que desde la propuesta de desescolarización de Carlos Calvo (2012) se cuestiona el hecho de que la escuela se ha encargado de gestar una forma, considerando a los niños y niñas desposeídos de ésta y además recipientes o receptáculos

que hay que llenar, de tal manera que no son considerados como unos sujetos de derechos. En este sentido la desescolarización se constituye como un medio de creación de sujetos de derechos a partir de la mirada de otras posibilidades que se hallan en la educación informal o la etnoeducación.

Por otro lado y para sintetizar, desde todas las posibilidades que emergen en los Territorios Educativos se nos invita también a desescolarizar la escuela, reconociendo y considerando las potencialidades educativas en sus particularidades conectadas con la sinergia, la condición holística, la casualidad, la paradoja, la incertidumbre, la diversidad, la posibilidad de enculturación, el espacio relacional para vivir en convivencia y en el que co-creamos nuestro mundo en el tejido del aprender a vivir desde el sentido que tiene la cotidianidad, con lo cual, a partir de todos estos elementos es posible mencionar que con la desescolarización podríamos estar hablando de territorializar la escuela, esto es volverla un poco más Territorio Educativo en el que sea posible abandonar el mapa para que crezcan múltiples y diversas relaciones posibles que nos lleven por caminos ingotos pero con grandes aprendizajes.

Asimismo, cabe mencionar que en todas las posibilidades de diálogo que surgen sobre la base de pensar la movilización de la escuela hacia el lugar de los Territorios Educativos afloran otras posibilidades que están latentes, vinculadas con la forma en que algunos espacios cercanos a las características de los Territorios Educativos, es decir, aquellos espacios donde las posibilidades de construcción de aprendizaje nacen en las relaciones de la cotidianidad, también empiezan a dialogar con elementos de la escolaridad, como consecuencia de que la escuela siendo un escenario históricamente occidental “ha desarrollado un proceso implacable de apropiación y monopolización ilegítima de la educación, imponiendo un modo de ser escolar

excluyente de otros modos posibles.” (Calvo, 2012, p. 237) y ha sido instrumento facilitador de los procesos de colonialidad que han imperado en la configuración de las sociedades modernas.

No es posible negar que la escuela como sistema homogeneizador se ha instalado en los imaginarios colectivos como el espacio obligatorio y necesario para educarse, de tal manera que ha llegado a muchas comunidades, entre ellas las indígenas, y ha variado sus prácticas y formas de ser y estar en el mundo, es por ello por lo que podemos dar cuenta que las sociedades de alguna forma se han escolarizado. También está el caso en el que se han imbricado todos estos elementos produciendo una hibridación donde podemos observar el surgimiento de una escolaridad no convencional, con algunos elementos de la escolaridad crítica que propone Calvo con las ideas de desescolarización en la medida en que es posible hallar aspectos de una escolaridad territorializada pues el fin está enmarcado en el fortalecimiento identitario cultural propio y para lograr este cometido los procesos de aprendizajes y de enseñanza están necesariamente más anclados o próximos a los territorios educativos que a la escolarización. Esto básicamente significa la apropiación de algunos elementos de la escuela formal en pro del potenciamiento y fortalecimiento de los valores culturales y procesos identitarios propios de comunidades específicas, (que además sus formas han sido relegadas como ha sucedido con las comunidades indígenas, campesinas, afros, etc.) aprovechando que la escuela es una institución que la han impuesto al interior de muchas sociedades y que su estructura ha sido generalizada, institucionalizada e implantada en comunidades cuyas formas de enseñanza y aprendizaje se configuran estructuralmente de manera distinta.

4.3. Pedagogías decoloniales

Para comprender las dimensiones de esta categoría es importante aclarar de manera previa que esta apuesta teórica y práctica difiere de la idea hegemónica que sobre pedagogía

existe, pues éste es un camino que no está limitado al campo escolar, pues, de acuerdo con los postulados de Freire a los que hace referencia Walsh (2013) “la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación.” (p. 29) Bajo esta perspectiva, lo pedagógico se circunscribe a la naturaleza educativa que caracteriza a los contextos sociales, políticos, culturales, existenciales, de lucha y acción revolucionaria.

De tal modo que cuando nos estemos refiriendo a pedagogías decoloniales haremos alusión a las acciones, pensamientos, reflexiones, cuestionamientos que posibiliten o estén orientados a subvertir un orden y estructura establecida por la colonialidad, en esta medida hablar de liberación implica pensar unas formas otras exteriores a las que han sido impuestas por el señalado patrón de poder. Para lo cual es importante resaltar que los escenarios pedagógicos en las luchas sociales buscan transformar la situación actual de modo que sea viable pensar en posibilidades distintas, pues en estos espacios y contextos las pedagogías “son las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización.” (Walsh, 2013, p. 29).

En este contexto podríamos preguntarnos de dónde surge el enlace entre lo pedagógico y lo decolonial y en ese mismo sentido responder que sus inicios se remontan a la época de la invasión colonial imperial en los territorios de América, en correspondencia con estos acontecimientos han sido varias las estrategias a lo largo de la historia que han hecho frente a la lógica civilizatoria. Siguiendo las referencias sobre los antecedentes de prácticas rebeldes e insurgentes expuestos por Catherine Walsh (2013) podemos mencionar entre ellas el *Huarochirí*, *el Popul Vuh*, *la Nueva Crónica y Buen Gobierno* de Felipe Guamán Poma de Ayala, que

reflejan las formas de pensar de los pueblos originarios de Perú y Guatemala. Estos textos al describir unas formas particulares de ser, pensar y vivir distintas a las occidentales demarcan unas posturas decoloniales.

Siguiendo a la misma autora, entre otros antecedentes configurados desde prácticas colectivas de la diáspora africana podemos mencionar los cimarronajes, los palenques, el malunguaje y la mantuización como una forma de *re-existencia* y *humanización* ante la esclavización y racialización; aunque muchas de estas luchas, prácticas, no han sido documentadas en textos, conservándose en la tradición oral y la memoria colectiva de los pueblos. (Walsh, 2013)

De acuerdo con las reflexiones de Walsh (2013), las apuestas de dos autores como son Paulo Freire y Frantz Fanon reflejan el enlace de la pedagogía-decolonialidad y con un enfoque de liberación y humanización se sitúan en un plano de esperanza que permite ver horizontes distintos. Por un lado, Freire apuntaba a la importancia de leer críticamente el mundo como una forma de negarse a la inmutabilidad de la adaptación, pues esta implicaba aceptar la realidad sin hacerle cuestionamientos. De manera distinta, la intervención posibilita en los sujetos un posicionamiento político y de agenciamiento. Mientras que la principal preocupación de Freire, de acuerdo con Walsh (2013), fue las condiciones de opresión, centrándose en principio en la discriminación de clase y de modo posterior (en sus últimos trabajos) en la discriminación de género y de raza. Para este pensador, tanto la pedagogía y la educación son actos políticos, pues la primera posibilita la organización en pro de la transformación y reinención de la sociedad y la segunda puede ocultar o denunciar la realidad de dominación.

Con respecto a la posibilidad de transformación del mundo existente en lo pedagógico, Freire plantea que

Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical liberadora es trabajar sobre la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es trabajar sobre la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar; es decir, trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodamiento a la realidad injusta necesaria para el movimiento de los dominadores. [Es así como lo pedagógico es acción política, pues] supone la organización de los grupos y de las clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad. [Ya que,] No hay práctica social más política que la práctica educativa. En efecto, la educación puede ocultar la realidad de dominación y la alienación, o puede, por el contrario, denunciarles anunciar otros caminos, convirtiéndose así en una herramienta emancipatoria.” (Freire, 2003, p. 50,51,74).

De forma distinta, las inquietudes de Frantz Fanon, se focalizaron en el problema colonial, concibiendo la pedagogía como una apuesta humanizante y decolonial que posibilita la creación de humanos nuevos, es decir, aquellos que se construyen en oposición a la sociedad homogénea y homogeneizante. Para este autor referenciado en Walsh (2013) la descolonización

es una forma de (des)aprendizaje: desaprender todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización para reaprender a ser hombres y mujeres. La descolonización sólo ocurre cuando todos individualmente y colectivamente participan en su derribar, ante el cual el intelectual revolucionario —como también el activista y maestro— tiene la responsabilidad de activamente asistir y participar en el “despertar” (p. 43)

En esta misma línea de discusión, Fanon afirma que la descolonización afecta al ser, transformándolo en un ser privilegiado en tanto, en su proceso de descolonización se convierte hombre y un ser libre como consecuencia de dicha transformación. (Fanon, 1963)

Las pedagogías decoloniales no buscan ser un paradigma crítico, sino que se configuran en las luchas sociales y en éstas se particularizan, situándose en un contexto determinado que procura hacer conciencia tanto para la reflexión como para la acción del camino hacia la insurgencia. Por tanto, comprender lo pedagógico de lo decolonial tiene distintas dimensiones, que de acuerdo con el autor Alexander (2005, citado en Walsh (2013) hace referencia a

metodologías organizacionales, analíticas y psíquicas que orientan rupturas, transgresiones, desplazamientos e inversiones de los conceptos y prácticas impuestas y heredadas. Y por el otro lado, como el componente céntrico y constitutivo de lo decolonial mismo, su conductor; lo que da camino y empuje a los procesos de desenganche y desprendimiento, y lo que conduce a situaciones de de(s)colonización. (p. 64).

Son significativas las apuestas evidenciadas en el trabajo de Walsh (2017), pues concibe que los senderos por donde transitan las pedagogías decoloniales se hallan en la siembra, la “siembra para la vida”, esta consigna ha sido un eje de acción para pueblos, comunidades y colectividades en el camino para la resistencia y re-existencia, desde la lucha que emerge desde y con los y las que han sido inferiorizados e inferiorizadas y se constituye en posibilidad de cambio en la medida en que representan una semilla o útero del génesis de algo radicalmente distinto.

Por otra parte, se convierten en energía creadora las heridas de la herencia colonial, en tanto potencian la necesidad y posibilidad de nuevos caminos, unos que no se han trasegado, es así como, y de acuerdo con Walsh (2013, 2017), los gritos, que son la exteriorización de aquello sentido, de los dolores, la indignación, pero también tienen el poder de interrumpir el silencio, de denunciar, y por otro lado, las grietas como fisuras que surgen desde la exterioridad de las lógicas de la modernidad/colonialidad como resultado de resistencias, insurgencias, movimientos y de prácticas creativas y cotidianas. (Walsh, 2017)

Todos estos son elementos que se constituyen en unos ejes que posibilitan la transformación de las bases de la sociedad. En este sentido, los gritos, las grietas y las siembras de manera entretejida forman otros mundos a partir de las fisuras de la estructura, pero también desde y en el exterior de los muros del sistema dominante. Estas dimensiones se relacionan con la posibilidad de pensar las pedagogías decoloniales como medio de creación de modos distintos de ver, pensar, sentir y vivir el mundo, en tanto posicionan, dirigen, y estructuran los procesos de resistencia necesarios para subvertir el poder, pero sobre todo las estructuras de pensamiento

coloniales de individuos y sociedades. En este sentido, es necesario buscar ante todo “el desarrollo de la capacidad de (re) pensar el mundo y cuestionarlo todo; la capacidad de formular preguntas por el orden actual de las cosas, más allá de las verdades asumidas y los consensos impuestos.” (Walsh, 2013, p. 414). Esta postura implica revisar los fundamentos sobre los cuales se le ha dado sentido al mundo, develar aquellos que han sido impuestos y aquellos que por el contrario de manera forzosa han sido descartados e invisibilizados.

En las luchas que vienen desarrollando las organizaciones comunitarias una apuesta ha sido la pedagogización como instancia política, de acuerdo con la investigación de Wilmer y Ernell Villa en la que la palabra y la escucha se vuelven centrales entre los encuentros intergeneracionales y son asumidos como una manera de demandar el derecho a ser y estar desde el locus de enunciación étnico-racial.

Por otra parte, con respecto a pensar las pedagogías decoloniales desde el lugar del arte, Adolfo Albán Achinte (2009) considera la posibilidad de asumir el arte como una pedagogía decolonial en sí, pues corresponde a formas creativas distintas al arte occidental que pueden representar rutas que, desde la historia, la memoria y cosmovisiones de las comunidades subalternizadas nos permiten comprender otras formas de ser y estar en el mundo. Y así, desde los planteamientos de este autor

Quizá podamos pensar que, en la diversidad de pensamientos, opciones de vida, maneras diferentes de hacer, sentir, actuar y pensar del mundo contemporáneo, el arte se esté constituyendo en las comunidades y sujetos étnicos en un acto decolonial que interpela, increpa y pone en cuestión las narrativas de exclusión y marginalización. (Albán, en Walsh, 2013, p. 451-452)

Esto significa percibir en el arte el potencial de insurgencia que puede problematizar el orden establecido y posicionar al sujeto creador en la reafirmación identitaria a partir de la construcción de simbologías plurales que gestan la disputa frente a lo hegemónico. Esto es ver el

arte más allá de la creación de un producto y más bien comprenderlo en su sentido amplio que implica un ejercicio de reflexión continua en la que esto se constituye en la posibilidad de una narrativa otra, desde y con la diferencia colonial que cuestiona la matriz de poder dominante, pues

el sentido de lo artístico no está dado en unos objetos, en unas obras o en unas acciones, sino que es una compleja red de significaciones tejidas desde tramas y lógicas diversas, como los sistemas simbólicos, las relaciones económicas, las relaciones sociales y las experiencias personales y sociales, entre otras” (Luís Camnitzer, 2000 citado en Walsh, 2013, p. 453)

Para Yamile Alvira Briñez (2017) los cantos en los andes cajamarquinos son “Prácticas estéticas-pedagógicas con una apuesta ético-política orientada a reafirmar la Vida, sus ciclos naturales y la existencia de formas/modos otros de vivir y organizarse colectivamente en comunidades ” (p. 257) surgen de las luchas de la colectividad expresados en la oralidad y son transmitidos a través de la vivencia misma de la cotidianidad que se estructura en lo que la autora denomina “estar/siendo y haciendo colectivo por la defensa del agua, la vida y sus territorios”. (Alvira, 2017, p. 257).

En cuanto a las pedagogías decoloniales desde una perspectiva situada en el campo de la educación hemos de considerar, de acuerdo con los planteamientos de Alexander Ortiz Ocaña, María Isabel Arias, Zaira Esther Pedrozo Conedo (2018), que es un proyecto posible en la medida en que los saberes “otros” sean reconocidos en su validez e importancia, y esto necesariamente supone un distanciamiento de las lógicas occidentales para dar cabida a saberes que han permanecido exteriores de los planes educativos y de formación imperantes. En la medida en que “Decolonizar la educación significa, entre otros argumentos, reconocer que los indígenas, campesinos, afros o sordos, vienen a la universidad no solo a aprender y transformarse sino también a enseñar.” (Ortiz, Arias & Pedrozo, 2018, p. 78- 79), por lo que esta apuesta

implica un camino basado en la construcción de una pedagogía otra que se configura en la lógica del holismo en contraposición a la lógica de la fragmentación, teniendo en cuenta que es necesario transitar decolonialmente a partir de la configuración de nuevos caminos epistémicos y epistemológicos desde los bordes y las fronteras, abriendo la Pedagogía al dejar de caminar por epistemes enraizadas en la epistemología moderna/colonial. (Ortiz, Arias, Pedrozo, 2018)

Para las autoras y el autor al que hacemos referencia, la acción de desprendimiento del sistema-mundo capitalista/moderno/colonial orientado a la decolonialidad de la educación se torna una emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial, que debe configurarse en las instituciones educativas en todos sus niveles de formación, en las comunidades, en los movimientos sociales, en el hogar, en la calle, entre otros espacios, como alternativa y proyecto plausible y no utópico, es así que “las pedagogías decoloniales son sueños que se configuran en las biopraxis cotidianas de los seres humanos colonizados. Las pedagogías decoloniales nunca se logran totalmente, los seres humanos subalternizados siempre estaremos luchando por conseguirla” (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p. 88)

La decolonialidad de la educación se hace efectiva en las acciones de resistencia hacia lo que nos aleja de nosotros mismos y nuestros orígenes, por lo que se hace necesario también decolonizar el saber pedagógico, procurando que las investigaciones sobre la educación transiten por la decolonialidad epistémica y la desobediencia epistemológica de modo tal que se configure una pedagogía decolonial. En este sentido, es importante cuestionarse sobre

¿Para qué deseamos educar? ¿Educamos para adoctrinar, asimilar, biculturalizar, compensar, diferenciar, empoderar, interactuar (interculturalidad), reproducir, tolerar o prevenir el racismo y la exclusión, transformar (pedagogía crítica) o decolonizar (antropo-decolonialidad)? ¿Cómo educamos?” (Da Silva 1999 en Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p. 88)

Esto, de manera específica, implica que se evalúe las bases escolarizantes de las instituciones educativas que han propendido por la homogenización, la competencia, la priorización de los resultados sobre los procesos, para que la apuesta de las organizaciones educativas sea la preparación para la vida y no para los exámenes y el reconocimiento del valor del proceso más que del resultado.

Las autoras y autor hacen referencia a algunos interrogantes enmarcados en la configuración de pedagogías decoloniales en el ámbito educativo, entre ellas se encuentra el cuestionarse, en primera instancia, cómo se enseña y aprende en las instituciones educativas, por otra parte, qué orientaciones didácticas predominan en el aula, cómo se configura el currículo, y en relación a los contenidos es importante problematizar sobre cuál es el criterio de selección, objetivos, pretensiones, quién, cuándo, para qué, para quién y desde qué lugar se han configurado, pues la problemática es que justamente las organizaciones educativas han enfocado sus esfuerzos en la realización de reformas curriculares que han estado orientadas a las acciones desde la concepción sumativa, esto se trata de adicionar a las estructuras establecidas componentes relacionados con la diversidad cultural, sin realizar cambios estructurales profundos desde el reconocimiento de la diferencia como elementos constitutivos de una pedagogía decolonial, naturalizando la diversidad cultural desde la omisión, negación y ocultamiento del carácter colonial y jerárquico del que han sido resultado. (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018)

Es así como para llevar a cabo la decolonialidad en la educación es necesario considerar las biopraxis pedagógicas decoloniales que se definen como

todas aquellas acciones críticas, desobedientes, emancipatorias, indisciplinadas, insubordinadas e insurgentes, liberadoras, obstinadas, resistentes y transformadoras, que emergen en el proceso formativo, dentro o fuera de los salones de clase, ya sea en

espacios académicos como extra-académicos, encaminadas a diluir la decolonialidad en dichos espacios con el fin de configurar horizontes futuros de alternativas a la matriz de colonialidad. (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018, p. 99)

En un contexto escolar, las pedagogías decoloniales son acciones encaminadas a repensar las prácticas pedagógicas, curriculares, didácticas y evaluativas en razón de modificar los supuestos subyacentes derivados de la matriz de poder colonial que configuran los elementos implicados en el ejercicio de aprender y enseñar, y esto necesariamente conduce a la desestructuración de jerarquías de poder, epistemológicas, ontológicas, propiciando espacios participativos y simétricos donde se tenga en cuenta “al otro” en una condición de relación no subalternizada, es decir, que se dé desde una relación horizontal.

Finalmente, de manera consecuente con los planteamientos anteriormente mencionados, es imperativo configurar un pensamiento decolonial posicionado a partir de un pensamiento fronterizo emergente desde las aulas de las instituciones educativas, las comunidades, las familias, entre otros espacios anclados a la condición diversa y plural del territorio del Abya-Yala. Por tanto, se hace necesario gestar y proponer espacios desde la diferencia que posibiliten cuestionar parámetros estructurados y establecidos sobre la base de la linealidad histórica, la razón, la objetividad, toda vez que el reto se halla en hacer frente al modelo de conocimiento hegemónico a partir de prácticas educativas que se planteen la transformación de la realidad social, cultural, fundamentadas en la consciencia de la decolonialidad del pensamiento, de los seres, los saberes y el poder. En este sentido, la creación, la contingencia, lo contextual de lo localmente situado se erige como materia prima para racionalidades y subjetividades, diferentes de lo impuesto por el colonialismo y perpetuado por la colonialidad.

5. Los movimientos para llegar a la mochila sonora: la metodología que conduce el tejido

Figura 5.1. *Los Movimientos del Tejido*



Nota: Estudiante de la Escuela *Saiyyee'pia Wayuu*. Comunidad Polvorín Municipio de Uribia La Guajira. 12-01-2019. Fuente: Fotografía propia.

Teniendo en cuenta algunos aportes de investigaciones consultadas y descritas en el capítulo de antecedentes como el texto que elabora Miranda (2015) y Cayumil (2001), el trabajo desarrollado en este documento se sitúa en una perspectiva cualitativa de la investigación y desde el enfoque de etnografía educativa. A lo largo de este capítulo, con la intención de realizar una contextualización, abordaremos, en primera medida, algunas generalidades teóricas sobre la investigación cualitativa y etnográfica, para luego situarnos en la comprensión de las especificidades sobre el empleo de la etnografía en el ámbito educativo. Simultáneamente se realizará un tejido tomando como material de trabajo el diálogo de estas generalidades con los

aspectos que corresponden de manera específica a la presente tesis, y se finalizará el apartado describiendo las técnicas de recolección de datos e información que fueron útiles para el adelanto de este proceso investigativo.

Empezaremos haciendo referencia al llamado de atención a los investigadores que hace Bonilla-Castro y Rodríguez, (1997) al afirmar que

La regla de oro del método científico es abordar el conocimiento de la realidad social a partir de sus propios parámetros. Los individuos, sus hogares, los grupos de referencia, sus comunidades y las relaciones que tejen son realidades concretas y específicas. (p. 47)

La afirmación anterior se aplica tanto para investigaciones de tipo cuantitativo como aquellas de tipo cualitativo. De manera específica, acerca de la investigación cualitativa podemos mencionar que los parámetros para abordar el conocimiento de la realidad social, de acuerdo con Strauss y Corbin (1980) citados en Deslauriers (2005), se caracterizan porque su método es descriptivo. Con relación a esta afirmación, Bonilla-Castro y Rodríguez (1997) hacen referencia a que la preocupación de la investigación cualitativa se trata de “describir textualmente y analizar el fenómeno social a partir de sus rasgos determinantes, según sean percibidos por los miembros de la situación estudiada.” (p.6)

En palabras de Deslauriers (2005) la metodología cualitativa “se centra ante todo en el análisis de los procesos sociales, el sentido que las personas y los colectivos le otorgan a la acción, en la vida cotidiana, y la construcción de la realidad social.” (p. 6) Esto conduce a que sea un tipo de investigación que se realiza en el medio habitual de los individuos (Deslauriers, 2005), por tanto, la vivencia en el territorio cotidiano de la comunidad con la que se realiza la apuesta investigativa es determinante para el desarrollo del proceso de apropiación y generación de conocimientos desde la investigación.

Sobre dichos aspectos, en lo que concierne a esta investigación, tanto la experiencia en el trabajo de campo como las perspectivas de las maestras y maestros de la Escuela *Saiyee'pia Wayuu*, y también la de las niñas, los niños, las madres y los padres de familia, y la comunidad en general, fueron las voces por medio de las cuales pudimos recorrer los procesos de enseñanza y de aprendizaje, para poder comprender cómo se configuran estas prácticas en un contexto educativo emergente que procura la conservación de la identidad a través de las manifestaciones culturales de la comunidad Wayuu, entre ellas la música. Por otro lado, con respecto a la etnografía, Eduardo Restrepo (2016) plantea:

De una forma muy general, la etnografía se puede definir como la descripción de lo que una gente hace desde la perspectiva de la misma gente. (...) Así, lo que busca un estudio etnográfico es describir contextualmente las relaciones complejas entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre algo en particular (sea esto un lugar, un ritual, una actividad económica, una institución, una red social, o un programa gubernamental). La articulación entre las prácticas y los significados de esas prácticas de las que se ocupa la etnografía permite dar cuenta de algunos aspectos de la vida de unas personas sin perder de vista cómo éstas entienden tales aspectos de su mundo. (p. 16)

Dos elementos se deben tener en consideración con respecto a la etnografía, por un lado, la manera cómo se estructura el estudio a partir de la comprensión situada de la realidad, sobre la cual se establecen diálogos y conexiones con generalizaciones y teorizaciones que explican ciertos fenómenos que exceden el margen determinado por el lugar de estudio concreto, en tal sentido, “no se puede confundir el objeto de estudio con el lugar de estudio”. (Restrepo, 2016, p. 18) por otro lado, la cualidad anclada a la praxis del etnógrafo, pues sólo puede aprenderse y hacerse debido y gracias al hacer mismo, dicho de otro modo, sólo puede realizarse desde la práctica, y esta afirmación aplica tanto para la etnografía como para el etnógrafo.

Por otra parte, de acuerdo con los planteamientos de Elsie Rockwell (1986) existe una diversidad de corrientes metodológicas y epistemológicas dentro de la etnografía, pese a ello es posible encontrar algunos rasgos comunes que la caracterizan, distinguiéndola de otras

disciplinas de investigación. El primer rasgo está enmarcado en su génesis desde la antropología como la rama que estudiaba a “los otros”, la segunda característica es el tipo de texto que se maneja, pues se trata de un trabajo analítico que se realiza mediante la descripción de una realidad concreta, situada; un tercer elemento es la experiencia directa y prolongada del etnógrafo en el lugar, posibilitando conocer la práctica y los significados de ésta para los sujetos. Lo anterior se relaciona con el cuarto elemento pues, la percepción de los sujetos que hacen las prácticas es de suma importancia para la labor etnográfica, por otro lado, el quinto elemento obedece a la naturaleza de la construcción del conocimiento de los etnógrafos, dado que, aunque el trabajo en esta disciplina esté relacionado con la descripción de realidades sociales particulares, a partir de estos elementos se deben establecer relaciones que se articulen con las discusiones teóricas más generales. Y de acuerdo con Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994) se entiende la etnografía como

Un método de investigación social, aunque sea de un tipo poco común puesto que trabaja con una amplia gama de fuentes de información. El etnógrafo, o la etnógrafa participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; o sea, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre temas que él o ella han elegido estudiar. (p. 1)

Entonces, debemos comprender que para la realización de una etnografía se requiere de la experiencia y vivencia en los lugares específicos y la interacción con sus miembros, que también son denominados actores, agentes o sujetos sociales, de tal modo que sea posible comprender los fenómenos sociales desde sus perspectivas. (Guber, 2001). De acuerdo con esto, para realmente comprender la manera como se configuran unos procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela *Saiyee'pia Wayuu* fue necesario realizar un acercamiento a la escuela, pero también una aproximación a los territorios de la comunidad Wayuu de la Alta, Media y Baja Guajira e interactuar con las autoridades tradicionales y miembros de las familias, de forma tal que la

comprensión de las particularidades de la escuela y de los sujetos que la habitan, en especial los profesores y las profesoras, se pudieran demarcar, de forma matizada, las particularidades de la cultura Wayuu y determinar algunas diferenciaciones que existen en distintos contextos, el contexto de la vida cotidiana de esta comunidad y el contexto escolar que circunda la escuela *Saiiyee'pia Wayuu*.

En ese sentido, desde la descripción se estaría realizando lo que Guber (2001) menciona acerca de los niveles de comprensión de la Ciencias sociales, “el nivel primario o ‘reporte’ es lo que se informa que ha ocurrido (el ‘qué’)” (p.5), esto es, qué ocurre en la escuela *Saiiyee'pia Wayuu* con relación a las prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras; por otra parte, para la misma autora “la ‘explicación’ o comprensión secundaria alude a sus causas (el ‘por qué’)” (p. 5), aspecto que correspondería al por qué se presentan los procesos de enseñanza y de aprendizaje y las prácticas pedagógicas de determinada manera, y finalmente, “la ‘descripción’ o comprensión terciaria se ocupa de lo que ocurrió para sus agentes (el ‘cómo es’ para ellos)” (p. 5), esto sería las percepciones de los sujetos sociales, en este caso los profesores y las profesoras de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, sobre los procesos pedagógicos que realizan. Pero, con relación a este último aspecto, Guber (2001) hace referencia a que

En este tipo de descripción/interpretación, adoptar un enfoque etnográfico es elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa "descripción" no es ni el mundo de los nativos, ni cómo es el mundo para ellos, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador (Ja-cobson 1991:4-7). Pero a diferencia de otros informes, esa conclusión proviene de la articulación entre la elaboración teórica del investigador y su contacto prolongado con los nativos. En suma, las etnografías no sólo reportan el objeto empírico de investigación -un pueblo, una cultura, una sociedad— sino que constituyen la interpretación/descripción sobre lo que el investigador vio y escuchó. Una etnografía presenta la interpretación problematizada del autor acerca de algún aspecto de la "realidad de la acción humana"(p. 7)

Acerca del precedente aspecto, en esta investigación la inmersión en la cultura Wayuu se ha dado en diferentes estancias ocurridas en distintos periodos a lo largo de seis años, en

conjunto con la experiencia en los estudios musicales y el abordaje en diversas teorías como aquellas desde el campo educativo y las relacionadas con los estudios de la colonialidad/decolonialidad, han posibilitado que las interpretaciones sobre la problemática se encuentren fundamentadas desde distintos lugares, permitiendo que se gesten una articulación que abarque elementos diversos para una comprensión más amplia de las realidades sociales en las que se gestan los saberes musicales Wayuu.

Habiéndose contextualizado brevemente sobre la metodología cualitativa y la etnografía, es importante situarse en el lugar que corresponde propiamente a este trabajo, la etnografía educativa. Al respecto, (Guido, 2015) plantea que

la perspectiva de etnografía educativa orienta su mirada hacia la praxis de las personas o grupos, sin descuidar el contexto, las condiciones, y la estructura, que es lo que permite una explicación del fenómeno social (...) se interesa por trabajar con personas reales en ambientes escolares, relacionando esto con la sociedad y sus estructuras, y se pregunta por la manera como las personas piensan, sienten, interpretan y forman significados. De esta forma, proporciona elementos para relacionar estudios de caso –algunas prácticas educativas multiculturales– con componentes estructurales. Asimismo, la etnografía permite estudiar cómo la escuela se relaciona con grupos económicos, culturales e históricamente diferenciados, [...para] develar capas de la realidad social, valorar el contexto en el que se produce la interacción: situación, momento y lugar y proporcionar estrategias que, además de ser dimensionales (macro-, micro-) pueden ser históricas. [...] Así mismo,] permite analizar aspectos contextuales materializados para [la] investigación en documentos legales, académico-investigativos y experienciales– y comprender sus relaciones, con el fin de mejorar procesos pedagógicos. A su vez, posibilita transformarnos a nosotros mismos, hacer reelaboraciones teóricas y modificar concepciones sobre la realidad”. (p.102-103)

En este sentido, los planteamientos de la autora (2015) aportan al desarrollo del presente trabajo en tanto otorgan parámetros de análisis para la reflexión alrededor de la relación existente entre las estructuras y los procesos que se gestan en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, de tal modo que se realice la ubicación desde un contexto histórico, cultural, social y también desde las voces de los miembros de la comunidad y los sujetos que habitan la escuela, para una comprensión de la interconexión existente entre los fenómenos sociales y los espacios educativos a los que se

hace referencia en esta tesis. Por otra parte, es importante comprender el énfasis que realiza la autora en cuanto a la transformación de los sujetos investigadores como individuos y las modificaciones sobre las concepciones de la realidad que pueden devenir de la realización de un trabajo investigativo en la perspectiva de la etnografía educativa.

Desde otro punto de vista, la autora Elsie Rockwell (1986) considera que es importante deslindar en el ámbito educativo la etnografía de otras prácticas, entre otras razones porque no representa una alternativa pedagógica, sino que “puede aportar a esa discusión pedagógica las descripciones de procesos cotidianos que se dan en las escuelas; puede integrar a ella los conocimientos locales diversos que se presentan en el proceso educativo.” (p. 6). De tal manera que dentro de los conocimientos locales es posible distinguir y relacionar el saber pedagógico y el saber docente, siendo el primero aquel que está vinculado con un discurso prescriptivo proveniente de la disciplina de la Pedagogía.

Por otro lado, el saber docente se construye “no en el discurso objetivo de la Pedagogía sino en el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro.” (Rockwell, 1986, p.7), y este saber no se encuentra de manera exclusiva en el entorno escolar, sino que lo excede, proviene de la experiencia en la vida diaria y no de la pedagogía, de tal manera que “el maestro incorpora a su práctica el saber social acerca de cómo interactuar con los niños, el conocimiento cultural de la lengua, de la relación con la escritura, con el saber cotidiano y el saber tecnicocientífico.” (Rockwell, 1986, p.7)

De acuerdo con Zuluaga (1986, citada en Rockwell, 1986, p.7) el saber docente correspondería a lo que se conoce como práctica pedagógica o práctica de la enseñanza, distinguiéndose de Pedagogía, de esta manera, es posible relacionar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y la práctica pedagógica desarrollada en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*,

configurándose a partir de un entramado entre los saberes de la cultura, la interacción con los sujetos de la comunidad educativa, las vivencias de la vida cotidiana, dialogando también con los saberes que las maestras, los maestros, las niñas y los niños han adquirido en el sistema escolar oficial y universitario, la interacción con la cultura occidental y las experiencias con las escuelas y academias de música. Cabe mencionar que la utilización de la perspectiva etnográfica en el escenario educativo, de acuerdo con Rockwell (1986), es pertinente por muchas razones, una de ellas está vinculada con la poca documentación existente sobre el saber docente, por lo que documentar el saber docente que transita en un escenario emergente como es la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* es pertinente y necesario, considerando su margen de aporte al conocimiento específico sobre la cultura y de las prácticas educativas gestadas en distintos escenarios. Es así como la metodología de la etnografía en este trabajo se constituye en piedra angular que nos permite llegar a los saberes.

Teniendo en cuenta las dimensiones de la metodología de investigación a la que se hace referencia a lo largo del apartado, es importante realizar una representación visual de su organización en categorías contenidas dentro de otras categorías, por lo que se recurre la siguiente imagen:

Figura 5.2. *Perspectiva Investigativa*



Nota: *Fuente:* Conceptualización-estructuración Irene Verbel, Diseño de la imagen: Fabio Males, imagen base tejido Wayuu: Recuperada de: <https://br.pinterest.com/pin/458663543300355459/> el 15-07-2021.

Dentro del diseño del proyecto de investigación las herramientas de recolección de información utilizadas fueron:

5.1 Instrumentos de investigación

5.1.1. Observación participante

De acuerdo con Restrepo (2016) “la observación participante apela a la experiencia directa del investigador para la generación de información en el marco del trabajo de campo.” (p. 39) y así la observación directa proporciona muchas herramientas para la comprensión e interpretación de la cuestión que se está tratando. En el caso del trabajo de campo que se

desarrolló para la presente investigación se abordaron distintos escenarios de la comunidad Wayuu y de igual manera distintos escenarios donde trabaja la Escuela *Saiyee'pia Wayuu*.

5.1.2. Entrevista etnográfica

La entrevista para Guber (2001) “es una situación cara-a-cara en la que se encuentran distintas reflexividades, pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. (Asimismo) es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación.” (p. 75) Las entrevistas proporcionan información acerca de lo que los sujetos sociales piensan, saben y creen a través de la interlocución entre dos actores con roles de investigador e informante y acciones alrededor del diálogo como interrogar y responder.

5.1.3. Diario de campo

El diario de campo, de modo general, es “un cuaderno o libreta de notas en la que escribe el etnógrafo durante sus estadías en terreno.” (Restrepo, 2016, p. 45) Es una de las técnicas de investigación más importante, la frecuencia de escritura para registrar la información en este documento debe ser diaria o muy regular, de tal manera que no se pierdan detalles valiosos de las experiencias vividas en el terreno. Su importancia radica en la posibilidad de registrar, organizar, clasificar, categorizar la información de los sucesos, experiencias y reflexiones relevantes para la investigación y/o para el etnógrafo o la etnógrafa, así como a partir de este proceso darle sentido a la investigación.

Cuando me refiero al registro de información relevante para el etnógrafo o la etnógrafa, debo mencionar que en muchas ocasiones en mi diario de campo hice anotaciones de aspectos que a simple vista no estaban vinculados directamente con la problemática de investigación, pero que me sirvieron para comprender muchos elementos sobre la comunidad, un ejemplo específico

son las anotaciones acerca de algunas manifestaciones como los juegos o sobre rituales como el entierro, estas temáticas no están directamente relacionadas con las prácticas pedagógicas de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, sin embargo, sí dentro de las reflexiones sobre las manifestaciones que para la persona Wayuu son muy importantes en su construcción identitaria, social y educativa.

El comentario anterior obedece a que en varios documentos que consulté acerca de la investigación etnográfica, percibí la insistencia en la delimitación del tema con el objetivo de focalizar la recolección de información a lo largo del trabajo de campo, sin embargo, desde mi experiencia, tener la libertad de escribir acerca de temas directa e indirectamente relacionados con el problema de investigación me ha permitido acercarme más al conocimiento sobre la comunidad y además establecer relaciones y diferenciaciones acerca de la manera como yo misma como sujeta dentro de una sociedad determinada he construido las comprensiones acerca del mundo y la vida.

Cabe destacar que a lo largo del trabajo investigativo la construcción del conocimiento se fue presentando a través del análisis documental, las conversaciones con los miembros de la comunidad y los viajes al terreno. Sobre el análisis documental, fue un proceso que implicó la recopilación de información, la comprensión de los fenómenos a los que se dirige el análisis y además la ubicación en las generalidades teóricas que estaban implícitas en los procesos que se llevan a cabo dentro la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*.

5.2. Fases investigativas

Los momentos en el proceso que permitieron la materialización de la investigación se pueden establecer de la siguiente manera:

5.2.1. Revisión documental

Inmersión en la teoría: ubicación en las generalidades de las teorías coloniales/decoloniales, la discusión sobre la educación, las prácticas pedagógicas y las pedagogías decoloniales.

5.2.2. Planteamiento de la problemática

Definición del núcleo de la cuestión: se realiza un proceso de ubicación a partir de la experiencia personal en espacios de educación formales de música, por otra parte, se desarrollan preguntas generales y específicas, y se hace un proceso de relacionamiento con temáticas centrales abordadas en la Revisión documental.

5.2.3. Ajustes, correcciones, reelaboraciones

En este momento se decidió cambiar la perspectiva del tema de investigación teniendo en cuenta algunas dificultades con la realización del trabajo de campo.

5.2.4. Trabajo de campo general

Inmersión en la comunidad: Proceso de aproximación a la comunidad Wayuu, a su música y a la forma de adquisición de los saberes musicales. Este proceso se ha venido desarrollando desde la realización de la tesis de pregrado.

5.2.5. Trabajo de campo específico

Inmersión en la comunidad y la escuela: observar los detalles específicos sobre la problemática de investigación.

5.2.6. Análisis y resultados

Relaciones entre lo que sucede en la comunidad y lo que sucede en la escuela y la conceptualización. (Triangulación de la información).

Estos momentos no han sido necesariamente secuenciales; se articularon y dimensionaron de forma permanente a lo largo de todo el proceso. Una particularidad de esta investigación radica en que el tema de la música de la cultura Wayuu se venía abordando desde el pregrado, y el trabajo en el terreno fue dando las luces para plantear la problemática específica de esta tesis. De manera posterior, el análisis documental y recolección de datos permitió establecer con exactitud la pregunta de investigación, para luego regresar al terreno y realizar entrevistas y observaciones que dieran cuenta del tema puntual sobre el que se estaba tratando. Entonces todo surge y resulta entre un ir y venir, transitando sobre un continuo trasegar y muchos puntos de partidas, borradores, vuelta atrás para enfrentarse desde cero a la hoja en blanco, de modo tal que fuera posible comprender desde diferentes aristas los fenómenos que se presentan en la escuela *Saiiyee'pia Wayuu*. El tema también fue modificado en varias ocasiones por aspectos que condicionaban la realización de la investigación e inconvenientes que dificultaban la continuidad del trabajo.

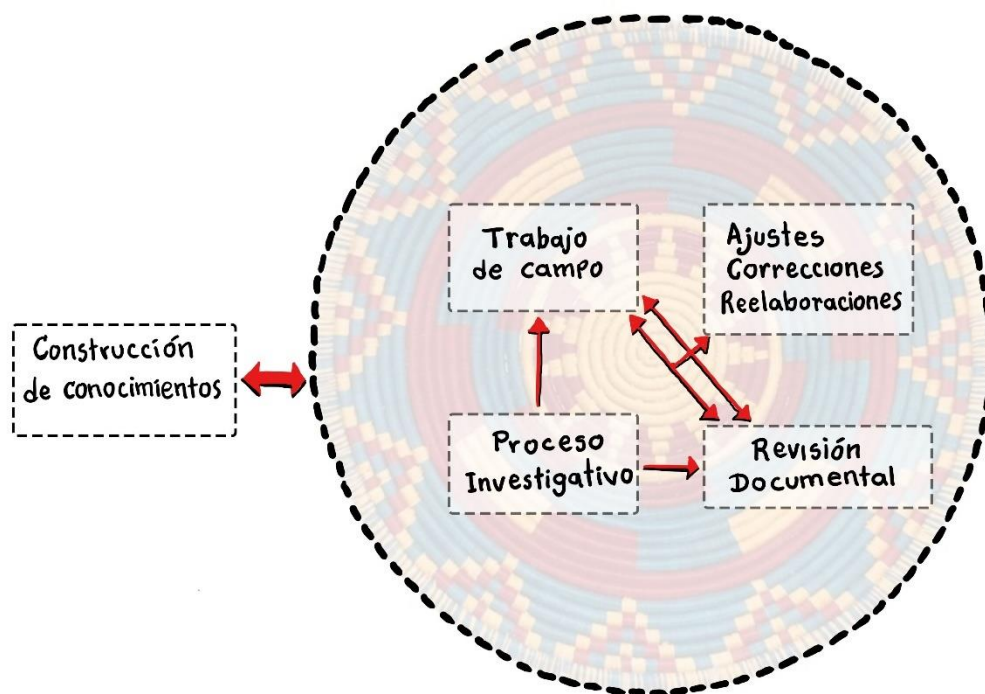
Figura 5.3. *Tabla del ir y venir (cronología de la investigación)*



Fuente: Diseño de la imagen: Fabio Males; Conceptualización-estructuración de la imagen: Irene Verbel.

Es preciso anotar que en todas las etapas se realizaron todos estos procesos, sólo que en este orden se les dedicó más tiempo a las acciones mencionadas.

Figura 5.4. *Tabla del Proceso Investigativo (aspecto procedimental)*



Nota: *Fuente:* Conceptualización-estructuración Irene Verbel, Diseño de la imagen: Fabio Males, imagen base tejido Wayuu: Recuperada de: <https://br.pinterest.com/pin/255086766370269548/?d=t&mt=login> el 15-07-2021.

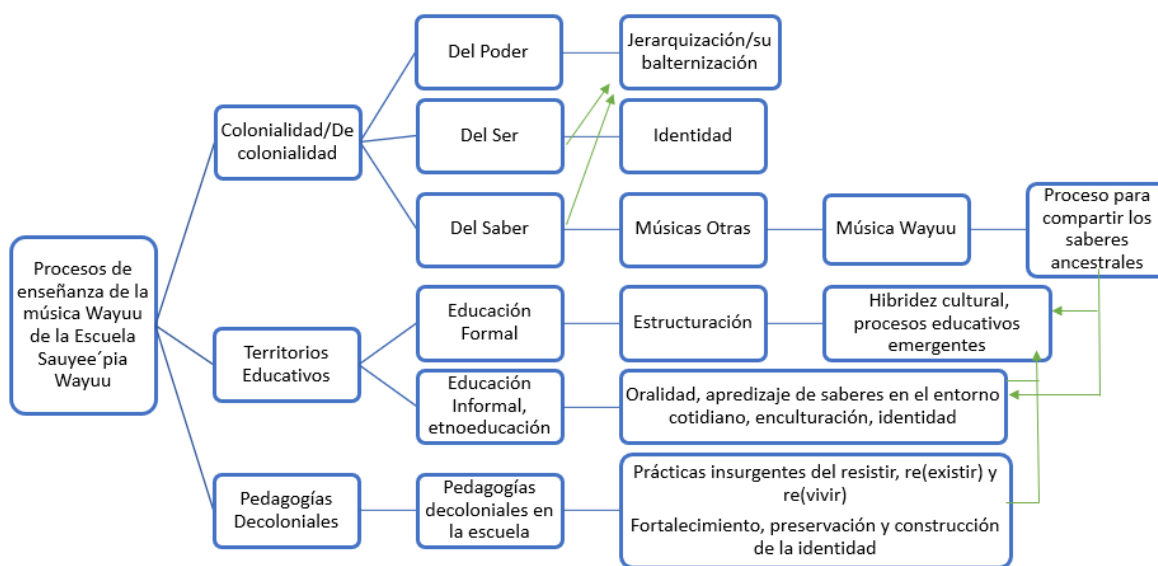
La tabla del proceso investigativo representa la circularidad, en tanto, la construcción del conocimiento no se dio de manera lineal, sino que hizo parte de ciclos, de idas y vueltas a los mismos y a diferentes puntos del saber y de la vida, por tanto, los conocimientos se construyeron a partir del tejido entre las experiencias y adquisiciones de saberes desde la revisión documental

y el trabajo de campo, así como reflexiones, análisis y comprensiones correspondientes a vivencias personales ancladas a la vida cotidiana.

En el proceso de recopilación, organización y sistematización de la información se trabajó tomando como referencia una matriz elaborada a partir de la estructura general de la problemática de investigación, en la cual se tienen en cuenta las categorías desarrolladas en el cuarto capítulo, a saber: Colonialidad/decolonialidad, Territorios educativos y Pedagogías decoloniales.

Con el fin de proporcionar una mayor comprensión sobre la estructura de la problemática de investigación se apela a la presentación de la siguiente imagen sobre el contenido del trabajo, en la cual es posible observar las relaciones de cada una de las categorías con el núcleo de la cuestión y los distintos aspectos imbricados en el desarrollo del fenómeno relacionado con los procesos de enseñanza que se gestan en la Escuela *Saiyee'pia* Wayuu.

Figura 5.5. Estructura General de la Problemática de Investigación



Nota: Fuente: elaboración propia

Por otra parte, se elaboró una tabla donde se ilustra la estructura general de la metodología, en ella se da cuenta de las distintas técnicas e instrumentos que estructuraron la forma de llegar a la información a lo largo del trabajo investigativo.

Figura 5.6. Estructura General de la Metodología



Nota: Fuente: Diseño de la imagen: Fabio Males; Conceptualización-estructuración de la imagen: Irene Verbel.

Para finalizar, es preciso mencionar que el contacto con la comunidad, la búsqueda, revisión y análisis documental estuvieron presentes a lo largo de la realización de este trabajo, aportando a la delimitación y estructuración de la temática.

6. De la cadeneta a la mochila sonora: comprendiendo los escenarios educativos de la música Wayuu

Figura 6.1. *Cadeneta y Avance de la Mochila*



Nota: Fotografías propias. 05/03/2022

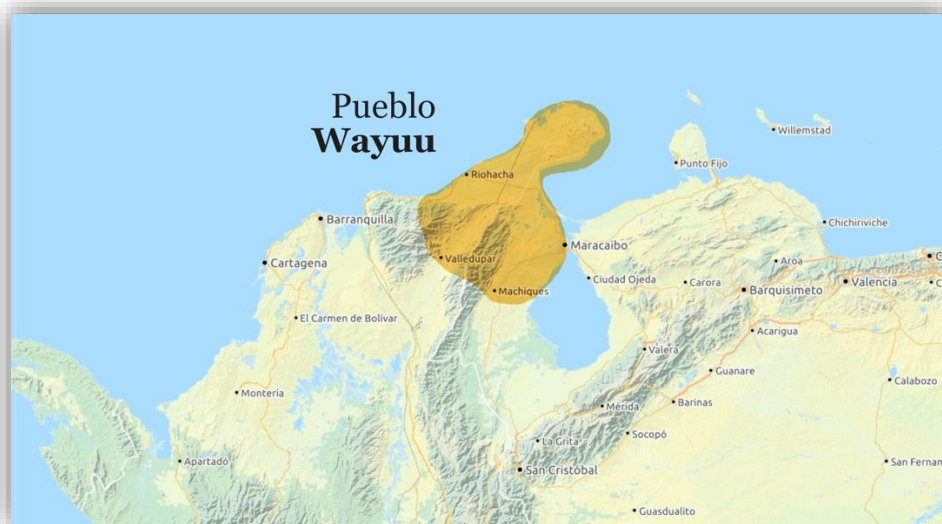
6.1 Caracterización de los escenarios educativos de la música Wayuu

6.1.1. Entorno Típico de la música Wayuu

6.1.1.1. Contextualización

De manera previa a la caracterización de las formas y los espacios en los que se desarrolla la música Wayuu, se hace necesario ampliar, a modo de contextualización, la descripción de la comunidad, la cual ya fue introducida en la primera escena del planteamiento del problema, esto con el objetivo de comprender algunos aspectos más específicos de la cultura. Entre ellos podemos mencionar que es una de las comunidades indígenas más numerosa de Colombia y Venezuela, su ubicación se halla en el territorio de La Guajira que pertenece a ambos países. En la siguiente imagen podemos ver resaltada la ubicación de este pueblo.

Figura 6.2. Mapa pueblo Wayuu



Nota: Ubicación del pueblo indígena Wayuu. Recuperado de <https://www.agendapropia.co/mujer-palabra-resistencia/pueblo-wayuu/historias/un-solo-territorio-dos-sentimientos/> el día 30/03/2022.

El poblamiento es de orden matrilocal, de modo tal que la organización se presenta mediante familias extensas, en las que el tío materno, *Alaüla*, es la autoridad familiar bajo una estructura matrilineal constituida en castas o clanes. De acuerdo con los planteamientos de Ramón Paz Ipuana (2016) la estructura social está conformada por el individuo, la familia y el clan, este último se denomina *E'irukuu*, y la articulación de todos estos elementos da forma a lo que se conoce como nación Wayuu. El idioma ancestral es el Wayuunaiki, proveniente de la familia lingüística Arawak, y una gran parte de la población es bilingüe, adoptando el castellano como segunda lengua.

Dentro de la cosmovisión de la Cultura Wayuu, se encuentran las bases filosóficas y mitológicas que fundamentan su Ley de origen o los principios formadores, entre los que se distinguen seres como *Sawai Piuushi*, la Oscuridad, quien es La Gran abuela y siempre madre, la

imagen primigenia, por otra parte, se encuentra *Arraliatu'u Warattui*. *Latu'u- Rūlapü*, que es la luz, la claridad del cielo, éste representa El Gran Abuelo y siempre Padre. Entre otros principios formadores se encuentran *Mma'* (Tierra, la gran madre), *Palaa* (Mar, la gran madre), *Juyá*, (Lluvia), *Jouttaii* (Viento), *She'e palaa* (gérmes vivientes bajo el mar), *Jemíai* (el frío atmosférico), *Mannuuya* (niebla, rocío), *Maintüsü* (La gran calma que también se le llama *Jimatuy*, o la suprema quietud), *Maiññatuu* (la bonanza, el silencio), *Outaa* (La muerte), *Wanülüü* (El mal, El espíritu maligno), *Lapü* (El sueño), *Jorottui*¹⁷ (Las constelaciones). (Paz Ipuana, 2016). De acuerdo con parámetros mitológicos, la vida de la población Wayuu se origina a partir de *Juyá*, -el lluvia¹⁸- que hizo parir a la tierra –*Mma'*.

Los sueños son parte fundamental de la cultura, en tanto “permiten la comunicación con lo más sagrado del Wayuu, guían la existencia y ayudan a mantener a las personas en equilibrio con su comunidad y con la naturaleza.” (García & Archila, 2015, p. 29) A través de esto es posible comunicarse con los ancestros y las ancestras, los espíritus, tener revelaciones, realizar curaciones y definir oficios dentro de la cultura. Para la comunidad, La mujer Wayuu atesora la sustancia de los misterios: el sueño, la arcilla, el tejido, las plantas... de aquí deviene la *Ouutsü* (la mujer experta de lo sagrado, sanadora y conocedora del mundo invisible) y el hombre Wayuu contiene la esencia de lo visible: la Palabra, los Caminos, los Animales... de aquí proviene el *Pü'tchipü'üi*, el Palabrero, (el hombre experto de los lenguajes del mundo, el guardián de la tranquilidad, el sembrador de la prudencia y la serenidad, el restaurador de la paz). El *Pü'tchipü'üi* y la *Ouutsü* representan la reserva moral del universo Wayuu. (PES del SNW,

¹⁷ La palabra en Wayuunaiki la aportó el Etnoeducador Iván Martín Fernández Pushaina.

¹⁸ De acuerdo con la investigación de Delgado (2018) en *wayuunaiki* La lluvia es masculino dado que en los relatos sagrados y las historias es un ser hipermasculino humanizado que fecunda a la tierra cuando cae sobre ella.

2010). Estos son dos roles importantes dentro de la cultura, el primero corresponde a la médica tradicional,¹⁹ quien representa una figura espiritual, este rol es escogido mediante los sueños y a su vez orientado por una *Ouutsü* de mayor trayectoria. Por otra parte, el segundo rol, el del *Pütchipü'üi*²⁰ o palabrero (como también es conocido)²¹, es aprendido en la práctica, dado que aquellos que tienen inclinación hacia este oficio y el don de la palabra, acompañan a su tío a las distintas actividades que requieren la aplicación de la Ley Wayuu, entre ellas se encuentran las conciliaciones, reparación de ofensas, conflictos familiares, los matrimonios, entre otras. (Mesa Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009).

En este sentido, la forma de pensar, ver y entender el mundo, la relación humanidad-naturaleza, configuran lo que se denomina como *Anaa Akua'ipa*, siendo

la concepción propia del Wayuu fundamentada en la dignidad y el bienestar social, encierra los valores individuales, colectivos y la cosmovisión Wayuu. (...) constituye (...) el estado óptimo de elementos materiales y espirituales que le permiten al Ser Wayuu, cumplir de manera satisfactoria con los diferentes roles y preceptos socio-culturales y lingüísticos a través del proceso de educación propia. (Mesa Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009, p. 28)

En este marco, la educación Wayuu se erige como un proceso formativo en el que se aprenden normas de comportamiento, valores y labores cotidianas, la base se teje a partir de la noción de “Educar para bien” (Mesa Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009, p. 28) con un componente colectivo colaborativo. Por otra parte, existen diversos elementos que

¹⁹ También existen hombres médicos tradicionales, denominados Ouutshi, pero este oficio dentro de la cultura es predominantemente femenino.

²⁰ Este es un rol mayormente masculino, son pocas las mujeres que lo ejercen.

²¹ De acuerdo con los planteamientos del Grupo de investigación de la cultura Wayuu Alekerüyaa referenciados en Delgado (2018) la palabra palabrero ha entrado en discusión por su significado en español asociándose a una persona que habla mucho y sin fundamento, distinto a la labor que realiza el Pütchipü'üi en la cultura, para ello han definido este rol bajo el concepto de “armonizadores de la palabra”.

caracterizan la enseñanza de esta cultura, me permitiré citar el siguiente texto que amplía esta explicación

el “*ayudar a aprender o aprender haciendo*” son principios rectores de la educación Wayuu propiciadores de un ambiente para el desarrollo integral de la persona, que se realizan participando en las diversas actividades, especialmente mediados por el uso de la lengua materna, siguiendo el propio ritmo del niño y empleando los propios caminos y medios de aprendizaje; se trata de una educación *en la vida, para la vida y con la vida*. (Mesa Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009, p. 29)

La enseñanza para el Wayuu no está restringida a tiempo, espacio ni a contenidos específicos; ésta se basa en la participación directa del niño y la niña en las actividades de los mayores siguiendo la división por género y edad para su realización. El resultado de esta experiencia educativa es la formación integral en la que se desarrolla un tipo característico de percepción y una visión del mundo que configura y permea a la cultura.

Es importante tener presente que culturalmente existen divisiones de roles por género, actividades socioeconómicas y socioculturales, que determinan también espacios de aprendizajes, y personas implicadas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Una de las principales instituciones educativas en la cultura es el encierro puberal, que consiste en aislar en una vivienda dentro de la ranchería²² durante varios meses a la *Majayülü* (señorita). En este espacio y tiempo, la madre, tías y abuelas enseñan a las adolescentes el arte del tejido y al mismo tiempo aspectos importantes sobre el rol que desempeñarán dentro de la familia como madres y esposas, preparándose, de esta manera, para dirigir y educar a su familia en el contexto de la organización matrilineal.

²² Vivienda típica Wayuu, esta denominación es occidental pues los miembros de la comunidad prefieren denominar el espacio que habitan como “territorio ancestral” o “comunidad”.

De acuerdo con los planteamientos de la Mesa Departamental de Etnoeducación Wayuu (2009), la abuela en la cultura Wayuu representa la piedra angular sobre la que se estructura la unidad familiar, considerándose la primera maestra que educa en las tradiciones, las normas de conducta, los fundamentos morales y sociales de la vida comunitaria. En general, son los mayores los principales depositarios de la cultura, entre ellos, el tío materno como máxima autoridad del núcleo familiar, es el encargado de educar a los sobrinos, tomar decisiones que incumben a la familia y la resolución de los problemas.

Por su parte, los padres, abuelos y tíos se encargan de enseñar y orientar a sus hijos, nietos y sobrinos en todo lo relacionado con los trabajos cotidianos, entre ellos podemos destacar el pastoreo, la pesca, el cultivo de la tierra, la elaboración de viviendas, la búsqueda de suministros de agua, el trabajo durante la *Yanama* (trabajo comunitario). Por otro lado, las madres, abuelas y tías se encargan de enseñar y orientar a sus hijas, nietas y sobrinas en todo lo relacionado con trabajos cotidianos específicos como la cocina, las labores domésticas, el tejido, entre otras. A las y los menores se les enseña la actividad y las normas de la comunidad mientras que van realizándola.

A través de los relatos orales los Wayuu cuentan sus sueños, experiencias, narran cuentos en los que se van transmitiendo valores y pautas de comportamientos asociados a la cultura. A partir de la experiencia, la escucha, se fortalecen los lazos, la oralidad, el uso de la lengua, se transmiten valores como el respeto, la responsabilidad, la dignidad, la obediencia, la reciprocidad, el trabajo en equipo, la solidaridad, etc. Asimismo, mediante la realización de prácticas culturales y de actividades productivas se desarrolla un proceso formativo en el que se sensibiliza y concientiza al Ser Social Wayuu sobre la relevancia de aprender y enseñar para un bien individual y colectivo. En términos generales, podríamos mencionar que

El conocimiento se inicia con observaciones del segmento de la realidad en la que se aplicará dicho conocimiento, luego vienen las experiencias y su reflexión, las descripciones y explicaciones orales. [Por tanto,] el proceso de aprendizaje se desarrolla por medio de la observación, la experimentación, la interpretación, la producción y la retroalimentación (Mesa Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009, p. 29, 30)

En este sentido, el aprendizaje emerge dentro de un contexto de formas de enseñanza vivenciales que se presentan en momentos y escenarios concretos como lo son el hogar, las zonas de pastoreo, las fuentes de agua, las zonas de cultivo, el territorio, los sitios sagrados, el cementerio, las reuniones para solución de conflictos, las celebraciones, los rituales, los velorios, la producción artesanal, entre otros. En tales espacios y tiempos se ponen en práctica las enseñanzas de los mayores. (Mesa Departamental de Etnoeducación Wayuu, 2009)

De este modo, a partir de la educación se tejen valores, se construyen identidades culturales y lazos de relaciones sociales enmarcados en la comunitariedad, concibiéndose, en consecuencia, como un *proceso formativo en la vida* que se gesta, fundamentalmente en las etapas de la niñez y la adolescencia.

6.1.1.2. *Música Wayuu generalidades*

En este apartado de las generalidades de la Música Wayuu se amplía la información sobre esta temática abordada en la tercera escena del capítulo del planteamiento del problema, describiendo a grandes rasgos la sonoridad propia del pueblo Wayuu, la función social y sentido que poseen las distintas expresiones musicales en la comunidad, así como el contenido espiritual que está vinculado a los instrumentos musicales.

De manera general, la práctica musical Wayuu está constituida por el conjunto de manifestaciones, la ejecución, construcción de los instrumentos, la creación musical, la comprensión del significado ritual y el sentido social que tiene la música Wayuu y el aprendizaje de esta práctica. En lo relativo a la ejecución instrumental se distinguen algunos elementos tales

como los actores, los espacios y momentos de práctica, los eventos y rituales en los que interviene la ejecución musical, el uso y la función que cumplen los instrumentos musicales y los ejecutantes dentro del ejercicio de la cotidianidad del Wayuu.

La construcción de los instrumentos autóctonos Wayuu se constituye por los saberes relacionados con los lugares de consecución, la escogencia, tratamiento, el significado espiritual dentro de la cosmovisión de los materiales de fabricación, y el proceso de fabricación propiamente dicho. Por otro lado, en el proceso de la creación musical se distinguen distintos estilos compositivos en las letras de los cantos Jayeechi y la invención de melodías y ritmos tanto en el canto Wayuu como en la ejecución de los instrumentos. Adicionalmente, la práctica musical incluye el saber relacionado con la función, la importancia, el significado espiritual y ritual, el sentido social de la música y de los instrumentos musicales en la comunidad, el rol que tiene el músico dentro de la sociedad y el de la mujer músico con las manifestaciones específicas en las que interviene de forma directa, la relación de la música con otros ámbitos de la vida cotidiana como por ejemplo la medicina tradicional. El proceso de aprendizaje, a grosso modo, está determinado por los saberes específicos musicales (estilo musical, formas de ejecución, creación, construcción, comprensión de significados) actores, formas de aprender y enseñar, los escenarios o espacios y momentos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de las principales características de la música Wayuu podemos mencionar que no existen conjuntos musicales, de modo distinto, cada manifestación está asociada a la realización y creación individual, exceptuando la música de la ceremonia de curación Chamánica, donde la maraca (Ishira) acompaña el canto (ejecutados por una misma persona) y los cantos de lamentos realizados en los funerales. Por otro lado, se presenta en distintos espacios, eventos y rituales haciendo parte de la cotidianidad, es así como interviene en las actividades que cada persona

Wayuu desempeña, entre ellas el pastoreo y la pesca artesanal, principales labores económicas, asimismo actúa como vehículo de expresión de sentimientos, se utiliza para el enamoramiento, sirve para la relajación, interviene en eventos sociales y de esparcimiento, como la carrera de caballos y la parranda.

Con respecto a los actores que realizan esta práctica, Cameron (1971) señala que existe una marcada división del trabajo en la comunidad Wayuu, siendo las mujeres las que se ocupan de labores relacionadas con la crianza de los hijos, oficios del hogar como la cocina, el lavado, el cargamento del agua de los reservorios y el tejido, actividades que demandan gran parte de su tiempo. Por otro lado, los hombres se dedican, en su mayoría, al pastoreo de chivos y ovejos en las zonas rurales y el trabajo asalariado en las zonas urbanas. Estos aspectos, de acuerdo con los planteamientos de la autora redundan en que el aprendizaje de la música esté asociado a los hombres gracias a que cuentan con más disponibilidad de tiempo para la práctica que las mujeres, lo cual, se evidencia también en la formación que recibe cada uno desde edades tempranas y los espacios en los que se desenvuelven. Al respecto es importante rebatir esta idea pues, típicamente existen manifestaciones asociadas a hombres y otras en las que pueden participar en la ejecución y creación las mujeres Wayuu, por tanto, no es una práctica exclusiva de los hombres, no obstante, la mayoría de las manifestaciones musicales son realizadas por estos.

Por otra parte, una característica importante descrita en el trabajo de investigación de Cameron (1971) es que “A diferencia de otras sociedades, no hay ni músicos ni cantantes que se ganen la vida dedicándose exclusivamente a su arte” (p. 388) además de esto la autora determina que el oficio de la música dentro de la sociedad Wayuu “debe interpretarse como una distracción más que una vocación (profesión) ya que él no recibe pago alguno por sus servicios.” (p. 388)

Para dar cuenta de manera más detallada de estos elementos se realiza una división del contenido en subapartados.

6.1.1.3. Clasificación y descripción de las manifestaciones (Tipos de músicas)

Al aproximarse a la sonoridad de la música ancestral Wayuu es posible comprenderla desde sus características melódicas con ideas musicales que van y vuelven, jugando con la repetición. Por tanto, se hace referencia a una sonoridad circular que se vincula con la manera cómo esta comunidad desarrolla su pensamiento en espiral. En este sentido hablar de sonidos espiralados nos remite al reflejo de la forma del pensamiento Wayuu a través de los sonidos.

Cuando se hace una aproximación al desarrollo instrumental y vocal es posible evidenciar que la música Wayuu cuenta con una gran variedad de instrumentos y manifestaciones que están inmersas en la vida social. Para ampliar la información acerca de los instrumentos se compartirá un cuadro donde se describen cada uno, de igual manera, se incluye una clasificación planteada en el trabajo de Verbel (2016) que está vinculada con las actividades económicas en las que intervienen los instrumentos (*Apü'üya* y *Apalaanchi*)²³, del mismo modo, la materia utilizada para producir sonido, donde existen los instrumentos musicales extracorporales (fuera de o externos al cuerpo) y las manifestaciones corporales, y otra clasificación según el sistema Hornbostel-Sachs.²⁴

²³ La división entre instrumentos de *Apü'üya* y de *Apalaanchi* no quiere decir que esto exclusiva o necesariamente se presente en la práctica, es decir, no significa que aquellas personas que se dediquen a la pesca no toquen instrumentos de pastores o pastores no toquen el instrumento asociado a la labor de pesca, de modo distinto, esta clasificación se hace tomando en consideración que en las observaciones a lo largo de las investigaciones se ha hallado que el Warutta es un instrumento utilizado predominantemente (podría decirse que exclusivamente) en las labores de pesca, no obstante, también se ha observado que es un instrumento poco utilizado entre los Wayuu, casi extinto.

²⁴ Hornbostel-Sachs o Sachs-Hornbostel es un sistema de clasificación de instrumentos musicales creado por Erich von Hornbostel y Curt Sachs, se realiza agrupaciones de acuerdo con el modo de producción del sonido y el modo de ejecución y su construcción, los cuatro grupos son aerófonos, idiófonos, cordófonos, membranófonos,

Los instrumentos musicales de pastores o de *Apü'üya* (extracorporales) tienen una característica común a todos ellos, por un lado, son instrumentos aerófonos de acuerdo con la clasificación de Sachs y Hornbostel, intervienen en esta labor utilizándose para recoger a los ovejos y chivos, para comunicarse entre los mismos pastores a través del sonido o para distraerse mientras se realiza la labor, es decir, es un medio de esparcimiento. Los ejecutantes son hombres y se caracterizan también porque las creaciones musicales buscan imitar el sonido de la naturaleza. En el siguiente cuadro se describen algunas características de los instrumentos musicales.

Figura 6.3. *Instrumentos Musicales Sawawa, Maasi, Jirraway, Wawai*

	
Nombre Sawawa Material: Del tronco de las plantas de Carrizo (<i>Phragmites australis</i>) y Guamacho (<i>Pereskia Guamacho</i>) que habitan en el territorio de La Guajira. Características físicas: medidas a criterios del constructor, y dependiendo de las dimensiones naturales del material. Longitud promedio 20 cm. Única pieza con cuatro o cinco orificios y lengüeta.	Nombre: Maasi Material: Del tronco de las plantas de Carrizo y Guamacho que habitan en el territorio de La Guajira. Características físicas: medidas a criterios del constructor, y dependiendo de las dimensiones naturales del material. Longitud promedio 20 cm. Única pieza con tres orificios generalmente y embocadura.

y un último grupo agregado de modo posterior, los electrófonos, referido a los instrumentos que producen sonido mediante campos eléctricos.

 Nombre: Jirraway Material: Elaborado a partir de la semilla del árbol de Jijit o Jirraway que habita en la región de La Guajira. Características físicas: medidas dependen de las dimensiones naturales del material. Longitud promedio entre 2 y 4 cm. Única pieza con dos orificios de digitación y uno correspondiente a la embocadura.	 Nombre: Wawai Materia: Manos Instrumento musical corporal, el sonido se emite insuflando aire a través de la abertura generada por la unión de las manos, dejando un espacio entre la unión de las palmas que tiene la función de caja de resonancia.
---	---

Nota: recuadro 1 Sawawa, recuadro 2 Maasi, Recuadro 3 Jirraway, recuadro 4 Wawai. *Fuente:* Fotografías propias.

Figura 6.4. *Instrumento Musical Ontoroyoy*

Nombre: Se conoce con distintos nombres: Ontoroyoy, Totoy, Wotoroyoy, Wontoroyoy, Tontoroyoy  Material: La cabeza y el cuerpo pueden ser elaborados a base de Guamacho o Atunoc, que es un cactus que habita en el territorio de La Guajira, la caja de resonancia se elabora con totumo, planta científicamente denominada <i>Crescentia cujete</i>.
--

Características físicas: medidas a criterios del constructor, y dependiendo de las dimensiones naturales del material.

Longitud promedio 40 cm. Tres piezas articulables con cuatro orificios generalmente, se constituye de lengüeta simple, cuerpo y caja de resonancia.

Nota: Cuadro 1: Imagen Ontoroyoy. *Fuente:* Fotografía propia.

Por otra parte, dentro de la cultura existe un instrumento musical (extracorporal) aerófono utilizado por los Wayuu *Apalaanchis*, (pescadores) denominado *Warutta* (caracol), el tipo de caracol utilizado para este instrumento es el caracol pala. Su construcción consiste en dejar secar el caracol al sol y cortarle “el pico”, la punta, esta abertura se constituye en la embocadura del instrumento, se utiliza para acompañar estas labores y también para comunicarse entre embarcaciones.

Figura 6.5. *Instrumento Musical Warutta*



Nota: *Fuente:* Tomado de <https://www.elheraldo.co/columnas-de-opinion/weildler-guerra-c/el-sastre-del-mar-755563?fbclid=IwAR0dXqJbQemV4m1s933VXJ8HBONwHsMrbwdWXdrkJDu6CjLW1ZSL8s4p4pc>

Dos instrumentos de la cultura son idiófonos, la *Turrompa* (arpa de boca o bucal) que es un instrumento utilizado por mujeres y por hombres, su función está más relacionada con el esparcimiento, el enamoramiento, el recibimiento de visitas. Por otra parte, la *Ishirra* (Maraca)

utilizada por mujeres predominantemente, interviene en los rituales de curación realizados por la *Ouutsü*.

Figura 6.6. *Instrumentos Musicales Turrompa e Ishirra*

 Nombre: Turrompa Material: Hierro Características físicas: medidas 6 cm. Única pieza con una lengüeta maleable unida a un marco de hierro en forma de herradura.	 Nombre: Ishirra Material: Madera Características físicas: Maraca elaborada a base de materiales de la región como el fruto del totumo, y semillas que se ubican dentro del interior de este.
---	--

Nota: Imagen: recuadro 1. Turrompa, *Fuente:* Fotografía propia. Recuadro 2: Ishirra. *Fuente:*

<https://www.youtube.com/watch?v=CJw92-ppjA>

Entre los cordófonos encontramos el *Taliraai*, su práctica “consiste en la ejecución del repertorio musical del instrumento, en distintos contextos de carácter ritual tales como el recibimiento y el agasajo de huéspedes. El ritual de cortejo de una joven Wayuu por parte del ejecutante, la meditación y autorecreación y la vigilancia al amanecer.” (Vilches, 1999, p. 128) Los ejecutantes de este instrumento son hombres, en la actualidad es uno de los instrumentos en riesgo de pérdida puesto que existen pocos ejecutantes y aprendices. Consiste en un arco amarrado en los extremos por crin o cola de caballo, y un frotador con el que se frota la cuerda para producir sonido. (Verbel, 2016)

Figura 6.7. *Instrumento Musical Taliraai*



Nota: Fuente: Fotografía propia.

La *Kasha* (tambor) es el único instrumento musical membranófono de la cultura, es ejecutado por hombres, siendo el de mayor repercusión, pues interviene en distintos rituales como el baile de la *Yonna* que se realiza cuando la *Majayülü* sale de su encierro puberal, también es utilizado por petición de la *Ouutsü* cuando sueña que debe ser ejecutado para la realización del ritual de curación o para protección, y por otra parte, se usa para la convocatoria, en la carrera de caballos, el ritual para llamar la lluvia. Con forma cilíndrica mide aproximadamente 60 cm de longitud y 40 cm de diámetro, aunque estas medidas varían dependiendo del gusto de cada constructor. Algunos de los materiales empleados para su elaboración son los provenientes de los árboles Pionía, Pino, Guayacán, Ceiba, Volador, Algarrobligo; por su parte, las membranas se elaboran con piel de chivo, las cuerdas que sujetan el instrumento se elaboran con piel de vaca y los aros son elaborados con Pui o bejuco ancho y cardón. (Peñaranda & Patiño, 2006)

Figura 6.8. *Ejecución de la Kasha*



Nota: *Fuente:* Fotografía propia. Imagen tomada en comunidad de Albania La Guajira, ejecutante: Guillermo Urariyu

Para finalizar, es importante mencionar que la voz es un instrumento corporal, y en la cultura Wayuu existen distintas manifestaciones asociadas a ella, que son practicadas por hombres y mujeres.

Figura 6.9. *Canto Jayeechi, Canto de Curación y Lamento Fúnebre*

		
Canto Jayeechi	Canto de curación: Ouutsü Con una dimensión más espiritual, se usan en los rituales de curación de la Ouutsü como una herramienta para elevarse a otros niveles de la realidad, comunicándose	Lamento fúnebre La exhumación del difunto y el entierro son rituales en los que intervienen las lamentaciones. Al oído de individuos externos

Canto ancestral en el que se relatan en sus letras historias, sucesos de la vida cotidiana, contenidos míticos, rituales de la cosmovisión. Es cantado por hombres y mujeres. Interviene en eventos de manifestación de alegría como las parrandas y en los rituales de funerales, teniendo una función dentro de estos pues son utilizados para distraer y mantener despiertas durante la noche a las mujeres encargadas de la exhumación de los restos, dado que estas deben cuidarse de los espíritus de los difuntos que se manifiestan a través de los sueños.	con los espíritus y a través de ellos curar a los enfermos. Es cantado principalmente por mujeres ya que en su mayoría son las que ejercen este oficio.	a la comunidad pueden escucharse como cantos de lamento, pero internamente no se concibe como música. Ocurre que tienen cualidades musicales pues cuenta con unas variaciones de alturas en los sonidos que estructuran líneas melódicas, además se reúnen varias personas en torno al llanto, produciendo sonidos parecidos a cantos, por lo que se genera un ambiente de polifonía. Si estas manifestaciones rituales dentro de la comunidad fueran consideradas como prácticas musicales, sería la única manifestación colectiva, pero, como bien se mencionó, este ritual no tiene la intencionalidad de hacer música, siendo un acto que emerge, de modo tal que la música es producida gracias a la unión de las voces. El lamento lo realizan en su mayoría mujeres, pero también los hombres rodean al difunto en medio de la enramada y lloran su partida.
--	--	---

Nota: Imagen: recuadro 1. Canto *Jayeechi*. Fuente: Fotografía propia. Recuadro 2: Canto de curación de la *Ouutsü*. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=CJw92-ppjhA> Recuadro 3: Lamento fúnebre. Ritual de exhumación de Restos, territorio Koushaloulia, el 19.03-2021. Fuente: Fotografía propia.

Figura 6.10. Ejecución de *Ishirra* por *Ouutshi*



Nota: Ejecución de *Ishirra* por *Ouutshi*, Iván Fernández Pushaina, *Pütchipü'üi*, músico, *Ouutshi Wayuu*. Evento “taller de instrumentos autóctonos ancestrales wayuu: Turrompa, evento virtual organizado por el Banco de la República los días 19 y 20 de agosto de 2021”. Fuente: captura de pantalla-fotografía propia.

Figura 6.11. *Canto Jayeechi*



Nota: Canto *Jayeechi*, Sergio Cohen, *Pütchipü'üi* y músico Wayuu. Evento del Aniversario del Maestro Jorge Enrique Apshana, Uribia, La Guajira 22-07-2021. Fuente: fotografía propia.

6.1.1.4. Relación espiritual con la música y ejecución musical

A lo largo de la investigación fue posible observar que se encuentran contenidos de gran significación que constituyen una unión indisoluble entre música y significaciones simbólicas asociadas a las prácticas y cosmovisión, por tanto, podemos comprender que este arte dentro de la cultura Wayuu

no es un elemento aislado de los vínculos que establecen con el universo, la naturaleza y la concepción del ser. Su sentido y esencia radica en la integración que existe con las actividades cotidianas, económicas y rituales. La relación Hombre-Naturaleza [vínculo entre la humanidad y la naturaleza] está contenida en la música en la medida que esta refleja una simbología en la que los sonidos, los instrumentos musicales aluden a significaciones relacionadas con su cosmovisión, así, la música Wayuu está basada en la imitación del sonido del entorno y de la naturaleza como la imitación del cantar de las aves, el zum de las abejas, el sonido del viento. (Verbel, 2016, p. 66)

Asociada a la música se encuentran *Mma'* (madre tierra), *Juyá* (lluvia), *Jouttaii* (viento), *Palaa* (mar), *Ka'i* (sol), *Sawai-Piushi* (abuela oscuridad), grandes seres creadores de la vida. Los instrumentos Wayuu cargados de sentido y simbolismos poseen una espiritualidad con reglas y conductas que regulan su ejecución. Esto se debe a la relación existente con el ámbito espiritual, con la madre tierra (*Mma'*) y el padre *Juyá* (lluvia). Para los Wayuu “la madre es una mujer y de su vientre también salimos nosotros, salen las plantas, los árboles, las flores.” (Joaquín Prince, entrevista 2019) Los instrumentos tienen una conexión con la espiritualidad, pues provienen de la naturaleza, de *Mma'*, igual que los Wayuu.

De la voz del músico Guillermo Urariyu, Autoridad Tradicional, *Pütchipü'üi* (palabrero o armonizador de la palabra; segunda definición establecida en Delgado, 2018), músico tradicional y gestor cultural enfocado en las comunidades indígenas, se detalla también esa relación existente entre la naturaleza y la música Wayuu, los instrumentos y cómo estos intervienen en la actividad de pastoreo, tal como se puede observar en el siguiente relato:

Mi nombre es Guillermo Urariyu, sabedor de la cultura Wayuu, representante del departamento de La Guajira en los usos y costumbres.

Es verdad que todos los instrumentos musicales esos son ancestrales, son ancestros que esos ya venía esas músicas hace tiempo cuando los viejos primeros fueron los grandes mayores, son los grandes sabios. Entonces, como eso queda como un ejemplo para nosotros, como una educación. Educación en el pastoreo, educación en la casa, para uno tener ese tiempo pastoreando se tiene la música tradicionales a través del pastoreo. Entonces eso para que uno se detenga en el monte uno va arremendando²⁵ los cantos de los pájaros, (...) todo lo que es usos y costumbres de uno, entonces eso significa que es de la naturaleza, uno nació con la naturaleza, para convivir con la naturaleza y la fauna y la flora. Ya esas dos cosas son muy importantes para nosotros.

Cuando uno está debajo de un palo, el palo está contento de que uno esté tocando, que uno sentao²⁶ debajo de él y los rebaños al lao' esos son los, esas son espiritualidades. Nosotros lo hacemos como espiritual para convivir con la naturaleza, para tener esa riqueza de uno. La música tradicional o las músicas, las músicas ancestrales no tienen libro, no tienen, no se haya en sistemas, (...) porque el Wayuu no se ha incentivado, o sea, a sistematizarlo ni a ponerlo en libros, esos ya son ya prácticas de ellos en su casa, como profesiones de ellos en la casa de nuestros usos y costumbres. Todo eso sale en sueños, cuando uno tiene, se sueña, ya uno toca la *Kasha*, que es la importancia más es la *Kasha*. Cuando uno tiene el tiempo malo con la naturaleza *Juyá*, él también se toca, se llama ese *Juyá* que es el papá de nuestra madre tierra. [se toca la *Kasha* para llamar a la lluvia, en wayuunaiki *Juyaa*]

Entonces, ese es el que nosotros cuidamos más en nuestros usos y costumbres, la costumbre de nuestros viejos. Tenemos ese respeto con ellos, porque ellos nacieron sobre de la naturaleza, por eso dice, hay un sitio sagrado, que ese sitio sagrado no se puede ir así na' más, sino que hay que hacerle un ritual espiritual para llegar con la *Kasha* tocándole allá o se va se hace un baile para que sea una realidad que la madre naturaleza está con nosotros, está criando en nosotros como hijos que somos de ellos. Entonces ese es el respeto que nosotros le tenemos a la madre naturaleza (...) todos esos instrumentos musicales salen de la madre naturaleza y como hijos que somos de la madre naturaleza, ella nos lo dio como una práctica, como un hijo que adoptemos y lo enseñemos, así son la madre naturaleza con nosotros, ellos nos está enseñando que sí se puede vivir con ellos también, ese es mi parte, de mi palabra pa' ustedes. (Entrevista realizada en Albania La Guajira el 01/02/2019).

Existe un vínculo entre los sonidos, la música, los principios formadores de la cultura Wayuu y las generaciones asociadas a la Ley de Origen, con respecto a esto es fundamental mencionar que

²⁵ Imitando.

²⁶ El registro que realiza da cuenta de una variante del español no formal y cotidiana en la que es usual pronunciar las palabras con algunas aspiraciones y cambios en el patrón acentual.

Existen cuatro generaciones que explican la existencia de la complejidad del universo y su especificidad en el ser humano Wayuu. La primera es el nacimiento de los astros y elementos primordiales como *Mma* (tierra), *Ka'i* (sol), *Kashi* (luna), *Palaa* (mar), *Jolotsü* (estrellas) y, el más importante, *Lapü* (sueños) emanados de *Sawai- Piushi* (la oscuridad de la noche). La segunda generación es el mundo vegetal emanado de *Mma* (tierra); la tercera es *Mürulu* (el mundo animal), en donde se encuentran los abuelos ancestrales de los distintos clanes; y, por último, están los Wayuu, herederos de esta continuidad de vida. (Mercado & Iguarán, 2014 citados en Delgado, 2018)

En este sentido los instrumentos musicales representan la unión de tres mundos: el animal, el vegetal y la generación del Wayuu, es decir, las personas. Es así como las melodías que se ejecutan, que en su mayoría son la imitación del sonido de los cantos de los pájaros, representa el mundo animal, el material con el que se elabora el instrumento está vinculado con el mundo vegetal y el ejecutante que representa la generación de los Wayuu. En el caso del *Taliraai* y la *Kasha* la crin de caballo y el cuero con el que ese elaboran respectivamente, representan el mundo animal unido al mundo vegetal que se encuentra en la madera como material de fabricación. De esa manera lo plantea el maestro Iván Fernández Pushaina en el siguiente fragmento:

La mayoría de los sonidos que se interpretan con los diferentes instrumentos vienen de las deidades, vienen del mundo animal y sobre todo la mayoría de esos sonidos vienen de los pájaros (...) todo se articula, ¿dónde están los pájaros? Los pájaros están en el mundo vegetal hacen sus nidos, por eso se interpretan mucho los cantos de los pájaros con los diferentes instrumentos. Las dos deidades están conectadas permanentemente, los instrumentos son elaborados con material de las plantas, que viene de nuestra madre *Mma'* y nuestro padre *Juyá*, y la generación de nosotros los Wayuu que somos los que interpretamos los instrumentos. (Intervención en el marco del “taller de instrumentos autóctonos ancestrales Wayuu: Turrompa, evento organizado por el Banco de la República los días 19 y 20 de agosto de 2021”).

De acuerdo con los planteamientos de Iván Fernández Pushaina el origen de los sonidos y de las palabras está vinculado directamente con las deidades, además los instrumentos representan al Wayuu, no son materia únicamente, sino que están asociados al sentir y la vida, así como a las personas. En este sentido se puede observar que dentro de la concepción que existe sobre la música se hace un paralelo de estos instrumentos musicales autóctonos con el cuerpo del Wayuu y con la forma como las personas Wayuu se relacionan con los seres espirituales, considerando que los verdaderos dueños de los sonidos y las palabras son las deidades. En sus términos Iván Fernández Pushaina se refiere a esta temática de la siguiente manera:

¿de dónde viene el sonido? ¿y quiénes son los verdaderos dueños del sonido, de las palabras?, pues son nuestras deidades, ahí existen varios personajes espirituales como el espacio, que representa la abuela, desde un principio *Sawai-Piushi*, noche de la oscuridad, es la verdadera dueña de los sonidos, de las palabras, y está en sus generaciones, está el espacio, está el abuelo *Juyá*, la lluvia y está el abuelo el viento *Jouttai*, y ese es el que representa, ese es el que está en nuestro cuerpo. La sangre representa la lluvia que está en nuestro cuerpo, el viento que respiramos a través de las aberturas naturales, las fosas nasales, por la boca, por el oído y los poros del cuerpo y penetra el aire hacia el cuerpo, acumula ese oxígeno el cuerpo, el más fuerte donde se acumula ese oxígeno está en nuestros pulmones, y el agua que lubrica, las cuerdas vocales, nuestra garganta, para producir sonido, entonces, ya el sonido, ya producimos las palabras. (Intervención en el marco del “taller de instrumentos autóctonos ancestrales Wayuu: *Turrompa*, evento organizado por el Banco de la República los días 19 y 20 de agosto de 2021”).

El sonido y el sonido en las palabras tiene un vínculo con el ciclo de vida, siguiendo un camino en espiral igual que el Wayuu que cuando muere vuelve a su origen, es decir, vuelve al espacio, de la misma manera ocurre con las palabras y con el sonido. Dentro de lo que pude comprender de la explicación del maestro Iván se puede inferir que los sonidos y las palabras se personifican, adquiriendo características de seres vivos. En el siguiente fragmento puede evidenciarse la forma como los sonidos y las palabras vuelven al origen, al espacio, y además la razón por la cual los dueños de estos *elementos-sujetos* son las deidades y no el Wayuu como

persona. Otro elemento importante son el agua y la energía que componen al cuerpo, que se relacionan directamente con *Juyá*, el abuelo lluvia.

(...) hablaba de llegar a ser anciano o anciana ya el cuerpo, el ciclo de la vida llega hasta ahí, entonces retorna nuevamente, entonces, el agua. La energía que está en nuestro cuerpo, entonces ya el cuerpo, el agua se evapora invisiblemente hacia el espacio, las palabras, los sonidos se van, las palabras se van, retornan nuevamente a su origen espiritual hacia el espacio, y queda unas partes, la materia seca ahí, entonces es a partir de ahí que nosotros realmente como seres humanos, como Wayuu no somos verdaderos dueños de las palabras, son nuestras deidades. (Intervención en el marco del “taller de instrumentos autóctonos ancestrales Wayuu: Turrompa, evento organizado por el Banco de la República los días 19 y 20 de agosto de 2021”).

Es importante destacar la relación del sonido con las palabras, considerando que las palabras en sí mismas son sonido, la palabra se relaciona directamente con la oralidad que a su vez es considerada un personaje femenino en la cultura, es así como estos elementos se constituyen esenciales para la comunidad. Dentro de la explicación que el Maestro Iván Fernández realiza al respecto de la espiritualidad concibe que las deidades se comunican a través del sonido, los instrumentos musicales no se separan de esta relación espiritual. También es importante tener presente, de acuerdo con los planteamientos del Mayor músico Wayuu, que el sonido y las palabras no están únicamente en aquello que suena, en los *Kanaas*, que son los dibujos y símbolos utilizados en los tejidos, en la escritura ancestral que se representa en la simbología de las castas también están en las palabras, en los sonidos. Para su escucha es necesaria la consciencia y el vínculo con los ancestros y las ancestras. Tal como se plantea en el siguiente relato:

A veces nosotros somos inconscientes, vemos cualquier símbolo, código y nosotros decimos ese no habla. No, resulta que ahí están las palabras así como las deidades, la abuela *Mma'* habla, hablan espiritualmente, nosotros escuchamos las palabras de nuestra abuela cuando ella está en su total silencio, escuchamos también el sonido de las palabras del abuelo viento, cuando se comunican directamente dos deidades, el abuelo viento, el mundo vegetal, también escuchamos los sonidos, escuchamos las palabras, entonces ahí viene el sonido, las palabras hacia ellas misma, (...) entonces aquí plasmamos desde las deidades del mundo vegetal ya plasmamos como instrumento, por eso lo llamamos

instrumentos autóctonos ancestrales Wayuu, entonces, ahí está plasmada ahí están nuestro símbolo, nuestros códigos, cada instrumento lleva su parte, a donde se produce el sonido, eso que hace, por ejemplo en este caso de *Maasi*. (Intervención en el marco del “taller de instrumentos autóctonos ancestrales Wayuu: Turrompa, evento organizado por el Banco de la República los días 19 y 20 de agosto de 2021”).

Los instrumentos musicales, inmersos en los códigos espirituales, no sólo producen sonidos melódicos, los instrumentos hablan, producen palabras. Y estos hablan en varios sentidos, en uno al producir los sonidos de las aves y los animales, es decir, producen las palabras de los abuelos espirituales o hermanos mayores si se tienen en cuenta las generaciones de origen, en otro sentido al sonar de manera semejante a palabras específicas en la lengua propia. Por otro lado, de acuerdo con el siguiente relato no existe división alguna entre el Ser Wayuu y los instrumentos, es así como, los instrumentos musicales son el cuerpo del Wayuu y el cuerpo Wayuu son los instrumentos musicales.

Cada instrumento llevan su código, llevan su simbología, (...) por eso es tan importante el cuerpo Wayuu, el cuerpo humano, nosotros somos instrumentos, somos instrumentos espirituales y materialmente humanos, somos también instrumentos autóctonos, nosotros cantamos, nosotros hablamos, entonces estos instrumentos para producir sonidos, para producir palabras, cada instrumento llevan sus cuantos orificios, deben llevar, por ejemplo el *Maasi* lleva tres orificios y el otro instrumento lleva cinco orificios y así sucesivamente para producir sonidos y palabras, entonces así plasmamos el pensamiento espiritual, las palabras en el arte, este es donde estamos, este viene del arte, del arte ancestral Wayuu, cómo transformamos la parte, la parte de nuestras deidades también somos instrumentos autóctonos Wayuu. (Intervención en el marco del “taller de instrumentos autóctonos ancestrales Wayuu: Turrompa, evento organizado por el Banco de la República los días 19 y 20 de agosto de 2021”).

Por otro lado, es esencial mencionar que las pautas culturales para la ejecución musical son muy importantes para los Wayuu, siendo normas de comportamiento que reflejan la cosmovisión y el respeto por los mayores (que pueden ser humanos, los espíritus-familiares que han fallecido pero que aún habitan en el territorio desde otro plano de la realidad y/o las deidades-principios formadores), en este sentido, representa una unión de la cultura, de la Ley de Origen de los Wayuu con la práctica musical. En el caso específico de la ejecución instrumental,

existe una norma que prohíbe su ejercicio en las horas de la noche por obediencia a los espíritus y seres vinculados a los principios formadores de la cultura. Acción que es necesaria para evitar cualquier desavenencia resultante de la infracción de esta norma.

Esto se presenta sobre todo con los instrumentos que son elaborados con material proveniente de la naturaleza, entre ellos el *Sawawa*, el *Maasi*, el *Ontoroyoy*, el *Jirraway*, el *Wawai*, es decir, los instrumentos de *Apü'üya* o de pastores, que intervienen en la labor de pastoreo de chivos u ovejos. De acuerdo con esto es posible afirmar que estos instrumentos musicales son diurnos dado que están muy relacionados con el día, con la luz del sol (*Ka'í*).²⁷ Por otro lado, La *Kasha* tiene unas pautas distintas dentro de la cultura por participar en otras actividades rituales y sociales. Con respecto a estos aspectos el maestro Joaquín Prince plantea:

Estos son los instrumentos fabricados de la naturaleza [*Sawawa*, *Maasi*, *Totoy*] nosotros tenemos en nuestras creencias que hubo una generación, la primera generación que fue la de los *Pulashis*, los *Pulashis* eran los espíritus, después vino la segunda generación que eran las de las plantas. Entonces creemos que esa generación, en algún tiempo los árboles fueron personas. Entonces al tocar los instrumentos de noche los estaban molestando a ellos porque la naturaleza descansa. En la noche descansa, entonces nosotros interrumpimos la paz de ellos (los espíritus) con esto [instrumentos *Sawawa*, *Maasi*, *Totoy*, *Jirraway*] y como consecuencia nos trae perjuicios para nosotros. Por ejemplo, puede ser que llueva, puede ser que pase algo malo, total que no se puede hacer nada de noche. Y al menos, esos son los instrumentos que no se pueden tocar de noche.

También tenemos el instrumento que es la *Kasha*. Este instrumento, aunque es fabricado de la naturaleza, se puede tocar de día y de noche, por la simple razón de que él tiene un sentido social. Cuando uno escucha la *Kasha*, quiere decir que es un llamado, una invitación a que se acerquen, o sea, los estamos invitando a que se acerquen porque hay una reunión, se está celebrando algo, puede ser la salida de una *Jimot*²⁸, puede ser un sueño que tuvo alguien. Sacan la *Kasha* pa' bailar. (Entrevista 11/01/2019)

De manera implícita en la prohibición sobre la ejecución en horas de la noche, existe un respeto por la oscuridad (la abuela *Sawai-Piushi*) y por las generaciones previas al ser humano,

²⁷ Kay hace referencia al sol en Wayuunaiki.

²⁸ Jimot, Jimo'olu en Wayuunaiki hace referencia a las muchachas, pero jóvenes antes de pasar por la etapa del desarrollo, Majayüra o Majayülü es la señorita después de desarrollarse.

es decir, las generaciones del génesis, los espíritus. Sobre las pautas culturales de la ejecución instrumental en la cultura Wayuu llama la atención lo que menciona Pontón (estudiante y maestro de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*) en la entrevista realizada en Uribia el 11 de enero de 2019 cuando afirma que “al encontrarse fuera del territorio se toca en cualquier espacio y tiempo”. Demarcando cierta flexibilidad en la pauta cultural relacionada con la prohibición de la ejecución instrumental de algunos instrumentos en horas de la noche, dependiendo así del espacio en el que se está ejecutando el instrumento, fundamentalmente cuando se está en escenarios de práctica atípicos. Sin embargo, del argumento de esta frase también puede inferirse que el componente espiritual de los instrumentos, las restricciones de ejecución y la significación en la cultura se instituyen como un rasgo identitario de un pensamiento propio del Wayuu que está presente en los individuos independientemente de los lugares en los que éste se encuentre. Dicho de otra manera, su pensamiento y su ser se mantienen independientes de elementos externos a su forma de ser y pensar desde la identidad cultural, tales como la permanencia en el territorio.

Como complemento a lo expuesto de manera previa, en su relato Pontón afirma que “el instrumento puede cambiar”, esto significa que el instrumento musical a pesar de que está cargado de esa gran espiritualidad y simbología no pierde su condición de objeto y es posible ejecutarlo a cualquier hora. Demarcando así que la restricción sobre la ejecución de los instrumentos musicales está ligada al territorio, pero además considerando que lo más importante, más allá del instrumento como objeto físico es aquello que el Wayuu entiende, guarda para sí y siempre tiene presente desde su ser y saber en el mundo más allá del lugar en donde se encuentre, es decir, la construcción de su identidad a partir de elementos específicos

que sobrepasan el límite territorial. Con respecto a esta temática Pontón agrega las siguientes palabras:

En el caso de que ya salimos de nuestro territorio, como estamos fuera del territorio ya uno lo toca en cualquier espacio de tiempo, pero, sin embargo, el instrumento puede que... como uno es Wayuu, tiene, mantiene la idea por donde uno vaya, mantiene ese pensamiento. Pero el instrumento puede cambiar con la persona que lo toca allá, [fuera del territorio] ya si lo hace con su propia idea, con un pensamiento diferente del territorio. (Entrevista, 11/01/2019)

Es importante destacar sobre este aspecto, que de acuerdo con la experiencia personal compartiendo escenarios en distintos eventos con el maestro Joaquín Prince y los estudiantes de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, que cuando se requería ejecutar los instrumentos de noche, se les solicitaba permiso a las estrellas, a la luna, en general a los seres superiores, para poder realizar las intervenciones musicales con estos instrumentos por la noche.

En otro orden de ideas, el ejercicio musical que se realiza durante el pastoreo y los recesos de las actividades laborales se constituye, para los Wayuu pastores (*Apü'üya*), como el espacio principal de práctica y aprendizaje de esta manifestación cultural, además es un momento de encuentro con los sonidos de la naturaleza que representan una de las principales fuentes de inspiración para la creación de la música. Por otra parte, con relación específica al oficio que desempeña el músico, al interior de la cultura existe un reconocimiento por sus labores y por la calidad de lo que hace, no obstante, no se relaciona con la remuneración económica, sino con un posicionamiento dentro de la comunidad, como alguien que sabe, aporta y es autoridad en lo que hace. Se les otorga alimentos o bebidas a los músicos para reconocer la habilidad de hacer música o, en palabras de Marciano Urariyu, para reconocer el “don” de hacer música, así como puede evidenciarse en el siguiente fragmento:

Aquí nos pidieron un *Ouutsü* como decía él [Guillermo Urariyu] la madre espiritual que es la *Ouutsü*, la *Piache*, entonces si va a hacer un toque por tres días, cuatro días, o una noche no

va a tener ese tocador que ella necesita en su casa, tiene que obsequiarle algo a esa persona que, no le pagan, aquí dicen, no, es que me pagan por tocar,²⁹ no les pagan, le dan un dote nomás por la noche que tocó, le dice sí aquí tenemos un chivo por tocar, no porque se lo ganó, sino porque la gente que ven y la gente que tienen ese don, ellos saben, entonces le dan un chivo... “oye aquí tiene un brazo de chivo, una costilla de chivo” comida, comida típica allí, asado, la costilla, pues allí lo atienden bien. (Entrevista, 01/02/2019)

6.1.1.5. Creación musical

Un rasgo característico de la música Wayuu es que, en su mayoría, las obras o piezas que se interpretan son compuestas por el mismo ejecutante, es decir, la interpretación de composiciones de otros autores, aunque sí se presenta, no es tan frecuente como puede suceder con los músicos intérpretes de la cultura occidental. Por otro lado, los títulos de las obras musicales son relatos en los que se narra una historia, una anécdota o se explican las características del animal al que hace referencia, también se titulan con el nombre de la imitación del sonido del entorno natural o social, como se puede evidenciar en el siguiente toque³⁰ de *Sawawa* titulado “sonido del canto del murciélago cuando era Wayuu”, el canto del búho, de la perdiz, de pájaro *Utta* que también fue palabrero.

Por lo general, los músicos se dedican a todas las actividades de esta manifestación sin que éstas sean separadas unas de las otras, esto significa que el mismo sujeto elabora su instrumento, crea y recrea su música y la interpreta, en este sentido, sería el músico Wayuu *constructor-creador-ejecutante*. Debido a la centralidad de la creación musical en el ejercicio de esta manifestación puede considerarse como un elemento estructurante esencial dentro de la música Wayuu.

²⁹ Marciano cuando menciona “aquí dicen” hace referencia al contexto occidental, considerando que en este existe una remuneración con dinero por ir a tocar (ejecutar los instrumentos musicales) donde se les solicita, mientras que en el contexto Wayuu a los músicos se les retribuye de manera distinta.

³⁰ Se le denomina toque en este contexto a la interpretación, la ejecución de la pieza musical.

El estilo de creación está vinculado con la improvisación, muchas de las interpretaciones, por no decir que la gran mayoría no se ejecutan todas las veces de manera idéntica, siempre se presentan variaciones y aunque el *intérprete-creador* puede conservar algunas ideas melódicas, sus creaciones no son estáticas, de tal manera, que pueden existir algunas versiones donde la melodía sea muy parecida y otras un poco más diferenciadas. Otro elemento importante es que las creaciones musicales relatan sucesos de la vida del Wayuu, reflejan su cercanía con la naturaleza, su forma de ser y pensar.

Sobre las creaciones vocales podemos mencionar que en el contenido de las letras de los cantos *Jayeechis* se encuentran temas vinculados con el individuo desde sus relaciones sociales, por tanto, estos arrojan datos sobre las características culturales de la comunidad. En el caso del siguiente fragmento la temática del *Jayeechi* sugiere la importancia que los mayores tienen en esta cultura, el rango de sabiduría y experiencia que está designado a estos individuos. Es así como para la unión Wayuu, es decir, en el sistema de matrimonio existe un respeto por los mayores, siendo estos los que pagan la dote de la mujer. La letra de canto, de acuerdo con lo que comenta Guillermo Urariyu, dice lo siguiente:

Él [se refiere al personaje principal que se relata en el canto *Jayeechi*] salió del Sur de La Guajira a llegar a la Alta Guajira, diciéndole que nuestros abuelos están en La Guajira, que él fue a decirle que si está enamora'o que él estuvo enamorado de una mujer y él tiene que consultar con el viejo para que el viejo lo ayude a resolver ese problema, pagar lo que son los dotes que ellos van a dar, nosotros como pelao, como hijo no vamos a pagar sino son los grandes mayores que tienen que pagar lo que hace el niño, el joven con una muchacha. Eso es lo que dice el *Jayeechi*, porque uno no es que uno se manda, por eso es que uno busca son a los grandes mayores. (Entrevista, 01/02/2019)

6.1.1.6. Construcción de los instrumentos musicales autóctonos Wayuu

Al interior de la comunidad Wayuu, en su mayoría, los mismos ejecutantes elaboran sus propios instrumentos musicales, por lo cual se puede hablar de la categoría de músicos “*fabricantes-ejecutantes*”, y esto hace que no exista ningún instrumento igual a otro debido a

que se construyen a partir del diámetro propio de los materiales y que cada fabricante lo construye de acuerdo con sus propias necesidades y deseos, es decir, no existen medidas ni formas estándares para fabricar los instrumentos. En este sentido, es complejo hablar de una tonalidad específica, como sí ocurre con los instrumentos temperados (afinados) desde los parámetros del sistema occidental de la música. Lo anterior se sustenta a partir del siguiente fragmento de la entrevista realizada a Marciano:

Ellos interpretan sus propios sonidos. Como, por ejemplo, él [Guillermo Urariyu] interpreta su sonido, yo interpreto el mío, mi hermano también porque (...) no tenemos esa escala musical. Si tuviera una escala musical todos los *Sawawa* sonaran iguales, todas las *Kashas* sonaran iguales, no tiene que ser una *Kasha* que esté hecha de un solo material y pues usted puede encontrar un *Sawawa* grande, un *Sawawa* pequeño, como, por ejemplo, yo te digo mira, este es un *Sawawa* grande, más largo que el otro, no tienen el sonido igual, entonces, no tienen esa escala, nosotros hacemos y lo interpretamos a la manera de que yo pueda sacarle sonido a los instrumentos. (Entrevista, 01/02/2019)

Del párrafo anterior se puede inferir que, así como en la creación es poco frecuente que se ejecute una melodía igual a otra, y esto aplica para las creaciones propias como para los toques que son interpretados y pertenecen a otro creador o compositor Wayuu, se complejiza más el asunto al considerar este aspecto que menciona Marciano Urariyu, pues ninguna melodía sonará igual, en vista de que ningún instrumento emitirá el mismo sonido, al no estar mediados por una estandarización tanto de tonalidad (afinación) como de dimensiones (tamaños), materiales y en algunos casos, formas (la variación de la cantidad de orificios que existe entre los instrumentos de *Apü'üya* u otras variaciones).

Otro aspecto sobre la elaboración de los instrumentos musicales está vinculado con el hecho de que existen unos tiempos para recolectar el material con los que se elaboran los instrumentos, estos dependen de la temporada de invierno y verano en el territorio. Se realizan con elementos de la naturaleza y son adquiridos por los mismos *fabricantes-ejecutantes*, o

también el ejecutante lo puede adquirir por medio de otra persona, pero generalmente en calidad de trueque y no de compra.

Un aspecto importante sobre la construcción de los instrumentos musicales ancestrales Wayuu se refiere al entorno espiritual que deviene de la relación que se establece con el instrumento musical al ser construido por el mismo ejecutante. Dentro de las prácticas cotidianas de las comunidades indígenas se considera que al construir los instrumentos se les provee de aliento de vida, la relación que se da con el hecho de ser elaborado con las propias manos crea un vínculo con el corazón en conexión directa con los brazos y entre ellos la energía que circunda. Esto permite que se apropie y se sienta distinto, creando un lazo con el instrumento distinto que, si por ejemplo es comprado, y generándose una conexión desde el primer momento, siendo una extensión del propio cuerpo del que lo construye. El aliento, el aire, el viento son elementos muy importantes para la cultura Wayuu, siendo *Jouttaii*, precisamente el viento el padre de la música, el primer músico Wayuu y además de *elemento-sujeto* de donde se origina el sonido, es así como proveer de aliento de vida desde la construcción representa la unión con uno de los principios formadores del pueblo.

Sobre la construcción de los instrumentos musicales, sobre todo instrumentos musicales como la *Turrompa*, existe una preocupación dado que los sabedores en su mayoría ya son de avanzada edad. Es por esto por lo que autoridades como Marciano Urariyu consideran que es importante que las nuevas iniciativas que procuran el fortalecimiento de las manifestaciones musicales a través de la enseñanza se enfoquen también en que los aprendices aprendan la construcción de los instrumentos musicales y que esto haga parte esencial de estos procesos, dado que el conocimiento sobre la construcción de los instrumentos son parte fundamental de la conservación de las manifestaciones musicales, y tal como lo menciona Marciano

No lo hacemos aquí porque no tenemos el material o el molde porque es muy difícil de hacer, un material metálico, eso es duro, y para hacerlo necesitas un molde. (...) Yo quiero traer a mi abuelo que él sabe hacerlo, pero si ahora que muera él, si Dios no quiera que él fallece se va todo. Solamente queda lo que ya están hechos (las *Turrompas* ya elaboradas) pero no queda cómo vamos a hacer este instrumento. (Entrevista, 01/02/2019)

6.1.1.7. El ejemplo como práctica de enseñanza

La forma de aprender la música en la cultura Wayuu se da a través de la oralidad, de ahí que los mayores representan una autoridad en la comunidad y son los encargados de educar. El saber vinculado a la música que realizan los pastores es enseñado y aprendido por los hombres, así los encargados de la enseñanza del saber musical son los parientes por vía uterina, principalmente el abuelo y el tío materno (*Alaülayu*), por lo que son los nietos y los sobrinos quienes reciben estas enseñanzas. De esta manera puede evidenciarse en el siguiente relato sobre la experiencia de aprendizaje musical de Guillermo Urariyu.

Yo aprendí de nuestro abuelo, tenía mucha, mucha sabiduría, que él era sabedor, era palabrero, él le gustaba mucho al sistema de arreglar problema, de todo y de eso tocaba La *Kasha* y los instrumentos musicales. Él también cantaba el *Jayeechi*, entonces ya uno como niño se esmeraba de ese viejo, se esmeraba de esa costumbre del viejo como era respetuosamente el carácter del viejo, como su responsabilidad con sus hijos, con sus nietos y sus sobrinos. Y allí aprende uno del viejo porque él va a enseñar, el hijo va a enseñar al nieto, va a enseñar al sobrino, y allí se desprende mucha sabiduría del viejo, y allí aprende uno todo, todo. (Entrevista, 01/02/2019)

Una de las diferencias que podemos citar es que los mayores no se detienen a explicar, por ejemplo, cómo se debe ejecutar un instrumento musical, cómo se ubican los dedos, cómo es la correcta posición de los labios, entre otros elementos, como sí puede suceder en la enseñanza musical académica. En este sentido, no se enseña de manera directa las técnicas de ejecución, lo principal en el aprendizaje se basa en el sonido y el estilo musical, pero puede plantearse que cada músico que enseña se presenta como un *referente de aprendizaje* y a partir de la

observación de este *referente* y la práctica de los elementos observados es que se incorporan los conocimientos y se desarrollan las habilidades musicales de quien aprende. En este sentido, cabe mencionar que la guía no se da por patrones occidentales y escolarizantes, sino con base en el ejemplo como una práctica de enseñanza familiar, que es básica en todas las culturas.

Es posible evidenciar que la enseñanza se sustenta desde los afectos gestados a nivel familiar, donde los mayores acompañan a los aprendices a los espacios de aprendizaje, los llevan a la realización de las actividades de su vida cotidiana, como ocurre con la ejecución instrumental en el pastoreo, o en el caso de la construcción los aprendices se encuentran al lado del mayor observando mientras se están elaborando los instrumentos musicales. Esto se presenta de manera distinta a algunos espacios educativos, sobre todo los escolarizantes, donde se efectúa (generalmente) en los procesos de enseñanza la práctica de un rol adultocéntrico, jerárquico, y distante.

En la medida que el aprendiz musical se inmiscuye, es decir, se adentra en los espacios de aprendizaje, se interesa en la realización de las actividades y se hace partícipe de estas, las va interiorizando y apropiando, y en este contexto es que se produce la adquisición de saberes, esto es lo que Lucy Green denomina enculturación, que “hace referencia a la adquisición de habilidades y conocimientos por la inmersión diaria en la música y en las prácticas musicales de un contexto social particular.” (Green, 2002 citada en Salazar, 2016, p. 209) En este sentido Marciano nos menciona cómo ha sido su proceso de aprendizaje:

La enseñanza mía fue por parte de mi papá y parte de un tío mío que es también músico tradicional, autoridad igual que mi papá. (...) nosotros hemos reunido, donde haya encuentros culturales, (...) cuando entramos a la parte cultural nosotros apenas éramos unos novatos que íbamos aprendiendo, poquito a poco cuando yo, ya vimos los mayores que si hacían sus instrumentos, los cantos, jugaban juegos tradicionales, o sea nosotros, yo creo que el manejo del aprendizaje de nosotros es por ver y practicar. Ese es nuestro aprender. Nosotros con ver aprendemos y haciendo. (Entrevista, 01/02/2019)

Nótese en el apartado anterior que la enseñanza es producto de una interacción de padre e hijo además de la que usualmente se desarrolla entre los familiares de parentesco por parte materna. Desde otro ángulo, el vínculo materno en la cultura Wayuu es muy importante, sin embargo, las mujeres no son las encargadas de enseñar los saberes musicales, esta es una labor que le corresponde al hombre. Es así como, cuando nos referimos al aprendizaje de la música Wayuu (en el entorno cotidiano), sobre todo la música realizada por pastores, nos estaremos refiriendo necesariamente al aprendizaje que realizan los hombres, dado que las mujeres típicamente aprenden otras actividades que no están asociadas directamente a la música, algunas de ellas relacionadas con la cocina, el tejido y las labores del hogar, salvo, por supuesto, las manifestaciones en las que sí es partícipe, como por ejemplo el canto *Jayeechi*, Canto de curación de la *Ouutsü* y la *Turrompa*, tal cual se mencionó en el primer subapartado de este capítulo.

El aprendizaje de la música basado en el ejemplo se relaciona en mayor medida con el desarrollo técnico del instrumento musical y la interiorización del estilo de la música Wayuu, de modo distinto, el proceso creativo es un resultado del ejercicio práctico que se realiza a partir de la interiorización e incorporación desde la escucha de las formas propias de hacer música de la etnia. Por otra parte, el aprendizaje sobre la construcción de los instrumentos, de igual manera, está basado en la observación. Los Wayuu se encuentran presentes en el momento que se está desarrollando esta actividad y partiendo de lo que observan, de manera posterior, ellos replican este conocimiento. En el ejercicio de aprendizaje, de manera general, no se presentan las explicaciones metódicas sobre el proceso, esto significa que la verbalización de otra persona sobre el trabajo de construcción no es parte fundamental del proceso de ejemplificación por parte del referente ni del proceso cognitivo que el Wayuu realiza para aprender. Desde otro ángulo,

usualmente esta enseñanza se presenta a nivel familiar, sin descartar que existen casos en los que se aprende fuera de este entorno.

Es posible afirmar que el medio de aprendizaje es la observación en el hacer mismo, esto es la inmersión y vivencia en el contexto de aprendizaje, y de manera posterior la memoria que resulta de la reiteración (práctica y repetición constante en la ejecución de los instrumentos) y no la teorización sobre los principios y procedimientos de la actividad que se desarrolla. De este modo lo plantea Marciano Urariyu al referirse al proceso de aprendizaje de la construcción de instrumentos musicales Wayuu:

Bueno, más que todo aprender es mucho, pa' uno hacer un instrumento uno tiene que ser... mirar, observar bien como uno tiene que aprenderlo a hacer sus propios instrumentos, porque a medida que nosotros nos enseñan, porque nosotros decimos que nos enseñan, pero no nos enseñan "toque ahí, agarre ahí". No, enseñan "mira, ven acá yo estoy haciendo esto y yo quiero que usted aprenda", o sea, eso es lo único que le dicen a uno cuando uno lo van a enseñar y él ve, va viendo, bueno, yo tengo que hacer lo mío, venga pa' acá también, meto la mano para hacer mis instrumentos. (Entrevista, 01/02/2019)

Como el proceso de aprendizaje se hace en la práctica es necesaria una actitud abierta a la adquisición de conocimientos por parte de quien se encuentra aprendiendo, esto significa que es fundamental estar consciente y atento a los detalles y además tener deseo de aprender. Puede considerarse que es una forma de aprendizaje que se centra sobre todo en el ejercicio de observación. Pese a que no es posible participar, hacer preguntas, aclarar dudas, mientras se está en algunas de las actividades rituales y los eventos que ameritan mucho respeto, es posible hacerlas en otros momentos.

Por otro lado, se pudo evidenciar que a la par del aprendizaje del saber específico deseado, se aprenden normas de convivencia relacionadas con la actividad en cuestión y otros elementos asociados a pautas culturales de gran valor para la pervivencia cultural. A partir de

esto podemos afirmar que la inmersión en los saberes no requiere algo distinto a la observación, la atención, pues se aprende en el oficio, estando allí presentes en el lugar (presente en el espacio-tiempo determinado, mirando y atendiendo lo que sucede en ese momento) no siendo necesarios otros elementos y metodologías para el aprendizaje. Lo anterior es planteado en el siguiente relato de Marciano:

Él³¹ está aprendiendo, a pesar de que está callaíto, pero está aprendiendo, así siempre se hacen, así nacen los palabreros, van acompañando al palabrero mayor, van acompañando y van aprendiendo (...) todos son así, si yo estoy junto a un señor abuelo mío que sepa hacer instrumento, como, por ejemplo, decir, primer instructor de La *Kasha* aquí entre nosotros. Mi papá, hizo La *Kasha*, no sabíamos cómo lo hizo, cómo lo iba a hacer con tal de que él lo hizo, pero con ayuda de nosotros, siempre estamos ahí con él y cómo aprendí yo a hacer La *Kasha*, junto a él, cómo agarrarlo, cómo apretarlo, cómo poner el cuero, cómo hacer el orificio, cómo hacer el *Sawawa*, todo hemos aprendido. Así es que nosotros nacemos, por eso no decimos... “no, él me enseñó” porque él solamente está haciendo y nosotros aprendiendo. Porque si él cuando ya muere, entonces “no, ya murió con él todo lo que él sabía. (Entrevista, 01/02/2019)

En cuanto al aprendizaje del *Jayeechi*, Pontón asegura que es un saber que lo aprende el mismo individuo, por lo que hace parte de un proceso de creación de éste. Las letras están asociadas a la propia vivencia del creador o aquello que hace parte de su cultura. Para Pontón el acto creativo del *Jayeechi* está más vinculado a la improvisación que a la composición, es decir, que es una obra que puede variar.

Con respecto a el aprendizaje de esta manifestación, lo que puede inferirse de acuerdo con lo que afirma Pontón, es que lo que el Wayuu aprende del *Jayeechi* es el estilo en cuanto a lo musical, es decir, lo rítmico y melódico característico y el estilo de la composición, en otras palabras, la forma de los *Jayeechis*, el contenido, la letra ya obedece a la creación del hacedor de *Jayeechi*, tal como lo relata el siguiente diálogo:

³¹ Hace referencia a los aprendices en el contexto de aprendizaje basado en el ejercicio de la cotidianidad.

Pontón: el instrumento más importante es *Jayeechi*, uno lo canta para mostrar la vivencia de uno. A través del *Jayeechi* uno cuenta de dónde viene, si uno viajó, uno lo cuenta y esa parte ahora me siento contento con ustedes, entonces, uno lo canta.

Yaniris³²: ¿y en la escuela también cantan el *Jayeechi*?

Pontón: sí, también.

Yaniris: ¿y quién enseña el *Jayeechi* en la escuela?

Pontón: el *Jayeechi* es algo que uno, más que todo inspirarse uno mismo, nadie que uno pueda decir... porque a diferencia de la Cultura Occidental, que le dicen canciones, las canciones son escritas, son escritas y se pueden aprender, se pueden aprender las canciones, en cambio el *Jayeechi* no, no se aprende ni se escribe. (...) es de cada quién y cómo él lo pueda expresar. A veces el *Jayeechi* no se aprende [no se replica la creación].

Yaniris: Ah, o sea por decir algo, si alguien sabe hacer *Jayeechi* es como si lo fuera inventando. No se lo aprende el uno del otro, sino que cada quién lo dice. Ah que el *Jayeechi* es de cada quién.

Pontón: hay que improvisarlo. O sea, yo no puedo cantar un *Jayeechi* copiado de otro porque enseguida me tratan de... o sea, enseguida ya no me consideran del canto *Jayeechi*, si no que copio el *Jayeechi* de los demás, entonces dejan de considerarme como hacedor. (Entrevista, 12/01/2019)

Con respecto a los espacios de práctica de la música Wayuu es posible comprenderlos como los momentos y lugares en los que interviene esta manifestación. Dentro de la comunidad existen varios rituales, eventos y actividades en las que interviene la música, entre los que se encuentra la salida de la *Majayüt*, es decir, el acompañamiento del toque de *Kasha* en el baile de la *Yonna*, el ritual para llamar la lluvia, el ritual de curación de la médica o el médico tradicional *Ouutsü- Ouutshi*, el ritual de velación de un difunto, también hay toque cuando es solicitado a la *Ouutsü*. Es decir, los seres espirituales se comunican con la *Ouutsü* que figura como mediadora entre el mundo material y el mundo etéreo, a través de la cual y mediante sus sueños los espíritus solicitan la intervención de la música en un lugar determinado.

³² Yaniris Sierra Barros, es docente de la ciudad de Riohacha, encargada del acompañamiento en el trabajo de campo, es conocedora del proyecto de la Escuela *Säüyee'pia Wayuu* y de los procesos educativos musicales del entorno cotidiano.

Por otra parte, interviene en eventos como las parrandas, las carreras de caballo, se asocia también a actividades como el pastoreo y la pesca, también hace parte de los momentos de esparcimiento del Wayuu, sin olvidar que la música es usada como un elemento de cortejo para enamorar. (Es importante recordar que las especificaciones de qué instrumentos musicales intervienen en cada escenario se encuentran al principio de este apartado que trata sobre las generalidades de la música Wayuu).

En lo relativo a quiénes practican la música ancestral Wayuu, es decir, los actores, es posible mencionar que en el caso de la música realizada por pastores *Apü'üya*, la práctica musical que incluyen la ejecución y construcción de los instrumentos *Sawawa*, *Maasi*, *Jirraway*, *Wawai*, *Ontoroyoy*, *Taliraai*, la realizan los varones Wayuu. En el caso de otras manifestaciones como el canto *Jayeechi*, el canto chamánico, la *Ishira*, la *Turrompa*, la practican tanto hombres como mujeres. Para finalizar, sobre el *Warutta*, se puede inferir que es practicada por varones dado que los *Apalaanchis*, los pescadores Wayuu son hombres, por otro lado, el canto fúnebre es practicado por mujeres puesto que son éstas, en su mayoría, las que realizan el ritual relacionado con la velación del difunto mediante el canto de lamento.

La forma de enseñar los conocimientos está relacionada con la realización de la práctica, es decir, el Wayuu enseña mientras está realizando las actividades. En la práctica musical ocurre del mismo modo, mientras el músico ejecuta delante de los aprendices que observan cómo se realiza la acción, y de igual forma, ocurre con la construcción de los instrumentos musicales. Esta ejecución o construcción se realiza mientras se está en la labor de pastoreo o en los tiempos de receso de esta actividad, también en el momento del esparcimiento del Wayuu.

No existe un lugar específico para la enseñanza de los conocimientos, presentándose en el mismo sitio en el que se realiza la práctica. Para el caso de la música de pastores *Apü'üya* es

durante la realización del pastoreo, asimismo, durante el descanso se ejecutan los instrumentos musicales mientras los niños observan lo que los mayores hacen. Con respecto a los momentos de aprendizaje existe, además de los descritos anteriormente, el momento de ensayo o práctica personal, el tiempo de práctica con el instrumento se presenta cuando se realiza el pastoreo de los chivos u ovejos, caminando detrás de los animales durante el trayecto de la comunidad a los reservorios de agua (*Jaweyes*), también mientras los animales se hidratan o alimentan, que es el momento en el que el pastor está descansando en medio de la actividad.

Otro momento del aprendizaje se da cuando el Wayuu ya se encuentra descansando en el territorio ancestral mientras está acostado en el chinchorro, o simplemente en sus momentos de pausa. También existe un tiempo destinado a la búsqueda de materiales para la construcción, éste se constituye en un espacio de adquisición de conocimiento, ya que los Wayuu van en compañía de otros y allí aprenden a escoger los insumos. La adquisición de materia prima para la construcción de los instrumentos musicales sobreviene en las temporadas posteriores al invierno durante el florecimiento de los árboles. También, existen unos espacios concretos en los que se desarrolla el aprendizaje de la música Wayuu, estos están conformados por el territorio, los caminos, los *Jaweyes*, (Reservorios de agua), pero otro espacio de aprendizaje es en el territorio en el momento del descanso.

En cuanto a la construcción, el espacio de aprendizaje es el territorio en el lugar en el que se encuentren los materiales de fabricación, que por lo general dependen de los tiempos de cosecha. Igualmente, el sitio en el que un mayor Wayuu esté realizando la actividad es un espacio propicio para la adquisición del conocimiento. Esto sucede con la construcción de instrumentos grandes como la *Kasha* o los de pastores como el *Ontoroyoy*, con los cuales se utilizan elementos cortopunzantes, fuego y otros materiales.

Con respecto a qué se aprende cuando se aprende música ancestral Wayuu, es importante mencionar que el conocimiento de esta manifestación está relacionado con la ejecución de los instrumentos musicales, es decir, la técnica necesaria para ejecutarlos, el estilo propio de la música Wayuu, esto es, lo concerniente a formas de creación propias, ritmotipos y melodiosos característicos de dicha música. De igual manera, el aprendizaje musical incluye la construcción de los instrumentos musicales, que a su vez está compuesto por el conocimiento sobre los lugares donde se encuentran los materiales de fabricación, la clasificación de los materiales, el proceso de elaboración. Otro aspecto importante sobre el aprendizaje de la música ancestral Wayuu está relacionado con el conocimiento del significado de los instrumentos, el sentido que estos tienen en la comunidad, las funciones y la importancia que representa su práctica. Un aprendizaje intrínseco que resulta de la práctica es la memoria musical a partir de la imitación de los sonidos de la naturaleza y el desarrollo del oído interno.

6.1.1.8. La colectividad como parte de la construcción de la música ancestral Wayuu

Con respecto a esta temática, se observa que entre los Wayuu también se aprende de los pares, lo denominan trueque, a partir de estas acciones se fortalece el pensamiento de colectividad, en el que prima el beneficio grupal sobre el beneficio individual, procurando así, que exista un ambiente colaborativo en el que todos aprenden de todos, todos son actores de la educación, todos aprenden y enseñan cumpliendo una doble función de transmisores y receptores del conocimiento. Lo anterior como lo plantea Guillermo Urariyu:

Hacemos unos trueques, hacemos cambio, y eso es muy bonito que nosotros tengamos este saber, él va a aprender de mí y yo de pronto, de pronto ahora lo voy a aprender de él también, ya yo aprendí de él, porque el que tocaba los instrumentos musicales era él, entonces como él lo sabía, y él lo toca, entonces yo también fui aprendiéndole eso.
(Entrevista 01/02/2019)

La dualidad de ser receptor y trasmisor de los saberes se puede concebir como una constante en la comunidad, dado que los Wayuu consideran que el saber es inacabado, siempre habrá algo que aprender de los saberes y también siempre habrá algo que aprender de los otros. La manera cómo se entiende la colectividad en el aprendizaje del Wayuu, también se presenta en la adquisición de saberes musicales y la forma como se comprende la construcción de los conocimientos en conjunto con los demás. Así es posible observarlo en los planteamientos de Marciano Urariyu:

Aquí entre nosotros vamos; yo gano de ti y tú ganas de mí, y tú aprendes de mí, yo aprendo de usted todos los conocimientos, y así somos los Wayuu. Nosotros vamos a otra comunidad, intercambiamos, como un encuentro cultural, usted toca, yo toco, usted habla, yo hablo, nosotros así aprendemos, así también son los niños. (Entrevista, 01/02/2019)

6.1.1.9. La identidad que se crea en torno a la música ancestral Wayuu

Es posible mencionar que en los instrumentos musicales la creación es distinta, aunque también existe la necesidad de crear la propia música, los aprendices imitan un referente y este referente o maestro tiene un reconocimiento en la comunidad. Este reconocimiento se hace a través de sus “Toques”, con los cuales cada músico crea un rastro de identificación, es decir, cada ejecutante que se considere maestro tiene su propio estilo y forma de tocar, ese es su legado. El estilo, la forma particular de tocar de cada maestro, es aprendido por los neófitos. Por otra parte, también se pueden identificar a las personas por sus “Toques” cuando se encuentran en el territorio en la realización de las labores de pastoreo. En el siguiente diálogo se pueden observar estos aspectos:

Pontón: en donde uno se puede copiar es con esto [instrumentos musicales Wayuu] (...) uno puede copiar los toques de otros tocadores, como, en esa forma sería. El maestro mío tiene un toque propio de él. Tiene un propio toque de él, yo aprendo ese toque.

Yaniris: o sea, es como lo que ustedes hacen con el celular ahora, ¿algo así verdad? Ustedes escuchan el toque del maestro y lo graban, y luego lo tratan de imitar, pero después ustedes aprenden y ya lo hacen a su manera.

Pontón: pero hay algo importante ahí y es que el maestro que a uno le enseña, o sea, es como una generación. Si yo me aprendo el toque del maestro, entonces, los otros tocadores de la zona, enseguida lo reconocen, si lo logran reconocer fácilmente significa que yo doy para tocarlo. Ese es el toque fundamental que uno se aprende primero, el del maestro. Uno se lo aprende, el que el enseñó, ese es el maestro de uno, también porque uno se aprende el toque de otro.

Yaniris: y cuando otra persona lo escucha enseguida sabe que es porque lo aprendió de tal maestro ¿verdad?

Pontón: uju. mira, pero ahí uno inventa su propio toque, y se lo enseña a sus alumnos, y eso es lo que lo hace sentirse a uno orgulloso, de que uno tenga bastante, o sea uno tiene un reconocimiento por eso. O sea, la misma comunidad lo reconoce a uno. De cuantos se aprendieron el toque con la cantidad de alumnos. (Entrevista 12/01/2019)

6.1.1.10. La vitalidad de las prácticas musicales

La música ancestral Wayuu, más allá del hecho sonoro se configura a partir de unos sujetos que significan esos hechos sonoros, en este sentido, “la música se vive, crea, recrea, interpreta, baila, consume, disfruta, oye, representa, simboliza, socializa, ritualiza, sana, comunica, expresa, aprende, construye” (Muñoz, 2020, 09m07s). Lo anterior significa que opera bajo un sistema musical con unas lógicas internas de funcionamiento, es decir, que tienen unas características propias con una idea integral de hacer la música y de vivenciar esos hechos sonoros, gozando de unos patrones rítmicos, armónicos, melódicos y temperamentos (afinación) que son propios y les pertenecen. (Muñoz, 2020) Aunque la música de esta comunidad es esencialmente rítmica y melódica, por ser música que se ejecuta individualmente, la armonía está implícita en las líneas melódicas que la constituyen. Todo lo anterior permite evidenciar que dentro de la cultura se manejan unos conceptos sobre la música, lo que significa y representa.

La música se establece como una experiencia cultural relacional en tanto, se entretajan conexiones entre los instrumentos y el cuerpo, la naturaleza, los lugares, los sujetos, los seres no humanos, los difuntos, los mayores espirituales, a partir de estos elementos vemos cómo existe toda una conexión con su misticidad, su cosmovisión, el territorio, la naturaleza y sus mundos cosmogónicos. Con relación a lo anteriormente mencionado, Blacking (2003) concibe el valor de la música, precisamente en las funciones y los efectos del producto musical en la sociedad, además de los procesos cognitivos involucrados en su creación, existiendo, de esta manera, unas relaciones estructurales entre la música y la vida social.

Para Cameron (1971) la música en la sociedad Wayuu es importante, en tanto es un reflejo de la cultura y es funcional a ésta. Su contenido indica aspectos sobre la estructura social y económica de la sociedad. En cuanto a lo funcional es preciso aludir que “La sociedad guajira ha concebido mecanismos para asegurar la supervivencia y la transmisión de los valores sociales. La música, y en especial, la canción, es uno de estos mecanismos extremadamente efectivos creados por la sociedad.” (p.393) De acuerdo con la autora referenciada, su contenido mantiene la estructura social, portan contenido que instruyen y restringen el comportamiento. Además, la música posee una relación con otras áreas como la religión, los ritos de entierros, el baile y las reuniones sociales.

Por otra parte, con respecto a la importancia de la música y el aprendizaje a nivel familiar es posible mencionar que, para Vilches Faria

La práctica del Taliraai ha permitido a los músicos de la cultura wayuu la internalización y el reforzamiento de contenidos de gran significación en su cultura, así como la actualización de importantes prácticas ligadas al ámbito de las relaciones de parentesco. La ejecución y la práctica ritual de ese instrumento parece cumplir un papel vital para la continuidad de la transmisión y el afianzamiento de determinados rasgos de la sociedad y cultura, así como también de conductas de carácter mítico y ritual, a su vez estas prácticas parecen propiciar el establecimiento y fortalecimiento de las alianzas y las relaciones de

parentesco. [Por lo cual,] es inobjetable la existencia de un vínculo de parentesco y genealogía mediando los procesos de aprendizaje de este instrumento (1999, p. 111).

Es así como la música es fundamental para los procesos de construcción identitaria y de tejido social relacionado directamente con la cosmovisión, la organización social y económica.

Sobre la temática de este subapartado, es posible hacer referencia a algunas de las preocupaciones que los sabedores músicos han manifestado con relación a la situación de los saberes musicales Wayuu. Al respecto, en la conversación con los maestros Marciano y Guillermo Urariyu afirmaban que había escasez de tocadores de *Kasha*. Estos tocadores son muy necesarios en la comunidad puesto que participan de rituales como la petición del toque de *Kasha* por la *Ouutsü* después de un sueño o los pagos, asimismo, es importante destacar que este tipo de rituales son vitales para los Wayuu puesto que si no se hace el toque de *Kasha* como es solicitado mediante los sueños pueden traer adversidades a la comunidad. De igual manera, ocurre con el pago, es necesario que exista el toque de *Kasha* para este ritual, de lo contrario se está irrespetando a los espíritus, a los mayores espirituales.

Los Wayuu son conscientes de la necesidad de la enseñanza para evitar la pérdida de los usos y costumbres, es por este motivo que trabajan para enseñar estos valores culturales.

Bueno, entonces ese es mi intervención para que usted se lleve ese mensaje a cualquier universidad, que yo soy maestro de muchas instituciones de la escuela Akuaipa, del internado, entonces yo le he enseñado a los profesores, a los niños, yo comparto con mucha juventud que viene ahora que se están olvidando de nuestros usos y costumbres. Sí, entonces hay que enseñarlo, como ahora, mira el ejemplo que tenemos aquí, estos dos maestros, qué pasa, que estos están viendo, los dos maestros que están aquí están viendo que nuestros usos y costumbres se están como abriéndose ya se están olvidando y ellos nos están acompañando en Albania, en la institución. Ahora que ellos nos van a acompañar en esto para seguir este paso hacia las escuelas, porque la escuela [proceso que se desarrolla en la Casa de la Cultura de Albania] es una escuela como enseñanza de nuestros usos y costumbres como Wayuu que somos. El niño tiene que ser Wayuu desde que nació en Wayuu, entonces tenemos que tener esos usos y costumbres siempre establecidos. (Entrevista, 01/02/2019)

En suma, la música en el entorno ancestral cotidiano se constituye de distintos aspectos que han sido descritos a lo largo del apartado, en el cuál es posible dilucidar las características y particularidades ancladas a ciertos espacios, tiempos, y además responde a las necesidades del Wayuu en el ejercicio de su vida diaria, lo que implica que la música tenga un uso y una función y que además esté permeada de sentido y simbolismo, conectándose de forma holística, sistémica y sinérgica con la misma construcción y significado de mundo en esta comunidad.

6.1.2. Fundación Saiüyee'pia wayuu, semillero Wayuu. Escuela Tradicional para las Artes, el Deporte y la Música Wayuu

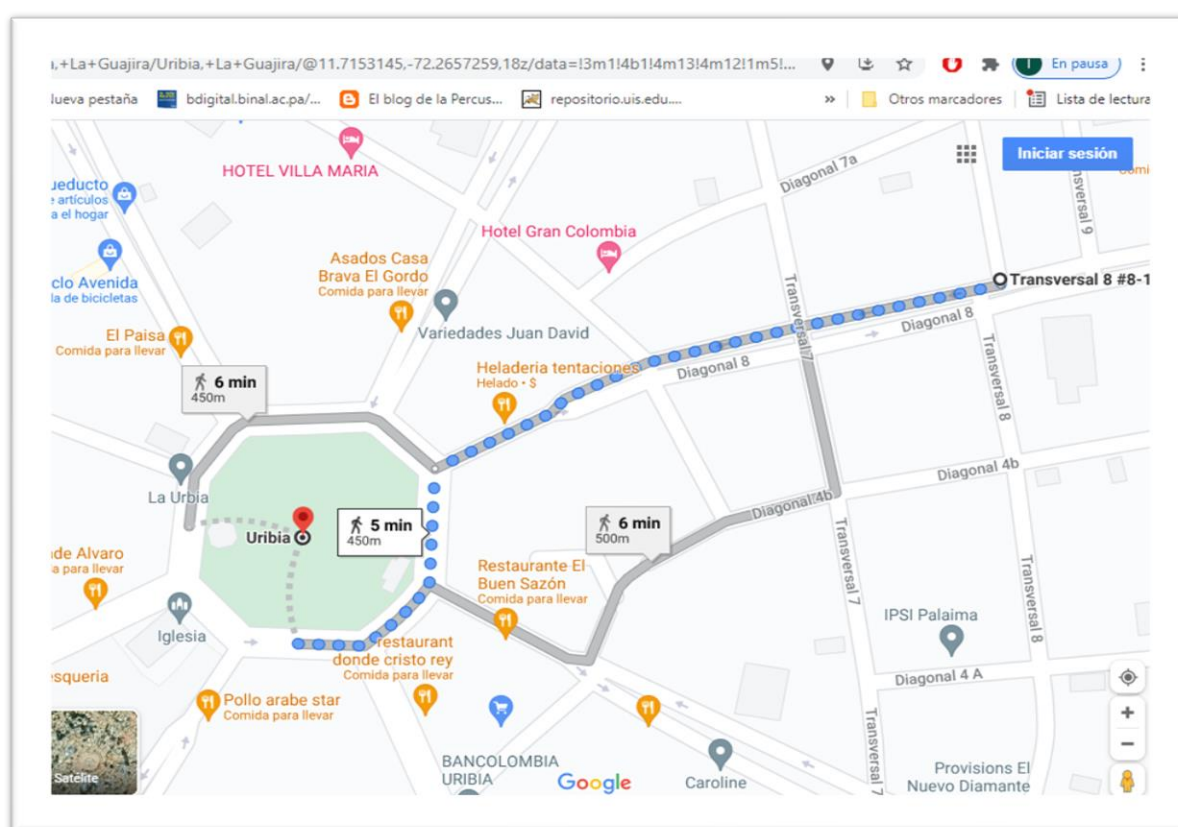
6.1.2.1 Surgimiento, constitución, ubicación, trayectoria y financiación

Como se mencionó en la tercera escena del Capítulo del Planteamiento del Problema, esta fundación y con ella la Escuela, empieza a gestarse en el año 2004 pero se constituye ante la Cámara de Comercio como entidad sin ánimo de Lucro en octubre del año 2010, su razón social es FUNDACIÓN CULTURAL PARA LAS ARTES EL DEPORTE Y LA MÚSICA WAYUU SAÜYEE'PIA WAYUU. La Escuela *Saiüyee'pia Wayuu* como Organización Cultural surge en el Departamento de La Guajira, contando con una trayectoria aproximada de 17 años de funcionamiento. Ante la pregunta acerca del surgimiento, su fundador, Joaquín, comenta lo siguiente:

Lo hacemos porque en la cultura Wayuu, siempre lo hacemos en las comunidades, pero como estamos en una cosmovisión, estamos cerca de lo que es occidental con otras escuelas que están estos niños estudiando, no le están enseñando estas actividades, entonces estamos perdiendo todo ese conocimiento cultural y nosotros lo que estamos haciendo en la escuela es fortalecer y reafirmar todas las manifestaciones culturales de la música, el arte y los juegos Wayuu, a través de qué, a través de la escuela, a través de la enseñanza de lo que nosotros sabemos. Es muy importante, es muy importante mantener nuestras manifestaciones, nuestro juego, nuestra música, nuestro arte Wayuu, por eso que nosotros hacemos la escuela. (Entrevista, 12/01/2019)

De esta manera se hace evidente que lo urbano ha permeado en gran medida la vida de las comunidades Wayuu, de igual manera, el sistema educativo escolar no es, en su mayoría, un ente que fomente el aprendizaje cultural Wayuu ni que incluya la educación propia de este pueblo. El cargo de Representante Legal es asumido por la Autoridad Tradicional Joaquín Ramón Prince y la ubicación de las instalaciones donde opera se encuentra en el Municipio de Uribia La Guajira, en la calle 8 No. 8-100, Barrio San José.

Figura 6.12. Ubicación Escuela Saiyee'pia Wayuu



Nota: Ubicación Escuela Saiyee'pia Wayuu en Uribia La Guajira Fuente:

<https://www.google.com/maps/dir/Tv.+8+%238100,+Uribia,+La+Guajira/Uribia,+La+Guajira/@11.7153145,72.2657259,18z/data=!3m1!4b1!4m13!4m12!1m5!1m1!1s0x8e8c124728e9b8db:0x982cc14a57a00eee!2m2!1d72.2628194!2d11.7162075!1m5!1m1!1s0x8e8c12377a57f683:0x128385641f81ee7d!2m2!1d72.2659391!2d11.7149978?hl=es>

La fundación ha tenido una amplia trayectoria con un gran impacto en la comunidad a nivel municipal y departamental, celebrando contratos con entidades como la Fundación de la cultura Wayuu, carbones del Cerrejón³³, ACIDI VOCA, así como convenios con entidades como la Corporación Cabildo³⁴, y la escuela de saberes y derechos culturales apoyada por la Fundación FORD³⁵.

El Representante Legal, Joaquín Prince, participó como miembro de la comisión coordinadora del Plan de Salvaguarda del Sistema Normativo Wayuu, de igual manera, su trayectoria implica la participación en varios encuentros a nivel nacional e internacional con la preservación de las manifestaciones musicales y lúdicas Wayuu. La trayectoria de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* se proyecta a partir de distintas participaciones en eventos locales, nacionales e internacionales. Lo anterior es posible evidenciarlo en sus palabras de la siguiente manera:

Lo que hemos mostrado, hemos hecho documentales con Señal Colombia, con Telecaribe. Fuimos al festival de Smithsonian³⁶ en el 2013 a Washington, a un festival donde se reúnen todos los pueblos indígenas de todos los países, allá representó la escuela a la etnia Wayuu, con otros indígenas, con palenqueros, Huitotos, del Amazonas, Arhuaco de la Sierra Nevada. Fuimos un grupo a representar al país de Colombia, y a eso fuimos nosotros, la Escuela, por la trayectoria que tenemos. Hemos participado en la Feria del Libro también, el encuentro de Lenguas, el encuentro de música y también un

³³ Empresa extractiva de Carbón ubicada en Colombia, La Guajira.

³⁴ ONG colombiana que tiene como objetivo contribuir al reconocimiento, respeto y difusión de la diversidad cultural de la nación colombiana. Información tomada del sitio oficial de la entidad el <http://corporacioncabildo.org/> 16 de febrero de 2020.

³⁵ La Fundación Ford (en inglés Ford Foundation) es una fundación caritativa, domiciliada en Nueva York, Estados Unidos, creada para financiar programas que promuevan la democracia, reduzcan la pobreza, promuevan la cooperación internacional y el desarrollo humano. Información tomada de https://es.wikipedia.org/wiki/Fundaci%C3%B3n_Ford el 16 de febrero de 2020.

³⁶ El Smithsonian Folklife Festival es considerado el más importante evento de la cultura popular en el mundo, es realizado por el instituto Smithsonian en Washington, la versión número 47 realizada en el año 2013 se denominó denominado One World, Many Voices o Un mundo, muchas voces, dedicado a celebrar la diversidad lingüística del mundo. El pueblo Wayuu, entre ellos Joaquín Prince, hizo parte de los 12 delegados de las comunidades indígenas y afro que participaron de este encuentro. Información recuperada de <https://www.elpais.com.co/entretenimiento/cultura/comunidades-indigenas-de-colombia-participaran-en-el-folklife-festival-en-washington.html> y de <https://www.voanoticias.com/a/entretenimiento-cultura-tradicion-historia-folklife-fest-smithsonian/1695172.html> el 16 de febrero de 2020.

encuentro interétnico. Hay un proyecto que estamos haciendo que se llama escuelas de Saberes y Derechos culturales. (Entrevista, 11/01/2019)

La escuela como estrategias de publicidad se vale de las redes sociales, folletos, la comunicación voz a voz. Con respecto a la fuente de financiación en su mayoría proviene de recurso del Estado con entidades como el Ministerio de Cultura y recursos propios, sin embargo, existe una problemática pues se evidencia poca voluntad política dificultando la gestión para acceder a recursos nacionales tales como el impuesto a la telefonía móvil, la estampilla procultura u otras.

6.1.2.2. Estructura interna de funcionamiento: enseñanza teórica y práctica

La principal línea de acción de la entidad está orientada a la preservación del Patrimonio Cultural Inmaterial Wayuu (PCIW), en el marco de desarrollo del Plan Especial de Salvaguardia (PES) del Sistema Normativo Wayuu Aplicado por el Palabrero, aprobado mediante Resolución 2733 de diciembre de 2009 por el Ministerio de Cultura de Colombia y declarado Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por la UNESCO en el año 2010. Es así como se propone

recuperar, conservar y difundir el contenido de los universos culturales de las comunidades indígenas, mediante el uso de metodologías, recursos y técnicas modernas de tratamiento de la información, así como el apoyo, liderazgo, asesoría y acompañamiento en los procesos de desarrollo social, económico y cultural del pueblo Wayuu, de modo que se fortalezcan la diversidad étnica y cultural en Colombia y Latinoamérica, así como el fortalecimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas. (Documento de trayectoria de la Fundación *Saiüyee 'pia Wayuu*, 2020, p. 4)

Es importante aclarar que, pese a que en el presente trabajo se ha orientado el ejercicio investigativo a la indagación sobre la práctica musical, la Escuela *Saiüyee 'pia Wayuu* no es una escuela exclusivamente musical, corresponde a uno de los proyectos adscritos a la Fundación, siendo una escuela cultural enmarcada en la revitalización de diferentes prácticas ancestrales, donde se procura proporcionar y fortalecer los conocimientos generales sobre la comunidad, de

tal modo que se afianzan los saberes relacionados con la cosmovisión, la organización social, los principios y valores desde la lengua materna.

Al interior de la escuela los saberes generales sobre la comunidad corresponden a lo que denominan el aspecto teórico de los contenidos de enseñanza, por otro lado se encuentran los conocimientos y el desarrollo de habilidades a nivel práctico, es decir, aquellos contenidos que se vinculan con el hacer, erigiéndose, de este modo, como un espacio destinado al fortalecimiento de las artes y los juegos tradicionales de la comunidad (entre estos aspectos se trabaja sobre la música, la danza, los instrumentos musicales autóctonos ancestrales, el deporte, los juegos infantiles, el tejido, la pintura facial y otros saberes-haceres culturales)

Figura 6.13. *Estudiantes Escuela Saiyyee'pia Wayuu*



Nota: Grupo de Estudiantes Escuela Saiyyee'pia Wayuu. Fuente: <https://semanarural.com/web/articulo/el-profesor-que-mantiene-viva-la-musica-wayuu/1838>

Para comprender de manera más amplia la estructura de la organización Cultural Fundación *Saiyee'pia Wayuu*, semillero Wayuu se citarán algunos de los contenidos del proyecto No. 6 descritos en el PES del SNW.

GENERAL

Adelantar un proceso de desarrollo y fortalecimiento de la identidad étnica wayuu mediante el fomento de nuestra música, la producción de instrumentos musicales autóctonos, la enseñanza de los juegos tradicionales con la participación activa de la comunidad educativa como estrategia de formación integral de los niños y jóvenes indígenas (Plan Especial de Salvaguarda del Sistema Normativo Wayuu, 2010, p.44).

ESPECÍFICO

Desarrollar un modelo de formación teórico-práctico de las técnicas musicales instrumentales y lúdicas propias de la etnia wayuu.

Proponer un modelo de desarrollo pedagógico para la elaboración y ejecución de instrumentos autóctonos el cual puede ser adaptado a los proyectos educativos institucionales locales.

Incentivar a los participantes de la escuela de formación en el respeto a las diferencias de color etnia clase social entre otros.

Realizar talleres de formación en temas de identificación de materiales de construcción y uso de los instrumentos musicales wayuu.

Lograr la conformación de un grupo musical representativo de la escuela

Elaborar guías y materiales pedagógicos para dar continuidad a los procesos iniciados.

Metodología:

el proyecto tiene una duración inicial de 12 meses divididos en fases de 4 meses cada una, pero espera ser replicado de forma anual de acuerdo con sus resultados y disponibilidad. (Plan Especial de Salvaguarda del Sistema Normativo Wayuu, 2010, p.44).

A continuación, se detallan los pasos metodológicos que la escuela *Saiüyee'pia* Wayuu propone para obtener las finalidades propuestas.

FASE 1

Estructuración del plan educativo de la escuela. En esta fase se define el plan educativo donde el equipo de trabajo define los pasos y filosofía de gestión de las actividades de formación, es decir, se detallan las actividades de formación integrada a la cosmovisión Wayuu dentro de unos principios mitológicos que permitan la mejor interacción de los participantes con su entorno. En el plan se definen objetivos, actividades, métodos, resultados y beneficios de la escuela de formación, así como los mecanismos de interacción y socialización.

FASE 2

Ejecución del programa de formación de instrumentos musicales etapa inicial, consiste en la ejecución del programa de formación de instrumentos musicales, análisis teórico de la naturaleza, la vida cotidiana, la imagen y su función como medio de expresión y proporcionar herramientas prácticas para el proceso de creación musical y el quehacer lúdico de los Wayuu.

FASE 3

Programa de formación para la producción musical con supervisión de los instructores musicales Wayuu. Consiste en presentaciones y socialización de los resultados obtenidos hasta

esta altura del programa inicial de la escuela. (Plan Especial de Salvaguarda del Sistema Normativo Wayuu, 2010, p.45).

La comunidad destinataria de los procesos que viene adelantando esta organización son los estudiantes de las instituciones educativas del territorio ancestral colombo-venezolano. Por otro lado, con apoyo financiero de la empresa Cerrejón, *Saiyee'pia Wayuu* ejecuta el “Taller de Fortalecimiento del Universo Lúdico y Artístico Wayuu: Transmisión y Práctica de Saberes Tradicionales” en la zona de influencia de esta entidad (Departamento de La Guajira). La comunidad destinataria de este proyecto se encuentra ubicada en los municipios de Uribia, Albania y Barrancas.

La población se compone por niños, niñas y jóvenes de ambos sexos pertenecientes a la comunidad Wayuu o no Wayuu (Arijunas), existen beneficiarios de una manera directa que son estudiantes y docentes de los Centros Etnoeducativos de las comunidades de *Yotojoroin*, *Juyasirain*, *Mapuain*, *Meera*, pertenecientes al municipio de Uribia. Del municipio de Albania las comunidades *Piturumana* 1 y 2, *Coveñas*, *Charito*, *Cerrejón* 1, *Rio de Janeiro*, *la Orqueta*, *Campo Herrera*. Del municipio de Barrancas las comunidades *San Francisco*, *Provincial*, *Trupio Gacho*, *Campo Alegre*. Son beneficiarios indirectos de este proyecto los estudiantes de la Escuela Tradicional para las Artes, el Deporte y la Música Wayuu, *Saiyee'pia Wayuu*, ubicados en el municipio de Uribia, residenciados en el barrio San José. (Documento Taller de Fortalecimiento del Universo Lúdico y artístico Wayuu, s.f.).

El proceso formativo de la Escuela *Saiyee'pia Wayuu* se basa en la realización de talleres dirigidos por instructores en áreas como juegos, danzas, música y fabricación de instrumentos tradicionales; con actividades vinculadas a la ejecución, fabricación de instrumentos musicales, elaboración de mantas, artesanías, el arte de los tejidos tradicionales. Los instructores son por lo

general indígenas Wayuu con conocimientos amplios de su cultura y hablantes del Wayuunaiki y el castellano. Una particularidad de esta escuela es que los estudiantes al haber finalizado su formación pueden ser multiplicadores de los conocimientos.

De igual manera, otros miembros de la sociedad Wayuu conformados por autoridades tradicionales sabedoras y sabedores de la cultura, participan activamente en este proceso; algunos de los cuales son “*Pütchipü'üi* (palabrero), *Ouutsü* (autoridad espiritual), *Ei'nalü* (madres tejedoras), *Atükalü* (ceramista pintora), *Ou'lakülü* (visionaria espiritual)” (Documento Taller de Fortalecimiento del Universo Lúdico y artístico Wayuu, s.f., p. 4).

A partir de esto se construye una estrategia para la formación integral de niños, niñas, jóvenes, de igual manera, la escuela propone un modelo de formación participativo conformado por menores, jóvenes, adultos, del género femenino y masculino.

Los objetivos específicos del “Taller de Fortalecimiento del Universo Lúdico y Artístico Wayuu: Transmisión y Práctica de Saberes Tradicionales” buscan:

Afianzar un modelo de formación teórico práctico de las técnicas lúdicas y artísticas propias de la población Wayuu.

Formación de un grupo coral de niños y niñas de las comunidades beneficiadas del proyecto, con el fin de fomentar la música como medio de esparcimiento, y realizar presentaciones en eventos culturales y escenarios, donde haremos demostraciones de música tradicional Wayuu, con música del caribe colombiano. Y seguirle dando continuidad a estos procesos.

Consolidar la institucionalización de los grupos culturales juveniles, conformados en los talleres iniciados en las comunidades beneficiadas.

Crear espacios de información y reflexión de tipo cultural e investigativo acerca del patrimonio cultural material e inmaterial de la población Wayuu.

Fomentar la sensibilidad hacia la valoración de la identidad cultural y los principios de vida social y espiritual en la nueva generación Wayuu.

Ofrecer contenidos pedagógicos al proceso de diseño y construcción del Plan de Estudios para la educación propia de la población Wayuu.

Realizar el "primer Encuentro de Arte y Juegos Tradicionales Wayuu" en las comunidades Wayuu vecinas del Cerrejón". (Documento Taller de Fortalecimiento del Universo Lúdico y artístico Wayuu, s.f., p. 3).

El Programa de Formación en Instrumentos Musicales, Juegos y Artes cuenta con tres etapas, la etapa inicial que consiste en la ejecución del Programa a través de la implementación de herramientas prácticas para el proceso mismo de creación y el quehacer lúdico Wayuu, de igual manera, dentro de la formación se incluye el análisis teórico de la naturaleza, la vida cotidiana, la imagen y su fusión como medio de expresión. (Documento Taller de Fortalecimiento del Universo Lúdico y artístico Wayuu, s.f., p. 3).

La etapa intermedia se enfoca en la realización del Programa de Formación para la producción musical, de acuerdo con esto se hace Análisis teórico del sonido y su función como medio de expresión armónica entre los Wayuu, actividades de juegos tradicionales, muestras artesanales. Además de ello, se destaca la filosofía y elaboración de las *Wayunkeera*, que son pequeñas esculturas de barro, así como su importancia como juego exclusivo de las niñas. (Documento Taller de Fortalecimiento del Universo Lúdico y artístico Wayuu, s.f., p. 4). La

etapa final se centra en la ejecución del programa y la socialización de los resultados de los procesos.

6.1.2.3. Espacios de enseñanza y aprendizaje

Las clases se imparten en distintos lugares, entre ellos se encuentra la sede principal en el Barrio San José, el Centro Cultural de Uribia, en barrios del municipio, la comunidad de Polvorín y algunas comunidades rurales donde el proyecto se lleva a cabo. Dependiendo del lugar en el que se encuentren los niños y las niñas, las actividades se realizan en un salón o al aire libre, aunque los instructores procuran que en su mayoría sean por fuera del aula. Con respecto a lo anterior el Maestro Joaquín Prince menciona lo siguiente: “Tenemos un espacio, la escuela no es un salón con cuatro paredes. El sitio es donde nosotros vemos la tranquilidad que tiene la naturaleza, para escuchar el viento, los pájaros, con eso hacemos la música nosotros.” (Entrevista, 11/01/2019).

La Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* a pesar de que se encuentra ubicada en la zona urbana busca que las actividades se realicen en un ambiente natural, de tal manera que se recree la vida en el territorio, en las comunidades, existiendo una clara distinción entre los espacios de educación formal de acuerdo con lo que argumenta Prince en el siguiente párrafo:

La Escuela como le dijimos, la Escuela es tradicional, la Escuela no es una escuela de pronto, un cuarto con cuatro paredes, un tablero, silla, pupitre por decir, no, la Escuela es bajo una enramada, de un quiosco, la Escuela es debajo de un árbol, debajo de un trupillo, la escuela, el instructor, o sea, el espacio biofísico, son sagrados, para uno danzar el baile de la *Yonna*, para ensayar tiene que ser en un espacio sagrado que es un círculo que se llama *Pioi*, ese es un círculo que está libre de obstáculos de piedras porque los niños bailan descalzos, en arena, en tierra, no puede ser en piso, eso es para tener una conexión con la tierra, con la parte de nosotros los Wayuu, la parte espiritual es eso, y el espacio para nosotros hablar de la música, es debajo de una enramada. (Entrevista, 12/01/2019)

Figura 6.14. *Práctica de estudiantes de la Escuela Saiiyee'pia Wayuu*

Nota: Práctica de estudiantes de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* en el Centro cultural de Uribia. Fuente: Fotografía propia, 11-01-2019, Centro Cultural de Uribia.



La población con la que se trabaja se denomina, por un lado, estudiantes directos (45) que son aquellos que reciben la formación en la sede principal, el Centro Cultural de Uribia u otro espacio, y estudiantes indirectos (200) que reciben su formación en comunidades ubicadas en la zona rural de Uribia, entre ellas se encuentra la comunidad *Yotojoroin*, con esta población estudiantil se está realizando un trabajo de visibilización de los procesos formativos y de la Cultura.

Figura 6.15. *Estudiantes mujeres de la Escuela Saiiyee'pia Wayuu*

Nota: Estudiantes mujeres de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* antes de realización de la pintura facial ancestral. Fuente: Fotografía propia, 12-01.2019, comunidad Polvorín Uribia, La Guajira.



6.1.2.4. Procesos de enseñanza y aprendizaje y contenidos

Conforme con la información recolectada en el trabajo de campo pudo analizarse que durante el proceso de formación se podían observar dos momentos de aprendizaje que se presentaban a la par, por un lado, se encontraban las niñas tejiendo o realizando pintura facial o corporal, preparando el material para realizarla, y, por otro lado, los niños se encontraban recogiendo la cosecha, realizando juegos tradicionales o ejecutando los instrumentos. En ambos procesos podía observarse que mientras se realizaba la actividad se iba explicando acerca de su importancia, de su significado. En algunos casos lo explicaban los multiplicadores, y el maestro iba complementando y profundizando la explicación.

Dentro de los contenidos alrededor de la enseñanza de la música ancestral Wayuu en la escuela, se hallan las nociones sobre la “espiritualidad de los instrumentos musicales”, esto significa que el proceso de enseñanza no se centra únicamente en el aspecto práctico, (ejecución y construcción de los instrumentos musicales), de modo distinto, es un proceso formativo que busca que los estudiantes comprendan la relación de la música con la forma de pensamiento propio de la comunidad.

En la etapa intermedia la formación que se les brinda a los educandos además del proceso de aprendizaje de los instrumentos y la parte teórica sobre el significado ritual, espiritual y el sentido social, se les dan pautas para la presentación en escenarios y el manejo del público.

Joaquín Prince lo manifiesta de la siguiente manera:

Después viene una etapa intermedia, ya clasificamos los jóvenes que ya tienen ese don, porque ya vienen con un don dentro de ellos, que saben, que muestren su cultura y ellos van a ayudarnos a hacer el proceso de formación a los niños más pequeños, los niños nuevos que están entrando a la escuela, hay niños que no son Wayuu y lo aceptamos, como decir, que son Arijunas, que no son Wayuu, si entran y aceptamos que vengan y le enseñamos para que aprendan, porque estamos en una zona etnoeducativa, aquí en Uribia

no solamente hay Wayuu, también hay Arijuna, que no son Wayuu y le enseñamos ese proceso. (Entrevista, 11/01/2019)

Sobre los contenidos implicados en los procesos de formación musical, en el siguiente fragmento es posible abstraer que el acto de aprender es inherente a la persona, es un proceso que emerge en su ser, pero se aprende con el ejemplo y es a partir de la observación de éste que es posible adquirir los conocimientos, es entonces, en este caso, el instructor un referente para el individuo aprendiente. Por otro lado, otro aspecto que es posible detallar es que las clases que se imparten en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* están compuestas por varios elementos porque comprenden desde técnicas de ejecución, formas de interpretación musical hasta la enseñanza de la espiritualidad de los instrumentos musicales, tal como lo narra Joaquín:

Uno no le enseña a un Wayuu a tocar la música y la música la hace uno mismo, el niño escucha, lo interpreta también porque nosotros aprendemos a través de la observación, si usted no lo hace, el niño no lo hace, tú le enseñas cómo tiene que agarrar el instrumento, cómo tiene que colocar los dedos, y en qué momento lo puedes interpretar. Hay unos instrumentos que no se pueden tocar de noche, así como hay instrumentos que sí se pueden tocar de noche, así eso lo hacemos nosotros, toda esa variedad de la clase, al momento lo hemos hecho. (Entrevista, 11/01/2019)

Referente a la técnica de ejecución de los instrumentos musicales Wayuu, en el proceso de formación se pudo observar que en principio se hace una explicación general a todo el grupo y posteriormente se particulariza a cada estudiante o a un grupo reducido, esto se hace por turnos. Asimismo, fue posible observar que existe una diferenciación en el proceso de aprendizaje de la música Wayuu respecto a su aprendizaje en el entorno cotidiano, pues las clases son grupales, distinto ocurre cuando el aprendizaje es adquirido en el territorio, en la comunidad. Por otro lado, en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* existe una organización para los núcleos temáticos, cronogramas, horarios, diferenciándose del entorno cotidiano de aprendizaje, pues el tiempo depende de las actividades o labores que él o la Wayuu realice. Es así como el aprendizaje en el territorio, en la comunidad obedece a unas necesidades del Wayuu, no

existiendo una estructuración de los ejes temáticos. Lo anterior es posible evidenciarlo teniendo en cuenta el siguiente relato de Joaquín en el que se habla sobre dónde y cómo se aprende de acuerdo con las tradiciones ancestrales:

Eso más que todo viene de la necesidad que tenía el Wayuu en el tiempo, la necesidad que tenía cuando no tenía nada que hacer, nosotros no sabemos prácticamente quién fabricó los instrumentos, sabemos que esos instrumentos son hechos por los propios Wayuu, pero nosotros no podemos decir el nombre del Wayuu que lo hizo, pero sabemos que, si es de nosotros los Wayuu, con todos los instrumentos, y la enseñanza que tenemos. (Entrevista, 12/01/2019)

En el siguiente fragmento se resume una de las principales diferencias que existen en el aprendizaje de la música Wayuu en el “entorno escolar” donde la música pasa de ser realizada en y para la comunidad en un ámbito típico a ser realizada en otro contexto, que si bien está cercano a las comunidades urbanizadas, difiere de las dinámicas culturales tradicionales, igualmente la música es realizada tanto para la comunidad como para el público.

También manejamos la parte de actuación, cómo debe presentarse al público, porque el Wayuu no se presenta a un público, siempre toca su instrumento en su cultura normal, en su vida diaria, pero nosotros vamos a mostrárselo al mundo, mostrárselo a otra persona que no son Wayuu. Hacemos actuación, actuamos, (...) eso lo hacemos siempre, eso lo hacemos una vez en la parte intermedia, en la parte final, ya es el resultado, quiénes son las personas que están avanzando, quiénes son los muchachos que ya están avanzando bastante, hasta me pueden superar a mí como profesor, son los multiplicadores, yo ya nada más organizo con ellos, bueno toca esto y ya yo a ellos me toca buscarle para gratificarle algo a ellos, porque ya son personas mayores, ya tienen dieciocho años, están en esa edad, están en la escuela, de que van creciendo, van creciendo, a pesar de que están en un escuela pública, ellos se están dedicando también en la escuela de saberes Wayuu, porque ese es el problema también, ellos están también en una escuela pública, están realizando otra cosa y después están en la escuela acá de saberes Wayuu y así nos vamos aprendiendo a hacer la etapa, ya en la etapa final mostramos todas esas enseñanzas de lo que vamos aprendiendo y yo nada más superviso pa’ ver cómo están las cosas, cómo están haciendo. (Joaquín, entrevista, 12/01/2019)

6.1.2.5. Las mujeres en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela Saiüyee'pia

Wayuu

Sobre los procesos de aprendizaje y enseñanza es posible mencionar que de modo general es realizado por etapas y de manera específica acerca de los instrumentos musicales autóctonos, en la Escuela se busca que las y los estudiantes elijan lo que desean aprender, pero también se busca seguir la línea tradicional, es decir, lo que se ha descrito en el apartado anterior sobre la caracterización del entorno cotidiano, de tal manera que el proceso de aprendizaje de las niñas se enfoca en la ejecución de instrumentos como la *Turrompa*, de igual forma en el aprendizaje de la danza y el tejido, sin embargo, se pudo evidenciar en el trabajo de campo que pese a la pauta cultural, en el caso de que una mujer desee aprender a tocar algún instrumento musical de *Apü'üya* (de pastores) o algún otro asociado típicamente a los hombres, no existen restricciones para que realice su proceso formativo en estas manifestaciones musicales.

JOAQUÍN: (...) También con las niñas, una niña especial, que es una de las que enseña cómo se baila la *Yonna*, cómo se toca el instrumento musical, porque este instrumento no lo pueden tocar las mujeres (*Sawawa*) si no nada más la *Turrompa*, que es este instrumento (muestra *Turrompa*) si lo pueden tocar.

IRENE: O sea, ¿las niñas no aprenden este (*Sawawa*)?

JOAQUÍN: no, porque ese es una filosofía de la cultura Wayuu, éste es para los varones, los hombres, o sea, los jóvenes y porque es el oficio que se dedica diario, a pastorear, a buscar la leña, entonces, se dedica tocando estos instrumentos, si, allí es donde nace la filosofía de este instrumento. Y las niñas si pueden tocar este (la *Turrompa*) porque éste es un instrumento que nosotros adaptamos cuando llegó la conquista, entonces lo transformamos a la manera de nosotros. Lo tocan los hombres y lo tocan las mujeres. Entonces allí comenzamos el proceso de formación y vamos viendo el proceso, por eso no es de corto, es de largo plazo. (Entrevista, 11/01/2019).

Las mujeres, asociadas a la práctica musical de manifestaciones específicas como la *Turrompa*, la *Ishirra* y el Canto *Jayeechi*, participan también de la música desde el saber sobre la importancia, función y el sentido social, así como el disfrute, la vivencia y participación en actividades y rituales en los que la música interviene. Por otro lado, la relación de la música y la

espiritualidad en rituales como el de la Curación de la *Ouutsü* en el que la música cumple una función dentro de la medicina ancestral Wayuu son de gran importancia para la comunidad y son evidencia del rol vital de la mujer dentro de la cultura. El aprendizaje de manifestaciones musicales típicamente asociadas a hombres por parte de las mujeres en la Escuela *Saiyee'pia Wayuu*, además del deseo, tiene un sentido de pertenencia cultural, en el cual se busca aportar, mediante el compartir de saberes y la enseñanza de este arte, al fortalecimiento identitario a través de las manifestaciones, es así como, muchas aprenden para compartir sus saberes en las comunidades y además para aproximarse a la experiencia musical desde otros lugares.

6.1.2.6. Recursos educativos

Con referencia a los recursos educativos, es posible observar el uso de los aparatos electrónicos mediando los procesos de aprendizaje de la música Wayuu, su utilización pedagógica consiste en ofrecer a los estudiantes la posibilidad de desarrollar la memoria musical gracias a herramientas como la grabadora y el reproductor de música, siendo útiles para registrar la música de los mayores, de contemporáneos y/o de ellos mismos, reproducirla y también contar con la posibilidad de repetirlas cuantas veces se haga necesario facilitando la memorización de las piezas.

Estas melodías (grabaciones) son una guía, pues el Wayuu busca siempre hacer sus propias creaciones musicales, (sus propios toques). Llama la atención sobre estos elementos que el Wayuu procura constituirse como sujeto creador de saberes e individuo único dentro de las actividades musicales que realiza, bien sea ejecutando, fabricando instrumentos o creando música y esto sirve para generar una identificación y diferenciación entre ejecutantes con elementos como la composición, los estilos de ejecución e interpretación instrumental, los timbres de los instrumentos. Con relación a esta característica, el uso de aparatos electrónicos en

los procesos formativos que desarrolla la Escuela *Saiiyee'pia* posiblemente no han variado la necesidad de la creación musical entre los Wayuu, pese a que con un registro auditivo o audiovisual se facilita la interpretación de obras de distintos compositores. Lo anterior es posible evidenciar en el siguiente relato de Joaquín:

Nosotros nos apropiamos de esto [Celular] a través de los sonidos con el mismo instrumento y para escucharlo. O sea, los toques de Jorge Enriques³⁷ que se escuchan bastante, (...) porque con los toques de él es que nosotros aprendemos, escuchando. Pero tú nunca vas a hacer la misma música de Él. Si de pronto una parecida, pero tú los vas interpretando de otra manera. Sí, tú mismo vas a hacer la música. Por lo menos yo estoy tocando un instrumento aquí y el viejo Jorge Enriques pasa por ahí y dice, ese es mi sobrino, ese es el “teso” como él me dice y él llega porque sabe que ese es el toque, lo estoy haciendo yo, lo conoce. Igual cuando Pontón hace su toque, él está tocando y yo sé que es él, yo lo escucho (...) A veces hay personas que llegan. Una vez un señor que llegó un día, un musicólogo de barranquilla, no, pero yo veo los mismos toques, los instrumentos son iguales. Yo veo un *Sawawa*, porque tocó Jorge Enriques y después toqué yo, como así que estos van a ser iguales, no, nunca, escuche bien, analice bien, si usted es músico, escuche bien y después él lo analizó y dijo: “no, tiene razón, no son los mismos”- que de pronto es el mismo instrumento, que toque uno el mismo sonido del sonido, pero son diferentes toques y unos se reconoce así. (Entrevista, 11/01/2019)

Del mismo modo, el uso de aparatos electrónicos tecnológicos permite hacer un proceso de enseñanza de los contenidos que en alguna ocasión no se encuentren a la mano o no se tenga acceso. Por ejemplo, es posible a través de una grabación, bien sea de audio o de video, hacer un proceso de aprendizaje de un instrumento como el *Taliraai*.

En la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* es de utilidad el manejo de estas herramientas puesto que el *Taliraai* es un instrumento musical que no es tan común en la actualidad, ya que hay pocos tocadores y pocos aprendices, y los que aún viven residen en zonas lejanas, ante lo cual Weidler

³⁷ Autoridad Tradicional, músico y palabrero Wayuu.

Guerra citado en Verbel, (2016) alude a que en la actualidad prácticamente “(...) *casi podemos darle un certificado de extinción al Taliraai*” (p. 145)

De igual manera, la utilización de herramientas tecnológicas como los aparatos electrónicos para el proceso de aprendizaje en la Escuela *Saiiyee 'pia Wayuu* es útil para la visibilización de diferentes músicos, por lo tanto, diferentes creaciones musicales, estilos y técnicas de ejecución, tal como lo narra Joaquín:

A veces utilizamos un parlante, colocamos la música para que ellos escuchen, por decir la música de los maestros como el maestro Jorge Enrique Apshana y Sergio Cohen, un *Jayeechi* y ellos escuchen para ellos tener esa visión de que la música se escucha. Todo el tiempo nosotros no sabemos cantar *Jayeechi*, más que todo el *Jayeechi*, ellos ahí van escuchando y van aprendiendo también. (Entrevista, 12/01/2019)

6.1.2.7. *La música como un todo (sistema holístico)*

A través de la observación durante el trabajo de campo fue posible detallar que el proceso formativo de todas las actividades de la escuela estaba acompañado de la música Wayuu, siendo el toque de *Kasha* el que mayor predominancia posee. Durante la *Yonna*, la lucha libre, el juego del trompo, el momento de la pintura facial, de tal manera que se genera un saber compuesto por varias actividades interconectadas a través del sonido, en otras palabras, el sonido es el elemento de cohesión que tiene el Wayuu entre gran parte de las actividades que desarrolla, de ahí que música-ritual, música-deporte, música-danza, música-trabajo, música-esparcimiento, música-cortejo, entre otras, son combinaciones que se tornan indivisibles, pues la una está correlacionada con la otra.

Es así como en el proceso de formación no existe una división entre el aprendizaje en música, danza, juegos tradicionales, parece que todos están interconectados y todos los estudiantes aprenden o practican todas o la mayoría de estas manifestaciones culturales, aunque existe una diferenciación entre las actividades que aprenden y realizan los niños y las niñas. Lo anterior se puede evidenciar en el siguiente relato de Joaquín con respecto a cómo se enseñan y aprenden los instrumentos y su relación con el deporte

Los juegos se aprenden a través de la música, por lo menos la *Kasha* se acompaña con la lucha libre, que es la lucha tradicional que tenemos nosotros, que es la *Atsinjirawaa*, es cuando se aprende eso, porque nosotros hablamos de una cosmovisión diferente, de donde provienen los juegos estos, son los juegos, el juego “el trompo” que viene acompañado de instrumentos. O sea, son ratos libres cuando el niño está pastoreando, se sientan a recrearse y en el momento que ellos están pensando, hacen todas estas actividades, ya, hacen el trompo, el juego de la lucha y la música. (Entrevista, 12/01/2019)

En cuanto al proceso de aprendizaje de la danza que se desarrolla en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* es muy importante el manejo de la mirada, la corporalidad, la gestualidad y la coordinación de los movimientos con el sonido de la *Kasha*, así lo relata Joaquín:

Ahorita vamos a preparar a los niños vamos a hacer un ejercicio que es para el baile de la *Yonna*. Enseñamos a los niños que a pesar de que el baile es, o sea, hacemos lo que es, enseñamos la actuación, cómo debe estar la mirada, cómo debe presentarse, cómo debe estar en el *Pioi*, el sitio sagrado que ustedes van a conocer ahora. Como ya las niñas se prepararon, ahora los niños se van a preparar. Yo le enseño y el que más aprende es el multiplicador, uno de ellos es el que va a enseñarle a los otros niños que son nuevos, el que va multiplicando. (Entrevista, 12/01/2019)

El siguiente relato de Joaquín da cuenta de la unión de la música con otros elementos culturales como los rituales, el baile o las parrandas, siendo esta inseparable de la vida. Igualmente, es posible observar que los toques difieren en cada evento o ritual.

Si es importante la *Kasha* porque con la danza, cuando hacemos el toque de la *Kasha*, ahí aprendemos los toques, porque los bailes, cada baile tiene un son diferente. Por lo menos

si hacemos el baile de la *Yonna* y el baile del Gallinazo, es diferente toque, si hacemos el baile del caballo, es diferente toque, si hacemos el de la tortuga es diferente toque. Entonces desde allí comenzamos nosotros a desarrollar todo el sonido de la *Kasha* a través del baile. O sea, sin el baile, estamos tocando la tambora, no estamos haciendo nada, de pronto estamos haciendo porque hay sonido de parranda, cuando estamos los Wayuu, estamos tomando de pronto así o una carrera de caballo, son diferentes toques. (Entrevista, 12/01/2019)

6.1.2.8. Procesos de enseñanza y aprendizaje sobre la construcción de los instrumentos musicales autóctonos en la escuela *Saiyee'pia Wayuu*

Figura 6.16. Construcción de los Instrumentos Musicales Wayuu



Nota: Construcción de los Instrumentos Musicales Wayuu. Fuente: Fotografía Pedro P. Verbel Tomada el 12/01/2019.

Sobre el aspecto pedagógico de la Escuela *Saiyee'pia Wayuu* en cuanto a la elaboración de los instrumentos, en la entrevista se buscaba indagar si existía alguna diferencia con los tiempos y las formas como se buscan los materiales y las maneras típicas de fabricación de los instrumentos. De tal modo que lo que se halló fue que el proceso se hace de manera parecida a como se presenta en el ejercicio tradicional, pero con la diferencia de que en *Saiyee'pia Wayuu*

estaba la intención de enseñar los saberes, por lo tanto, la manera como se presenta el conocimiento a los aprendices es distinta, de igual manera, existe una selección por edades con el propósito de garantizar la seguridad de los menores que estén aprendiendo. Es de aclarar que el aprendizaje sobre la construcción y búsqueda de materiales se les ofrecía sobre todo a los niños y no a las niñas Wayuu. Con respecto a las siguientes preguntas sobre la elaboración de los instrumentos abordadas en las entrevistas ¿dónde buscan los materiales? ¿a qué horas? ¿en qué épocas? ¿quiénes los enseñan? Joaquín relata lo siguiente:

Más que todo en temporada como ahora, hay un árbol que se llama *Mocotchira*, debe estar por ahí, lo cortan, también el tiempo, es en la mañana, no lo puedes cortar en la tarde, si lo cortas en la tarde se seca, claro, el que tu cortas, el material para tu fabricar el instrumento, pero ahí debe estar fresco para uno poder limpiarlo por dentro, tú sabes que eso es como un tubo, lo limpias por dentro, él tiene un poco de la comidita y lo dejas secar y después lo vas fabricando como tú quieres, si es *Sawawa*, si es *Maasi* y tu consigues en tu entorno, todos los materiales los consigues en el mismo entorno, entonces la *Kasha* tú puedes fabricarlo (...) por aquí no hay pero para allá para la Sierra sí lo hay, que es por aquí por el sur de La Guajira, allá traen el árbol, buscan el cuero del chivo, comienzan a armarlo y hacerlo y construyen una *Kasha*. (Entrevista, 12/01/2019)

Sobre el proceso de aprendizaje de la construcción de los instrumentos musicales Wayuu (en el entorno cotidiano), se configura en varios momentos, un momento para la consecución de los materiales o la adquisición, un momento para el tratado de la madera, en caso de que ésta no esté seca es un tiempo de espera para que ésta se seque en la intemperie o con el fuego, y el proceso de elaboración que es cuando se hacen las perforaciones de los orificios y embocaduras y se le agregan los amarres y pegantes a aquellos que lo requieran, este proceso es con los instrumentos de pastores.

Con la *Kasha*, los momentos de fabricación son similares, sólo que la madera de la *Kasha* hay que hacerle un tratamiento distinto pues ésta debe pulirse y abrírsele el orificio central, requiere un tiempo de secado del cuero del chivo, ovejo u otro animal, y el momento de los

amarres de las estacas que se ubican en la parte lateral, estos amarres permiten templar el cuero, de igual manera, son el soporte de afinación del instrumento musical.

En cuanto a la búsqueda de materiales, en el proceso que hace la Escuela *Saiyyee'pia Wayuu* se hace una orientación a los estudiantes de mayor edad, quienes acompañan a los mayores,³⁸ (en este caso a los instructores), a buscar el material para la fabricación, y el proceso de aprendizaje de la fabricación como tal se hace frente a los niños más pequeños. Allí el instructor va elaborando los instrumentos musicales y mientras lo hace, ofrece algunas explicaciones sobre ese proceso, esta elaboración se hace de manera conjunta con los estudiantes varones más grandes de la escuela.

Durante el trabajo de campo pudo observarse que los niños pequeños eran muy receptivos, estaban concentrados en silencio observando detalladamente el proceso de elaboración de los instrumentos musicales que los instructores y los compañeros de mayor edad realizaban. Las niñas también observan, pero por lo general se encontraban tejiendo y/o conversando entre ellas sobre el tejido o sobre cualquier otro tema. Y este proceso, de acuerdo con Joaquín, lo realizan

los más grandes, porque a los chiquitos no les enseñamos porque usamos cuchillos, pueden cortarse la mano, son los ya mayores, catorce años en adelante, no le enseñamos a fabricar a los niños pequeños todavía, sino a los grandes, ellos son los que salen con nosotros a cortar, a buscar los materiales, (...) los niños pequeños no (..) ellos sí nada más observan, observan lo que estamos haciendo. (Entrevista, 12/01/2019)

Existen especificaciones de la anatomía y de la técnica de ejecución de instrumentos como el *Ontoroyoy*, pues su dimensión y el aire requerido para ejecutarlo dificulta el aprendizaje

³⁸ Se le dice mayores a las Autoridades de la familia Wayuu. En el caso del entorno cotidiano los aprendices acompañan a “los mayores” de su familia, bien sea el tío materno, el abuelo, o el padre, a buscar los materiales, en el caso del aprendizaje de la Escuela *Saiyyee'pia Wayuu*, los mayores vienen siendo los instructores.

para los menores, es así como aquellos que ejecutan este instrumento en la Escuela *Saiiyee'pia* *Wayuu* son los estudiantes de mayor edad, cuyos dedos alcanzan a cubrir los orificios y cuya columna de aire está bien entrenada. En el caso de la *Kasha*, es un instrumento con unas dimensiones y peso que requieren unas características relacionadas con fuerza y las medidas corporales adecuadas del ejecutante, por lo que su tamaño y peso se ajusta a un cuerpo de un niño de aproximadamente diez años en adelante, tal como se narra en el siguiente relato de Joaquín:

aprenden son los mayores, de los 14 años en adelante. Los pequeños le enseñamos todo, todo, lo que es los juegos y el arte y lo que es la música, la música que puede ser, pueden hacer ellos, no todo la música la hacen ellos, porque si es un *Ontoroyoy* es muy largo y es de fuerza, no pueden hacerlo los niños (...) porque es de fuerza y muy largo para su cuerpo interno, pues como también hay una música que es corporal, que es con el cuerpo. Ellos [los niños menores de 14 años] solamente se dedican a lo que es el *Sawawa*, de pronto la *Turrompa*, el baile y los juegos, esas son las actividades que hacen más que todo los niños. (Entrevista, 12/01/2019)

Existen algunos rituales relacionados con la solicitud de permisos cuando se van a cortar árboles, ramas o se va a llegar a determinados sitios sagrados. Durante el trabajo de campo no se observó un ritual previo a la búsqueda de los materiales para la elaboración de los instrumentos musicales, como puede evidenciarse cuando se le pregunta al Mayor Joaquín Prince sobre este aspecto, sin embargo, el ritual no se hace de manera directa para la búsqueda de materiales, pero si, de manera indirecta para el crecimiento de las plantas con las cuales se elaboran los instrumentos musicales, tal como lo explica el Mayor. De acuerdo con esto, desde mi experiencia mediante varios acercamientos a la comunidad, he podido conocer que en la cultura *Wayuu* se hacen rituales para el llamamiento de la lluvia y la temporada de lluvia está vinculada con la fabricación de los instrumentos musicales, pues es gracias a esta temporada que crecen los árboles y frutos de donde se saca el material de elaboración.

IRENE: ah bueno y... ¿existe una ritualidad con relación a la búsqueda de materiales? Es decir, si salen a buscarlos hay algún tipo de...

JOAQUÍN: pues un ritual así, pues con el tiempo, depende cuando está la sequía, no hay materiales, hay que buscarlos, o a veces hay material que toca buscarlo en la Sierra Nevada que es el carrizo o en la Sierra de la Macuira que estamos en territorio Wayuu, para nosotros tener ese instrumento es... eso mejor dicho, eso pasa a manos de tres o cuatro personas, uno a veces trae, ya la persona que conoce ese instrumento se lo trae a uno, es como hacer un cambalache, hacer un trueque, ya sabe que está ese instrumento, yo le regalo un *Coutsü* o le regalo el mejor ovejo que tengo en mi corral, para que sea, me venga más abundancia a mí, entonces cuando yo a ellos hago ese ritual, ya comienza a llover, comienza repararse la tierra, nacen las plantas y ya tengo material para elaborar los instrumentos con mi propio material que tengo en mi entorno. (Entrevista, 12/01/2019)

La Escuela *Saiyee'pia Wayuu* lo que busca es crear un espacio de fortalecimiento y preservación de las tradiciones Wayuu, sobre todo en el contexto urbano en el que ya muchos Wayuu están inmersos, los saberes que se enseñan en la escuela son esencialmente los saberes que se aprenden en el entorno cotidiano del Wayuu realizando las actividades laborales, rituales, o los eventos.

6.1.2.9. Diferencia de la escuela *Saiyee'pia Wayuu* con los espacios educativos formales

En el siguiente fragmento de entrevista cabe señalar que cuando Joaquín hace referencia a que no existe una estructura estática de la escuela quiere decir que el contenido de las clases no es estándar, es decir que, en la etapa inicial, intermedia o final, por ejemplo, no se brinda siempre el mismo contenido específico, como puede ocurrir en el sistema educativo formal organizado por grados y contenidos estandarizados, por lo tanto, los procesos en la Escuela *Saiyee'pia Wayuu* varían cada vez dependiendo de las personas con las que se cuente. Llama la atención que los estudiantes que son más aventajados apoyan la formación de aquellos que están iniciando su proceso, tal como se evidencia en el siguiente relato de Joaquín, en el que se hace referencia a cómo se da el proceso de formación

No tenemos una estructura estática en la escuela. El proceso de formación, nosotros tenemos unos instructores. Yo soy músico, yo sé porque me enseñó el maestro Jorge

Enrique, Sergio Cohen. Esa es la primera etapa. Nosotros tenemos unas etapas, una etapa inicial. La etapa inicial es la búsqueda de los materiales. La búsqueda de material humano y físico, si tú estás en la escuela, encuentras jóvenes que ya conocen, que saben, pero de pronto no interpretan bien la música, esa persona nos va a ayudar a nosotros a formar los a los más pequeños. Entonces escogemos un grupo, que es los que están iniciando, la parte inicial que son niños de seis a diez años y otros niños que ya tienen la etapa de 14 en adelante que ya son personas adolescentes 18 años... son los que nos ayudan a formar, tienen el proceso claro. Entonces hacemos la primera etapa que es la búsqueda de material humano y la búsqueda de material físico que es los materiales para poder fabricar los instrumentos, porque los instrumentos los hacemos nosotros mismos. (Entrevista, 12/01/2019)

En este marco, es importante destacar la capacidad de transformación de la Escuela *Saiüyee'pia Wayuu* en términos de procesos alternativos de educación, donde es posible vivir una experiencia educativa en la que todos aprenden de todos por lo que se constituye en un proceso trascendental y transgeneracional y donde los contenidos no son neutralizados, por tanto, no se excluyen de las referencias vivenciales de la vida.

6.1.2.10. Oralidad como eje transversal en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Escuela Saiüyee'pia Wayuu

Joaquín Prince hace una diferenciación y a la vez una caracterización de la Escuela de formación de *Saiüyee'pia Wayuu*, pues considera que no es una escuela estática como pueden ser los colegios del sistema escolar hegemónico occidentalizado, en vista de que las clases son impartidas en sitios naturales, sagrados, y se sigue la forma de compartir los conocimientos a partir de la oralidad, que así como se desarrollan en el entorno cotidiano continúan siendo centrales en los ejercicios educativos que se realizan en la Escuela, tal como lo plantea Joaquín en las siguientes palabras:

la Escuela es bajo una enramada, un sitio sagrado donde estamos como en este espacio que estamos acá, en las comunidades de Polvorín que tenemos espacio acá para dar las clases, debajo de una sombra, debajo de una enramada, aquí es que damos toda la clase, y todo es oral, no escribimos, no usamos ni bolígrafo, no usamos lápiz, no usamos

cuadernos, toda la enseñanza es oral, la oralidad, utilizamos la parte oral, todo lo que nosotros aprendimos de nuestros padres, de nuestros abuelos. (Entrevista, 12/01/2019)

Por otra parte, para hacer un paralelo y establecer una diferenciación entre la educación escolarizada y la de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* se tomó como referente el uso del tablero, el pizarrón, puesto que es un elemento asociado a la escritura y que, además, caracteriza el aula escolar propia del sistema educativo formal hegemónico. Y así, por ejemplo, es posible reconocer los otros instrumentos y espacios que se emplean en el momento del encuentro en la Escuela

usamos tableros a veces, de pronto un sitio cerrado, cuando vamos a proyectar un documental, un video sobre la Cultura Wayuu, un video sobre qué es lo que nosotros hacemos en las comunidad, sobre el viejo, de pronto un palabrero que esté hablando de la cosmovisión para que ellos lo vean, y vean también cómo es la comunidad, los que no conocen, algunos que no son Wayuu que están en la escuela, que son Wayuu de pronto que están en las ciudades y han venido, le mostramos eso, y usamos el tablero para hacer, ya una pedagogía que yo le doy a veces a los más grandes para elaborar el instrumento musical, por lo menos el *Sawawa*, yo se lo dibujo, se lo pinto y le digo cuantos orificios tiene, cómo se ve, cómo se debe fabricar, cómo debe cortar, eso sí a veces manejamos un tablero, pero no es todo el tiempo, [...hacemos] gráfico de los instrumentos, pero no escribimos texto ni nada. (Entrevista, 12/01/2019)

Adicionalmente, en los procesos de formación en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* no es usual la utilización de elementos de escritura como cuadernos, libros y/o guías, esta información también nos sugiere que los procesos educativos en este escenario no transitan desde lo escritural, tal como lo explica Joaquín Prince en el siguiente extracto de entrevista:

cuadernos no, a veces cuando hay un trabajo en el colegio, en la escuela pública, que hay profesores también que son de cultura, que le mandan a hacer investigaciones y buscan por internet y no consiguen nada, a veces nosotros le ayudamos a copiarlo, que lo escriben, que lo escriban, si lo utilizamos, bueno lo utilizan a veces, pero no es una cosa que siempre lo utilizamos, no. El celular para escuchar la música, de pronto una grabación de un *Sawawa*, para que ellos escuchen y se vayan grabando el sonido en el oído. (Entrevista, 12/01/2019)

Con relación a la oralidad, es importante mencionar que al igual que en el entorno cotidiano, en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* este aspecto se constituye como la columna vertebral

de la metodología empleada para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la cual se pueden destacar distintas dimensiones que están implicadas en el proceso de la adquisición de saberes musicales desde la escucha, que de igual manera, involucran el cuerpo, las vivencias, la sensorialidad, las emociones, la creatividad, la observación, análisis y memorización, el desarrollo del oído, la práctica colectiva y el compartir de saberes como una forma de circular el conocimiento.

6.1.2.11. Reconocimiento de los aprendizajes

En la siguiente descripción del proceso de formación es importante resaltar el reconocimiento de los aprendizajes que emergen en la escuela por parte de la misma comunidad Wayuu, y es así como la educación propia difiere del sistema escolar de la educación formal que es avalado por el estado.

Allí cogemos el proceso de formación y clasificamos quién es el que sabe tocar *Sawawa*, quién es el que sabe tocar la *Kasha*, quién hace los instrumentos y allí le vamos a enseñar otro proceso que es la parte intermedia del proceso de formación. Cómo debe presentarse públicamente a una persona. Después viene la etapa final, seleccionamos a los jóvenes, los que están preparados como aquí Pontón, él es una persona que ya está preparada para eso, asumir ese reto de multiplicar a más niños, y quién nos da a nosotros el certificado que nosotros podemos, no es un documento que voy a firmar por el Ministerio de Cultura, por el Ministerio de Educación, no, son las autoridades, los viejos, los palabreros como el maestro Jorge Enríquez³⁹ y que reconocen que ese joven ya puede asumir un trabajo de formación y demostrar, porque como dicen ellos, él está preocupado porque que él se va a morir y que dónde está el legado de él, dónde lo va a dejar, fabrica instrumentos, estos son fabricados por él y nos ha enseñado. Esa es la etapa final, mostrar todo ese proceso de formación y continuar. El día que yo no pueda estar, está Moisés, está Dairo, ellos son ya personas mayores, ya estudiaron, se graduaron el año pasado de bachillerato y ya deben... así sea que tengan otro trabajo, seguir su proceso de formación con este trabajo de la música Wayuu. (Entrevista, 11/01/2019)

³⁹ Jorge Enriquez Aphana, Maestro sabedor de la cultura Wayuu, músico, palabrero, ha sido jurado en varias versiones del Festival de la Cultura Wayuu, ha participado en diferentes eventos a nivel nacional e internacional, así como en producciones audiovisuales tales como documentales.

En consideración a lo anteriormente mencionado, emerge la discusión con relación a la validez que representan los títulos emitidos por las entidades educativas oficiales, quienes certifican la capacidad o el conocimiento de las personas, sin embargo, es importante cuestionar, sobre todo en lo que respecta a las comunidades indígenas, cómo a partir de la diferencia entre lo profesional que es respaldado por una titulación y lo no profesional, comprendido muchas veces por los saberes ancestrales, cotidianos, situados, familiares y prácticos, es invalidado desde la matriz colonial del saber en términos de veracidad, legitimidad y confiabilidad.

6.1.2.12. Diferenciación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Escuela

Saiyee'pia Wayuu y los escenarios de educación musical a nivel formal

En el siguiente fragmento de entrevista Joaquín hace una interesante diferenciación entre los procesos de formación que se llevan a cabo en el Centro Cultural, caracterizando las particularidades que tiene la música Wayuu y los estudiantes que participan de este proceso. Por un lado, como ya se ha explicado anteriormente, los Wayuu fabrican sus instrumentos con materiales del entorno, lo cual genera una relación muy distinta entre el músico y el instrumento, de esta manera es posible observar la orientación que se le da a los procesos educativos, teniendo presente la forma cómo la práctica musical se desarrolla en el entorno cotidiano.

El aprendizaje de la cosmovisión Wayuu y de la cultura es fundamental en el proceso de formación que se imparte en la escuela *Saiyee'pia Wayuu*, y en esto existe una especial diferencia con los procesos de aprendizaje musicales que se enfocan en el desarrollo de habilidades, conocimientos y destrezas únicamente en la disciplina, sectorizando de esta manera los saberes. En la Escuela *Saiyee'pia* se trabajan procesos holísticos, de tal manera que son el reflejo de cómo los Wayuu comprenden el mundo y estructuran su pensamiento y su forma de vivir en sociedad, y en las palabras de Joaquín se plantea que:

es importante uno llevar una estadística, cuantos niños habrán salido de la Escuela, cuántos niños están quedándose, cuantos niños les hace falta toda la enseñanza de lo que es la cultura, el trabajo cultural, porque aquí no solamente se aprende a tocar un instrumento o a los juegos a hacer algunas actividades, aquí se aprende desde la cosmovisión, como le decía Pontón, aquí llegan a veces muchachos que saben [música] también y ahí nosotros le llenamos más de conocimientos culturales, así como ellos aprenden de nosotros, nosotros aprendemos de ellos. Sí, es que la cultura es diversa, en la cultura Wayuu si nosotros hablamos de la música, tenemos que hablar de la cosmovisión también, de dónde venimos y quiénes somos nosotros, y por qué se toca un instrumento a tal hora [pautas culturales para la ejecución] y por qué se hace esto. Todo eso lo enseñamos nosotros en la escuela por eso es que el proceso es largo, no es corto, es un proceso largo que los niños vienen trabajando desde los seis años, y ya a los dieciocho años se gradúan como sabedores de la cultura Wayuu. (Entrevista, 11/01/2019)

Lo anterior nos sugiere una diferenciación entre los escenarios de educación musical a nivel formal y el escenario objeto de estudio, en vista de que los estudiantes en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* aprenden no únicamente los saberes asociados al hecho sonoro, como ocurre en los contextos formales en los que los procesos educativos se enfocan en el estudio de la música como disciplina, sin abarcar, en gran medida, otros aspectos distintos a la música, como su significación, sentido, importancia, espiritualidad, entre otros aspectos.

6.1.2.13. Metodologías (Procesos de enseñanza y aprendizaje colaborativos/colectividad)

En la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* el aprendizaje colaborativo se constituye como una estrategia de integración al proceso de aprendizaje para los aprendices nuevos, tal como lo describe Joaquín Prince en el siguiente relato:

tenemos una nueva integrante, una niña que está en la escuela. Ustedes van a ver cómo las niñas le van a transmitir todo lo que ellas saben a ella (la nueva), porque ella es primera vez que está acá con nosotros. Así hacemos en la escuela, cuando llegan niños a veces así, nosotros lo integramos, que todo se hagan parte de la escuela, ese es la idea de nosotros en la escuela, entonces ellos muestran que en la cultura de nosotros aprendemos a través de la observación. (Entrevista, 12/01/2019)

La forma de pensar del Wayuu desde la colectividad se refleja en una estructura característica de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* basada en la educación propia. Los procesos colaborativos son un elemento distintivo en los procesos de formación de esta Organización

Cultural que se va interiorizando en los estudiantes, de esa manera todos están dispuestos a aprender y enseñar y todos tienen siempre algo que aprender y tienen algo que enseñar, procurando siempre que el aprendizaje sea de todos y para todos con el objetivo común de construir la identidad Wayuu y fortalecer la cultura.

6.1.2.14. Comunidad educativa

La comunidad educativa de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* está integrada por los estudiantes, los padres de familia, los instructores, la comunidad, las autoridades tradicionales que acompañan los procesos. En los siguientes fragmentos se describen algunos aspectos particulares del espacio de aprendizaje, las percepciones de algunos estudiantes sobre el proceso de formación en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, de igual manera, se incluye la intervención de una madre de familia.

En el siguiente fragmento cabe destacar los procesos de adaptación que desarrolla la cultura Wayuu a partir de las percepciones de Moisés Pontón, estudiante y multiplicador de saberes de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*.

la Escuela *Saiiyee'pia* más que todo nos enseña que a dónde nosotros estemos, por ejemplo, uno agarra una profesión, uno tiene que seguir manteniendo la cultura y seguir mostrando lo que es de uno, así sea buscando la forma de seguirla mostrando, por ejemplo, el encendedor es de la cultura occidental, pero uno lo adapta, pero uno mantiene su cultura por medio de ella. Cosas, así como eso, por ejemplo, esto [el cuchillo] nosotros tenemos materiales propios de nosotros [así] usamos los huesos, hasta que llegó los materiales como estos [cuchillos] que nos facilita, nos hace el trabajo más fácil, trabajamos más. (Entrevista, 12/01/2019)

En el siguiente diálogo con Moisés Pontón y Conrado (estudiantes y multiplicadores de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*) es importante comprender algunos elementos sobre el fortalecimiento identitario que realiza la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, así como la adaptación al contexto urbano en el que se ubica este espacio formativo.

Irene: ¿Qué es lo que más te gusta de estudiar en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*?

Pontón: bueno lo que más me gusta de estudiar en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* es que yo puedo aprender no solamente con los instrumentos, si no que el profesor nos enseña cómo en el medio y en el contexto actual que nosotros vivimos y cómo interviene la cultura occidental y cómo ellos intervienen, también la tecnología que ellos traen, como nos pueden ayudar a poder fortalecer nuestra cultura, por ejemplo, en el caso de poder grabarnos uno mismo tocando un instrumento y poder escucharlo nuevamente y así, saber si lo tocamos bien o si lo toqué mal.

Irene: ¿por qué crees que es importante estar en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*?

Pontón: es muy importante porque nos enseña a fortalecer nuestra identidad, lo que nosotros somos, cómo nos identificamos como Wayuu, y cómo tenemos que sentirnos orgullosos de lo que es nuestra cultura, es nuestra propia identidad.

Irene: ¿Invitarían a otros niños a estudiar en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*?

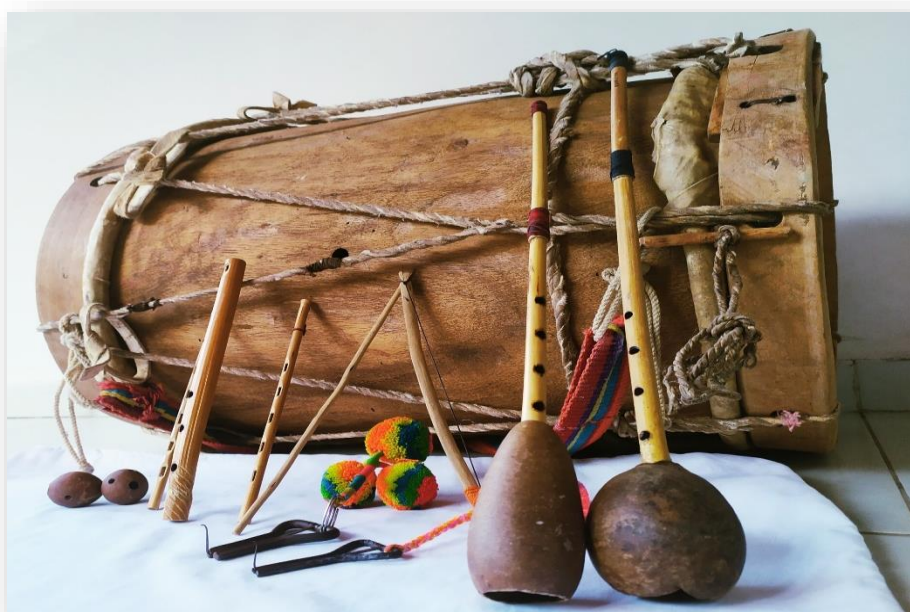
Conrado: Para que no pierdan nuestra cultura, invitamos a niños más que se integren a nosotros y así la cultura de nosotros va fortaleciendo más y vamos siendo más grandes y así ya cualquiera le pregunta algo ya sabe. (Entrevista, 12/01/2019)

Dentro del trabajo investigativo que se realizó fue importante comprender cuál era la percepción de los padres de familia sobre los procesos que se desarrollan en la Escuela, es así como se tomó en consideración los aportes de Olimpia Palmar del *E'iruku Ipuana*: Madre de familia de estudiantes de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, quien hablo sobre la importancia de que los niños estudien en esta Escuela y envió un mensaje a otros padres:

Para ellos es importante, porque es un proceso de formación necesario para la construcción de su identidad como niños indígenas y que ellos vivan con su esencia, que sepan que son niños indígenas desde pequeños. Por eso, yo creo que, a todos los papás, sí, todos son libres de criar a sus hijos, pero siempre hay que buscar, por lo menos a los padres de niños Wayuu, pues buscar consolidar esa esencia y esa identidad en sus hijos, es necesario. (Entrevista, 12/01/2019)

6.2. Configuración de la Escuela *Saiüyee'pia Wayuu* como escenario de transformación y conjunción de lo externo y lo propio

Figura 6.17. *Instrumentos Musicales Wayuu*



Nota: Composición de una imagen a partir de los Instrumentos Musicales Wayuu. Fuente: Fotografía Propia Tomada el 05/03/2022.

El presente apartado trata sobre las transformaciones (diferencias) y relaciones (semejanzas) entre los escenarios educativos de la música ancestral Wayuu descritos en el objetivo 1, puesto que identificar estos elementos posibilita que se gesté una ruta para determinar qué aspectos del entorno cotidiano y de los espacios educativos formales configuran los procesos de enseñanza desarrollados por la Escuela *Saiüyee'pia Wayuu*, siendo esto a su vez un componente fundamental que se relaciona con las principales motivaciones para la realización de

este trabajo de investigación que han sido mencionadas en el planteamiento del problema. A lo largo del análisis, emergieron las categorías *Interculturalidad* y *Pedagogías Interculturales*, que no fueron consideradas en principio en el marco teórico, estas apuestas teóricas permitieron puntualizar algunos aspectos de manera más específica sobre la comprensión del núcleo de la cuestión.

6.2.1. Semejanzas y diferencias entre la Escuela *Saiïyee'pia Wayuu* y el entorno cotidiano de la música ancestral *Wayuu*

*6.2.1.1. Música *Wayuu* generalidades*

En lo relativo a los elementos semejantes y diferentes de la práctica musical que se desarrolla al interior de la Escuela *Saiïyee'pia Wayuu* con respecto al entorno cotidiano, es importante traer a colación en este apartado varios asuntos que fueron abordados en los anteriores capítulos de la Tesis. Entre ellos cabe destacar el hecho de que no existen conjuntos musicales en la práctica que se desarrolla en esta comunidad, de modo distinto, cada manifestación está asociada a la realización y creación individual (exceptuando la música de la ceremonia de curación chamánica, donde la maraca *-Ishira-* acompaña el canto de la *Ouutsü*, y los cantos de lamentos realizados en los funerales), este aspecto en la Escuela *Saiïyee'pia Wayuu* se mantiene con algunas variaciones, pues la música sigue siendo esencialmente solista, sin embargo, se aprende en grupo y esto ha abierto las posibilidades para hacer experimentaciones, por lo que empiezan a emerger conjuntos con los instrumentos autóctonos y las distintas manifestaciones musicales.

Por citar algunas experimentaciones como ejemplo, se han realizado ensambles donde la *Turrompa* y la *Kasha* se ejecutan simultáneamente, asimismo se han podido observar

alternancias melódicas con el canto *Jayeechi* e instrumentos como la *Maasi* (En las observaciones se evidenció que este ejercicio fue realizado por un mismo ejecutante).

Por otra parte, en el entorno cotidiano los músicos y las mujeres músicos no se dedican exclusivamente a la música, desempeñando distintos roles dentro de la comunidad, por ejemplo, en el caso de los *Pü'tchipü'üi*, *Ouutsü* u *Ouutshi*, autoridad tradicional u otros, la actividad musical se asocia a un rol comunitario en el que el reconocimiento al interior de la comunidad se efectúa mediante trueques y responde a las labores y la calidad de lo que se hace, también se gana prestigio y credibilidad en el universo social indígena, no vinculándose este ejercicio con el desarrollo de una actividad económica que implique remuneración. Una variación importante entre los dos escenarios a los que se hace referencia está relacionada con el hecho de que algunos músicos, sobre todo aquellos que se dedican a enseñar este arte reciben remuneración. dedicándose en su mayoría a esta actividad, aunque, no se constituye en la única fuente de ingreso. Por tanto, es un ejercicio que puede verse como un espacio laboral para la consecución monetaria, en la que el músico tiene un rol profesional, como es posible observarlo en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*.

Cabe mencionar que estos análisis son una forma de leer los fenómenos que se presentan, por tal motivo se trata de abordar distintas aristas, perspectivas o puntos de observación. Con respecto a estos aspectos es importante relacionar la categoría Colonialidad/decolonialidad en tanto se evidencia una influencia de las dinámicas del desarrollo de la práctica musical en el contexto occidentalizado frente a la forma propia de la cultura Wayuu. En lo relativo a esta influencia es importante retomar algunos elementos que fueron tratados en el capítulo del planteamiento del problema, los antecedentes y el marco teórico. Cuando nos preguntamos por las razones de estos cambios, necesariamente tendremos que remitirnos a cuál ha sido el papel de

occidente dentro de un sistema de jerarquías fundamentado en la idea de raza, en el que a partir de unas políticas concretas de dominación se establece lo que el autor Castro-Gómez denomina como el Punto Cero, que son verdades no susceptibles de ser cuestionadas, además de los términos de validación de unos saberes, formas de ser y estar sobre otras.

Referente a esto, podríamos hacer un análisis en dos vías, en una de ellas se pretendería relacionar el fenómeno de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* con la experiencia de otras músicas frente a las dinámicas que se han impuesto dentro del sistema derivado de la matriz de poder jerárquico colonial, la otra vía de análisis está vinculada con los territorios educativos en tanto la cultura es dinámica y se construye sobre la contingencia (Hall, 1996), en este sentido, existen nuevas formas de ser y estar que se adaptan al contexto, comprendiendo también otros elementos desde el componente de lucha decolonial que es una dimensión que será ampliada a lo largo de este apartado.

Con respecto a la primera vía de análisis, en el capítulo de antecedentes, Hernández (2007), al referirse a la música de Marimba de Chonta, comenta que ésta se ha situado en un lugar subalterno en el ámbito social y epistemológico de la música, bajo la necesidad de debatirse entre la blancura europea enmarcada en el consumismo del mercado globalizado, en el que se desarrolla un proceso de blanqueamiento de los instrumentos, desde la adecuación del temperamento (afinación), formas de construir, ejecutar y aprender tradicionales, o la defensa identitaria de las manifestaciones a través de la conservación de las prácticas tradicionales.

En el primer sentido que propone Hernández (2007), se podría analizar unos de los fenómenos que difiere de la práctica musical que se desarrolla en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* con respecto a la práctica musical circunscrita en el entorno cotidiano, nos referiremos entonces a “la experimentación con ensambles” y además fusiones que se hacen alrededor de la música

autóctona Wayuu, lo cual contempla que de una música solista exista una transformación hacia una música grupal o ejecutada en conjuntos o con instrumentos simultáneos.

Al considerar esta transformación es posible suponer que este fenómeno corresponda a una manera de legitimar el saber, de acercarlo más a lo atractivo, a los escenarios en que circula la música occidentalizada, y esto a su vez es una forma de hacerlo un poco más válido, en términos de aquello que se ha considerado hegemonícamente como la “correcta, verdadera y apropiada”, forma de hacer música, tal como lo refirió Hernández (2007).

Por supuesto que al remitirnos a estos aspectos se estaría vinculando la idea de colonialidad del poder, del ser, del saber, al existir una pretensión de acceso a la cadena de escala valorativa a través de la adquisición del capital simbólico de occidente, mediante la aproximación de características de blancura que representan un estatus social, recordando, como lo explica Castro-Gómez (2005), que “Ser blancos no tenía que ver tanto con el color de la piel, como con la escenificación personal de un imaginario cultural” (p. 64).

Este fenómeno también se vincula directamente con lo que para Fanon implica el abordaje de la zona del ser y no ser, de tal modo que posiblemente con la realización de ensambles y fusiones con la música autóctona Wayuu se esté buscando una aproximación a la zona del ser, así mismo tendría que, necesariamente, entrar en el debate los planteamientos de Enrique Dussel acerca del mito moderno en el que se perpetúa la idea de superioridad europea, la idea de desarrollo y un proyecto moderno civilizatorio fundamentado en la imposición y supresión de formas particulares distintas a las europeas.

Teniendo en cuenta los conceptos de civilizado, desarrollado, evolucionado al que se hace referencia cuando se trata de ubicar un lugar o estado ideal de la música, con respecto a

aquellas que se enmarcan bajo criterios, lógicas o sistemas musicales distintos al hegemónico occidental, entre ellas, muchas de las músicas practicadas por las culturas indígenas, es preciso recordar que el Punto Cero sobre el que se legitiman algunas músicas ha variado con el tiempo, movilizándolo de esta manera el paradigma de lo blanco.

De acuerdo con Hernández (2007), después de la segunda guerra mundial y la invención del fonógrafo y la radio, las músicas más difundidas se empezaron a posicionar como hegemónicas, presentándose como resultado algunas reorganizaciones y desplazamientos desde, por un lado, la blancura europea con parámetros como la racionalidad, objetividad y científicidad otorgada por criterios como la escritura, la armonía, la teoría, la técnica, el temperamento musical, el estatus social a la blancura abstracta del consumismo del mercado globalizado y por otro lado, de las teorías científicas de la música a las mediaciones tecnológicas económicas y sociales.

En este sentido, es posible plantear que la música autóctona Wayuu se estaría debatiendo entre el blanqueamiento necesario para acceder al mercado discográfico, no obstante, también podríamos leer esta apuesta, dependiendo del lugar de enunciación en el que emerge, el enfoque, los sujetos y las sujetas que lo propongan y la intencionalidad, como la posibilidad de un proceso de defensa identitaria de las manifestaciones a través de la conservación de las prácticas tradicionales, aunque exista un proceso de transformación con respecto a la forma como típicamente se presentan en la práctica cotidiana, como se verá más adelante al considerar este fenómeno desde otra perspectiva de análisis relacionada con *los Territorios Educativos*.

Siguiendo esta misma línea podemos ubicar lo mencionado por el líder de la Junta Mayor de Palabreros, Guillermo Jayariyu al referirse a la importancia de que la música autóctona Wayuu empiece a mezclarse, fusionarse con la música occidental y que se realicen exploraciones

y experimentaciones (Diario de campo 22-07-2021). Este hecho puede tener las mismas dos implicaciones de análisis, por un lado, la necesidad de blanquear en pro de que se visibilice la música y sea más conocida, y, por otro lado, está la intensidad detrás de esta acción vinculada con la preservación de los saberes, para lo que este ejercicio de visibilización podría ser un acto pertinente.

Por otro lado, el aprendizaje a nivel grupal y la remuneración económica como aspectos diferenciales entre la práctica musical en el contexto de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* y el entorno cotidiano podría comprenderse como un resultado de las condiciones del entorno, es decir, de la manera como se moviliza la vida en un espacio urbano y también la forma como las comunidades indígenas interactúan, se adaptan y dialogan con las circunstancias que les propone el contexto en el que habitan. De modo específico, si se analiza el aprendizaje grupal como posibilidad en la categoría de *Territorios Educativos* estaríamos comprendiendo otros elementos, uno de ellos vinculado a la manera cómo se moviliza la cultura como entidad dinámica (Hall, 1996), dentro de esta las prácticas musicales en el contexto urbano, que es en el que se encuentra circunscrito la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*. También el resultado de un proceso que en la búsqueda de la resistencia y la preservación identitaria busca conservar las tradiciones de forma simultánea con las transformaciones que se presentan y que el contexto les propone.

Es así que la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* se vale de un escenario parecido al modelo de una escuela hegemónica occidental asociada al entorno escolar para enseñar prácticas culturales, entre ellas la música ancestral Wayuu de manera grupal, pero al mismo tiempo se procura que la música que se aprenda sea esencialmente solista como ocurre en el escenario típico cotidiano, sin cerrarse a las posibilidades musicales que se proponen desde el encuentro con distintos instrumentos y personas en conjunto.

Como ya ha sido mencionado anteriormente, la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, nace como una manera de responder a las dinámicas sociales y culturales en las que está inmersa la sociedad Wayuu en la actualidad, considerando las adaptaciones, los intercambios y las transformaciones como una constante en el ser y hacer cultural. Dado que el contexto ha variado, empiezan a ser parte también de la manera como se practica, circula, difunde, produce, consume, enseña y disfruta la música Wayuu en la actualidad, escenarios como los conciertos, las presentaciones, festivales, concursos, entre otros, además de los escenarios rituales, sociales y espirituales tradicionales.

Sobre lo anterior, Marciano Urariyu hace referencia a que en la actualidad coexisten una línea tradicional y una línea de competencia de la música ancestral Wayuu. En el siguiente relato es posible observar de qué manera en la línea de competencia se califica y clasifica al músico de acuerdo con la calidad de lo que se hace, es decir, se hace énfasis y se tienen en cuenta los criterios valorativos del hacer musical desde la ejecución e interpretación de acuerdo con los juicios y concepciones sobre la práctica propias de la comunidad, a diferencia de la línea tradicional en la que la música tiene una función específica en la labor de pastoreo.

cuando nosotros aprendemos, nosotros decimos, nosotros más que todo lo utilizamos detrás de nuestro rebaño, no significa que “no, que yo voy a sacar el canto de los chivos, sino que nosotros hacemos detrás para que más o menos nosotros nos acostumbremos de que vamos a estar siempre con los chivos. En cambio, cuando para nosotros es competencia, competitivo, pues nosotros, hay unos *Alaulayu* que los mayores los ponen a escuchar a nosotros los jóvenes, interpreta Marciano, Eduard, Fulanito, tienen que encontrarse en un micrófono y ellos interpretan su canción y los *Alaulayu* escuchan cómo es la interpretación de ellos, si yo lo hice bien, lo hice regular vamos a ponerlo de último para que él sepa que no lo hizo bien. Entonces cuando uno no lo hace bien le dicen “No, tú lo hiciste, pero te faltó algo,” (...) si, uno puede decir que sabe, pero los mayores [son los que saben] entonces a veces lo califican por ser el mejor, porque interpreta y dice qué significa y cómo es el canto, y así lo califican. (Entrevista, 01/02/2019)

Lo anteriormente mencionado corresponde a una realidad en el escenario de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* y de modo general cómo transitan las prácticas culturales en un contexto

urbano con fuertes interacciones e influencias de la cultura occidental y otras culturas, es así que podríamos estar hablando de la posibilidad de que exista un cambio en la función social que tiene la música dentro de la comunidad, y con respecto al significado espiritual y sentido ritual de la música autóctona podría debatirse, pues la Escuela *Saiyee'pia Wayuu* en efecto hace un proceso de fortalecimiento identitario orientado al aprendizaje y comprensión de estos aspectos, no obstante, en espacios distintos a este escenario habría que hacer un estudio más amplio y riguroso para determinar lo que sucede con respecto a este fenómeno.

Una reflexión que surge a partir de la inmersión en el campo y las experiencias al compartir con algunos indígenas se relaciona con la tendencia a tratar de dividir las dinámicas de vidas de lo que se concibe como indígena y aquello que se concibe como occidentalizado. Al respecto, Cusicanqui (2010) cuestiona la negación e invisibilización de los indígenas en su condición de coetáneos de la modernidad y la posibilidad de lo mestizo, al ser encasillados en estereotipos y esencialismos que se fueron creando a partir de ciertos elementos indígenas, conductas, escenarios e historias. Es así como aquello que se ha comprendido como la condición “originaria” es un arma de doble filo en la medida en que afirma y reconoce pero simultáneamente invisibiliza y excluye, especialmente a las personas racializadas que residen en los centros urbanos.

Considero que el camino se halla más bien en el hecho de no negar que la vida de gran parte de las poblaciones racializadas, entre ellas los Wayuu, está inmersa en los contextos urbanos y las lógicas en las que opera el sistema occidental y esto es tan parte de ellos como lo que se considera culturalmente propio, es decir, que también hace parte de su forma de ver y entender del mundo. En ese sentido, las formas de pensamiento en espiral del mundo indígena y las formas de pensamiento lineal en la que se ha enmarcado el mundo occidental son maneras de

ver y comprender el universo por la que se transitan desde el ser indígena, de tal modo que estas personas entran y salen de distintos mundos con facilidad, así como entran y salen de su idioma propio y la lengua colonial, de acuerdo con su necesidad, conveniencia, y situaciones particulares que el contexto sugiere.

Pero el fenómeno va mucho más allá pues, además se ha generado un resultado distinto a la suma de dos mundos. En este orden de ideas, lo que habría que empezar a mirar es de qué manera estas lógicas operan en diálogo sin que necesariamente una suprima a la otra, que es lo que usualmente acontece o ha acontecido históricamente con las jerarquizaciones derivadas de la matriz de poder colonial, de tal manera que la cultura hegemónica termina predominando sobre la que no lo es. Pero existen las fisuras, lo que yo llamaría lo poético en las fisuras, que es precisamente la posibilidad que existe en el diálogo al establecerse una cantidad de relaciones inéditas, relaciones posibles, que en el campo formativo, como lo plantea Calvo (2012) exceden las formas estructuradas y lineales con la que se ha concebido la formalidad educativa, por tanto, sería imperativo estudiar en sus posibilidades educativas el diálogo de distintas formas de pensamiento, tal como lo propone Calvo y como lo veremos más adelante en el presente apartado cuando se esté abordando el análisis de los *Territorios Educativos* y las *Pedagogías decoloniales*.

En relación con esto, se puede comprender la realización de ensambles y fusiones musicales que proponen los miembros de la comunidad como otra manera de ser Wayuu tan legítima y válida como aquella que se ha comprendido en un escenario típico, tradicional o cultural.

Por otra parte, acerca de las pautas para la ejecución conforme a la división de género fue posible advertir que en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* se mantiene esta condición con variaciones,

puesto que, aunque se procura seguir las normas culturales, existen algunas excepciones en las que mujeres aprenden a ejecutar instrumentos típicamente asociados a lo masculino. Referente a esto podemos mencionar, como se pudo ver en la caracterización del entorno cotidiano, que la mayoría de las manifestaciones de la música Wayuu, entre ellas la música que realizan los *Apü'üya* (pastores) y los *Apalaanchis*, (pescadores) en su contexto cotidiano la realizan, practican y crean, los hombres, mientras que en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, aunque se busca mantener esta tradición dado que, de acuerdo con lo mencionado por Joaquín Pince, “el aprendizaje de la música Wayuu [de instrumentos tradicionalmente ejecutados por hombres] por parte de la mujer está mal visto por los mayores” (Entrevista, 22/07/2021), con lo que es posible evidenciar que las niñas pueden aprenderla y practicarla si lo desean. Sin embargo, sigue siendo poco frecuente su participación en manifestaciones musicales masculinas, y además existen aún pocas condiciones de promoción y relacionamiento para que las niñas puedan realizarlo.

Para ejemplificar esta condición citaremos dos casos de jóvenes mujeres de la Cultura Wayuu que han aprendido y utilizado en distintas presentaciones y eventos los instrumentos autóctonos que tradicionalmente son ejecutados por hombres. Fátima Uriana Gouriya, es una ejecutante de alto nivel de la *Kasha*, instrumento musical con el que participó en el año 2017 en la versión XIX del Festival de la Cultura Wayuu, también ejecuta el instrumento corporal *Wawai*, asimismo, Iris Cúrveto (cantante del grupo de música vallenata y tropical *Son Wayuu*) interpreta distintos instrumentos, entre ellos la flauta *Maasi*. A pesar de estas excepciones y que existe una tendencia a la flexibilidad en este sentido, es muy poco frecuente observar al interior de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* y en la comunidad en general, a niñas interesadas en el aprendizaje, creación musical, ejecución, construcción de los instrumentos aerófonos (*Sawawa*, *Maasi*, *Jirraway*, *Wawai*, *Totoy*, *Warutta*), la *Kasha* y el *Taliraai*. En las indagaciones realizadas

sobre el proceso formativo que se desarrolla *Saiiyee'pia Wayuu*, se advirtió que las mujeres tejen o hacen otras actividades mientras los hombres están ejecutando, elaborando los instrumentos musicales y/u observando estas actividades.

6.2.1.2. *Relación espiritual con la música ancestral Wayuu y su ejecución*

En cuanto a este aspecto podemos mencionar que en el entorno cotidiano es característico el vínculo que existe de la música con la naturaleza, con respecto a ello se puede observar que en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* los procesos de enseñanza están dirigidos para la comprensión de esta dimensión por parte de los y las estudiantes, de tal modo que, este aspecto integra los conocimientos que se tienen sobre la práctica. También es posible observar que se mantiene un componente relacionado con la creación, referida esta tanto a la creación de piezas musicales como a la elaboración de los instrumentos. En este marco se advierte que en ambos escenarios es preponderante el hecho de que las obras o piezas que se interpretan son compuestas por el mismo ejecutante, (*intérprete-creador-compositor*), así como el hecho de que, en su mayoría, los mismos ejecutantes elaboran sus propios instrumentos musicales (*fabricantes-ejecutantes*) estableciéndose una relación a nivel espiritual a partir de la construcción de los instrumentos.

Con respecto a la construcción de los instrumentos musicales Wayuu también podemos destacar que en el entorno cotidiano no existen medidas, formas, ni tonalidades estándares para fabricar los instrumentos, sobre esta dimensión en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, no se observó en el proceso de fabricación experimentaciones que tuvieran la intención de estandarizar o temperar los instrumentos, por tanto se sigue atendiendo a la concepción espiritual y corporal que implica la elaboración de sus propios instrumentos, así como los materiales de elaboración a base de elementos derivados de la naturaleza, los cuales son adquiridos por los mismos *fabricantes- ejecutantes*, o por medio de otra persona, pero, como ya ha sido mencionado,

generalmente en calidad de trueque y no de compra. En el caso de que los materiales de elaboración sean adquiridos mediante compra, el proceso de elaboración, en su mayoría, si lo siguen haciendo los *fabricantes-ejecutantes*. Ante este panorama tenemos sistemas musicales y formas de construcción propias de la cultura.

Desde otro ángulo, podemos comprender también que los instrumentos musicales ancestrales Wayuu, en su entorno típico, están cargados de simbolismo, esta idea sobre los instrumentos musicales en el escenario de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* se mantiene, así la concepción que existe sobre música sigue siendo un sistema holístico, por tanto, además del hecho sonoro representa otros aspectos vinculados con la cosmovisión del pueblo, por ejemplo, los conocimientos de las y los estudiantes acerca de que la *Kasha* simboliza el *Pioi* o la pista de baile, además la idea de que los instrumentos musicales simbolizan la unión del mundo vegetal y animal asociados a la Ley de Origen y los principios formadores de esta comunidad.

En cuanto a la relación entre el Wayuu y los instrumentos (los instrumentos como sujetos) que se presenta en la noción de música dentro del entorno cotidiano, en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* la percepción sobre este aspecto se sigue manteniendo, evidenciándose en algunas afirmaciones del maestro Joaquín Prince en las que hace referencia a que los instrumentos musicales son como los Wayuu porque vienen de la madre tierra *Mma*, de las plantas. De ahí que se conserva dentro de los saberes que circundan en este espacio educativo, la condición de *elementos-sujetos* implícita en los instrumentos musicales.

Otros aspectos relativos a la práctica musical en el entorno cotidiano corresponden a que la música Wayuu está basada en la imitación del sonido del entorno y de la naturaleza; en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* este punto se mantiene en el ejercicio alrededor de este arte, queriendo decir esto que las piezas musicales, siguen siendo la imitación del sonido de la

naturaleza como el canto de las aves, u otros. Pese a que el paisaje sonoro varía pues se hace alusión a que en el territorio es un ambiente de sonidos de la naturaleza y en la ciudad sonidos predominantemente urbanizados (sonidos de los carros, las personas, vendedores ambulantes, perifoneo, entre muchos otros.), en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* se mantiene la conexión con el sonido que se presenta en el entorno cotidiano, es decir, sonidos relacionados con un ambiente natural.

Por otro lado, en cuanto a la integración de la música con las actividades cotidianas en el entorno típico, como el pastoreo, la pesca, los eventos y rituales, el territorio, entre otros, podemos evidenciar una variación con respecto a los espacios principales de práctica y aprendizaje de esta manifestación cultural, pues, con la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* empiezan a emerger otros escenarios en un contexto distinto y adecuado específicamente para este ejercicio, que además se ubica en la zona urbana. Entre estos espacios se encuentran el área física de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* y la Casa de la Cultura de Uribia, pero también otros escenarios como los eventos, las salas de grabación, conciertos, festivales (Festival de la Cultura Wayuu u otros), eventos oficiales, eventos para promocionar la cultura y demás.

Referente a las pautas culturales para la ejecución musical es preciso recordar que en el entorno cotidiano existen restricciones para ejecutar algunos instrumentos musicales de *Apü'üya*, con relación a este aspecto, en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* se busca respetar las normas, en este sentido, no se ejecutan los instrumentos de noche, sin embargo, existe flexibilidad cuando se está, por ejemplo, en eventos o conciertos teniendo en consideración el ejercicio que se está realizando. Pese a ello en su pensamiento permanece arraigada la idea relacionada con la pauta cultural y el anclaje a las experiencias que se viven en el territorio ancestral.

En este punto, para realizar el análisis de esta dimensión es importante definir las categorías emergentes del proceso investigativo, siendo estas la *Interculturalidad* y las *Pedagogías Interculturales*. De este modo el concepto de *Interculturalidad* lo estaremos comprendiendo desde una postura crítica como las relaciones y diálogos que se establecen desde el respeto y la valoración de la diferencia del otro y de lo otro como legítimo otro. (Benavides et al, 2021)

Por otro lado, las *Pedagogías Interculturales*, tal como lo proponen Benavides et al hacen referencia a “la articulación entre el conocimiento subalterno y el hegemónico en la diversidad de las historias locales” (2021, p.5) y de la apuesta teórica se resalta la pluriversalidad, y la multiplicidad de saberes, dentro de los cuales se encuentran los saberes otros comprendidos como los saberes ancestrales, cotidianos, locales, familiares, también se incluyen los saberes prácticos y los saberes previos evocados desde los principios del saber para la vida, el saber haciendo, el saber integrado y apuestas como la empatía, la acción desde el corazón. En este marco, los autores plantean que es importante comprender también qué se entiende por saberes interculturales

son saberes que están en tensión, consolidando distintos entramados, son saberes relacionales, dan relevancia al saber situado, dan lugar a otros saberes, pero además permiten que circule el saber desde y para todos los sujetos. Estos saberes interculturales, permiten que el saber disciplinar tenga un lugar de apertura a los saberes otros, y continúen constituyéndose en apuestas políticas de y para la vida. (2021, p. 62)

Siguiendo estas definiciones observamos que una perspectiva de comprensión puede ser la interculturalidad en tanto en los espacios urbanos empiezan a tejerse ciertos diálogos con las lógicas de circulación y divulgación, así como de los contextos de enseñanza y aprendizaje occidentalizados, a lo anterior es importante añadirle que la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* está dirigida no únicamente a población perteneciente a la comunidad, sino que está abierta a

compartir los saberes con otras culturas. Es así como se empieza a entrever una flexibilidad en cuanto a las pautas de ejecución en contextos distintos al territorio ancestral permitiendo que los saberes musicales que devienen de la cotidianidad, de los saberes familiares y ancestrales, se articulen, sin perder su significación, espiritualidad, simbolismo e importancia para la comunidad, con nuevas formas de transitar los saberes. Sin embargo, estas formas se encuentran en tensión, el saber hegemónico frente al saber tradicional, en la que las leyes del mercado y sus lógicas de funcionamiento son imperantes y los saberes tradicionales tienden a perderse, pero en la Escuela *Saiyee'pia Wayuu* se procura que estos saberes se mantengan. Como lo menciona Pontón, estudiante y multiplicador de la Escuela *Saiyee'pia Wayuu*, al referirse a la pauta cultural de ejecución de los instrumentos musicales autóctonos.

no tocamos los instrumentos de noche porque al hacerlo estamos molestando la paz que tiene la naturaleza cuando descansa en la noche y como consecuencia de ello nos trae perjuicios a nosotros, nos puede traer perjuicios en lo [que] uno está haciendo, le puede salir mal, incluso se cambia el tiempo. Hay ocasiones que aquí mismo en el territorio de uno que uno lo toca en la noche y comienza a serenar, no importa que no sea temporada, solamente comienza a serenar, el tiempo o el brisero, comienza, se agita la brisa, por consecuencia de ello. Pero en el caso de que ya salimos de nuestro territorio, como estamos fuera del territorio ya uno lo toca en cualquier espacio de tiempo, pero, sin embargo, el instrumento puede que, como uno es Wayuu, mantenga mantiene la idea por donde uno vaya, mantiene ese pensamiento. Pero el instrumento puede cambiar... ajá la persona que lo toca allá, (fuera del territorio) ya si lo hace con su propia, con un pensamiento diferente del territorio. (Entrevista, 12/01/2019).

En cuanto a las *Pedagogías Interculturales*, desde la articulación de los conocimientos es posible observar cómo la Escuela *Saiyee'pia Wayuu* es un escenario donde se conjugan los saberes culturales enmarcados en lo que se constituye como saberes otros con algunas lógicas de la manera como se ha concebido la escuela hegemónica, constituyéndose este proceso en apuestas políticas de y para la vida. Es así como en la práctica musical que se desarrolla al interior de esta escuela puede observarse que en los procesos formativos se mantiene un vínculo

con la naturaleza, reflejándose en la manera como la música ancestral Wayuu se estructura a partir de la imitación del sonido del entorno y de la naturaleza.

En cuanto a los *Territorios Educativos* en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* es posible observar de qué manera el trabajo, desde la preservación de los saberes y el fortalecimiento identitario logra mantener ciertos aspectos derivados de la cotidianidad como el simbolismo, la relación espiritual y las lógicas de creación, no fragmentando los conocimientos, sino otorgándoles una visión holística y sistémica aunque los escenarios de difusión, circulación y práctica sean distintos a los típicamente constituidos para el hacer musical. Estos saberes culturales cultivados en los procesos de formación que desarrolla la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, enmarcados en lo que procesos educativos informales y etnoeducativos, de acuerdo con Calvo (2012) se constituyen permanentes a lo largo de la vida; como hace referencia Gutiérrez & Prado.

6.2.1.3. El ejemplo como práctica de enseñanza. Procesos de enseñanza y aprendizaje en los distintos entornos educativos de la música ancestral Wayuu

En lo concerniente a este aspecto se evidencia que en el entorno cotidiano la oralidad se constituye en la forma de aprender y enseñar la música, asimismo se hace un claro énfasis en aprender el estilo musical a partir del sonido, por otra parte, puede plantearse que cada músico que enseña representa un *referente de aprendizaje*, por tanto, es a partir de la observación del *referente*, la escucha atenta y la práctica de los elementos observados que se incorporan los conocimientos, se desarrollan las habilidades musicales, se interiorizan los patrones melódicos y estilísticos de la comunidad y se aprende sobre la construcción de los instrumentos musicales, asimismo, el aprendizaje es el resultado de la inmersión, vivencia e interacción en el contexto.

Todos estos elementos se mantienen en los procesos que desarrolla la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, en este sentido existe una línea de continuidad en la forma de aprendizaje a través de la oralidad característico del entorno cotidiano, siendo el ejemplo el principal factor de la práctica de enseñanza. Desde otra perspectiva, se mantiene el aprendizaje de los relatos relacionados con la música que tratan sobre el conocimiento acerca del sentido, la función, la espiritualidad, entre otras. De acuerdo con ello, la formación musical en este escenario no incluye la alfabetización en lecto-escritura del sistema de notación musical occidental.

También vemos que los mayores representan una autoridad en la comunidad y son los encargados de educar, en el caso específico del saber vinculado a la música que realizan los pastores *Apü'üya*, el cual es enseñado y aprendido por los hombres, así los encargados de la enseñanza del saber musical son los parientes por vía materna, principalmente el abuelo y el tío (*Alaülayu*), siendo los nietos y sobrinos quienes reciben estas enseñanzas. Esta condición en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* se mantiene con variaciones en vista de que los encargados de la enseñanza, efectivamente, en su mayoría son personas mayores y algunos son autoridad tradicional, sin embargo, estos procesos no se dan a nivel familiar, siendo un profesor, instructor o tallerista el que se ocupa de hacer estas actividades.

En el entorno cotidiano de la música ancestral Wayuu, a la par del aprendizaje del saber específico deseado, se aprenden normas de convivencia relacionadas con la actividad en cuestión y otros elementos asociados a pautas culturales de gran valor para la pervivencia cultural. En la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* se mantiene esta condición en virtud de que es una escuela cultural que busca fortalecer los principios de la comunidad, en este sentido, uno de los principales objetivos está orientado al aprendizaje de los valores y formas de pensamiento y saberes propios

del pueblo, de modo tal que el papel de cohesión social que ocupa la música en el entorno típico cotidiano se mantiene y reafirma en esta escuela.

El proceso formativo de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* se basa en la realización de talleres dirigidos por instructores en áreas como juegos, danzas, música y fabricación de instrumentos tradicionales; con actividades vinculadas a la ejecución, fabricación de instrumentos musicales, elaboración de mantas, artesanías, el arte de los tejidos tradicionales. De manera específica al referirnos a los elementos que se aprenden cuando se aprende música ancestral Wayuu, encontramos que típicamente en el entorno cotidiano los saberes circulan alrededor de la ejecución de los instrumentos musicales, el estilo propio de la música Wayuu (formas de creación propias, ritmotipos y melodiosos característicos de la música ancestral Wayuu), la construcción de los instrumentos musicales, los conocimientos del significado de los instrumentos, la espiritualidad, el sentido que estos tienen en la comunidad, las funciones y la importancia que representa su práctica.

Estos elementos en los procesos de enseñanza que se desarrollan al interior de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* se conservan, no obstante, se agregan algunos contenidos adicionales que están enfocados en los ejercicios que se realizan en los que interviene el público, como por ejemplo los conciertos, las presentaciones, los eventos, etc. Por ello se agrega el componente de formación en técnicas de manejo del escenario, el manejo de la voz y el cuerpo para hablar y hacer música en público y para el público.

En relación con otras diferencias que se tornan evidentes, encontramos que en el contexto cotidiano los saberes emergen de la necesidad, la inmersión en la vida y el contexto en el que se presentan, y en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* existe una estructuración por fases para la enseñanza, contando con un Plan de Estudios, una organización para los núcleos temáticos,

cronogramas, y horarios para el desarrollo del proceso formativo. Por otra parte, la estructuración también se presenta en lo referido al registro oficial ante la Cámara de Comercio que lo ubica dentro de un margen de formalidad vinculado con la legislación colombiana.

Por otro lado, es preciso recordar las preguntas a las que se hizo referencia en el capítulo de Planteamiento del Problema, acerca de qué tantos elementos de la escuela formal y de las academias en las que se imparte música formal tendría la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*. Al respecto, como se pudo observar, existen varios elementos que constituyen a la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* semejantes a la estructura hegemónica, como son aquellos como la figura del profesor mediando los procesos, aunque este rol en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* es diferente a la figura del profesor hegemónica, vertical e impositora. Asimismo, pueden evidenciarse aquellos elementos descritos por Calvo (2012) en los que establece la diferencia entre la educación formal y la informal. Entre estas diferencias tenemos la estructuración de contenidos, el cronograma, énfasis en contenidos, frente a la estructura relativa, los tiempos de los procesos de enseñanza y aprendizaje flexible y la libertad en los contenidos.

Como se puede observar, de un modelo de Escuela hegemónica se toman ciertos elementos, sin embargo, cuando se observa la realidad interna de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* nos encontramos con una apuesta en relación con el plan de salvaguarda, unos principios de vida, unos principios de revitalización y de resistencias que buscan que la comunidad entre a generar unos espacios diferenciados de la enseñanza y del aprendizaje de la música Wayuu, en este sentido, se podría considerar que efectivamente es una estructura hegemónica, no obstante, lo que se ha podido evidenciar a partir de las semejanzas y diferencias con relación al entorno cotidiano, implica que también la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* sea un escenario de fisura, de tensiones, de contradicciones que parte de la forma como se ha resignificado dentro de un

contexto urbano, donde los procesos son fundamentados en la cultura y mantienen las lógicas de práctica y mecanismos de enseñanza y aprendizaje así como de preservación a través de la oralidad, esto se puede plantear teniendo en cuenta la explicación que realiza Joaquín Prince sobre el trabajo que se realiza en la Escuela, como se evidencia en el siguiente relato:

El niño puede aprender en la comunidad, bien, total, pero dentro de nosotros lo que estamos haciendo en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, es más dentro del entorno donde están, en el pueblo [Uribia] que están contaminado ya de esto, de la música, del reguetón, todo eso, y en la escuela pública no le están enseñando esto [el componente étnico cultural]. Es el trabajo que está haciendo *Saiiyee'pia Wayuu*, fortalecer más la música y la Cultura, todo lo que es danza, nosotros hacemos un trabajo en una escuela que se llama *Yotojoroin*, hay doscientos niños allá que nosotros enseñamos y niños que saben, nosotros aprendimos de ellos y ellos aprenden de nosotros. (...) porque en ese colegio también están enseñando cosas que no es Wayuu, o sea, Alijuna, en la educación no propia, y lo que hacemos nosotros es enseñarle la educación propia. (Entrevista, 12/01/2019).

En este orden de ideas, es importante retomar los planteamientos acerca de las realidades que desarrollan los autores Calvo, Maturana, Gutiérrez & Prado, quienes conciben las lógicas de la ambigüedad, la sinergia, la paradoja y el holismo, un mundo que además está constituido por posibilidades infinitas que se entretajan en relaciones guiadas por el principio de la incertidumbre frente a lo lineal y lo estructurado, donde el escenario de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* se constituye fundamentalmente por los principios educativos no escolarizantes, tomando algunos aspectos del escenario escolar como mecanismo de, en primera medida, adaptación y en segunda medida de preservación cultural, entretajéndose desde el diálogo distintas realidades que en apariencia desde las lógicas jerárquicas se han pretendido como dicotómicas, pero que conjugadas se localizarían en el terreno de las posibilidades ingotas, de las que habla Carlos Calvo (2012).

Por otra parte, tomando como referencia las lógicas de funcionamiento de los sistemas de educación musical a nivel formal, descritos desde los trabajos de Óscar Hernández (2007) y Juan Ochoa (2011), podemos observar que los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música

autóctona que se desarrollan en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* están vinculados con la manera como transitan los saberes desde la cotidianidad, basándose en el ejemplo como práctica de enseñanza, la observación, escucha, memorización a partir de la escucha, la enculturación, distinguiéndose así de procesos centrados en la alfabetización desde la notación musical, la técnica, la teoría, la armonía, entre muchas otras.

En este sentido se resalta que el enfoque de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* es orientado a la preservación de las manifestaciones culturales, aunque se evidencian variaciones dentro de los procesos que se desarrollan al interior de este espacio, frente a lo que ocurre en el entorno cotidiano, de tal modo que se presentan nuevas formas de adquisición de saberes y prácticas de la música con aspectos como, la integración del instructor o profesor como agente intermediario de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los saberes musicales, la práctica y aprendizaje en un escenario distinto a los típicamente constituidos en el entorno cotidiano (desde la ritualidad, la intervención en actividades como el pastoreo o la pesca, entre otros), la posibilidad de aprendizaje en grupo, desarrollo de las prácticas musicales grupales, la inclusión de algunos aparatos electrónicos en la forma de transitar los saberes y que mujeres aprendan manifestaciones musicales tradicionalmente asociadas a hombres.

Algunos aspectos sobre cómo se han potenciado los procesos identitarios desde las dinámicas de transformación dadas en la escuela, se pueden evidenciar en las siguientes líneas de acuerdo con el relato de Pontón:

Lo que más me gusta de estudiar en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* es que yo puedo aprender no solamente en los instrumentos, si no que el profesor nos enseña cómo en el medio y en el contexto actual que nosotros vivimos y cómo interviene la cultura occidental y cómo ellos intervienen, también la tecnología que ellos traen, cómo nos pueden ayudar a poder fortalecer nuestra cultura, por ejemplo, en el caso de poder grabar, poder grabarnos tocando un instrumento y poderlo escucharlo nuevamente y así saber si lo tocamos bien o si lo toqué mal. (Entrevista, 12/01/2019)

6.2.1.4. *La colectividad como parte de la construcción de la música ancestral Wayuu*

Sobre este aspecto podemos mencionar que, de acuerdo con lo observado, en el entorno cotidiano se aprende de los pares, denominándolo trueque, a partir de estas acciones se fortalece el pensamiento de colectividad y la creación de saberes en un ejercicio de diálogo de interlocutores, en el que cada uno tiene una función distinta dependiendo del lugar en el que se esté, todo esto dentro de un ambiente colaborativo en el que todos aprenden de todos y prima el beneficio grupal sobre el beneficio individual. En relación con lo anteriormente mencionado, en la Escuela *Saiyee'pia Wayuu* el aprendizaje colaborativo se constituye como una estrategia de integración al proceso de enseñanza para los aprendices nuevos, siendo un elemento característico de los procesos formativos que se desarrollan. En este contexto se denominan multiplicadores a los estudiantes que acompañan los procesos de otros estudiantes que inician su proceso de aprendizaje.

En relación con esto cabe hacer referencia a los planteamientos de Maturana (1999), situándose desde un ángulo de la historicidad de los individuos, considerando que, al ser seres sociales, la construcción del presente inobjetablemente se produce con el otro, puesto que el ser humano es biológica y socialmente amoroso, siendo la cooperación el fundamento de los sistemas sociales, al constituirse como la conducta social que refleja el amor. Es así como, la competencia es la negación del otro, de tal modo que no existe sistema social anclado a este aspecto. En esta misma línea de reflexión Carlos Calvo, considera que la competencia es antinatura dado que “en la naturaleza lo que existe es la cooperación, los organismos que

cooperan con el otro son los que más sobreviven, los organismos que creen que pueden vivir independientemente no sobreviven.” (Calvo, 2010, 69m44s)⁴⁰

Partiendo de mi propia experiencia en procesos de educación formal y las observaciones sobre las semejanzas y diferencias del entorno cotidiano con respecto a la Escuela *Saiüyee'pia Wayuu*, pero también de este escenario con relación a los espacios hegemónicos escolarizantes, fue posible observar una clara diferencia en, por ejemplo, la lógica basada en la competencia que circunda en los espacios formales de educación musical frente a los procesos colaborativos y de cooperación que se producen en la escuela, que a mi modo de ver, caracterizan y son determinantes para el desarrollo de los procesos formativos que se llevan a cabo en este espacio.

Al respecto tenemos lo que se denominan los multiplicadores en la Escuela *Saiüyee'pia Wayuu*, que son estudiantes más avanzados o que tienen algún conocimiento que pueden compartir con los demás, tal como se puede evidenciar en el siguiente diálogo:

Yaniris: ¿Y todos esos los enseñan en la Escuela?

Pontón: porque ya hay jóvenes que vienen, por ejemplo, en caso de algunos compañeros que ya vienen desde su rancharía, desde su casa, que ya saben un solo instrumento o dos instrumentos, entonces lo que se hace es algo cooperativo. (...) y se fortalece el conocimiento de todos en grupo. Pero en el caso mío que por ejemplo manejo la *Kasha*, y de pronto no sepa manejar la *Turrompa*, entonces, tengo un compañero que sí sepa manejar la *Turrompa*, pero no sabe manejar la *Kasha*, (...) nos compartimos el conocimiento y así... (...) todos aprendemos de todos, y eso es lo que hacemos en nuestra Escuela

Yaniris: o sea, también de lo que el maestro sabe se lo comparte a ustedes y ustedes se lo dan a los más pequeños.

Pontón: el maestro siempre está ahí para nosotros en el caso de que la parte de la historia y también en enfocarnos en que la parte, mantenernos en la parte correcta de lo que es el instrumento como tal, porque nosotros mismos podemos crear una idea de lo [que] uno está haciendo, pero, sin embargo, nunca sabemos si estamos en lo correcto o estamos en lo malo, entonces el profesor siempre está ahí para encaminarnos a esa parte, mantenernos en la parte del instrumento como tal, pero nos permite explorar, aprender

⁴⁰ Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=TsWiDV_rQOE&t=955s del 1:09:44 al 1:09:57)

nosotros mismos indagando, investigando, y así se nos fortalece más porque a través de la experiencia es que uno aprende, ya, de la experiencia y la práctica.

Yaniris: claro, o sea, es como una herencia ¿verdad?, que viene de los mayores y ustedes la van recibiendo.

Pontón: ajá. Y así mismo nosotros la vamos trasmitiendo. (Entrevista, 12/01/2021)

El maestro Joaquín Prince también hace alusión al aprendizaje con los otros dentro de las dinámicas de la escuela, al referirse a las características del proceso formativo, pues “se aprende desde la cosmovisión, como le decía Pontón, aquí llegan a veces muchachos que saben también y ahí nosotros le llenamos más de conocimientos culturales, así como ellos aprenden de nosotros, nosotros aprendemos de ellos”, por tanto, es un ejercicio comunitario. (Entrevista, 12/01/2019)

Lo anterior, siguiendo a Carlos Calvo (2012), es posible comprenderlo a partir del cuadro comparativo entre las Concepciones del antiguo paradigma educativo y las Concepciones del nuevo paradigma educativo, en el que “El profesor imparte conocimientos; vía de dirección única [frente a] El profesor es también un aprendiz, que aprende de sus alumnos.” (p. 27) es así como se reconocen en doble vía los procesos de aprendizaje.

6.2.1.5. Vitalidad de las prácticas musicales

En cuanto a la vitalidad de las prácticas musicales podemos observar que la música ancestral Wayuu es un sistema musical con unas lógicas internas de funcionamiento, es decir, que tienen unas características propias con una idea integral de hacer la música y de vivenciar los hechos sonoros, gozando de unos patrones rítmicos, armónicos, melódicos y temperamentos (afinación) que son propios y les pertenecen. En la práctica que realiza la Escuela *Saiüye'e'pia* Wayuu la música autóctona se sigue realizando de la forma tradicional, esto significa que las

lógicas de funcionamiento se mantienen en las formas de enseñar y hacer la música al interior de la escuela, buscando mantener los saberes ancestrales.

Estas son algunas de las percepciones de los estudiantes y el profesor Joaquín Prince al respecto frente a porqué consideran que es importante estar en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*:

Pontón: es muy importante porque nos enseña a fortalecer nuestra identidad, lo que nosotros somos, cómo nos identificamos como Wayuu, y cómo tenemos que sentirnos orgullosos de lo que es nuestra cultura, es nuestra propia identidad. (Entrevista, 12/01/2019)

Joaquín: el aporte de nosotros es el trabajo que venimos haciendo, de fortalecer y acentuar nuestra identidad cultural, la identidad cultural, nuestro arte Wayuu, nuestra música y los juegos, ese es el aporte que le hacemos nosotros a la nación Wayuu. (Entrevista, 12/01/2019)

Fue manifiesto a lo largo del recorrido investigativo la preocupación por el compartir los saberes desde una perspectiva intergeneracional, en este marco la misma Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* surge como una iniciativa de los mayores de la comunidad para dar solución a esa problemática. A través del fortalecimiento de las artes, el deporte y la música ancestral Wayuu se preservan prácticas culturales de gran significación para esta comunidad, siendo este uno de los objetivos de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, de esta forma se constituye como un mecanismo para asegurar la supervivencia y conservación de los valores sociales.

Desde este contexto podemos comprender la Escuela cultural *Saiiyee'pia Wayuu* enmarcada en la categoría de *Pedagogías decoloniales* en tanto a través del fortalecimiento identitario cuestionan un orden y estructura establecida por la colonialidad, procurando subvertir dicho orden desde las formas exteriores al señalado poder y a partir de transformaciones que dan respuestas a las problemáticas actuales por las que atraviesa la comunidad con relación a la pérdida intergeneracional de los saberes. En este sentido, desde la resistencia se procura la re-

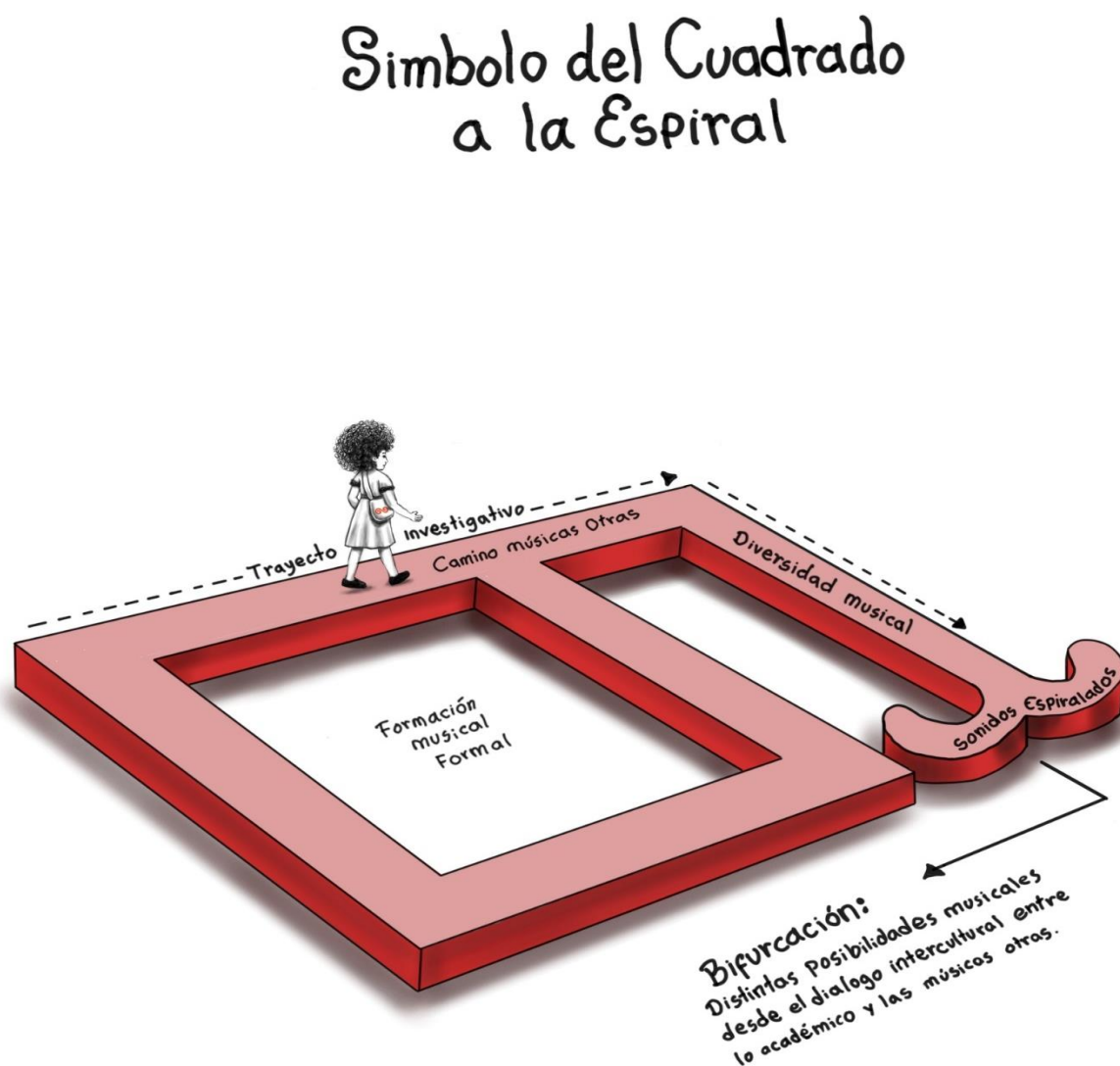
existencia y la re-humanización, tal como lo sugiere Walsh (2013) en la apuesta por el desarrollo teórico de las *Pedagogías decoloniales*.

Por otra parte, teniendo en cuenta el enfoque artístico de la Escuela *Saiyyee'pia Wayuu*, se podrían retomar algunos postulados de Adolfo Albán Achinte (2009), al considerar el arte en sí mismo como una pedagogía decolonial desde las formas creativas distintas al arte occidental, por tanto, desde la problematización del orden establecido y el potencial de insurgencia existe un posicionamiento en la reafirmación identitaria dando lugar a una narrativa otra, desde y con la diferencia colonial.

Entonces comprendiendo las *Pedagogías Interculturales* y las *Pedagogías Decoloniales*, en la Escuela *Saiyyee'pia Wayuu* tenemos unos procesos educativos y artísticos con un enfoque reivindicativo cultural como herramienta emancipatoria desde la posibilidad del diálogo con otras narrativas de hacer y pensar que potencian el objeto principal de la Escuela *Saiyyee'pia Wayuu*, pero que además se adaptan y responden a un contexto diferente al tradicional. En este sentido se constituye una acción política tal como lo indica Freire (2003). Así mismo, es posible asociar este proceso con los gritos, grietas y siembras para la vida (Walsh, 2017) siendo un lugar de fisura desde abajo, desde los márgenes, o la exterioridad del sistema dominante, de tal modo que representan una semilla del génesis de algo distinto, enmarcado, de igual manera, en los postulados de Mignolo (2003) del *paradigma otro* al pensar desde la diferencia colonial y el *pensamiento fronterizo* al considerar el lugar en el cual y desde el cual se articula el pensamiento y las perspectivas que han sido producidas por la diferencia colonial.

7. Reco-riendo, recor-dando los caminos transitados. Aprendizajes desde la
construcción: de la dificultad a la facultad

Figura 7.1. *Símbolo del Cuadrado a la Espiral*



Nota: Diseño propio, Ilustración: Fabio Males. 27-03-2022.

Este capítulo tiene como intención situar mi proceso como investigadora, sobre el que se enunciarán algunas de las reflexiones en torno a la investigación propiamente dicha.

Para iniciar mencionaré que, en este recorrido de construcción de conocimientos a partir de distintas experiencias, es importante hacer alusión a las dificultades que se presentaron en la realización del trabajo. En primer lugar, la delimitación de la problemática tuvo ciertas complejidades en vista de que había muchos elementos imbricados para realizar el análisis, comprendiendo que para estudiar un fenómeno como el de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* era necesario adentrarse en la discusión sobre los cuestionamientos que se le hacen al sistema moderno colonial desde la perspectiva de la Colonialidad/decolonialidad, luego comprender esas problematizaciones en el ámbito educativo, en el que se sitúan los cuestionamientos que se le realizan a la escolaridad, para finalmente, ubicar específicamente la discusión en relación con la música, y de allí, cómo ésta ha transitado desde los imaginarios culturales hasta los procesos educativos formales, no formales e informales.

A partir de esta comprensión se enmarañan las herramientas que servirán como lentes de observación concebidos como los posicionamientos teóricos para el análisis del fenómeno. De igual modo, se hace necesario observar de qué manera circula la música en la cotidianidad de los Wayuu, es decir, en el entorno típico, para, de forma posterior, identificar las semejanzas y diferencias entre este escenario y el escenario de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*. Estos procesos permitieron caracterizar la escuela y comprender su configuración, con lo que se genera la base para la triangulación de la información y el análisis concreto. Al ser muchas temáticas que requerían de procesos de comprensión amplios, el tiempo de realización de la tesis se extendió considerablemente, por lo que ubicar la temática, el foco de observación, se tornó muy complicado en vista de que, entre otras razones, esta tesis ha estado atravesada por una gran cantidad de crisis, tanto a nivel personal, como a nivel externo (pandemia COVID 19, problemáticas sociales propias del contexto en que vivimos, elecciones presidenciales 2018 y

2022, entre otros, y sumado a ello toda la discusión que transita alrededor de estos acontecimientos) por lo que de principio a fin estuvo enmarcada en estado de caos. Pero el mayor aprendizaje está precisamente en ese caos, porque a partir de este se establecen relaciones posibles desde la casualidad y la incertidumbre, aquellas a las que hace referencia Carlos Calvo (2012) al cuestionar lo estructurante de las relaciones preestablecidas de los escenarios escolares.

Con respecto a lo anteriormente mencionado, el lector habrá podido darse cuenta de que a lo largo de todo el texto cito de manera reiterativa a este autor, y la razón está relacionada con la forma como a partir de sus planteamientos se pudo articular tanto los procesos de aprendizajes a nivel personal como los argumentos teóricos de la tesis. Es así como, partiendo del caos surge lo creativo, con lo que se logró escribir las palabras, algunas palabras, que, aunque aún no sean comprendidas en su totalidad por mí, ya están escritas.

En este sentido, el presente trabajo de investigación se convirtió en una prueba fehaciente de resistencia, pero con la tranquilidad de que se trata de un proceso de aprendizaje y como todo proceso de aprendizaje se constituye como inacabado, contingente, como los *Territorios Educativos*, siempre en construcción de acuerdo con la realidad, las relaciones, lo cotidiano de la vida y la vida en lo cotidiano. En este punto, para mí es importante hacer referencia a los aprendizajes para la vida que surgieron a partir de algunas experiencias, que por lo general me parecieron curiosas, entre ellas la manera como emergieron los títulos de los capítulos, la estructura del documento y el diseño de las imágenes, a modo de instantes de lucidez que se dieron justamente durante las visitas a los territorios ancestrales o en algunos momentos en los que me encontraba en el proceso de “desenmarañar el hilo” para poder realizar el tejido de la argumentación del texto.

Como ejemplo cito la experiencia relacionada con el título “sonoridades del Viento y del Sol” que nace cuando me encontraba en medio del vasto desierto, buscando una planta medicinal para un tratamiento de mi madre. Estando sola en el lugar bajo un sol impetuoso que abriga y casi nubla la vista, me percaté de que lo único que se escuchaba era el viento, acompañado con el sonido de algunos pájaros, lo que me llevó a pensar que el Territorio de La Guajira, o por lo menos el lugar de la Guajira en el que me encontraba,⁴¹ era precisamente eso, viento y sol. los demás títulos emergieron de forma similar gracias a distintas experiencias a lo largo de las salidas de campo.

Los grandes aprendizajes se relacionan con algunas premisas que devinieron de esas experiencias, pues como los títulos, todo llega a su tiempo y de manera natural, no antes, no después, sino en su justo momento y sin premuras, por este motivo, lo asociaba con el proceso de crecimiento en la naturaleza, y es que es importante darle tiempo al fruto de madurar, “a su ritmo”, “a su tiempo”, “con tranquilidad”, “paso a pasito”, “cada quien y cada cuál llevan su propio proceso” palabras que fueron necesarias para poder concluir el proceso escritural sin desfallecer en la causa, como en muchas ocasiones me planteé ante la imposibilidad de comprensión, la complejidad y la desesperación por el deseo de terminar el camino, es decir, de llegar sin recorrer.

Sobre los aprendizajes hay mucho que mencionar, pero lo más relevante que podría plasmar en este texto es que las transformaciones cuestan, descentrarse cuesta, aprender cuesta, y cuesta en la configuración que se tiene como sujeto, en crear nuevas maneras de ver el mundo y de relacionarse con él y con los que lo habitan, pero también cuesta en la consciencia; y es que la

⁴¹ Cerca de la ciénaga de Buenavista de la comunidad de *Koushaloulia*, Manaure, La Guajira.

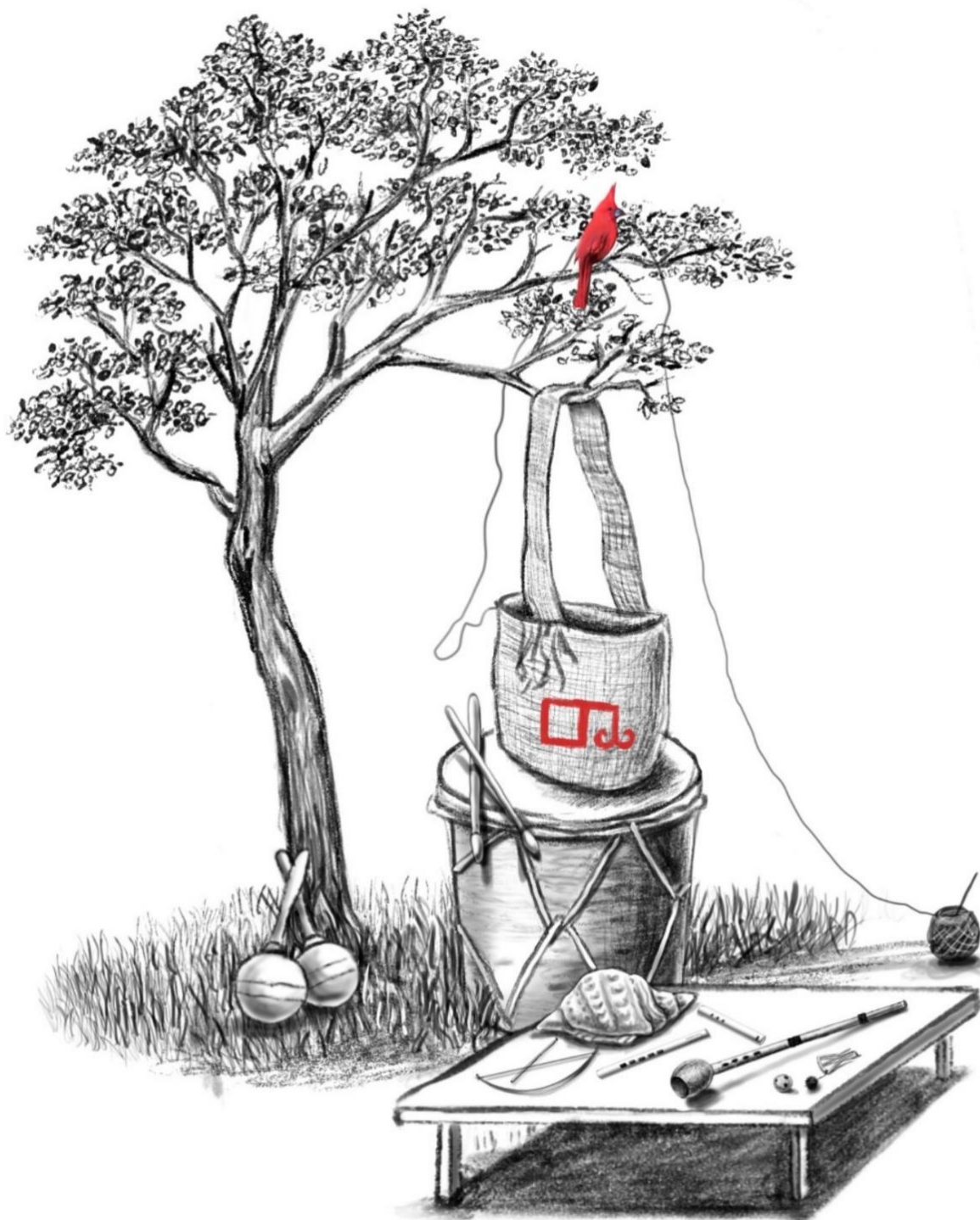
consciencia, para que se haga consciente, es decir, para hacernos consciente de que para cambiar tenemos que ser conscientes, es un proceso en el que tenemos que trabajar diariamente desde el presente y la ilusión de ser mejores, o más bien, de ser distintos, de ser un poco más amorosos y honestos con la vida misma para volver a nuestro ser, ese ser que menciona Maturana (1999) al referirse a la especie humana como un ser biológicamente amoroso.

Por otra parte, el símbolo “del cuadrado a la espiral”, que es transversal a todo el documento, se refiere al trayecto investigativo y de transformación personal y profesional en el que, desde unas concepciones específicas de la música situadas en contextos basados en la formalidad, se deconstruye y reconfigura la mirada a partir del transitar por otras formas de comprender el mundo y la música, circunscritas en la diversidad que ha sido excluida de lo que se ha concebido como válido y superior desde la Colonialidad del poder, el ser y el saber. El sonido en espiral de la cultura Wayuu es una forma de recrear la manera como esta cultura concibe las prácticas musicales desde el holismo, la espiritualidad y la función de este arte dentro de la sociedad. Toda esta transformación me permite empezar a gestar diálogos desde la interculturalidad entre lo académico y las músicas Otras.

En este contexto, de la dificultad se gesta la facultad al comprender el proceso investigativo que se desarrolló, en el que reco-riendo hace referencia al reír como manifestación de felicidad después del proceso de aprendizaje y recor-dando hace referencia a dar, a compartir los saberes contruidos a partir del recorrido por el Territorio Ancestral de La Guajira, acompañado de la elaboración de la mochila sonora desde la experiencia de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* como escenario de preservación, fortalecimiento y revitalización cultural e identitario.

8. La gasa que abraza: el último elemento de la mochila

Figura 8.1. *Tejido Sonoro*



Nota: Diseño propio y de Fabio Males. Ilustración: Fabio Males. 27-03-2022.

A modo de cierre tenemos el presente capítulo “La gasa⁴² que abraza (a cuadrados que se han vuelto sonidos espiralados). El último elemento de la mochila”. Es así como las conclusiones de este viaje, desde la construcción simbólica del tejido tienen varias dimensiones, una de ellas situada desde mi subjetividad como investigadora, que de igual manera se relaciona con una temática que fue transversal al núcleo de la cuestión específico y asociada a la discusión sobre las distinciones establecidas a partir de un patrón de poder entre los espacios formales y los espacios informales de la educación musical, de modo posterior, se aborda la temática específica relacionada con la escuela *Saiiyee'pia Wayuu* como espacio escolar de revitalización de las prácticas musicales y para finalizar el capítulo, se enunciarán las recomendaciones.

Sobre las reflexiones acerca de mi experiencia personal en el recorrido de esta tesis, es valioso traer a colación algunas de las palabras del maestro Jorge Enrique Apshana, que han movilizado todo este acercamiento a la música desde la oralidad, “la música se aprende a partir del sonido” con lo cual, desde mi proceso de deformación en vía de la transformación se realiza un desprendimiento de los códigos escritos (partitura) y la centralidad de la técnica en el aprendizaje instrumental, para empezar un proceso de aproximación a la música a partir de otros códigos que se presentan en el cuerpo, en la escucha y la observación consciente, en la memoria, el compartir con los otros y el estar inmersa en el mundo sonoro desde lo cultural, territorial, espiritual, ritual, emocional y simbólico. Todos estos aspectos se pueden relacionar con la memoria, y de qué manera la aproximación a la música desde el sonido, que en realidad es una conjunción de muchos elementos, permiten que exista una interiorización y afianzamiento de las habilidades y conocimientos musicales desde el referente primario, el oído.

⁴² La gasa es la correa tira o reata, tejida que soporta la mochila, es el último elemento que se agrega en la elaboración del tejido.

Es así como, algunas de las limitaciones epistemológicas a las que se hacía referencia en el planteamiento del problema con relación a la dificultad de memorizar y de ejecutar los instrumentos musicales sin la partitura (que han transitado en mi práctica profesional) tienen una solución que puede aportar significativamente a los procesos que se desarrollan en los espacios educativos a nivel formal. En este sentido, es importante reflexionar sobre los aportes de los procesos de enseñanza y aprendizajes que se presentan en la tradición oral a los escenarios educativos musicales a nivel formal, para lo que tendría mucha validez el camino que propone Calvo (2012) de desescolarizar la escuela considerando las potencialidades educativas de los entornos informales, y etnoeducativos, con el propósito de empezar a establecer diálogos que permitan una transformación en las bases estructurales que configuran al sistema escolar.

A partir de los postulados teóricos de la categoría *Colonialidad/decolonialidad*, surgen distintas reflexiones en lo relativo a la discusión entre los espacios educativos formales e informales de educación musical, escenarios en los que se ha circunscrito mi práctica profesional e investigativa. Con lo cual iniciaremos mencionando que del proceso investigativo aflora el debate sobre la idea de lo que significa la música desde un discurso hegemónico y la significación y función que tiene en distintas sociedades vinculadas a la diferencia colonial, es decir, el sentido y significado que internamente tiene este término en cada cultura, ya que desde el canon europeo el músico es un profesional dedicado exclusivamente a esta labor y, de modo diferente, en la cultura Wayuu, el músico desempeña simultáneamente distintos roles dentro de la comunidad, esto significa que su rol no es sólo el de músico sino que también puede ser *Ooutshi*, *Pütchipü'iii*, *Alaulayu*, *Ouutsü*, *Apü'üya*, *Apalaanchis* u otros.

Por otro lado, la música puede concebirse como multifuncional, pues tiene también un sentido de servicio social, interviniendo en diversas actividades de la comunidad, como por

ejemplo los pagos, los llamamientos a la lluvia, las parrandas, las convocatorias, las labores de pastoreo y pesca, los rituales de sanación de la *Ouutsü*, las armonizaciones, el esparcimiento, el cortejo, entre otras. En relación con esto, el músico en la comunidad Wayuu es reconocido y valorado en la sociedad bajo parámetros propios y no desde los establecidos hegemonícamente, por tanto, tampoco desde la idea de lo profesional.

Otro aspecto relevante es el sentido de lo colectivo dentro de la cultura Wayuu, que pese a ser una música esencialmente solista, dentro de la práctica comunitaria existe una esencia asociada a lo gregario, la cooperación y la vida en comunidad. Por lo que podría pensarse la música como una dimensión dentro de la cultura y no como una disciplina, pues, su función también está relacionada con la manera cómo circula en la sociedad, cómo se usa, se disfruta, se siente, se vive. Con respecto a la funcionalidad de la música en la sociedad y la participación colectiva en esta práctica, es posible hacer alusión a la diferencia existente entre un aspecto de las lógicas de la práctica musical basada en la concepción eurocéntrica relacionada con el espectáculo, en la que el músico es a quién se observa y los espectadores participan desde la observación, no interviniendo directamente en el ejercicio musical, a diferencia de la construcción musical desde lo colectivo en el que la comunidad interviene directa e indirectamente de manera activa.

Desde otro ángulo de las reflexiones finales, considerando que estamos situados en un contexto Latinoamericano, es importante hacer referencia a la necesidad de revisar los currículos de las escuelas de música en diferentes niveles, procurando que los procesos de formación estén orientados a la enseñanza y el aprendizaje de múltiples escuchas y sonoridades, comprendiendo que hasta el momento los escenarios educativos formales se han centrado en un único modelo configurado desde la concepción Occidental de la música. Este fenómeno ha condicionado y

disciplinado desde el canon la mirada, la mente, el cuerpo y la manera de escuchar y entender este arte.

En este sentido, es esencial cuestionar la centralidad del sistema diatónico y temperado y comprender la diversidad en la manera de pensar, sentir, entender el sonido y la afinación. Así mismo deslocalizar el lugar privilegiado de la armonía, melodía, forma musical y teoría desde la comprensión sobre la estructura occidental europea. Para lo que es necesario preguntarse cómo han construido la música otras culturas, así mismo preguntarse cómo la construyen en la actualidad, pues muchas son comunidades vivas que se transforman desde la contemporaneidad. A este respecto, se requiere una amplitud en la escucha y el entendimiento, de tal modo que sea posible elegir el camino en la música sobre la base del deseo legítimo de construcción del saber a partir de la cultura o la necesidad personal y no sobre la imposición o el deseo de pertenecer a otro grupo como consecuencia de los procesos de racismo, en el que el blanqueamiento se constituye como vehículo que valida y posiciona los conocimientos y los sujetos.

Dentro de las discusiones sobre esta línea que se trataron a lo largo de la presente tesis, en las que se encuentran autoras y autores como Ochoa (2011), O' Gorman (1987), Samper (2011), Hernández (2007) y Castillo (2017), emerge la problemática sobre la inclusión, en la que, por un lado, se hace necesario problematizar el término, en tanto tiene una carga ideológica relacionada con el hecho de adicionar un nuevo elemento a la estructura del canon sin que este se desestructure; y por otra parte, en un contexto latinoamericano pensar en incluir, ya en sí mismo es problemático pues, a priori ya se estaría haciendo desde la base de la exclusión, por lo que se invita a pensarse Latinoamérica en su diversidad de formas, pensamientos, sujetos, y mundos, como un territorio ya constituido desde su multiplicidad y particularidades, y sobre estos elementos y atendiendo a necesidades propias se debería pensar y orientar la educación musical.

Sumado a lo anteriormente mencionado, acerca de la discusión sobre las implicaciones de esta categoría en la academia, es significativo empezar a pensar en una nueva estructura diversa en la que se encuentre cualquier tipo de diversidad musical, esto en vista de que generalmente cuando se cuestiona la estructura, se efectúan cambios “cosméticos” como lo llama Calvo (2012) es decir, se agregan algunos repertorios, se incluyen algunas músicas, y con estas acciones que se constituye superficiales desde una pretensión simplista y reduccionista, se estaría dando cuenta de la diversidad.

Sin embargo, es preciso tener presente que reducir la problemática a una cuestión de inclusión de repertorio de músicas que han estado excluidas de la academia, es conveniente pero no suficiente para responder a la necesidad de “fisurar el sistema” desde las bases, como lo menciona Walsh (2013). Una posible ruta estaría más relacionada con las prácticas musicales, es decir, entender las dinámicas de las prácticas culturales, lo que significaría pensar, aprender, vivir, sentir la música de manera distinta. En este marco, es imperativo crear espacios en los que se puedan abordar muchos tipos de músicas diversas y donde no existan privilegios a modo de punto cero sobre los cuales no se cuestiona, en vista de que se estaría discutiendo sobre que se adiciona a lo que ya está estructurado, y no se estaría rebatiendo, precisamente, lo que ya está estructurado.

Sobre este aspecto tendría amplio sentido la idea de provincializar a Europa, sugerida por Chakrabarty en Restrepo (2016) “como un desplazamiento y descentramiento epistémico y político de la Europa hiperreal” (p. 60) comprendiéndola desde su carácter situado, étnico, y cultural, no como se ha venido concibiendo desde una neutralidad, universalidad y objetividad científica positivista, y además como modelo sobre el que se deben construir los demás pensamientos.

Acerca de este punto, es posible traer a colación algunas de las reflexiones de Ochoa (2011) en su trabajo *La “práctica común” como la menos común de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia*, al referirse a ciertos argumentos empleados para justificar el monoculturalismo etnocéntrico en los espacios formales, atribuyéndose esta problemática a la falta de materiales (principalmente escritos) de músicas Otras, en vista de que no existen repertorios y partituras (o no existen suficientes) para dar cuenta de estas músicas.

No obstante, cuando en estos escenarios, se hace referencia a la necesidad de requerir partituras para dar cuenta de otros sistemas musicales se estaría privilegiando un sistema de pensamiento musical particular basado en la alfabetización, toda vez que la gran mayoría de la música en el mundo transita desde la oralidad, con lo que en la actualidad, con herramientas tecnológicas como el internet y plataformas como YouTube, Spotify, dispositivos de grabación de audio y video, la industria discográfica, la radio, la televisión, entre otras, las circunstancias serían favorables para pensarse la música y la educación musical desde la diversidad.

Con respecto a la oralidad, cuyas formas y manifestaciones han estado relegadas de la academia (O’ Gorman, 1987) es preciso incluir las músicas Otras y los que la producen (músicos, compositores e investigadores, tanto profesionales como no profesionales y personajes de la comunidad no necesariamente músicos ni asociados directamente a la música, que cumplan un rol importante en el hacer musical)⁴³ dentro de los programas de estudios musicales, pero el asunto excede la inclusión dado que lo que se está discutiendo es la posibilidad de pensar la

⁴³ La inclusión de los personajes de la comunidad que no son necesariamente músicos ni asociados directamente a la música, que cumplan un rol importante en el hacer musical se sitúa en la discusión acerca de la comprensión de la música no únicamente relacionada con el hecho sonoro concreto, sino, una mirada más amplia en la que el ejercicio musical tiene otras connotaciones que se circunscriben a distintas dimensiones humanas y funciones dentro de la sociedad.

oralidad como una manera de desestructurar la estructura canónica, por lo que sería necesario incluir metodologías, herramientas, desarrollos didácticos propios que devienen de escenarios informales y etnoeducativos que en su mayoría transitan por la oralidad, para lo que es necesario repensarse la educación musical formal en los distintos niveles.

Considerando la deslocalización y descentramiento que se le está haciendo a la idea de Europa como modelo de representación universal y objetivo de la realidad, emerge la disputa sobre el Sistema Occidental de la Música como referente asociado a la significación de la música en términos generales, por lo que se originan los planteamientos sobre los sistemas musicales situados, es decir, sistemas musicales propios con lógicas de funcionamiento particulares y contextuales con lo que se cuestionaría la homogeneidad como característica estructural de la escolarización y con la cual se han venido comprendiendo las prácticas musicales de comunidades como las indígenas, afrodescendientes, campesinas, populares, entre otras, excluyendo sus formas internas de funcionamiento y valoración.

Un cuestionamiento que surge a partir de lo planteado en párrafos previos está vinculado con la siguiente pregunta: ¿cómo en un país como Colombia que es ampliamente diverso en términos culturales, se empiezan a integrar los sistemas musicales propios de las culturas circunscritas a la diferencia colonial, y sus metodologías (formas de aprender y enseñar) en los espacios formales de educación sin que esto implique homogenizarlos y suprimir su carácter particular étnico y situado?

Considero que una posible ruta podría establecerse a partir de la indagación, análisis y reflexión sobre los elementos comunes de la manera cómo transita la música en la oralidad y desde estas similitudes y correspondencia poder trabajar sobre la diversidad musical, teniendo siempre presente las particularidades de cada música y sonoridades y además con el cuidado

específico de que no suceda lo que Calvo (2012) advierte al referirse a la crisis de la escuela que a lo largo de un proceso de escolarización ha logrado simular la realidad educacional. En sus palabras:

Creemos que la escuela comenzó trazando un mapa para guiarse por el territorio cultural; posteriormente lo abandonó para transitar con seguridad y asepsia por las vías señaladas en el mapa, sin ambigüedades, dudas ni tropiezos. Finalmente, ha optado por elaborar un mapa complejo y autojustificable que desconoce el territorio como el lugar original. La escuela se ha convertido en una simuladora, que finge tener lo que no tiene. (Calvo, 2012, p. 22)

Es decir, habría que caminar cuidando que el proceso no se convierta en un mapa y que se pretenda desconocer el territorio, tal como hace referencia Carlos Calvo. Por otra parte, ¿Por qué pensar necesariamente en una generalidad? ¿por qué la necesidad de homogenizar? percibo que en los programas universitarios podría ser necesaria la homogenización en algunos aspectos como los contenidos, de tal modo que sea posible abarcar temáticas y procesos de formación similares. Sin embargo, personalmente considero rebatible este argumento, pero en caso de que para los espacios formales sea una apuesta legítima, esta generalidad y homogeneidad tendría un carácter más organizacional que de imposición basada en términos de dominación de unas culturas, formas, metodologías educativas, sobre otras, por lo que es distinto el sentido.

Por lo anterior, estimo que para responder a una educación musical para, desde y en Latinoamérica es fundamental tomar como eje central la oralidad en vista de que la gran mayoría de las músicas transitan desde este lugar, por lo que es preciso realizar un reconocimiento desde la comprensión, valoración y legitimidad de las formas y los sujetos, teniendo en cuenta también la multiplicidad de dimensiones que de la oralidad en la música devienen como la escucha, el cuerpo, la enculturación, la espiritualidad, el holismo, la complementariedad, la heterogeneidad, la no linealidad, la incertidumbre y la flexibilidad en los procesos educativos, la

contextualización, la territorialidad, la sensorialidad, la emocionalidad, lo relacional, la cooperación, el aprendizaje colaborativo, la colectividad, el trabajo grupal mediado por la identidad social y la amistad, el ejemplo como práctica de enseñanza, el aprendizaje entre pares, la creatividad, la integración entre la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición, entre otras.

Pensar desde la oralidad en los espacios formales no buscaría ni implicaría necesariamente negar o excluir el pensamiento académico tradicional, de modo distinto, está relacionado con buscar formas de enseñanza que puedan desarrollar más habilidades musicales desde la vivencia y la escucha, pero, además, conocer, entender, aprender, vivir y reflexionar sobre distintas maneras de comprender el mundo.

En este escenario, la Escuela *Saiyyee'pia Wayuu* se presenta como una forma de responder a ese camino entre la formalidad y la informalidad, también desde la educación propia, esto hace referencia a propuestas educativas propias enmarcadas en un escenario educativo que permiten una amplitud, una manera de concebir la educación desde las relaciones posibles, es decir, fundamentadas en lógicas asociadas a los principios de la sinergia, el holismo, la paradoja, la ambigüedad, pero también una manera de comprender la música desde la diversidad, y formas estructurantes no hegemónicas.

De este modo, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música autóctona que se desarrollan en la Escuela *Saiyyee'pia Wayuu* están vinculados con la manera como transitan los saberes desde la cotidianidad, basándose en el ejemplo como práctica de enseñanza, la observación, escucha, memorización a partir de la escucha, la enculturación, distinguiéndose así de procesos centrados en la alfabetización desde la notación musical, la técnica, la teoría, la armonía, entre muchas otras.

Por otro lado, la Escuela *Saiüyee'pia Wayuu* es un espacio escolar con variaciones, en tanto busca la revitalización de las prácticas culturales, enmarcándose en metodologías provenientes de la educación propia pero, de manera simultánea, hace un ejercicio en el que toma elementos del modelo basado en la escuela hegemónica, por lo que se generan unos espacios diferenciados de la enseñanza y del aprendizaje en la cultura en general, y de modo específico en la música, y en este contexto se constituye fundamentalmente por los principios educacionales no escolarizantes a pesar de configurarse con algunos elementos que devienen de la escolaridad, es decir, un espacio relacionado con los *Territorios Educativos* que se han descrito a lo largo del documento.

Las variaciones igualmente se evidencian con respecto a los procesos educativos que se desarrollan en el entorno cotidiano, de este modo, la Escuela *Saiüyee'pia Wayuu* emerge como un escenario novedoso en las prácticas musicales y educativas de la música Wayuu. Sobre este aspecto se pueden citar algunas de las diferenciaciones más visibles como la estructuración metodológica y de contenidos, la integración del instructor o profesor como mediador de los procesos del compartir de saberes ancestrales, personas dedicadas a la música Wayuu como actividad económica principal, la práctica y aprendizaje en un escenario distinto al típicamente relacionado con el entorno cotidiano, la posibilidad de aprendizaje en grupo, que conlleva al desarrollo de las prácticas musicales grupales y conformación de colectivos, agremiaciones y agrupaciones, la posibilidad de que mujeres aprendan manifestaciones musicales asociadas tradicionalmente a hombres y la participación en festivales, concursos, espectáculos y eventos culturales.

En este margen, alrededor de la configuración de los procesos educativos en esta Escuela existen tensiones y contradicciones, en tanto se resignifican los procesos educativos típicos para

adaptarse a un contexto urbano, por lo que se circunscribe a un trabajo de resistencia a las lógicas de un sistema hegemónico de poder desde la reafirmación, fortalecimiento y preservación cultural. También la resistencia se presenta en la medida en que es una propuesta que proviene de la misma comunidad, respondiendo a la preocupación por el compartir de los saberes intergeneracionales.

Desde el lugar de la resistencia, la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* está vinculada a las *Pedagogías decoloniales* configurando, a partir de la música y el arte, una narrativa Otra que por medio de la estética problematiza la estructura canónica y se constituye como posible solución a las problemáticas actuales por las que atraviesa la comunidad en relación con la pérdida intergeneracional de los saberes ancestrales. En este contexto, la reivindicación surge desde la adaptación a un contexto diferente al tradicional, el diálogo, la resignificación y reconfiguración como herramienta emancipatoria orientada a la re-existencia que plantea Walsh (2013).

Dentro de la configuración de las prácticas educativas de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, tomando como referencia los planteamientos de Benavides et all. (2021), podemos ver una apuesta por la *Interculturalidad* en tanto se posiciona sobre la base de las relaciones y diálogos desde el respeto y la valoración de la diferencia del otro, y por las *Pedagogías Interculturales* en la medida que se articulan los conocimientos ubicados desde la diferencia colonial y los hegemónicos en la diversidad de las historias locales, es así como se trabaja desde la pluriversalidad y la multiplicidad de saberes a través de los saberes ancestrales, cotidianos, locales, familiares, los saberes prácticos, en un entorno escolar que también procura trabajar desde la empatía, el saber para la vida, el saber haciendo, el saber integrado y donde la cotidianidad es el lugar del sentido de las prácticas educativas.

De acuerdo con lo anterior, surge el siguiente interrogante: ¿Los procesos de revitalización de las prácticas musicales en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* qué tienen para contarnos en términos de posibles rutas para el diálogo entre lo escolar y la educación propia?

En este marco, podemos observar de qué modo a partir del análisis de la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu*, se constituye un referente de desescolarización, en el que se cuestiona el sistema educativo formal estructurante a través del compartir, lo emocional, y las relaciones sinérgicas, casuales, paradójales y holísticas en las que principios de cooperativismo desde el amor son una apuesta fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sobre este aspecto es significativo traer a colación una pregunta citada en la segunda escena del capítulo *Un viaje del cuadrado a la espiral: de la música formal a las músicas Otras* acerca de ¿cómo disoñamos la educación musical formal? para hacer referencia a que la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* puede representar un camino para Disoñar la educación musical en tanto nos invita a pensar otras formas de ser y estar con el mundo a través del diálogo colectivo, procurando encontrar otras posibilidades que permitan ampliar la visión de lo que hasta ahora se ha instaurado como educativo universal. De igual modo, estos procesos se configuran como un lugar de fisura desde el exterior colonial en el que germina una posibilidad de construcción de pensamientos, sentimientos, seres y saberes distintos que responden a la necesidad de crear un mundo en el que todos tengamos la facultad de movilizarnos en un legítimo derecho de sembrar para la vida.

A partir de lo anterior se evidencia que los objetivos trazados para la realización de la presente tesis se cumplieron tomando en consideración que fue posible comprender la configuración de los procesos de educación musical en la Escuela *Saiiyee'pia Wayuu* ubicada en el municipio de Uribia, sobre la base de la caracterización de los escenarios educativos

relacionados con el entorno cotidiano y dicha Escuela, la identificación de las semejanzas y diferencias entre estos espacios y posteriormente el ejercicio de relacionar todos estos aspectos con las categorías de análisis *Colonialidad/decolonialidad*, *Territorios Educativos*, *Pedagogías decoloniales* y las categorías emergentes *Interculturalidad* y *Pedagogías Interculturales*, de tal modo que fue factible determinar los elementos que configuran la Escuela *Saiüyee'pia Wayuu* como un escenario de fortalecimiento cultural de la música Wayuu.

¿Y las Recomendaciones?

Con todo esto se recomienda que para emprender un viaje a los sonidos espiralados es importante deformarse para poder transformarse, de tal modo que pueda haber una comprensión amplia y sensorial de aquello que se estudia. Por eso la decolonialidad, antes que transformar los currículos tiene que transformar el pensamiento de las personas, incluso su corporalidad y su relación con el mundo. A tal efecto se sugiere “meterse en el charco y embarrarse” cambiando la mirada no solamente desde el discurso, aunque la práctica discursiva es un camino adelantado, sino que es necesario tener presente que deben existir cambios que repercutan en las prácticas de las personas, por lo que, decolonizar el pensamiento debe implicar proyectos investigativos, pero también proyectos de intervención, con el fin de desinstalar y replantear las bases estructurales del sistema capitalista/moderno/colonial, realizar una justa valoración de los aportes epistémicos de culturas diversas e integrar la Pluri-versalidad, propuesta por Grosfoguel, como una manera de cuestionar la Uni-versalidad desde el pensamiento decolonial.

Por otro lado, se sugiere que pensar la interculturalidad en los espacios formales de educación musical implica un trabajo en doble vía en la medida que se requiere integrar investigadores, personas de la propia comunidad, compositores, intérpretes vinculados a las músicas Otras, así como también es necesario que los programas de educación musical se

aproximen a los territorios para que se descentre también la idea de la universidad como un ente aislado de la vida, y no relacionado con las comunidades. En este sentido, es importante que apuestas como las de *Saiiyee'pia Wayuu* vayan a los espacios formales y los espacios formales analicen, reflexionen, indaguen, sobre las perspectivas educacionales de este tipo de las escuelas que propenden por el fortalecimiento cultural.

Asimismo, se recomienda que para abordar escuelas de música no formal como *Saiiyee'pia Wayuu*, es importante entenderlas desde la contribución que hacen a la sociedad, por lo que es significativo que estas escuelas también se piensen como una ruta para los procesos en las instituciones etnoeducativas, y los vinculados con la educación propia, puesto que son propuestas que emergen de la comunidad y que dan respuesta a las necesidades que la misma comunidad ha observado de su entorno. Por lo tanto, se constituye un proceso relacionado con lo que Juan García en Walsh (2007) denomina *casa adentro* indicando “los procesos internos de las organizaciones, pero más que todo de las comunidades, para construir y fortalecer un pensamiento y un conocimiento *propios*.” (p. 32. Énfasis del autor). De igual modo, se ubica desde el *pensamiento fronterizo* y el *paradigma otro* como propuesta que se origina “(...) en/desde las historias locales a las que le fueron negadas potencial epistémico y, en el mejor de los casos, fueron reconocidas como ‘conocimiento local’ o localizado” (Mignolo, 2003, p. 22)

También es importante tener presente que la vida en el amor, como condición biológica humana debe necesariamente remitirnos al diálogo desde y con la diferencia para poder escuchar la multitud de voces con distintos timbres y colores que nos permitirán cantar a coro un canto por la libertad desde la alteridad y de esa manera transformar el mundo y nuestros mundos. Al respecto, me parece valioso mencionar las palabras de unos amigos originarios del territorio de Nariño-Colombia, descendientes de los indígenas Pastos, Yully Rueda Mueses y Fabio Males,

cuando emplean el término “el pensar bonito” como una metáfora para hacer referencia a pensar en el otro, reflexionar, ver la vida de tal modo que no sólo yo me favorezco, sino el otro también lo haga y además cómo yo con mi accionar aporto y comparto para que el otro pueda hacerlo. El término que representa una forma de pensamiento de la cosmovisión y espiritualidad Andina Latinoamericana, nos invita a “pensar bonito” y desde ese lugar, acercarnos a la construcción del *Buen Vivir* o el *Vivir Bien* como una manera de coexistir en armonía con el entorno natural y social y también al compartir como política de vida.

Finalmente, la gasa que abraza a cuadrados que se han vuelto sonidos espiralados, alude al abrazo ancestral de las comunidades indígenas, que desde el compartir de saberes y la generosidad, acogen a las personas que desean transformarse y ver otras posibilidades en un mundo que puede ser para todos. Es así como concluimos nuestro viaje del cuadrado a la espiral a través del tejido simbólico de una mochila, elaborada con hilos de sonoridades del viento y del sol que significan un territorio, y que encarnan unas luchas y resistencias por la vida y para la vida de una cultura milenaria como es la del pueblo Wayuu, pero que representan todas las culturas que han sido silenciadas, insonorizadas, invisibilizadas, subvaloradas, o en muchos casos exterminadas.

9. Referencias Bibliográficas

- Albán, A. (2009). *Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos*. En: Walsh, C. (2013) Editora. *PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir Tomo I*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Alvira, Y. (2017). *El lugar del canto y la oralidad como prácticas estético-pedagógicas para la reafirmación de la vida y su existencia en los andes cajamarquinos*. En Walsh, C. (2017) Editora. *PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir Tomo II*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Blacking, J. (2003). ¿Qué tan musical es el hombre? *Desacato* (12), 149-162.
- Benavides, A., García-Ramírez, C., Guido, S., Posada, J., Rozo, A., & Sandoval, D. (2021) *Saberes interculturales en la escuela*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Informe de investigación.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, S. P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Calvo, C. (2012). *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*. Chile: Universidad de la Serena.
- Castillo, D. (2017) *Educación musical en clave decolonial Experiencias de niños, niñas, jóvenes y maestros en la ciudad de Bogotá*. [tesis de maestría] Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del punto cero : ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar,
- Cusicanqui, S. (2010). *Ch'ixinakax utxiwa : una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores - 1a ed.* - Buenos Aires : Tinta Limón. Recuperado de <https://chixinakax.files.wordpress.com/2010/07/silvia-rivera-cusicanqui.pdf>
- Cumes, A. (2012). Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Anuario Hojas de Warmi*. (17), 1-16.
- Cameron, C. (1971). *Descripción y análisis de la música de los Indios Guajiros en Venezuela y Colombia*. Maracaibo: Universidad de Zulia.
- Delgado, C. (2018). *Epistemologías en espiral. Configuraciones conceptuales, metodológicas y pedagógicas de un proyecto de educación propia wayuu*. [Tesis de maestría] Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Deslauriers, J. (2005). *Investigación cualitativa*. Pereira: editorial Papiro.
- División político-administrativa (s.f.). Riohacha: Gobernación de La Guajira.
- Consultado en: <https://www.laguajira.gov.co/web/la-guajira/division-politica-administrativa.html> el 07-03-2020.

Dussel, E. (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo

Latinoamericano de Ciencias Sociales, recuperado de

http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf

Educación prohibida. (marzo de 2010). LEP - Archivos Abiertos #06 - Carlos Calvo Muñoz.

[Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=TsWiDV_rQOE&t=955s

Escobar, A. (2003) Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de

investigación de modernidad/colonialidad Latinoamericano. *Tabula Rasa*. (1), 51-86.

Consultado de <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600104.pdf>

Espinoza, Y. (2012). De por qué es necesario un feminismo descolonial: diferenciación, dominación

co-constitutiva de la modernidad occidental y el fin de la política de identidad. *Revista*

Solar, 12(1), 141-171. DOI. 10.20939/solar.2016.12.0109

Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado

de https://www.lahaine.org/b2-img09/fanon_condenados.pdf

Fanon, Frantz (2009), *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.

Freire, P. (2003). *El grito Manso*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores S.A. Recuperado de

<https://centrodeinvestigacionclacsoriusmex.files.wordpress.com/2019/11/el-grito-manso.pdf>

Freire, P. (2004). *Pedagogías de la indignación*. Buenos Aires: siglo veintiuno editores S.A.

Recuperado de

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/DoraBibliografia/UT.%204/Freire.Pedagogia%20de%20la%20indignacion.pdf>

Fundación Saiüyee'pia Wayuu semillero Wayuu (s.f.). [folleto]. Documento publicitario

de la organización cultural. Uribia-La Guajira.

García, M. & Archila, M. (2015). Lo que somos, lo que soñamos: narraciones de mis abuelos sobre la cultura wayuu: Bogotá: CINEP/ Programa por la Paz.

Grosfoguel, R. (2006) La descolonización de la economía política y lo estudios postcoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. En: *Tabula Rasa. Revista de Humanidades* Número 4. Pp. 17-48. Bogotá: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

Grosfoguel, R. (2014). *La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global. Como es citado en Shifres F. y Rosabal-Coto G. (2018).*

Grosfoguel, R. (2014). La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales: transmodernidad, pensamiento descolonial y colonialidad global. En B. de S. Santos y P. Meneses

Guber, Rosana. 2001. La etnografía. Método, campo, reflexividad. Buenos Aires: Editorial Norma.

Guido, S. (2015). *Tesis doctoral: Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: Prácticas y contextos*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Gutiérrez, F. y Prado C. (2015) *Ecopedagogías y ciudadanía planetaria*. Ciudad de México: Universidad de La Salle.

Hall, Stuart (1996) *Cuestiones de Identidad cultural*. Buenos Aires: amorrotu.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Hernández, O. (2007), Colonialidad y Poscolonialidad Musical en Colombia. *Revista de música latinoamericana*. 28(2), 242-270. DOI: 10.1353/lat.2007.0030.

Lander, Edgardo, and Santiago Castro-Gómez (2000). *La Colonialidad Del Saber : Eurocentrismo Y Ciencias Sociales : Perspectivas Latinoamericanas* /. 1. ed. Buenos Aires, Argentina : CLACSO.

Lehnhoff, D. (1986). *Espada y pentagrama. La música polifónica de la Guatemala del Siglo XVI*. Guatemala: Universidad Rafael Landivar. En Lander, E. (comp.). *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. California: CLACSO-UNESCO.

Ley 115 (1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Recuperado de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>

Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, (9), 73-101.

Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept 1. *Cultural studies*, 21(2-3), 240-270.

Maldonado-Torres, Nelson. 2007a. “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp. 127-167. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores

Maturana, H. (1999) *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones S.A.

- Mesa Departamental de Etnoeducación Wayuu, d. L. (2009). *Anaa Akua'ipa: Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu Anaa Akua'ipa Wayuu*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Mignolo, W. (2003) *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal. Consultado en http://revistacomunicacion.org/pdf/n2/resenas/historias_locales_disenos_globales_colonialidad_conocimientos_subalternos_y_pensamientos_fronterizos.pdf
- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *Crítica y Emancipación*, (2): 251-276. Consultado en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/secret/CyE/CyE2/09idea.pdf>
- Mignolo, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Ministerio de cultura (2015). *Lineamientos de iniciación musical*. Bogotá: Ministerio de cultura.
- Muñoz, P. (10 de septiembre de 2021). Pedagogías Musicales en los saberes/haceres culturales. [Discurso principal] Conferencia del Foro Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM Colombia). Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=39NMYyAvq-Y&ab_channel=Flademcol
- Ochoa, J. S. (2011). *La “práctica común” como la menos común de las prácticas: una mirada crítica a los supuestos que configuran la educación musical universitaria en Colombia*. [Tesis de maestría]. Bogotá: Universidad Javeriana.

- O'Gorman, P. (1987). Imperativos culturales para la educación musical para América en el siglo veintiuno. *Revista Musical Chilena*. Año XLI, julio-diciembre, No 168, pp. 69-76
Recuperado de: <http://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/459/0>
- Ortega, L.D., Giraldo, H. (2019). Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas. *Mundo Amazónico*, 10(2): 70-88. <http://dx.doi.org/10.15446/ma.v10n2.74977>
- Ortiz, A., Arias, M. & Pedrozo, Z. (2018) *Decolonialidad de la educación emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial*. Santa Marta: Editorial Unimagdalena.
- Paz Ipuana, R. (2016). Ale' eya. Cosmovisión Wayuu: relatos sagrados. Riohacha: Fondo Editorial Wayuu Araurayu.
- Peñaranda, Y. & Patiño, D. (2006). *"La Kasha" en la vida social wayuu. Lazo de unión con su cultura*. Tesis de pregrado. Norte de Santander: Universidad de Pamplona.
- Plan Especial del Salvaguarda del SNW (2010). Plan Especial de Salvaguarda del SNW Sistema Normativo Wayuu Aplicado por el Pütchipü'üi. La Guajira: Junta Mayor Autónoma de Palabrereros.
- Quijano, A. (1992) Colonialidad y modernidad-racionalidad. *Perú Indígena*, 13 (29), 11-20.
Consultado en <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Quijano, A. (2000) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Buenos Aires : CLACSO.

- Restrepo, E y Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Primera Edición, Popayán, Cauca, Colombia, Enviñon Editores.
- Restrepo, E. (2016a). Descentrando a Europa: aportes de la teoría postcolonial y el giro decolonial al conocimiento situado. *Revista Latina de Sociología (RELASO)* 6, 60-71.
<http://dx.doi.org/10.17979/relaso.2016.6.1.1965>
- Rockwell, E (1985). *Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP
- Rockwell, E. (1986). *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. En Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigación en educación, Bogotá, Centro de investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto colombiano para el fomento de la educación superior, Serie Memoria de encuentro científicos colombianos. Universidad Pedagógica Nacional, pp. 15-29.
- Sachs, C. (2016). *Los Instrumentos Musicales: Clasificación Hornbostel y Sachs*.
 Archivo Digital Maiteucjc.blogspot.com.co. Recuperado de:
<http://maiteucjc.blogspot.com.co/p/clasificacion-hornbostel-y.html> el 04 de marzo de 2020.
- Samper, A. (2011). *Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas*. El Artista (8), 297-316.
- Santos, Boaventura de Sousa (2010). Para Descolonizar Occidente. Más Allá Del Pensamiento Abismal. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- Salazar, N. (2016). *Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje*. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 16(31), 205-218.
- Verbel I. (2016). *Instrumentos de viento Wayuu: transmisión de tradiciones y saberes*. Tesis. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vilches F. (1999). *Talirai: expresión wayuu de música y parentesco*. Tesis doctoral. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Villa W. & Villa, E. (2013). *Donde llega uno, llegan dos, llegan tres y llegan todos. El sentido de la pedagogización de la escucha en las comunidades negras del Caribe Seco colombiano*. En: Walsh, C. (2013) Editora. *PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir Tomo I*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*. 19(48), 25-35.
https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2008) Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa* (9), 131-152. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>
- Walsh, C. (2013). *PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir Tomo I*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). *PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Prácticas insurgentes de resistir,*

(re)existir y (re)vivir Tomo II. Quito: Ediciones Abya-Yala.

9.1 Referencias de imágenes

Imagen de la Ouutsü y del instrumento Ishira, [Fotografía de video] Consultado en:

<https://www.youtube.com/watch?v=CJw92-ppjhA>

Instrumento Warutta. [Fotografía] Consultado en: [https://www.elheraldo.co/columnas-de-](https://www.elheraldo.co/columnas-de-opinion/weildler-guerra-c/el-sastre-del-mar)

[opinion/weildler-guerra-c/el-sastre-del-mar](https://www.elheraldo.co/columnas-de-opinion/weildler-guerra-c/el-sastre-del-mar)

[755563?fbclid=IwAR0dXqJbQemV4m1s933VXJ8HBONwHsMrbwdWXdrkJDu6CjLW1Z](https://www.elheraldo.co/columnas-de-opinion/weildler-guerra-c/el-sastre-del-mar)

[SL8s4p4pc](https://www.elheraldo.co/columnas-de-opinion/weildler-guerra-c/el-sastre-del-mar)

Ubicación de la etnia Wayuu. [mapa] Consultado en : [https://www.agendapropia.co/mujer-palabra-](https://www.agendapropia.co/mujer-palabra-resistencia/pueblo-wayuu/historias/un-solo-territorio-dos-sentimientos/)

[resistencia/pueblo-wayuu/historias/un-solo-territorio-dos-sentimientos/](https://www.agendapropia.co/mujer-palabra-resistencia/pueblo-wayuu/historias/un-solo-territorio-dos-sentimientos/)

10. Anexos

10.1. Anexos 1: Ficha de Análisis

10.1.1. Cuadro resumen: diferencias entre el entorno cotidiano y la Escuela Saiüyee'pia

Wayuu

DESCRIPTOR	DIFERENCIAS	CATEGORÍAS
Música Wayuu generalidades	1. Aprendizaje de la música a nivel grupal,	Colonialidad/decolonialidad, territorios educativos
Música Wayuu generalidades	2. experimentación con ensambles.	Colonialidad/decolonialidad
Música Wayuu generalidades)	3. Las mujeres ejecutan instrumentos asociados a lo masculino.	INTERCULTURALIDAD (CATEGORÍA EMERGENTE)
Música Wayuu generalidades	4. Remuneración económica por el ejercicio musical.	Colonialidad/decolonialidad
Relación espiritual con la música ancestral Wayuu y ejecución musical.	5. Contexto de enseñanza y aprendizaje ubicado en zona urbana. (espacio físico) entorno en el que se desarrolla la práctica y aprendizaje como salas de grabación, conciertos, etc.	Colonialidad/decolonialidad, Interculturalidad
Relación espiritual con la música ancestral Wayuu y ejecución musical	6. Escenarios de socialización circunscritos a presentaciones en eventos, conciertos y festivales.	Colonialidad/decolonialidad, Interculturalidad
Relación espiritual con la música ancestral Wayuu y ejecución musical.	- Flexibilidad en las pautas de ejecución en contextos distintos al del territorio ancestral.	, Interculturalidad
El ejemplo como práctica de enseñanza	- Profesor, tallerista o instructor mediando los procesos de enseñanza y aprendizaje.	Colonialidad/decolonialidad, parte de los territorios educativos para comunidades indígenas)
El ejemplo como práctica de enseñanza	- Enseñanza del componente de técnicas de manejo del escenario para las presentaciones en público.	interculturalidad, colonialidad/decolonialidad
El ejemplo como práctica de enseñanza	- Estructuración, plan de estudios, horario.	colonialidad/decolonialidad
El ejemplo como práctica de enseñanza	- Registro oficial ante la legislación colombiana a través de la Cámara de Comercio.	Colonialidad/decolonialidad

10.1.2. Cuadro resumen: semejanzas entre el entorno cotidiano y la Escuela Saiüyee'pia

Wayuu

DESCRIPTOR	SEMEJANZAS	CATEGORÍAS
Música Wayuu generalidades	- La música sigue siendo esencialmente solista	Territorios educativos
Relación espiritual con la música ancestral Wayuu y ejecución musical	- En la práctica musical puede observarse un vínculo con la naturaleza, reflejándose en la manera como la música ancestral Wayuu se basada en la imitación	PEDAGOGÍAS INTERCULTURALES

	del sonido del entorno y de la naturaleza	
Relación espiritual con la música ancestral Wayuu y ejecución musical	- Los instrumentos musicales ancestrales Wayuu están cargados de simbolismo	Territorios educativos
Relación espiritual con la música ancestral Wayuu y ejecución musical	- Existe una relación espiritual en la construcción de los instrumentos musicales ancestrales Wayuu	Territorios educativos
Relación espiritual con la música ancestral Wayuu y ejecución musical	- Relación entre el Wayuu y los instrumentos (los instrumentos como sujetos).	Territorios educativos
Creación musical	- Las obras o piezas que se interpretan son compuestas por el mismo ejecutante, (<i>intérprete-creador-compositor</i>)	Territorios Educativos
Creación musical	- En su mayoría, los mismos ejecutantes elaboran sus propios instrumentos musicales. (<i>fabricantes-ejecutantes</i>)	Territorios Educativos
El ejemplo como práctica de enseñanza	- La oralidad en la cultura Wayuu se constituye como el medio por el cuál transitan las enseñanzas y los aprendizajes	Territorios Educativos
El ejemplo como práctica de enseñanza	- A la par del aprendizaje del saber específico deseado, se aprenden normas de convivencia relacionadas con la actividad en cuestión y otros elementos asociados a pautas culturales de gran valor para la pervivencia cultural.	Pedagogías decoloniales y Territorios Educativos
La colectividad como parte de la construcción de la música ancestral Wayuu	- En la escuela Saüyee'pia Wayuu el aprendizaje colaborativo se constituye una estrategia de integración al proceso de enseñanza para los aprendices nuevos,	Pedagogías Decoloniales y Territorios educativos
La vitalidad de las prácticas musicales	- La música Wayuu se sigue realizando de la forma tradicional, esto significa las lógicas de funcionamiento se mantienen en las formas de enseñar y hacer la música ancestral Wayuu al interior de la escuela.	Territorios educativos (pedagogías interculturales)
La vitalidad de las prácticas musicales	- La misma escuela Saüyee'pia Wayuu surge como una iniciativa de los mayores de la comunidad para dar solución a esa problemática.	Pedagogías Interculturales
La vitalidad de las prácticas musicales	- Preocupación por la transmisión intergeneracional de los saberes	Pedagogías Interculturales
La vitalidad de las prácticas musicales	- A través del fortalecimiento de las artes, el deporte y la música ancestral Wayuu se preservan contenidos culturales de gran significación para esta comunidad	Pedagogías Decoloniales,

10.2. Anexos 2: Entrevistas Transcritas

10.2.1. Entrevista en Uribia, La Guajira

Número de entrevista:	2
Fecha de realización:	12-01-2019
Lugar de realización:	Uribia, La Guajira
Entrevistadora:	IRENE VERBEL: I. V
Participantes:	ESTUDIANTES: Conrado, Moisés Pontón, Daniel Palmar. YANIRIS SIERRA: Acompañante. Y.S. JOAQUIN PRINCE

JOAQUIN: bueno, ahorita vamos a preparar a los niños vamos a hacer un ejercicio que es para el baile de la Yonna. Enseñamos a los niños que a pesar de que el baile es, ósea hacemos lo que es la, enseñamos la actuación, cómo debe estar la mirada, cómo debe presentarse, como debe estar en el Pioi, el sitio sagrado que ustedes van a conocer ahora. Como ya las niñas se prepararon, ahora los niños se van a preparar. Ahora lo voy a dejar con un muchacho de pronto aquí. Yo le enseño y el que más aprende es el multiplicador, uno de ellos es el que va a enseñarle a los otros niños que son nuevos, el que va multiplicando.

CONRADO: Buenos días mi nombre es Conrado Antonio Ayariyú, pertenezco a la escuela Saüyee'pia Wayuu, semillero Wayuu, yo ahora, yo voy a demostrar lo que les he enseñado a ellos, lo que le he enseñado y ellos más adelante le enseñaran a otros niños.

Ahora voy a enseñarle con el Maasi... primero que todo ahora le enseño lo del Maasi, ahora la actitud y la mirada a la mirada a la mujer cuando va a bailar la Yonna, baile típico Wayuu. Es lo primero que aprendemos nosotros cuando estamos bailando la Yonna, porque a la mujer se le mira, tiene la vista, a la vista de la mujer, siempre y cuando está bailando.

Ahora le voy a presentar baile típico de la Yonna, ya con las compañeras mías y los compañeros que han aprendido de esto.

JOAQUÍN: Bueno, tenemos una nueva integrante, una niña que está en la escuela. Ustedes van a ver cómo las niñas le van a transmitir todo lo que ellas saben a ella (la nueva), porque ella es primera vez que está acá con nosotros. Así hacemos en la escuela, cuando llegan niños a veces así, nosotros lo integramos, que todo se hagan parte de la escuela, ese es la idea de nosotros en la escuela, entonces ellos, son, prácticamente ellos son, en la cultura de nosotros aprendemos a través de la observación. Nosotros no hacemos la actividad, ellos lo hacen. Ya yo lo hice, ellos lo hicieron, Conrado tiene más tiempo, él está desde los seis años. - ¿Cuántos años tienes tú? -Conrado: once. -Y algunos de ellos si están, y algunos son nuevos, y la niñita va a aprender no sólo el baile, va a aprender, más adelante, porque el proceso es largo. Lo que es la cosmovisión Wayuu, lo que es la lengua, por qué es importante el territorio, estamos en ese espacio sagrado que es el Pioi, que está ahí, es donde vamos a danzar, realizar el baile, las niñas ahorita van a mostrar todo lo que ellas han aprendido. El proceso no es corto, es largo, eso no es que la niña va a aprender de la noche a la mañana, ese es super largo el proceso. Mira que Conrado a los seis, a los diez fue que él comenzó a mostrar todo su habilidad en el baile la Yonna y los instrumentos musicales que él sabe tocar.

DANIEL: hola, mi nombre es Daniel Alejandro, llegué al centro cultural por una oferta que me dio mi madre, que fue mi primer, conocí a Conrado y lo primero que me enseñó fue la Yonna, me enseñó algunos pasos, me enseñó como poner bien, me enseñó como hacer la mirada, y algún, también me enseñó a tocar algunos instrumentos, después seguí aprendiendo con él, he ido a muchas partes con él, él me ha enseñado muchas cosas también.

CONRADO: de eso es lo que se trata, que si por ejemplo el profe, a él lo enseñaron, él multiplica a otros, ya a mí me multiplicó, ahora yo multiplico a él con lo que yo he aprendido, ya yo crezco, yo ya tengo todo lo que sé, él ya aprendió todo lo que yo sé, ya él le enseña a otros compañeros, ya, eso es lo que nosotros queremos en la Escuela, que no pierda nuestra cultura con los Alijunas. Los Arijunas son como ustedes, los que no son parte de nosotros los Wayuu, nosotros los indígenas, que ya, ya yo no soy Wayuu porque yo estoy con Jean y todo, donde quiera y vaya soy Wayuu. Si yo estoy por, por ejemplo, voy a visitar a Bogotá, ya yo aquí yo no soy Wayuu, soy Arijuna. No, sigue siendo Wayuu, sangre de matema, siempre va siendo donde quiera y vaya sangre Wayuu. Si él llega a una parte y le enseña a unos niños, ya sabe, ya sabe que es él, es él el que le enseñó, porque yo le enseñé a él, no y le pregunta a los alumnos de él, "ah no, esto me lo enseñó Conrado" ya, ahí se que ahí voy agarrando y ahí ellos van agarrando también experiencia, sólo lo que yo sé no quiero dejarlo para mí sólo, también quiero enseñar a niños y a niñas, las compañeras mías también enseñan a las niñas y a los niños también y yo también a las niñas y los niños. Ya que porque yo sé bastante ya me voy a ir de la escuela, chao, me fui, llego en el colegio, me dicen algo de la Yonna, ya lo hice, ya lo resolví. No, la idea es que todo niño Wayuu no perdamos nuestra cultura, con que nosotros nacemos, crecemos. Si yo nací y yo no sé nada de la cultura Wayuu, fácil, voy yo a donde mi abuelo, a donde mi abuela, ahí me voy integrando. Ahora mismo, lo que le enseñé a él, de la Yonna. Baile típico

Wayuu, donde nosotros siempre bailamos como los Arijunas, los Arijunas tiene la champeta, el reguetón, el vallenato, nosotros tenemos también nuestro baile típico. Lo que yo le enseñé a él, el se los enseñó a ellos, así nos vamos multiplicando nuestras enseñanzas, ahora vamos a demostrarle nuestro baile típico.

C0027

CONRADO: venga, formación, hey Carlos, Watta, Jarechi, formación, como estábamos ahorita.

JOAQUÍN: ojo la bolsa que la están pisando, tienes que echar eso a la basura, quién tiró eso ahí, Conrado, la mía está mojada y esta está seca.

CONRADO: ahora cuando tenemos tiempo que no hacemos nuestra tradición, nosotros enseguida vemos, no estamos haciendo nada, vamos y recogemos las piedras. Ahora vamos a recoger lo vichuuchu, lo que nosotros comemos, alimento.

Mire, cuando está naciendo auyama, mira la auyama.

JOAQUÍN: estamos haciendo, o sea, la tierra nosotros lo cuidamos el cultivo, en el mes de octubre llueve hasta el mes de diciembre hacemos, y ya con eso empezamos a recoger la cosecha. Esta estuvo mala porque no llovió nuevamente.

CONRADO: anu, wane, tu caratas, profe, tū garropes, hey profe, garachas, mira garapas, este es patilla, garapas en wayunaiki, algunos creen que la patilla nace grande, pero mira como nace la minutidad de esto, sale diminuto y... Aquí hay uno y se lo comió un pajarito o algo... se lo están comiendo, mire, queterrechón, mire, cuando nosotros no estamos pendiente se lo van comiendo así como esta, como esta, ya algunas ya no vamos avisando, ya no vamos poniendo cuidao. Este es la manta del maíz, hacemos la chicha,

JOAQUÍN: la chicha, la masamorra.

CONRADO: de eso sale maíz, sale un poco de fruta de nosotros, aquí le voy a mostrar con lo que nosotros hacemos arroz de frijol, aquí vamos a ver, vamos a traerles las matas, aquí hay un frijo, mira, ya está listo ahí, cuando están así, nosotros lo recogemos y nos lo comemos, coche ajam

JOAQUÍN: de ese vamos a almorzar ahora, vamos a almorzar de eso, como Irene es teníamos pensado en cocinar pero no, no hay, a veces lo comemos así cuando está, cuando está verde, lo sancochamos y se come también, es alimento y así está seco, también se come así.

CONRADO: sale de este fruto, del arbolito chiquito y así nosotros lo cocinamos y al tiempo nos lo vamos comiendo.

C0028

CONRADO: vamos, yo les voy a enseñar a ellos la lucha libre, en nuestro juego típico Wayuu, que también se ve, no es que quién gane, si no medimos fuerza ahí, por ejemplo, ah no, ya yo gané, ya yo gané, ya yo gané, ya se ve que ya yo tengo más fuerza que él, medimos la fuerza, quién tiene más fuerza, él o yo, ajá. Voy a agarrar desde ellos y lo voy a enseñar. Y la lucha libre también está acompañada con La Kasha que es con lo que nunca se nos olvida cuando vamos a hacer algo, es La Kasha de todos los instrumentos lo primero que está.

Ahora ya se vio que él tiene más fuerza que él, como él cayó, ya ve, ya yo tengo fuerza, tiene más fuerza que él, así siempre hacemos, ah no, ya yo gané, algunas veces se reta, si tú ganas me das frijol, así, depende de qué están hablando, se reta.

Ahora yo (Lucha de Conrado con...) y ahí lo hice caer yo, ahí ya veo yo que yo gané, algunas veces hacen así, ya yo no tengo comida y veo unos pelaos y están hablando de la lucha libre. “te reto” y él es bueno en eso, que estén hablando, como por ejemplo en música o algo, te reto, si yo gano, por ejemplo me das garapas, que es patillas, me das algo, por ejemplo me das auyama pa la sopa, un chivo, así se reta, yo ahí lo hice jugando también lo hace.

Ahora vamos a hacer el juego del trompo Chochó.

C0029

CONRADO: aquí esto es trompo que le llaman, pero nosotros en wayunaiki se le dice chochó, ya le voy a hacer una demostración de cómo lo hacemos dar vueltas. En las competencias, festivalitos hacen así, el trompo que más dure es ganador. Ahí los cuentos que han pasado del profe y que nos han dicho, algunos duran hasta horas o media hora, duran, duran, duran, recuerdo que él me dijo que un trompo así jugando, el señor lo tiró y duró y el jurado el buscaron silla para esperar que parara el trompo, pasaron media hora y el trompo seguía bailando, y quedó en primer lugar el muchacho.

JOAQUÍN: envuelvelo bien, envuelvelo bien. Está mal enrollado.

CONRADO: esto nosotros lo usamos para jugar, para jugar cuando estamos así solos que no hay clase en el colegio, así. Hay unos los Arijunas usan el trompo es para picarlo, el trompo que se les parta primero, yo he visto esos trompos y también los he jugado, pero me gusta más este. Solamente necesitan esto (palito, cuerda) y eso (trompo) y aquí, alguien quién lo tire, esto es de calabaza, una cosa ahí.

Ahora el profe lo va a tirar y parece que va a durar más.

IRENE: ¿es eso lo que suena?

JOAQUÍN: Sí, suena, lo que pasa es que es el sitio, tiene que ser una parte que sea duro, y el orificio hace que aguanta más el aire y va más a presión, que el demora bastante rodando y zumba, hace sonido, con el viento hace sonido. Nosotros le colocamos este, este es cinta de enmascarar cuando hacemos la presentación en las ciudades, con el piso, cuando el choque no se vaya a partir, en el piso demora más bailando, y tiene que ser un terreno que sea duro, o sea aquí hay mucha... es muy arenoso, hay trompos, que la competencia que más demora tiene al mismo tiempo si hay cinco participantes, el que más demora, a veces se chocan y se parten.

IRENE: ¿las mujeres también pueden?

JOAQUÍN: Si lo pueden pero esto más que todo es de hombres, esto lo llevan ellos cuando van a pastorear, cuando iba al monte, esto es como el trompo.

CONRADO: cuando el chivo va a tomar agua.

IRENE: ¿o sea es más que todo para jugar?

JOAQUÍN: sí, para jugar, se entretienen los niños con esto, ellos mismos lo fabrican.

CONRADO: algunas veces pican, se pican así entre la arena (rebotan)

Cuando lo tiran hacen así, (pican)

JOAQUÍN: está roto, no suena porque está roto.

X: ¿y el huequito para qué es?

JOAQUÍN: es para que recoja el sonido, y el aire los hace resistir más, entre más duro tu le das... este está roto.

C0030

JOAQUÍN: bueno aquí estamos, cómo reparamos los instrumentos musicales, vamos a comenzar con el Jirrawai. Jirrawai es este, para hacer, como ven, ojollo.

Como ustedes ven...

PONTÓN: este material es más fácil manipularlo cuando está viche, que él es más suave, y aquí hay que hacerlo más delicado como ya está seco.

JOAQUÍN: sí, ya está seco sí.

Como ven el está haciendo los orificios que están aquí que es para... donde agarramos el sonido,

CONRADO: y este no tiene los dos orificios

JOAQUÍN: ujum, y la vamos haciendo de esta manera, ahí tiene ya los orificios donde vamos a coger el sonido.

CONRADO: ahí está el Sawawa que apenas lo van a empezar a hacer.

Como ustedes ven, esto van así, tiene cinco orificios, no es que vengan todos así que... ah no mira, esto se consigue así, esos salen de la planta así, no ellos salen de la planta así (sin orificios) más largo, nosotros lo cortamos acá, cortamos, algunos nacen gruesos así, otros finos, algunos flaquitos como este. Este todavía no está pa'.... Este está flaquito, depende de cómo salga igual sirve, nos sirve.

JOAQUÍN: ahorita estamos haciendo aquí el Sawawa, como ven, que es este instrumento, este lo hacemos de esta manera, agarramos el orificio aquí, ella es hueco por dentro, lo limpiamos.

CONRADO: cuando es así hay que tener mucho cuidado, porque se dañan, haciéndole así se van, cuando están torcidos así, se van dañando, aquí tiene una raja, cuando se, no se cuida muy bien, tiene cuidado cuando lo vamos haciendo.

IRENE: ¿mientras van haciendo esos instrumentos las niñas van tejiendo?

JOAQUÍN: sí, van haciendo las bolitas que le hacemos a la Turrompas, que son para esta que estamos haciendo también, para que tenga el adorno, que es la que diferencia la Turrompa de cada quién.

Bueno aquí estamos haciendo la lengüeta del Sawawa, se le hace una línea desde aquí (desde el principio) hasta la punta. Para saber donde está y hacer el orificio. Este cuchillito casi no tiene filo, está sin filo.

CONRADO: para nosotros a nuestra edad no nos dejan hacer esto, porque fácilmente nos podemos cortar, haciendo así, nos cortamos.

JOAQUÍN: sí, son para las personas mayores.

CONRADO: ya como mis compañeros ya saben de eso, el ya sabe cómo hacerlo, tiene experiencia en esto.

CARLOS: porque se ha cordato muchas veces intentando.

CONRADO: aquí también hacemos este que es para el Ontoroyoy, que es pa' este. Algunas veces no se hace a la medida, lo hacemos así.

Aquí hay uno que para Ontoroyoy que es pa' hacer esto, que es así, o así, que está cerrado, nosotros acá con un cuchillo con algo lo abrimos con un cuadrito o un círculo, por aquí así, este todavía no lo han hecho. Aquí hay uno que ya lo tiene.

Este instrumento es de mucho aire, que nuestros abuelos, nos los enseñan ya estamos acostumbrados. Ya a mí me enseñaron a tocar esto ya, ya yo sé cómo tocarlo, debe de ser mucho aire para que saque el ritmo propio. Ahí ese es el propio ritmo, el compañero ahora lo va a hacer.

PONTÓN: (toque de jirrawai)

CONRADO: ahí voy intentado yo hasta que lo logre hacer. Ahí voy aprendiendo un poco más.

PONTÓN: nosotros en la cultura usamos esto, la cera de la abeja, pero para, nosotros se nos facilita el trabajo aquí porque este carbón

JOAQUÍN: brea

PONTÓN: nos ayuda, podemos usarlo como reemplazando esa cera. Lo que hace es que cuando uno lo trabaja así, (untar el hilo con brea) pa' ponerse a los instrumentos.

CONRADO: pa' que apreten. Que es así, cuando nosotros lo apretamos, eso cuando le hacen así, lo apretamos acá (hilo que aprieta la lengüeta). Aquí lo ponemos, aprieta más, con eso, con la cera, aprieta más y cuando metemos esto acá, que es aquí ya está aquí, ya aprieta, aquí está amarrado, ya aprieta.

PONTÓN: lo que él hace es que como es brea, lo que hace es que cuando uno lo adhiere al material.

CONRADO: se va pegando.

PONTÓN: el se va pegando, entonces se hace más fuerte, por lo cual dura más porque tiene una, posee una capa de brea, en el caso de que sea cera de esa de miel.

JOAQUÍN: de esta manera (envolver el Sawawa con el hilo con brea)

PONTÓN: miel de abeja también, funciona, hace que dure más. El tiene varios usos en los instrumentos, por ejemplo, en este caso como lo ven en el Sawawa, es para afinarlo, el hace por ejemplo si se pone más pa' acá, el sonido queda un poco más grave, (hacia el cuerpo del instrumento) y entre más se acerca para acá el sonido es más fino, es más alto, este es en el caso de este. Otro instrumento por ejemplo que sería acá, el Ontoroyoy, es para sostenerlo, sirve como amarre, por lo que es fuerte, resistente, por lo que dura y por cómo se adhiere al material. Ya son los instrumentos donde se usa.

Es como, son del mismo material, es fabricado con el mismo material, nosotros tenemos otro material que también lo sacamos de un árbol, nosotros decimos mocotchira, que en arijuna es guamacho, entonces cuando florece, en temporada de lluvia el comienza a florecer, comienza a tirar unas lápidas y esas aspiras tiene orificios por dentro, a nosotros, nosotros trabaja y sacamos esto (Maasi).

JOAQUÍN: bueno mira, ya está el Sawawa, ya está, sus cinco orificios, la lengüeta y donde sostiene la... (hilo) y aquí se agarra esto, de esta manera.

PONTÓN: en estos instrumentos lo más importante, se hace importante lo que es el aire, porque la mayoría de estos instrumentos son de aire, el Maasi, Sawawa, Ontoroyoy, este el Jirrawai, son de aire, necesitamos del viento para poder usarlo, es muy necesario, incluso hasta la Kasha, la Kasha no se puede tocar en espacio cerrado porque no suena, no suena y ahí mismo se puede dañar, tiene que estar al aire libre para que pueda, el sonido de La Kasha uno lo toca aquí y se escucha como a... como a un kilómetro de aquí o más pa' allá, se escucha La Kasha.

JOAQUÍN: y también usamos, el fuego también lo usamos para... cuando tenemos así, lo que pasa es que está soplando mucha brisa, a veces cuando... para calentar la brea, cuando se calienta, utilizamos esto (el Sawawa) para tapar el orificio, el tamaño, así, claro que a veces cuando tenemos candela, como hacemos con un encendedor a veces.

CONRADO: o con leña, agarramos la leña y con el fuego vamos pegando, esto ahí y va pegando ahí-

PONTÓN: la escuela Satiyee'pia más que todo nos enseña que a donde nosotros estemos, por ejemplo uno agarra una profesión, uno tiene que seguir manteniendo la cultura y seguir mostrando lo que es de uno, así sea buscando la forma de seguirla mostrando, por ejemplo el encendedor es de la cultura occidental, pero uno lo adapta, pero uno mantiene su cultura por medio de ella. Cosas así como eso, por ejemplo esto (el cuchillo) nosotros tenemos materiales propios de nosotros que sea... usamos los huesos, hasta que llegó los materiales como estos (cuchillos) que nos facilita, nos hace el trabajo más fácil, trabajamos más.

Por ejemplo nosotros usábamos, el cuero de un tiburón, una raya que es

JOAQUÍN: pescao de mar.

PONTÓN: para poder lijar cualquier material, para poderlo hacer más, pa' que sea más fino pal... más suave para el tacto y no sea tan...

Este instrumento (Ontoroyoy) requiere de mucha, requiere de mucho aire, porque se esfuerza demasiado. El consta de cuatro orificios, y el sonido de él propio es el bajo, y también consta de una lengüeta que... como si fuera este, un Sawawa, esto es fabricado del Calabazo, fruto del calabazo, sonaría así:

(TOQUE DE ONTOROYUY)

El es de mucha técnica porque hay que, cuando uno no lo sabe tocar él sonaría así (SONIDO DE DEMOSTRACIÓN) el sonaría como un pito así normal, sonaría como este (Sawawa) cuando uno no lo sabe tocar, entonces es de mucha técnica poderlo manipular el sonido para que él salga, el bajo, y mantener el bajo, ese es la técnica de él.

Este es el Sawawa, a diferencia del Ontoroyoy este tiene cinco orificios y consta de una lengüeta, en este caso solamente se tapan cuatro orificios y el otro llega siendo para o sea un repedro y la caja de resonancia que es todo esto (cuerpo del Sawawa) y sería así:

(TOQUE DE SAWAWA) este es el Sawawa, este es el sonido de él es muy fino, es un sonido alto, a diferencia del Ontoroyoy.

Este es el Maasi, el Maasi tiene tres orificios, no tiene una lengüeta como tal, pero tiene una caja de resonancia acá (cuerpo del instrumento) el funciona así como una... es una flauta prácticamente, una flauta en nuestra cultura, el maneja dos sonidos, los sonidos de él son, tiene un sonido que es bajo y otros sonidos que es alto, la técnica de él es poder manipular los dos sonidos, hacer el ritmo con el sonido bajo y después repetirlo nuevamente con el sonido alto, ese es la técnica de él, (TOQUE DE MAASI). Ese es la técnica, poder manipular dos sonidos, el bajo, el bajo sería este (sonido de demostración) y el alto sería este (sonido de demostración), entonces la técnica sería manipular los dos, saberlos manejar. Este otro instrumento sería, estos instrumentos no se tocan de noche porque nosotros creemos, en nuestra cultura creemos que hubieron cuatro generaciones, la generación de los Pulashis, los Pulashis son los espíritus, el viento, el aire, el sol, ellos eran espíritus antes, eran los que habitaban la tierra, y después de ellos vienen las plantas, las plantas esa es la generación de los curus, que es las plantas, los árboles eran personas en ese entonces, eso es lo que queremos nosotros, entonces, después vienen los animales, viene siendo los animales y después viene la generación de nosotros los seres humanos, ese es nuestra como cosmovisión, por esa razón no tocamos los instrumentos de noche porque al hacerlo estamos molestando la paz que tiene la naturaleza cuando descansa en la noche y como consecuencia de ello nos trae perjuicios a nosotros, nos puede traer perjuicios en lo uno está haciendo, le puede salir mal, incluso se cambia el tiempo. Hay ocasiones que aquí mismo en el territorio de uno que uno lo toca, uno lo toca en la noche y comienza a serenar, no importa que no sea temporada, solamente comienza a serenar, el tiempo o el brisero, comienza, se agita la briza, por consecuencia de ello.

Pero en el caso de que ya salimos de nuestro territorio, ya entonces dejamos de.... Como estamos fuera del territorio ya uno lo toca en cualquier espacio de tiempo, pero sin embargo el instrumento puede que... como uno es Wayuu, tiene, mantiene la idea por donde uno vaya, mantiene ese pensamiento. Pero el instrumento puede cambiar... ajá la persona que lo toca allá, (fuera del territorio) ya si lo hace con su propia, con un pensamiento diferente del territorio.

Este instrumento se llama Turrompa, en Brasil le dicen trumpe, él es una adaptación de la cultura occidental, a nuestro, a nuestra cultura, y ya se convierte un instrumento propio de nosotros porque nosotros le damos otro sentido, nosotros le damos un sentido propio de nosotros.

(TOQUE DE TURROMPA)

Este instrumento consta de una lengüeta, la caja de resonancia se convierte en la boca de uno.

Estos instrumentos como son de material de hierro, uno lo toca de día y de noche también, no hay problema en el caso de...

Este es un toque que se le llama el sonido de los renacuajos después de la lluvia.

(TOQUE DE TURROMPA)

Y así mismo nosotros a través de lo que uno piensa, a través de lo que uno siente, es muy importante, uno transmite eso a través del instrumento, y cómo a través del instrumento mantenemos nuestra propia identidad. Este es otro instrumento que hace parte de la naturaleza porque también se clasifica, los de la naturaleza, los que tienen sentido social, el que tiene sentido social es La Kasha, que es un llamando, una invitación que se les hace a todos, que se acerquen donde se escuche el sonido. Este es el Jirrawai, este consta de tres orificio, un orificio más grande y otros orificios que son más pequeños.

(TOQUE DE JIRRAWAI)

Este instrumento es parte de la naturaleza, los otros instrumentos ya viene siendo lo que es el Jayeechi, que es el canto que uno hace y también que hace parte de los instrumentos corporales, esos instrumentos, es uno de los más importantes porque es el que transmite la vivencia, porque a través del Jayeechi uno muestra el recorrido que uno tuvo en un viaje, la experiencia que tuvo, lo canta, en un velorio también canta el recuerdo hacia una persona, ese es lo que hace el jayeechi, es el más importante... sería el instrumento, en mi consideración, el más importante porque ese es el que más transmite, valga la redundancia, nuestra vivencia, el Jayeechi y otro instrumento ya viene siendo el wawai, que a mí se me dificulta un poco porque yo lo aprendí ya mayor. A diferencia de los niños que lo aprendieron desde pequeños, entonces yo si lo aprendí ya grande, entonces sería así (TOQUE DE WAWAI).

Este instrumento no se toca de noche, porque nosotros creemos que cuando se toca de noche estamos llamando a Apuli, que es la mujer de Juyá. Apuloy en la cultura occidental se asemeja a la sirena, entonces uno lo toca de noche, entonces ella se acerca a hacernos daño. Entonces por esa razón, o nos perdemos en caso de... ella nos hace perder, y nosotros estamos caminando en el monte en la noche y tocamos eso, ella hace el mismo sonido y uno busca el sonido y uno se pierde, se pierde en el monte, por eso no lo tocamos de noche sino de día.

C0031

PONTÓN: Tocamos para, es como en nuestro tiempo libre como jóvenes, cuando estamos en la niñez, cuando ya los niños empiezan a tocar desde los cinco años, cuatro años, en su tiempo libre cuando comienza a cazar por ejemplo, sale a jugar en el monte a cazar pajaritos, uno mantiene un sonido único propio de uno, ya entonces los que están cerca, los conocidos ya lo identifican, no ese es el sonido de fulanita, ese es de Emmanuel, ese es de Rafael, ese es el sonido de él, entonces ya uno sabe quién es el que está por ahí cerca tocando.

YANIRIS: nada más los hombres.

PONTÓN: nada más los hombres tocamos, porque hace parte de los... porque nosotros tenemos otra, nuestra forma de crianza es diferente a la de las mujeres, ellas en el periodo que llegan a la parte de Majayet, ellas son, o sea le hacen un encierro, en cambio a nosotros no pasamos por esa parte, entonces es muy diferente, por eso no tocan el instrumento este con la mano, pero sí lo hacen, algunos que lo aprenden, lo hacen, ya serían todos los instrumentos que les puedo mostrar, que podemos mostrar acá.

C0032

YANIRIS: ¿Y todos esos los enseñan en la escuela?

PONTÓN: porque ya hay jóvenes que vienen, por ejemplo, en caso de algunos compañeros que ya vienen desde su rancharía desde su casa que ya saben un solo instrumento o dos instrumentos, entonces lo que se hace es algo cooperativo.

YANIRIS: y se fortalece.

PONTÓN: y se fortalece el conocimiento de todos en grupo. Pero en el caso mío que por ejemplo manejo La Kasha, y de pronto no sepa manejar la Turrompa, entonces tengo un compañero que sí sepa manejar la Turrompa pero no sabe manejar La Kasha,

YANIRIS: O sea se comparten el conocimiento.

PONTÓN: nos compartimos el conocimiento y así...

YANIRIS: todos aprenden de todos.

PONTÓN: ajá todos aprendemos de todos, y eso es lo que hacemos en nuestra, en la escuela de él (Joaquín), Sañyee'pia,

YANIRIS: o sea, también de lo que el maestro sabe se lo comparte a ustedes y ustedes se lo dan a los más pequeños.

PONTÓN: el maestro siempre está ahí para nosotros en el caso de que la parte de la historia, la historia y también en enfocarnos en que la parte, mantenemos en la parte correcta de lo que es el instrumento como tal, porque nosotros mismos podemos crear una idea de lo uno está haciendo, pero sin embargo nunca sabemos si estamos en lo correcto o estamos en lo malo, entonces el profesor siempre está ahí para encaminarnos a esa parte, mantenemos en la parte del instrumento como tal, pero nos permite explorar, aprender nosotros mismos indagando, investigando, y así se nos fortalece más porque a través de la experiencia es que uno aprende, ya, de la experiencia y la práctica.

YANIRIS: claro, o sea, es como una herencia verdad, que viene de los mayores y ustedes la van recibiendo.

PONTÓN: ajá. Y así mismo nosotros la vamos transmitiendo.

AUDIO 11: MINUTO 32

PONTÓN: porque nuestra cultura se mantiene lo que es el empirismo, muy empírica. Lo trabajamos...

YANIRIS: ¿pero lo que ustedes están haciendo no lo llevan al registro escrito? Solamente lo practican así.

PONTÓN: lo practicamos, es oral, por eso es que nuestra cultura se mantiene, es así.

YANIRIS: y normalmente a parte del Centro Cultural donde ustedes practican allá, ¿salen a algunas otras partes a hacerlo?

PONTÓN: en ocasiones sí. A veces salimos a los barrios, a veces salimos a los barrios a compartir con todos los jóvenes que, que son muchos los que se interesan en la cultura, incluso, incluso gente Arijuna, que se interesan bastante por la cultura y saben manejar instrumentos como estos, el Kasha, uno queda sorprendido, y dónde aprendió, o sea por que también hay gente que el interés que tienen por aprender, por poder sentir lo que es la importancia de la música y la cultura, porque es algo fundamental, porque esos son nuestros rituales, tenemos músicos con la outsü, con la parte espiritual también tenemos en los sueños tenemos música... C0033

C0033

PONTÓN: en la parte espiritual tenemos, en un sueño tenemos música, para poder celebrar algo tenemos música. Es muy importante la música en la cultura.

YANIRIS: o sea podría decirse que la cultura gira entorno a la música.

PONTÓN: podría ser, es muy importante.

YANIRIS: sí, porque para el pastoreo, y cuando la niña está en el encierro también utilizan música, o sea, cuando está en el encierro-

PONTÓN: cuando está en el encierro, cuando sale se les hace la Yonna, y ahí está La Kasha también. O está, se dice, con todos mis abuelos cuando estaba vivo, murió como a los ciento ocho años, estaba pelaito, cuando tenía como ocho años, él me decía que el para poder enamorar a una muchacha antes de que nosotros tenemos la, o sea a la muchacha la encerraban, y ella comenzaba a tocar instrumentos como este (Ontoroyoy) este era el de él, tocaba como este, los tocaba el toque de él, entonces a través de que nosotros no conocemos, si a él le gusta una muchacha él llega y dice, yo quiero estar con ella, yo tengo, qué es lo que me piden por ella, cuántos chivos, y cuánto es el dote de ella, entonces él decía así, ella lo conoció a través de la música, el tocaba y ella escuchaba, cuando ella salía él decía ese es, y en el caso de este también, (Wawai) por ejemplo en el enamoramiento, en el Jawei, el toca su toque, entonces lo que hace la muchacha es aprendérselo, entonces ella misma lo toca y también, ya se conoce a través de... o sea ahí la importancia de la música también.

C0036

YANIRIS: ni la carretera ni de día ni de noche, está desértica de las dos.

Esto de noche aquí debe ser bonito.

JOAQUÍN: sí, esto por aquí, sabroso.

IRENE: digamos que la idea es hacer un paralelo entre la escuela, digamos la escuela en occidente, la escuela normal y esta escuela que son distintas.

JOAQUÍN: o sea la escuela que...

IRENE: sí, lo que uno conoce como colegio.

JOAQUÍN: ya te entiendo.

IRENE: y también digamos cómo se aprendía, se aprende también por ejemplo, en un entorno que no es la escuela Sañyee'pia, sino como se aprende, como aprendían los

JOAQUÍN: los wayuu sin que existiera la escuela.

IRENE: exacto.

JOAQUÍN: y cuál es la idea de la escuela, cuál es la intención.

IRENE: entonces no sé si vamos haciendo las preguntas y después lo dejamos así, libre, para que usted nos vaya comentando.

IRENE: digamos que la primera pregunta es cómo se aprende y se enseña en la escuela.

JOAQUÍN: bueno, la escuela como le dijimos, la escuela es tradicional, la escuela no es una escuela de pronto, un cuarto con cuatro paredes, un tablero, silla, pupitre por decir, no, la escuela es bajo una enramada, de un quiosco, la escuela es debajo de un árbol, debajo de un trupillo, la escuela, el instructor, o sea el espacio biofísico, son sagrado, para uno danzar el baile de la Yonna, para ensayar tiene que ser en un espacio sagrado que es un círculo que se llama Pioi, ese es un círculo que está libre de obstáculos de piedras porque los niños bailan descalzos, en arena, en tierra, no puede ser en piso, eso es para tener una conexión con la tierra, con la parte de nosotros los Wayuu, la parte espiritual es eso, y el espacio para nosotros hablar de la música, es debajo de una enramada, uno no le enseña a un Wayuu a tocar la música y la música la hace uno mismo, el niño escucha, lo interpreta también porque nosotros aprendemos a través de la observación, si usted no lo hace, el niño no lo hace, tu le enseñas cómo tiene que agarrar el instrumento, cómo tiene que colocar los dedos, y en qué momento lo puedes interpretar. Hay unos instrumentos que no se pueden tocar de noche, así como hay instrumentos que sí se pueden tocar de noche, así eso lo hacemos nosotros, toda esa variedad de la clase, al momento lo hemos hecho, ¿por qué lo hacemos? Porque en la cultura Wayuu, siempre lo hacemos en las comunidades, pero como estamos en una cosmovisión, estamos cerca de lo que es occidental con otras escuelas que están estos niños estudiando, no le están enseñando estas actividades, entonces estamos perdiendo todo ese conocimiento cultural y nosotros lo que estamos haciendo en la escuela es fortalecer y reafirmar todas las manifestaciones culturales de la música, el arte y los juegos Wayuu, a través de qué, a través de la escuela, a través de la enseñanza de lo que nosotros sabemos. Es muy importante, es muy importante mantener nuestras manifestaciones, nuestro juego, nuestra música, nuestro arte Wayuu, por eso que nosotros hacemos la escuela, siempre la escuela es... no tiene un sitio que digamos, como son las escuelas de Arijunas, las escuelas que están en los colegios, como decir el Ulia Sierra, el internado de madre mía San José, no, la

escuela es bajo una enramada, un sitio sagrado donde estamos como en este espacio que estamos acá, el las comunidades de polvorín que tenemos espacio acá para dar las clases, debajo de una sombra, debajo de una enramada, aquí es que damos toda la clase, y todo es oral, no escribimos, no usamos ni bolígrafo, no usamos lápiz, no usamos cuadernos, toda la enseñanza es oral, la oralidad, utilizamos la parte oral, todo lo que nosotros aprendimos de nuestros padres, de nuestros abuelos.

IRENE: las trayectorias del colegio, en cuanto a las inscripciones también, si los niños se inscriben por su propia iniciativa o son los papás los que lo inscriben.

JOAQUÍN: bueno, de los niños, ellos mismos se inscriben, ellos mismos porque ven otros niños amigos de ellos que están estudiando en la escuela y algunos padres lo llevan a los niños porque quieren que los niños lo de la cultura Wayuu, la música, los juegos.

Ehh, nosotros ya los estamos haciendo así como algo en la parte administrativa, como la escuela a través de una fundación cultural para tener su vida jurídica que es una fundación cultural, está registrada en la Cámara de Comercio, en la DIAN, nosotros hacemos un documento de inscripción de amigos que nos han apoyado como la escuela de tambores de Cabildo que está en Cartagena, que es Afro, y ellos nos han enseñado también, nos han dado una guía de cómo debemos hacer unas inscripciones, claro, con la estructura de nosotros los Wayuu, uno tiene unas estructuras jerárquicas, que quién es el primero, quién es el segundo, respetando todo nuestro sistema normativo ahí, porque tenemos sistema normativo Wayuu, a través de ahí nosotros nos apropiamos de esto, hacemos las inscripciones, inscritas, cada niño se inscribe y se comprometen los padres que los niños están asumiendo un reto, un reto cultural, y que ellos tienen unos derechos culturales dentro de la escuela, con ese compromiso que ellos hacen... cuando siempre vamos a una actividad, siempre vamos los padres de familia con nosotros, siempre los llevamos, para que ellos vean cómo los niños se comportan, cómo son, y qué está aprendiendo sus hijos dentro de la cultura y a los padres les ha gustado eso, a algunos le gusta, lo acompañan, también nos aportan, porque también hay que aportar, cuando salimos de otras comunidades, viajamos, esas cosas.

IRENE: y en el tema de la convocatoria maestro, cómo se hace, cómo se da a conocer la escuela, si tiene algún costo la inscripción o si tiene mensualidad.

JOAQUÍN: bueno, las convocatorias la hacemos culturalmente, yo en mi casa agarro la tambora, La Kasha, hago un sonido con los otros compañeros, muchachos que ya son grandes, que son multiplicadores y otros sabedores que me acompañan como el maestro Jorge Enrique, como el maestro Sergio Cohen, y los niños van llegando, “y qué pasará allá, voy a ver qué es ese sonido” entonces ellos ahí, nosotros les vamos diciendo, “ustedes quieren aprender”- “Sí yo quiero aprender”. Bueno entonces vamos a inscribirlo. El costo de la inscripción no vale nada, no cuesta ni un peso, nosotros no le cobramos porque vengan a aprender, porque está nuestros usos y costumbres, nuestros saberes culturales nosotros no lo vendemos, es como decir que estuviéramos vendiendo algo de nosotros, no, nosotros más bien el enseñamos. Lo que si es que comprometemos a los padres es que cuando necesitamos algo de ellos, por lo menos para comprar el Sirra, o para comprar una casa, o para viajar, nosotros le pedimos a las personas que nos apoyen, una donación, esa donación es para comprar lo que necesitamos, ya. Entonces los padres se comprometen con nosotros, ellos firman diciendo que sí asumen el reto, nosotros no le cobramos ni un peso, eso si cuando necesitamos algo de ellos, que ellos tienen que apoyarnos, de pronto a hacer una rifa o que ellos se comprometan a hacer unas cosas de esas, pero no lo hemos hecho, siempre cuando vamos, la escuela sostiene con las donaciones que le pedimos a las personas que vienen a conocer la escuela y los turistas que quieren conocer la Cultura Wayuu, porque no es echando mentira, aquí la única escuela que existe en La Guajira, aquí culturalmente Wayuu es Saŷiye'e'pia Wayuu, y está en el Plan Espacial de Salvaguarda, de patrimonio de Ministerio de Cultura, y ahí nosotros estamos ahí inscritos gracias a un Trabajo que hicimos con Guillermo Ojada y la junta mayor de Palabreros, porque ellos son quienes nos reconocen a nosotros que estamos haciendo un trabajo Cultural y colectivo, un trabajo de fortalecimiento de la Cultura Wayuu, que estamos haciendo un trabajo de formación. Qué quiero decir con eso, que va a llegar el momento en que nosotros vamos a certificar a los jóvenes, o sea a los muchachos, a los que están ya de, en una graduación de la escuela que hay, que ellos tienen derecho, que ellos ya están para educar la educación propia dentro de la escuela etnoeducativa, que eso es lo que hace falta, porque a veces la escuela etnoeducativa que tienen un sabedor Wayuu, pero el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación dice, cómo hago yo para certificar a alguien. Es que ellos no son los que certifican, los que certificamos somos nosotros, los viejos, los abuelos, a mí me certifica, quién me certifica, quién me reconoce mi trabajo que yo soy un sabedor Wayuu, que sé de la música, que sé tocar los instrumentos, son las autoridades, los Alaulayus son los tíos maternos de nosotros y los palabreros, son las autoridades que son patrimonio inmaterial de la humanidad por la UNESCO, ellos son los que nos certifican a nosotros, por el trabajo que estamos haciendo con los niños, y las madres, los que hacen las matronas también, eso es muy importante dentro de la Escuela, por eso es que la escuela es importante. Es importante uno llevar una estadística tiene, cuantos niños habrán salido de la escuela, cuantos niños están quedándose, cuantos niños les hace falta toda la enseñanza de lo que es la cultura, el trabajo cultural, porque aquí no solamente se aprende a tocar un instrumento o a los juegos a hacer algunas actividades, aquí se aprende desde la cosmovisión, como le decía Pontón, aquí llegan a veces muchachos que saben también y ahí nosotros le llenamos más de conocimientos culturales, así como ellos aprenden de nosotros, nosotros aprendemos de ellos, si es que la cultura es diversa, la cultura Wayuu viene algo que si nosotros hablamos de la música, tenemos que hablar de la cosmovisión también, de donde venimos y quiénes somos nosotros, y por qué se toca un instrumento a tal hora y por qué se hace esto. Todo eso lo enseñamos nosotros en la escuela por eso es que el proceso es largo, no es corto, es un proceso largo que los niños vienen trabajando desde los seis años, y ya a los dieciocho años se gradúan como sabedores de la cultura Wayuu.

IRENE: ah bueno y utilizan algún tipo de publicidad como volantes, páginas de internet.

JOAQUÍN: pues sí, estamos en imstagram, Saŷiye'e'pia Wayuu se llama en Imstagram, estamos en Imstagram y usamos un plegable, usamos un folleto que es la portafolio de servicios de la escuela, qué es lo que hacemos nosotros, lo que hacemos y quiénes somos, siempre repartimos ese proyecto, pues venimos trabajando con el Ministerio de Cultura, poco pero siempre con poblaciones, el jefe de poblaciones Moises Medrano siempre nos apoya con la feria de Libro, siempre vamos a participar con, al encuentro de lenguas y a veces mucha gente acá en Uribia se pone celosa y que porque somos nosotros, entonces ahí dice muy claro, por qué, porque somos una escuela que está... tiene una formación, están, están formando jóvenes y niños y ellos se merecen mostrar su trabajo más adelante, y que a quién más vamos a buscar nosotros dice el Ministerio si son ellos que están trabajando. Si, ellos siempre nos han apoyado y siempre pendientes a recursos de patrimonio pero es muy difícil con los gobiernos que han pasado por acá por La Guajira, que sacar esos recursos es como echarse uno, tener unas piedras en el zapato, eso es mejor dicho, no hemos podido manejar esos recursos. Resulta que hay unos recursos que llegan de telefonía de celular, nosotros estamos en la lista y nosotros nos vamos a meter con la Junta Mayor de Palabreros desde 2015 y esa plata se va para el Museo de Oro porque nadie la, no siempre nos atajan, que hace falta esto, que se va el año y se va el año y nunca dan esos recursos, si nos ha pasado eso, pero de que estamos, estamos viviendo de la Cultura, como usted ve, tenemos instrumentos, tenemos los niños, las mantas las niñas, tenemos, los niños tienen su wayuko que es un Sirra, una faja que tiene el niño, eso es costoso, o sea la vestimenta del niño es más costosa que la vestimenta de la niña, porque la vestimenta del niño, un sirra que es la faja del wayuko, está costando 160.000 pesos, una sola y si tela, vale más que un pantalón, una pantaloneta, un par de zapatos, por decir, onde la niña se gasta apenas unos 60.000 pesos, la manta y el panelón, pues sí 50.000 pesos, y los niños se gasta uno como 270.000 pesos, por ahí, la vestimenta de él completa con el Karratsi, el Karratsi vale 80.000, Sirrat, como trescientos cincuenta mil pesos vale una vestimenta para niños, entonces esos recursos, nosotros cómo nos llega, como le digo, haciendo nuestras

actividades, esperando que nos den cosas y eso, sin quitarle ningún peso a ninguno de los padres. O sea aquí hay niños que los padres ahorita llaman “¿cómo están mis hijos?” están bien, bien, porque la mayoría son niños de estrato uno, de estrato dos, aquí no tenemos unos niños de estrato cinco y estrato cuatro porque, no le, a veces esos niños Wayuu no les interesa eso, no les interesa, en cambio estos niños sí, y les gusta, les gustan todas las actividades culturales.

IRENE: está la parte de cómo se enseña y cómo se aprende, es decir, la frecuencia, si el instructor o el profesor se dedica a cada estudiante o las clases son grupales.

JOAQUÍN: bueno las clases primero, primero nosotros, cuando el niño entra a la escuela, la primera etapa, yo te hablaba de unas etapas, la primera etapa, en la etapa inicial, nosotros buscamos el material humano y físico y si yo veo que en la escuela llega un niño como Pontón que tiene conocimiento en la cultura, que tiene conocimiento en el instrumento, él es el que me va a ayudar a mí, con el grupo porque son varios niños, primero le mostramos todo el grupo de instrumentos, todo el baile y todo lo que es La Kasha, ellos mismos seleccionan cuales instrumentos les gusta y lo vamos seleccionando con el tiempo, no de una vez en el mismo mes, sino con el tiempo, el tiempo, eso puede durar hasta tres meses, después vamos y escogemos los grupos, el que sabe tocar el Sawawa, el que sabe tocar el Ontoroyoy, el que sabe... y después lo dividimos por días, por lo menos el martes, el martes tocamos nada más Ontoroyoy así sea que está el niño que no le gusta el Ontoroyoy pero el está escuchando y está viendo, también tiene que saber, escuchar y ver, aprender a escuchar, y agarramos otro día y agarramos otros día, otra fase de instrumento, y así sucesivamente, también la hora, si yo tengo una hora, hoy es por decir miércoles, me toca Sawawa y Ontoroyoy, ya el niño sabe que hoy le toca Sawawa y Ontoroyoy y se van con, yo le doy su instrumento a cada uno porque sino también el instrumento es personal, para que lo usen en la boca, cada quién su instrumento, tenga, en lo principio hay unos que lo muerden, que lo parten y bueno... de todos modos se le dio, entonces toca darle otra vez y así sucesivamente, hasta que los niños aprendan, así son las clases, y después vamos seleccionando los niños, después viene la etapa inicial, bueno, la etapa intermedia. La etapa intermedia es donde ya tenemos los grupos organizados, yo... bueno ven, Francisco y Omar, ustedes son... bueno usted me va a tocar el Sawawa o me va a tocar esto, Conrado y tu me van a tocar La Kasha por esto, ya ahí lo seleccionamos, y lo ponemos.

También manejamos la parte de actuación, cómo debe presentarse al público, porque el Wayuu no se presenta a un público, siempre toca su instrumento en su cultura normal, en su vida diaria, pero nosotros vamos a mostrárselo al mundo, mostrárselo a otra persona que no son Wayuu, hacemos actuación, actuamos, hacemos una actuación y eso lo hacemos siempre, eso lo hacemos una vez en la parte intermedia, en la parte final, ya es el resultado, quiénes son las personas que están avanzando, quienes son los muchachos que... esos muchachos que ya están avanzando bastante, hasta me pueden superar a mí como profesor, son los multiplicadores, yo ya nada más organizo con ellos, bueno toca esto... y ya yo a ellos me toca buscarle para gratificarle algo a ellos, porque ya son personas mayores, ya tienen dieciocho años, están en esa edad, están en la escuela, de que van creciendo, van creciendo, a pesar de que están en una escuela pública, ellos se están dedicando también en la escuela de saberes Wayuu, porque ese es el problema también, ellos están también en una escuela pública, están realizando otra cosa y después están en la escuela acá de saberes Wayuu y así nos vamos aprendiendo a hacer la etapa, ya en la etapa final mostramos todas esas enseñanzas de lo que vamos aprendiendo y yo nada más superviso a ellos, yo soy el supervisor nada más pa' ver cómo están las cosas, cómo están haciendo.

IRENE: ¿usan tableros? Si sí, en qué momentos y para explicar qué cosas.

JOAQUÍN: bueno, usamos tableros a veces, de pronto un sitio cerrado, cuando vamos a proyectar un documental, un video sobre la Cultura Wayuu, un video sobre qué es lo que nosotros hacemos en las comunidades, sobre el viejo, de pronto un palabrero que esté hablando de la cosmovisión para que ellos lo vean, y vean también cómo es la comunidad, los que no conocen, algunos que no son Wayuu que están en la escuela, que son Wayuu de pronto que están en las ciudades y han venido, le mostramos eso, y usamos el tablero para hacer, ya una pedagogía que yo le doy a veces a los más grandes para elaborar el instrumento musical, por lo menos el Sawawa, yo se lo dibujo, se lo pinto y van... y le digo cuantos orificios tiene, cómo se ve, cómo se debe fabricar, cómo debe cortar, eso sí a veces manejamos un tablero, pero no es tan, así tan todo el tiempo sino tiene un determinado tiempo, que lo puede utilizar.

IRENE: ah, solamente es como para hacer gráficos de los instrumentos.

JOAQUÍN: sí, gráfico de los instrumentos, pero no escribimos texto ni nada.

IRENE: ¿en el caso de las otras artes cómo se enseñan y aprenden y el deporte?

JOAQUÍN: pues los juegos se aprenden a través de la música, por lo menos La Kasha se acompaña con la lucha libre, que es la lucha tradicional que tenemos nosotros, que es la lucha tradicional que tenemos nosotros, que es la Achiquirrawa, es cuando se aprende eso, porque nosotros hablamos de una cosmovisión diferente, de donde provienen los juegos estos, son los juegos, el juego el trompo que viene acompañado de instrumentos, o sea son ratos libres cuando el niño está pastoreando, se sientan a recrearse y en el momento que ellos están pensando, hacen todas estas actividades, ya, hacen el trompo, el juego de la lucha y la música.

IRENE: eh, usan algún tipo de material como cuadernos, libros, guías, celulares, CD, métodos musicales...

JOAQUÍN: eh, cuadernos no, a veces cuando hay un trabajo en el colegio, en la escuela pública, que hay profesores también que son de cultura, que le mandan a hacer investigaciones y buscan por internet y no consiguen nada, a veces nosotros le ayudamos a copiarlo, que lo escriben, que lo escriban, si lo utilizamos, bueno lo utilizan a veces, pero no es una cosa que siempre lo utilizamos, no.

El celular para escuchar la música, de pronto una grabación de un Sawawa, para que ellos escuchen y se vayan grabando el sonido en el oído.

IRENE: ¿y CDs utilizan?

JOAQUÍN: Sí, sí, la música, a veces utilizamos un parlante, colocamos la música para que ellos escuchen, por decir la música de los maestros como el maestro Jorge Enrique Apshana y Sergio Cohen, un Jayeechi y ellos escuchen para ellos tener esa visión de que la música se escucha, todo el tiempo nosotros no sabemos cantar Jayeechi, más que todo el Jayeechi, ellos ahí van escuchando y van aprendiendo también.

IRENE: existe una pauta común para enseñar, como por ejemplo pasa con los grados, es decir, en tercero de primaria se enseña tal cosa, en cuarto de primaria se enseña tal cosa, es decir, es como...

JOAQUÍN: como yo le dije, con las etapas, en la etapa inicial, en la etapa intermedia y en la etapa final, esos son los grados, esos son los grados que tenemos nosotros, entonces ese es el cronograma de actividades que tenemos nosotros, el cronograma de trabajo, con las etapas, la primera etapa que es inicial, la etapa intermedia y la etapa final, esos son los grados así.

IRENE: ¿y ese contenido es igual para todos? Es decir, si yo estoy en la primera etapa y entra otro estudiante va a recibir la misma...

JOAQUÍN: no, cuando nosotros comenzamos en la escuela, ya nosotros empezamos la etapa intermedia y ya es difícil que venga un niño y estamos en la etapa intermedia, tiene que esperarse ya a que venga otro grupo más para poder comenzar de nuevo, porque hay que comenzar nuevamente, sí, porque es por los instructores, tenemos dos instructores y a veces lo hacemos, dividimos el grupo con los que están ya avanzados, los muchachos como Moisés y Pontón que él es multiplicador yo lo coloco a él mientras yo trabajo con otro grupo más avanzado, así vamos trabajando

IRENE: entonces es diferente de la escuela. (sistema escolar)

JOAQUÍN: es diferente de la escuela (sistema escolarizado)

IRENE: porque la escuela en un grado, digamos en segundo eso es igual para todos.

JOAQUÍN: sí, el nombre de la “escuela” es más que todo por lo jurídico, “tradicional” porque es tradicional de nosotros, “Saiyee’pia” semillero, porque somos semilla, estamos sembrando y Wayuu porque somos Wayuu. Si de ahí viene toda la conectación de la escuela, sí, nosotros es Fundación Cultural Saiyee’pia Wayuu, escuela tradicional, pero desde ahí nosotros decimos escuela tradicional, entonces la gente si (si dice) una escuela tradicional, me parece muy bien. Y eso fueron con los asesores culturales cuando, a nosotros primero nos decían “era grupo cultural”, grupo cultural Wayuu, pero viendo las cosas con el trabajo que venimos haciendo, no grupo no, estamos enseñando, estamos dedicándonos a una enseñanza, debe ser una escuela, una escuela cultural y así colocamos el nombre de la escuela, más que todo para tener su vida jurídica.

IRENE: el dónde, cómo se aprende en el entorno natural, digamos que, en lugar, como se aprende, como aprendieron los viejos y eso, anteriormente, no, eso más que todo viene de la necesidad que tenía el Wayuu en el tiempo, la necesidad que tenía cuando no tenía nada que hacer, nosotros no sabemos prácticamente quién fabricó los instrumentos, sabemos que esos instrumentos son hechos por los propios Wayuu, pero nosotros no podemos decir el nombre del Wayuu que lo hizo, pero sabemos que si es de nosotros los Wayuu, con todos los instrumentos, y la enseñanza que tenemos.

IRENE: bueno, esto ya es más que todo relacionado con la música. ¿dónde buscan los instrumentos, a qué horas, en qué épocas, quienes los enseñan.

JOAQUÍN: bueno, eso se... más que todo en temporada como ahora, hay un árbol que se llama Mochotchira, debe estar por ahí, lo cortan, también el tiempo, es en la mañana, no lo puedes cortar en la tarde, si lo cortas en la tarde se seca, claro, el que tu cortas, el material para tu fabricar el instrumento, pero ahí debe estar fresco para uno poder limpiarlo por dentro, tú sabes que eso es como un tubo, lo limpias por dentro, él tiene un poco de la comida y lo dejas secar y después lo vas fabricando como tu quieres, si es Sawawa, si es Maasi y tu consigues en tu entorno, todos los materiales los consigues en el mismo entorno, entonces La Kasha tú puedes fabricarlo o si es la... por aquí no hay pero para allá para la Sierra sí lo hay, que es por aquí por el sur de La Guajira, allá traen el árbol, buscan el cuero del chivo, comienzan a armarlo y hacerlo y construyen una Kasha.

IRENE: ¿y quiénes les enseñan a buscar?, por ejemplo, en la escuela hay un momento donde usted dice, “muchachos, nos vamos a tal lugar a hacer los instrumentos”

JOAQUÍN: bueno, eso es más que todo si estamos en un lugar va a salir a los más grandes, porque a los chiquitos no les enseñamos porque usamos cuchillos, puede cortarle la mano, son los ya mayores, catorce años en adelante, no le enseñamos a fabricar a los niños pequeños todavía, sino a los grandes, ellos son los que salen con nosotros a cortar a buscar los materiales, si los grandes, los niños pequeños no y ahí comenzamos a enseñarle, ellos sí nada más observan, observan lo que estamos haciendo.

IRENE: o sea ya con el material, digamos, los grandes salen a buscar el material, lo traen y construyen los instrumentos y los otros lo observan.

JOAQUÍN: observan sí, los niños están observando nada más,

IRENE: ah, ya listo. ¿Existe alguna diferencia si aprenden en un lugar distinto a la escuela Saiyee’pia Wayuu? O sea, digamos ¿cuál sería el aporte distintivo que tiene la escuela?

JOAQUÍN: ¿cómo?

IRENE: existe alguna diferencia si los niños aprenden en un lugar distinto a la escuela Saiyee’pia Wayuu, o sea, cuál digamos sería el aporte distintivo que tiene la escuela, como el aporte.

JOAQUÍN: ¿el aporte?

IRENE: sí.

JOAQUÍN: no te entiendo la pregunta

IRENE: Es decir, si es distinto que un niño aprenda en la escuela Saiyee’pia Wayuu o si aprende en la ranhería con los tíos y eso. De pronto Saiyee’pia Wayuu le aporta algo distinto si...

JOAQUÍN: no, el niño puede aprender en la comunidad, bien, total, pero dentro de nosotros los que estamos haciendo en la escuela Saiyee’pia Wayuu, es más dentro del entorno donde están, en el pueblo que están contaminado ya de esto, de la música, del reguetón, todo eso, y en la escuela pública no le están enseñando esto. Es el trabajo que está haciendo Saiyee’pia Wayuu, entre la comunidad lo que hace Saiyee’pia Wayuu es, es fortalecer más la música y la Cultura, todo lo que es danza, nosotros hacemos un trabajo en una escuela que se llama Yotojoroin hay doscientos niños allá que nosotros enseñamos y niños que saben, nosotros aprendimos de ellos y ellos aprenden de nosotros lo que hacemos nosotros es fortalecer, por qué, porque en ese colegio también están enseñando cosas que no es Wayuu, o sea, arijuna, en la educación no propia, y lo que hacemos nosotros es enseñarle la educación propia que es la de nosotros, que este.

080208-001

JOAQUÍN: que eso más que todo más que todo, la música y los juegos, el arte, es la educación propia del pueblo Wayuu, de aquí aprendes a ser un buen artesano, un buen palabrero, un buen músico, un buen palabrero, un buen líder para su comunidad.

IRENE: ¿cuál es el aporte de la escuela a la comunidad Wayuu?

JOAQUÍN: el aporte de nosotros es el trabajo que venimos haciendo, de fortalecer y acentuar nuestra identidad cultural, la identidad cultural, nuestro arte Wayuu, nuestra música y los juegos, ese es el aporte que le hacemos nosotros a la nación Wayuu. Y como te digo, creo que es la única escuela que venimos haciendo este trabajo, porque en verdad es que no vemos otra, Wayuu Wayuu, no hay otra.

IRENE: y este es ya más relacionado con el orden en que aprenden, por ejemplo, no solo la música sino en general el arte y el deporte, ¿qué aprenden primero? ¿hay alguna edad para aprender cada cosa en específico?

JOAQUÍN: como te digo la edades los niños de fabricar instrumentos no aprenden los pequeños todavía no, solamente observan, aprenden son los mayores, de los 14 años en adelante. Los pequeños le enseñamos todo, todo, lo que es lo juegos y el arte y lo que es la música, la música que puede ser, pueden hacer ellos, no todo la música la hacen ellos, porque si es un Ontoroyoy es muy largo y es de fuerza, no pueden hacerlo los niños.

IRENE: ya es como a una edad avanzada.

JOAQUÍN: sí, a una edad avanzada, porque es de fuerza y muy largo para su cuerpo interno, pues como también hay una música que es corporal, que es con el cuerpo. Ellos solamente se dedican a lo que es el Sawawa, de pronto la Turrompa, el baile y los juegos, esas son las actividades que hacen más que todo los niños.

IRENE: ¿y en el caso de La Kasha?

JOAQUÍN: y La Kasha también, tocan La Kasha.

IRENE: ah bueno y una última pregunta maestro

¿existe una ritualidad con relación a la búsqueda de materiales? Es decir, si salen a buscarlos hay algún tipo de...

JOAQUÍN: pues un ritual así, pues con el tiempo, depende cuando está la sequía, no hay materiales, hay que buscarlos, o a veces hay material que toca buscarlo en la Sierra Nevada que es el carrizo o en la Sierra de la Macuira que estamos en territorio Wayuu, para nosotros tener ese instrumento es... eso mejor dicho, eso pasa a manos de tres o cuatro personas, uno a veces trae, ya la persona que conoce ese instrumento se lo trae a uno, es como hacer un cambalache, hacer un trueque, ya sabe que está ese instrumento, yo le regalo un Coutsü o le regalo el mejor ovejo que tengo en mi corral, para que sea, me venga más abundancia a mí, entonces cuando yo a ellos hago ese ritual, ya comienza a llover, comienza repararse la tierra, nacen las plantas y ya tengo material para elaborar los instrumentos con mi propio material que tengo en mi entorno.

FALTA: AUDIO 11, 12,13,14,15.

C0038

IRENE: está grabando, listo, entonces, primera pregunta. Qué es lo que más te gusta de estudiar en la Escuela Satiyee'pia Wayuu,

PONTÓN: bueno lo que más me gusta de estudiar en la escuela Satiyee'pia Wayuu es que yo puedo aprender no solamente en los instrumentos, si no que el profesor nos enseña cómo en el medio y en el contexto actual que nosotros vivimos y cómo interviene la cultura occidental y como ellos intervienen, también la tecnología que ellos traen, como nos pueden ayudar a poder fortalecer nuestra cultura, por ejemplo, en el caso de poder grabar, poder grabamos uno mismo tocando un instrumento y poderlo escucharlo nuevamente y así saber si lo tocamos bien o si lo toqué mal.

IRENE: ¿por qué crees que es importante estar en la escuela Satiyee'pia Wayuu?

PONTÓN: es muy importante porque nos enseña a fortalecer nuestra identidad, lo que nosotros somos, cómo nos identificamos como Wayuu, y cómo tenemos que sentirnos orgullosos de lo que es nuestra cultura, es nuestra propia identidad.

IRENE: ¿a los cuántos años ingresaste?

PONTÓN: a los quince años.

IRENE: ¿cuál es tu instrumento favorito?

PONTÓN: me gusta más el Turrompa.

IRENE: ¿cuánto tiempo llevas tocando?

PONTÓN: tocando, me lo aprendí desde los quince, dieciséis años. Tocando los instrumentos que yo aprendí en la escuela, porque ya yo manejaba mis propios instrumentos, el Wawai que es un instrumento corporal ya yo lo manejaban.

IRENE: qué otras artes prácticas a parte de tocar

PONTÓN: a parte del, en ocasiones a veces iba a teatro, practicaba obras de teatro también.

IRENE: ¿cómo aprendes los instrumentos?

PONTÓN: es algo, los instrumentos son, uno lo aprende empíricamente, o sea como no escribimos las notas, pero uno tiene que copiarse del profesor, del tono que tiene, y el nos enseña en un entorno siempre que sea en la naturaleza, porque en sí no podemos estar encerrados en un cuarto porque los instrumentos necesitan del viento para poderlos tocar y que funcionen mejor.

IRENE: qué herramientas tecnológicas utilizas para poder aprender.

PONTÓN: bueno, uso la grabadora del celular, o sea para grabar lo que yo toco y para volverlo a escuchar y para saber de qué es lo que toqué mal, o si lo toqué bien, o si me gustó o si no me gustó.

10.2.2. Entrevista en Albania, La Guajira

Número de entrevistas	3
Fecha de realización:	01-02-2019
Lugar de realización:	ALBANIA
Entrevistadora:	Irene Verbel Sierra
Participantes:	Castorina Imbett Castro (Mina), Edilberto Bermúdez Saragón, Marciano Urariyu, Guillermo Urariyu
Video C0001 AUDIO 080227-001 MARCIANO:	

(TOQUE DE MAASI).

Un pegante para no sé pa' que cierre el orificio ese, que está fluyendo aire por todos lados ahí. Por aquí por donde esto profe, por aquí entra viento.

MINA: Silicona.

MARCIANO: Silicona, sí. A mí se me olvidó de colocarlo, como estaba ocupado, no

(TOQUE DE SAWAWA)

Ese es...

EDILBERTO: Está afinaíto.

MARCIANO: Es el sonido del canto del murciélago cuando era, cuando era Wayuu. Una muchacha pasó y le preguntó, oye no viste a ninguno por allí. Y le respondió, (Si porque le salió con grosería) – Oye tú, ojo pequeño.

EDILBERTO: (Risas)

MARCIANO: (continúa relato) Feo, le dijo así.

EDILBERTO: ¿Al murciélago?

MARCIANO: Sí, al murciélago. Como el era así con los ojos llorosos también, no oía nada.

EDILBERTO: (Risas)

MARCIANO: Entonces, MUCHACHA: ¡ay! ¿no has visto el burro por ahí? Ojo feo, lloroso, no se qué -le dijo de todo-. Entonces el le sale, ni le habló (El murciélago), fue que le cantó el Jayeechi... sí... le dijo que la burra la vio por allá pero con la chucha mojá

MARCIANO: (Risas) (Toque de Sawawa)

Eso uno e... aquí le duele a uno la mandíbula cuando uno está cantando así al rato... sí... este si está dañao, pero este es el que era bueno, pero este se dañó (Toque de Sawawa)... este si está, mejor dicho, allá en Bogotá se cayó y lo pisé, yo no me dí cuenta cuando yo lo tenía abajo del pie... Pá, lo pisé... y se partió todo, este si está bacano.

MARCIANO: Y la Turrompa lo dejé yo.

La turrompa este no es... (Toque de Turrompa) este no es... este no sirve

MINA: ¿Y tu papá no tiene?

MARCIANO: Sí, él tiene pero no son lo mío... sí... cuando no es mío no toco bien con ello, lo de él es lo de él y lo mío es lo mío... sí... a veces cuando uno tiene mujé... uno es... es de uno... ahí si cuando otro lo agarra no sabe como agarrarlo (risas)... en cambio uno lo agarra como suave y más calmado.

MINA: bueno, ¿cuál es la metodología? ¿cómo vamos a trabajar?

IRENE: La idea que tengo es, primero, hablar sobre la escuela como tal, y ya ahí sería como una conversación entre todos, porque son varias preguntas en realidad. Podemos ir dialogando, es más que todo caracterizar el proceso que ustedes están haciendo.

Entonces, qué trayectoria, lo que tú me explicabas ahora de los niños, el tema de los recursos y sobre todo cómo están haciendo ustedes el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ósea, en general el de ustedes la casa de la cultura y ya la parte particular que es la música tradicional, porque de todos modos todos no en todos los procesos ya de la casa de la cultura, está esa parte de la música tradicional. Eso, por un lado, ya lo otro sería más que todo la metodología que por ejemplo el utiliza (talleritas) para enseñar, cómo haces, dónde enseñas, y si es posible. Eso ya es del proceso de formación como tal, pero...

MINA: de eso tenemos evidencias, del proceso de formación y metodología aplicadas, cierto, ya la parte de lo que haces, la planilla de procesos, la parte de asistencia y el desarrollo de la clases de acuerdo a la estructura curricular, apoyados por un método que es publicado por los mismos indígenas wayuu, con la cartilla...

MARCIANO: Sí, es un libro.

IRENE: Ah bueno, exacto, todo eso por un lado, no sé si sea posible de pronto que tu estuviera en un ambiente normal, como si estuvieras dando clases y allí si hacer una grabación, ósea como das tu la clase, como si estuvieras normal, dando clases.

MINA: No es posible porque no hemos empezado el proceso, y de pronto una entrevista con los mayores.

IRENE: De pronto una entrevista con los sabedores, como ellos tocan, como enseñan, como aprenden, cómo aprendieron pues, y cómo construyen los instrumentos, eso si ya es más específico como de la música como tal, de la música wayuu. Entonces es eso básicamente, pues yo tengo unas preguntas orientadoras pero de pronto sería como conversar un poco.

MINA: Bueno, el es Edilberto es el coordinador municipal de cultura, y yo manejo la parte de organización.

EDILBERTO: Bueno, mi nombre es Edilberto Bermúdez, soy el coordinador municipal de cultura de municipio de Albania La Guajira.

MINA: Mi nombre es Castorina Imbett Castro, soy la representante legal de la Asociación Juventud al servicio comunitario operador del proceso de formación artístico y cultural en la casa de la cultura del municipio de Albania.

MARCIANO: Mi nombre es Marciano Uriyú, músico tradicional y gestor cultural en la parte de las comunidades indígenas.

IRENE: El nombre del camarógrafo es Danlet.

Yo estoy haciendo una maestría en educación en la universidad pedagógica nacional. La tesis que estoy haciendo es sobre los procesos de formación a nivel Guajira, en general, pero más que todo de la enseñanza tradicional, que veo que ustedes lo tienen incluido en el proceso que tienen en la casa de la cultura, entonces sería eso como de pronto hablar un poco acerca de ese proceso que llevan ustedes en la Casa de la Cultura.

EDILBERTO: Bueno desde el año 2004, estoy en la Casa de la Cultura del Municipio de Albania, llevando un proceso de formación dirigido a los niños, porque yo pienso que a los niños es lo que hay que inculcarles, lo que nosotros ya de niños también aprendimos, por ejemplo, música tradicional vallenata, como es la caja la guacharaca, el acordeón. También nos enfocamos en la música de gaitas y tamboras, la música de viento también que es tradicional de acá de la costa y la música tradicional indígena con el profesor marciano como ya se presentó, hemos venido trabajando y se han visto resultados porque una vez con música tradicional indígena en Riohacha, tuvimos la oportunidad de ser ganadores, de un encuentro departamental que hacía el fondo mixto, en acordeón también hemos sido ganadores, en banda, y así sucesivamente. Desde el 2004 hasta esta parte hemos venido luchando, aunque ha sido un poco difícil porque los recursos son limitados, nosotros quisiéramos trabajar los doce meses del año. Pero desafortunadamente los recursos de cultura es lo peor que hay en Colombia. Y era la parte onde debería de trabajarse porque, como decía un ex presidente de la república, un niño con un instrumento nunca cogería un arma.

IRENE: Ah bueno, y ¿aproximadamente cuántos niños estudian en la escuela?

MINA: Bueno, la escuela de artes del municipio de Albania está institucionalizada a través de un acuerdo emitido por el concejo municipal, la casa de la cultura trabaja a través de cuatro componentes que son formación, investigación, promoción y creación.

En la parte de formación pues lo hacemos a través de un proyecto llamado “Desarrollo de talleres para la producción, creación, investigación artística y cultural.

Dentro de este proyecto, nosotros como operador contratamos con la Alcaldía Municipal y nuestro objetivo es llegar a la zona Urbana y a la zona rural para transmitir los conocimientos a través de personal idóneo en las áreas de música, danzas, artes escénicas, artes plásticas. Específicamente hemos trabajado en los últimos años, que hemos ganado el proceso de contratación en esas áreas. Dentro del área de música contamos con los Talleres de Banda Musical, articulado al programa de música nacional para la convivencia, en donde se fortalece la parte de banda-escuela, en donde los niños de nueve años hacen parte de este proceso. Acá el Ministerio de Cultura ha hecho un importante aporte a través de una dotación instrumental que el municipio tiene como compromiso hacerle el mantenimiento año tras año y a su vez contratar el maestro de música, dentro de la parte tradicional trabajamos el taller de Música Tradicional Indígena, que busca el fortalecimiento de costumbres y tradiciones, este taller es orientado por un maestro o un sabedor de la música tradicional indígena. Marciano, Marciano es la persona que nos apoya en esta parte, se, llega a las instituciones educativas en donde la mayoría de su población son indígenas como en la Orqueta, en Ware Ware, en el Centro Etnoeducativo Jurai que son zonas tradicionalmente indígenas. Acá a los niños se les enseña a ejecutar el instrumento como el Sawawa, el Tontoroyoy, La Turrompa, y otros, y además de ejecutarlos, se les enseña, o se les transmite, todos los antecedentes históricos. Osea, que no sea solamente tocarlos, sino de dónde viene, por qué debemos conservar esta costumbre y esta tradición.

Dentro de estas comunidades trabajamos con niños, niñas y adolescentes comprendido entre los 5 y 18 años, máximo 19 años, hemos trabajado, La mayor cobertura la tuvimos en el año 2017 con 364 participantes.

IRENE: Bueno y digamos que las vinculaciones que tienen con las comunidades es con una escuela etnoeducativa o ¿algo así? O es directamente con la Casa de la Cultura

MINA: No, directamente con la Casa de la Cultura trabajamos el proyecto, ejecutamos el proyecto articulados a las políticas nacionales con el Plan Nacional de Música para la Convivencia. Entonces para eso establecemos una estructura curricular en dónde especificamos cuáles son los objetivos que vamos a alcanzar, cuál es la metodología que vamos a aplicar y cuál es el contenido programático que debemos desarrollar para alcanzar los objetivos que nos tenemos propuestos. Para eso implementamos, nos apoyamos en unos módulos que fueron trabajados por las mismas comunidades indígenas, no sólo a nivel de Albania, sino a nivel departamental, nos apoyamos en esos módulos y además aplicamos unas planillas de procesos para ir haciendo seguimiento a que cumplamos con los objetivos propuestos dentro de la estructura curricular. Los niños, pues como productos que llevamos, pues llevamos unas puestas en escenas en Tarima, o algunas presentaciones del trabajo que se realiza en cada uno de los talleres, en eventos importantes como el Festival de la Integración Minera, el día de la municipalidad o sino la parte de las fiestas Patronales de San Rafael que son los eventos más importantes que tiene el municipio.

IRENE: Y por ejemplo, tu (Marciano) en la parte de enseñanza como tal qué métodos utilizas, ósea, utilizan CDs, qué estrategias utilizas para enseñar.

MARCIANO: No, pues más que todo como es la parte tradicional, nosotros no tenemos como una metodología, tal vez como un libro en sí, de que nosotros, los instrumentos musicales, la música tradicional, no tiene, no tiene un símbolo musical, sino que nosotros mismos por la interpretación nosotros le enseñamos a que ellos se he, también intenten, no tenemos una preparación de clases, ni la forma que digamos, no hoy vamos a dar esto. Pero sí, nosotros manejamos un tema, como más que todo los instrumentos musicales, no hoy vamos a trabajar con Sawawa y Maasi, y ya para la siguiente clase o taller, damos Turrompa y Kasha y así seguimos sucesivamente intercalando los instrumentos musicales como más que todo metemos cuentos e historias que están basados en cada uno de los instrumentos musicales.

IRENE: Ah ok, cómo hacen para integrar ese tema del currículo y lo que él (Marciano) dice que en la tradición de ellos no existe.

MINA: Porque por lo menos, es algo oral, cierto, dentro de la parte Wayuu se da mucho la oralidad, por lo menos, a través, como dice él, se específica, bueno vamos a trabajar lo que es el Sawawa, conocimiento del instrumento y la parte histórica del instrumento ante todo es lo que trabajamos, porque por lo menos si le vamos a decir vamos a trabajar un ejemplo el pentagrama dentro de la música tradicional indígena, no se maneja, como dice Marciano, la parte simbólica o la parte musical, no que el do, que el mi.

EDILBERTO: Disculpa, como el te decía antes de comenzar a tocar el tema que el murciélago, entonces eso es lo que les transmite a los niños y conocen la historia y saben de dónde viene el sonido, qué significa.

MINA: Y también eso, ellos transmiten porque por lo menos en la parte musical se da a través de las actividades cotidianas que ellos desarrollan, a través de sus actividades cotidianas, en la parte del pastoreo o en alguna de otras de las actividades yo creo que él (Marciano) te lo puede explicar mejor o el señor Guillermo. Uno de nuestro Sabedores.

GUILLERMO (Padre de Marciano) : Ah bueno, mi nombre es Guillermo Urariyu, sabedor de la cultura Wayuu, representante del departamento de La Guajira en los usos y costumbres.

Es verdad que todos los instrumentos musicales esos son ancestrales son ancestros que esos ya venía esas músicas hace tiempo cuando los viejos primeros fueron los grandes mayores son los grandes sabios. Entonces como eso queda como un ejemplo para nosotros como una educación, educación en el pastoreo, educación en la casa, para uno tener ese tiempo pastoreando se tiene la música tradicionales a través del pastoreo, entonces eso para que uno se detenga en el monte uno va arremendando los cantos de los pájaros, uno se va arremendando las... todo lo que es usos y costumbres de uno, entonces eso significa que es de la naturaleza, uno nació con la naturaleza, para convivir con la naturaleza y la fauna y la flora. Ya esas dos cosas son muy importantes para nosotros.

Cuando uno está debajo de un palo, el palo está contento de que uno esté tocando, que uno sentao debajo de el y los rebaños al lao, esos son los, esas son espiritualidades. Nosotros lo hacemos como espiritual para convivir con la naturaleza, para tener esa riqueza de uno. La música tradicionales o las músicas, la música ancestrales no tienen libro, no tienen, no se haya en sistemas, no se haya es por qué... porque el Wayuu no se ha incentivado, o sea a sistematizarlo ni a ponerlo en libros, esos ya son ya prácticas de ellos en su casa como profesiones de ellos en la casa de nuestros usos y costumbres. Todo eso sale en sueños, cuando uno tiene, se sueña ya uno toca La Kasha, que es la importancia más es la Kasha. Cuando uno tiene el tiempo malo con la naturaleza Juyá, el también se toca, se llama ese Juyá que es el papá de nuestra madre tierra. Entonces, ese es el, ese es el que nosotros cuidamos más en nuestros usos y costumbres, la costumbre de nuestros viejos, tenemos ese respeto con ellos porque ellos nacieron sobre de la naturaleza, por eso dice, hay un sitio sagrado, que ese sitio sagrado no se puede ir así na más, sino hay que hacerle un ritual espiritual para llegar con la Kasha tocándole allá o se va, se hace un baile para que esa, esa, pa' que sea una realidad que la madre naturaleza está con nosotros, está criando en nosotros como hijos que somos de ellos, entonces ese es el respeto que nosotros le tenemos a la madre naturaleza para tener esa... de dónde sale la... todos esos instrumentos musicales, de la madre naturaleza y como hijos que somos de la madre naturaleza, ella nos lo dio como una práctica, como un hijo que adoptemos y lo enseñemos, así son la madre naturaleza con nosotros, ellos nos está enseñado que sí se puede vivir con ellos también, ese es mi parte, de mi palabra pa ustedes.

IRENE: Maestro y yo lo iba a preguntar, bueno, a ustedes dos (Marciano y Guillermo) ustedes cómo aprendieron, cómo aprendieron a tocar, quién les enseñó.

GUILLERMO: Yo aprendí de nuestro abuelo, el abuelo mío, era, tenía mucha, mucha sabiduría, que el era sabedor, era palabrero, el le gustaba mucho al sistema de arreglar problema, de todo y de eso tocaba La Kasha y el tocaba los instrumentos musicales, el también cantaba el Jayeechi, entonces ya uno, ya uno como niño, uno se esmeraba de ese viejo, se esmeraba de esa costumbre del viejo como era respetuosamente el carácter del viejo, como su responsabilidad con sus hijos, con sus nietos y sus sobrinos. Y allí aprende uno del viejo porque el va a enseñar, el hijo va a enseñar al nieto, va a enseñar al sobrino, y allí se desprende mucha, mucha sabiduría del viejo, y allí aprende uno todo todo. Y los médicos espirituales también uno aprende y adona ese espíritu a nuestro hijos también todo adonado de los grandes mayores. Por ejemplo, yo soy médico espiritual, mi abuelo fue la propia médico espiritual, hace años primero, cuando venía de La Guajira, de la Alta, ellos vinieron con sus ritual, con sus espiritualidades, para qué, para ayudar a nuestras familias para he, como para quitarle esos problemas, como enfermedades, todo eso se lo quita esa médico espiritual, se lo espanta como quién dice, se lo aleja, y lo va curando. Por eso uno aprende de ellos, de los grandes mayores, porque ellos fueron los primeros que nacieron en su espiritualidad, sus abuelos. Los ancestros fueron ellos y fueron como adaptándose a otros nietos, a otras familias. Entonces así soy yo, con toda esa sabiduría que tuve yo de nuestros abuelos que fue un señor que era muy conocedor de su familia, conocedor de las problemáticas, él sabía mucho de eso para arreglar ese problema, y uno aprendió de eso como tanto como ello los grande mayores, por uno dice, los grandes sabios son los ancestrales, entonces ya uno aprende por ellos, como por ejemplo el hijo mío (Marciano) el aprendió fue por mí, ya el se aprendió, ya el ahora ya es un padre que también va a seguir produciendo esa sabiduría que nuestros padres le dejan, a eso, entonces eso es lo que.. sí... Bueno, entonces ese es mi intervención para que usted se lleve ese mensaje a cualquier universidad, que yo soy maestro, de muchas instituciones de la escuela Akuaipa, del internado, entonces yo le he enseñado a los profesores, a los niños, yo comparto con mucha juventud que viene ahora que se están olvidando nuestros usos y costumbres. Si, entonces hay que enseñarlo, como la ahora, mira el ejemplo que tenemos aquí, estos dos maestros, (Mina y Edilberto) qué pasa, que estos están viendo, los dos maestros que están aquí están viendo que la, nuestros usos y costumbres se están como abriéndose ya se están olvidando y ellos no están acompañando en Albania, en la institución, ahora que ellos nos van a acompañar en esto para, para seguir este paso hacia las escuelas, porque la escuela es una escuela como enseñanza de nuestros usos y costumbres como Wayuu que somos. El niño tiene que ser Wayuu desde que nació en Wayuu, entonces tenemos que tener ese, esos usos y costumbres siempre establecidos, si, bueno ese es mi intervención.

MARCIANO: Yo creo que la parte, así como dice mi padre, pues esa parte de la convivencia, lo manejamos como dentro del círculo de la palabra. Está el palabrero y está El Puchipüi que es el mismo palabrero pero hay un rol que manejan dos personas que son Putchipui y putcheajain y entonces nosotros manejamos esa convivencia. Yo creo que la enseñanza que nosotros hemos tenido, creo, pues para mí, lo hemos obtenido por parte de los conocimientos de los viejos que nosotros, de la descendencia nomás, porque al saber que eso es muy bonito y al saber que eso genera un bien, nosotros lo hemos cogido como esa costumbre agarra'o, para decir no vamos a agarrar esto que de pronto más tarde nosotros estemos bien de esto, inclusive comemos de esto porque nosotros trabajamos con la parte de fortalecimiento con los niños y nosotros también generamos ese conocimiento que nosotros tenemos para que ellos tal vez de pronto lo agarre. No solamente que nosotros nos vamos a morir con ello no muchas personas y no muchos sabedores hay en el departamento, son algunos, pero hay veces que de pronto dice, no yo lo tengo pero yo soy el único que lo quiere tener porque yo soy el que lo hace, yo soy el que lo tengo si se lo doy al otro, hace como por decir, después me gana, esa parte no lo manejamos bien.

La enseñanza mía fue por parte de mi papá y parte de un tío mío que es también músico tradicional, autoridad igual que mi papá. Y nosotros conociendo el Departamento, por general si todos los municipios, nosotros hemos reunido, donde hemos, donde haya encuentros culturales, nosotros éramos novatos, nosotros no, cuando entramos a la parte cultural nosotros no, nosotros apenas eramos unos novatos que íbamos aprendiendo, poquito a poco cuando yo, ya vimos los mayores que si hacían sus instrumentos, los cantos, jugaban juegos tradicionales, ósea nosotros, yo creo que el manejo del aprendizaje de nosotros es por la... al ver y practicar. Ese es nuestro... ese es nuestro aprender. Nosotros con ver aprendemos y nosotros y haciendo. Eso es... ahí es donde nosotros aprendemos, por eso nosotros en la parte musical y en la parte de manejo de talleres con los niños, nosotros hacemos que nosotros mostramos para que ellos de pronto, tal vez, no vamos a decir que todos si, pero al menos por salón debe haber un porcentaje, porque nosotros buscamos los niños que le pongan interés, nosotros tratamos de que esos niños agarren esa formación, que nosotros, donde muchos aquí la familia de nosotros, pues, se ha apartado más que todo de los vicios, de la droga, de alcoholismo, o sea, a esa parte nos ayuda bastante para controlar esa, porque nosotros debemos demostrar más arriba y encima lo que nosotros sabemos. Y yo creo que esa enseñanza viene entonces de la parte de los Alaulayu que son los mayores... Si... así como nosotros manejamos, una enseñanza por parte de las madres, de las mujeres, esas mujeres, las abuelas les han enseñado a hacer su tejido, su chinchorro, su mochila, lo que ellos hacen, su cocina, entonces nosotros, como en la parte de padre, de Alaulayu, enseñanza como pastoreo, trabajo, o sea como enseñarle, inculcarles que, que tienen que trabajar porque si no trabajan de donde va a sostenerse al tiempo, porque nosotros aprendemos es haciendo, y nosotros aprendemos de lo que hacen los viejos delante de nosotros, si hacen mal, los niños aprenden mal, si hacen bien, los niños aprenden bien, si, entonces así es nosotros más que todo la enseñanza de los viejos desde hace niño. Es que... no, usted tiene que pastorear, porque en pocos años usted va a tener una novia y se va a casar, ¿de dónde va a pagar esa novia?, de lo que usted está pastoreando o de lo que usted está trabajando.

GUILLERMO: O lo que está cuidando.

MARCIANO: O lo que está cuidando y eso va ganándose su voluntad y su trabajo, él va aprendiendo poquito a poco lo que el tiene en su mente.

IRENE: Y una pregunta, cómo hacen, digamos en la formación de la escuela, la que ustedes tienen, para enseñar, porque me imagino que es en grupo y lo que decía el maestro es que, digamos que el aprendizaje se da normalmente haciendo pastoreo, ¿ustedes enseñan también haciendo pastoreo o es distinto?

MARCIANO: No, lo que pasa es que, ahora no tenemos ese, más que todo ese sistema, porque nosotros tratamos de llevar esa música en los colegios, para que de pronto hablándole, oye esto es así, nosotros, ósea la explicación que nosotros le damos, es para que de pronto ellos, en sus casas dicen, oye el profe nos dijo esto pero, necesitamos un instrumento para hacerlo. Hay niños que, en el colegio, primero tienen que ordeñar una oveja, primero tienen que ordeñar, curar y amamantar los otros chivos que están, tienen que cuidar los chivos antes de salir al colegio, entonces yo creo que ese tema, nosotros ese tema lo fortalecemos en los colegios porque ya no podemos decir... no, vamos a llevarlo a una comunidad porque es muy difícil, entonces en los colegios vamos porque están con los profesores, nosotros hablamos con los profesores, le socializamos el proyecto, cómo va y qué nos genera y pues ellos aceptan, si no aceptan también, nosotros hemos tenido esa inconveniencia también de que hay comunidades o colegios que donde no nos aceptan, esa es una pérdida de tiempo para algunos, pero si los profesores que tienen conocimiento de eso lo aceptan, dicen si, vamos a inculcarle a los niños eso que tal vez lo necesitan, como por ejemplo la parte más importante que es La Kasha, ya ahora no hay mucho tocadores, no hay personas idóneas para tocar, entonces, ahora en día las personas de, no prestame una Kasha, pero me mandas dos, tres tocadores allá porque aquí no hay. Aquí nos pidieron un Outsü como decía él (Guillermo) la madre espiritual que es la Outsü, la Piache, entonces si va a hacer un toque por tres días, cuatro días, o una noche no va a tener ese tocador que ella necesita en su casa, tiene que obsequiarle algo a esa persona que, no le pagan, aquí dicen, no que me pagan por

tocar, no les pagan, le dan un dote nomás por la noche que tocó, le dice sí aquí tenemos un chivo por tocar, no porque se lo ganó, si no porque la gente que ven y la gente que tienen ese don, ellos saben, entonces le dan un chivo... oye aquí tiene un brazo de chivo, una costilla de chivo, comida, comida típica allí, asado, la costilla, pues allí lo atienden bien, porque ya no tenemos ese donde decir vamos a hacer una Kasha y nosotros mismos tenemos los tocadores, porque primero cuando nosotros aprendimos primero tuvimos que hacer el instrumento para tocarlo, y para aprender, inclusive yo estoy aprendiendo todavía, estamos aprendiendo todavía, porque me doy cuenta de que no, yo he tenido, eso así... no, ya yo gané, ya yo soy, como por ejemplo, un profesional, ahí, nadie me gana, no... aquí entre nosotros vamos, yo gano de ti y tu ganas de mí, y tu aprendes de mí, yo aprende de usted, todos los conocimientos, y así somos los Wayuu, nosotros vamos a otra comunidad, intercambiamos, como un encuentro cultural... no, usted toca, yo toco, usted habla, yo hablo, nosotros así aprendemos, así también son los niños.

IRENE: Bueno y por ejemplo en el caso de la Escuela, logro entender que es en los colegios, ¿cierto? En realidad lo que están haciendo es crear una iniciativa para que los niños pues digamos que se interesen en el aprendizaje de la música tradicional y por ejemplo, no hay algún tipo de distinción entre niños o niñas ósea, a todos les enseñan por igual o?

MARCIANO: Es así, anteriormente, el machismo, los Alaulayu que todavía son, son palabreros, los ancestros de nosotros, siempre han tenido ese, anteriormente no lo pensábamos que era machismo, porque ellos, eso era una línea, una línea de hombres y una línea de mujeres, pero ahora nosotros para enseñar, nosotros tenemos que meter a las mujeres, porqué... porque ellos (ellas) también conocen, ellos (ellas) también pastorean, ellos (ellas) también tienen ese conocimiento de pastorear, porque no solo al niño lo mandan a pastorear, porque a las niñas, muchas veces usted la ve a las orillas de los potreros, dale vuelta a su rebaño, entonces nosotros no metemos con... no, vamos a escoger solo niños... no, metemos niñas y niños.

IRENE: Cómo hacen, ósea, es decir, tu llegas al colegio, llegas al salón y ahí das.... Es como una clase,

MARCIANO: Es como una clase

IRENE: Una clase cualquiera, con tablero,

MARCIANO: Nosotros a veces utilizamos el pizarrón para decir, para orientarlos sobre las parte del instrumento, como por ejemplo para que ellos se queden con una parte en el cuaderno, y ellos en la casa... oye, esta parte es, esta parte es el orificio y esta parte... y esta madera es un cilindro y pues, ósea que ellos conozcan cada parte del instrumento, nosotros manejamos y utilizamos el pizarrón para explicarle sobre un instrumento, si lo utilizamos, de qué madera viene, cómo viene, le pintamos, ósea nosotros manejamos como una estrategia para que ellos como por ejemplo decir, aprender, entender, no aprender, las cosas como vienen.

IRENE: Y a cada uno, es decir, tu vas y le dibujas en el tablero el instrumento y le llevas un instrumento a cada uno o solo muestras uno.

MARCIANO: Nosotros manejamos varios instrumentos, yo llevo unos míos porque son los míos, esos son como mis, que están bajo mi poder, pero yo llevo otros para ellos manipulen el instrumento porque ellos deben manipularlo, porque si no lo manipulan yo vengo y le explico, no esto ta.. ta ...ta ...ta, si no lo tocan, qué tiene, o si son delicado, o si son de hierro, si son de pasta, son de... ellos tienen que manipularlo para que ellos sepan que son los instrumentos musicales. Entonces así de poquito a poco.. ah si, yo esto lo vi por allá, yo estoy lo vi por allá y cada niño se van aferrando de que oye, yo vi es madera por allá, así es, son muchos niños que me han dicho profe, esa madera yo lo conozco, yo te voy a traer uno, y a veces traen diez, y a veces traen diez cositos de eso y yo se los hago, si, no todas las comunidades, pero si hay comunidades que si han tenido esa fortaleza de decir si, profe este es así, nosotros qué vamo a traer, usted trae el material para, para hacerlo.

IRENE: O sea, bueno para, yo lo estoy viendo que tu estas explicando y cada uno tiene sus instrumentos, cierto, tu vas pasando uno por uno explicándole o solamente una explicación general.

MARCIANO: No, si, ellos, yo interpreto primero y ellos van pasando uno por uno haciendo sus interpretaciones también intentando sacarle sonido al instrumento porque a los instrumentos son muy difíciles de sacarle sonido también, no es como por ejemplo decir... no ahí lo tiene y ya tocó, como por ejemplo la turrompa, es muy difícil que tu hagas sonar la turrompa, al menos La Kasha y el maasi que son los más facilitos para, para sacarle sonido, encambio una turrompa, un Ontoroyoy, un Sawawa, no, no.. es muy difícil de que ellos de una lo agarren.

IRENE: Y la idea es que tu tocas algo y ellos imitan lo que tu tocas o ellos tocan libremente.

MARCIANO: Nosotros tratamos de que lo hagan lo mejor posible.

IRENE: O sea, igual a lo que tu tocas, tu tocas una melodía y ellos van a tocar la misma o tocan una distinta.

MARCIANO: No, no porque nosotros no tenemos melodías, no tenemos esa escala como decía la seño, no tenemos esa escala musical

EDILBERTO: Si no el sonido.

MARCIANO: El sonido más, más o menos piensa como es el sonido, bueno, el interpreta lo que el pueda.

EDILBERTO: Disculpa, yo lo entiendo, es como músico de oído, un músico de oído tiene el oído fino como dice uno en la música a lo que el hace, yo voy a tratar de hacerlo parecido o igual.

MARCIANO: Pero muchas veces cambian el sonido, ósea como por ejemplo ir, para explicarte... no, yo aprendí, como yo aprendí yo vi namás a los mayores, mi papá, nosotros de lo que yo he aprendido, yo los veo cantar, tan tan, como mueven los dedos, como se agarra un instrumento, y pues yo mismo cierro los ojos, lo abro otra vez, interpreto qué puedo hacer, qué puedo mover yo para sacar un sonido, entonces ahí no me enseñan...no, esto tiene que se aquí, aquí toca uno, dos tres, uno, dos, tres otra vez no... tiene que...

EDILBERTO: Yo te hago una pregunta, las preguntas las hace la amiga, pero yo te voy a hacer una con respecto a lo que tu estás diciendo. Como en la música vallenata el acordeonero tira un pase y, vamos a suponer, yo soy un acordeonero que no he grabado, que no he tocado con ninguno sino que yo toco lo que toca el pollo Irra, lo que toca Juancho Rois, en la música de ustedes no se da que, que alguien cree su propia música, o sea tu hablas de que el estudiante te va a imitar, o sea va a hacer el mismo sonido, y el no puede inventar su mismo sonido.

MARCIANO: Sí, eso es lo que yo le digo, ellos interpretan sus propios sonidos, como por ejemplo, el interpreta su sonido, yo interpreto el mío, mi hermano también porque yo, no tenemos esa escala musical. Si tuviera una escala musical todos los Sawawa sonaran iguales, todas las Kashas sonaran iguales, no tiene que ser una Kasha que esté hecha de un solo material y pues, en cambio no, usted puede encontrar un Sawawa grande, un Sawawa pequeño, como por ejemplo, yo te digo mira, este es un Sawawa grande, más largo que el otro, no tienen el sonido igual, entonces no tienen esa escala, nosotros hacemos y lo interpretamos a la manera de que yo pueda sacarle sonido a los instrumentos.

IRENE: Y no hay canciones como por ejemplo en la música vallenata que tal canción, por ejemplo.

MARCIANO: Los sonidos y los cantos tiene sus títulos, como por ejemplo el llanto de la mujer, o el llanto de la mujer que perdió al novio, o sea, ese nosotros lo tenemos, pero no todo, no como por ejemplo...no, yo te voy a comprar ese canto porque jamás lo va a hacer igual.

IRENE: Ah ya, o sea ¿lo que conserva es el título?

MARCIANO: Sí. El título de la canción. Usted hace su título, tu interpretas como debe ser tu canción y tienes tu canción, tu me dice oye yo, yo hice esa interpretación con esto y yo mira, usted me lo canta y yo te canto el mío y a veces, la mayor parte, a veces son iguales, casi iguales, no son iguales, a veces son ahí.

EDILBERTO: Tienden a parecerse.

MARCIANO: Sí, tienden a parecer porque son mucho como por ejemplo nosotros tenemos ese aprender decir un caso sucedido o lo que te está pasando o un sueño, o un sueño te dijo o un llanto de una mujer, lo que me pasó a mí, una tradición, o sea eso es como por ejemplo la canción, pero si es tradicional. No, voy a cantar sobre mi caballo, he como dice Antonio Aguilar, el pata blanca, o sea, esa canción va como suceso a las cosas que uno tiene y a lo que le pasa a uno también, las canciones.

IRENE: El maestro mencionaba que algo sobre la música vallenata que a mí me llamó la atención, no se si de pronto ustedes también hacen en la, digamos que cuando se está aprendiendo a tocar acordeón el instructor le dice, abre cierra, pon el dedo así, haz esto así, ¿en ustedes no ocurre eso? ¿o sea como...

MARCIANO: Sí, muchas para, muchas veces yo lo hago para que ellos niños no, más o menos mueva los dedos, pero no más o menos tenemos esa escala, no, uno, dos, tres, do, re, mi, fa, sol, nosotros no... más o menos no... mueve los dedos para que más o menos te sale un sonido ahí de varios y tal, entonces no tenemos como esa escala musical no la tenemos, pero si tenemos ese decir... No, haga así, tiene que ser así, agarra así, bueno, cruza aquí para que tu veas que si va a sonar, entonces si, nosotros hacemos eso, nosotros le decimos que más o menos cómo se va a agarrar un instrumento.

IRENE: Y cuando a ti te enseñaron a ti te explicaban así o tu simplemente aprendiste viendo.

MARCIANO: No, yo si aprendí viendo y haciendo.

IRENE: Porque es distinto, o sea, es decir, lo que logro ver es que digamos que en la escuela esta del centro cultural, si pasa que se les puede explicar a los estudiantes, o sea, pon el dedo así, pon los labios así, digamos que eso explicaría la técnica del instrumento.

MARCIANO: Sí, si porque nosotros manejamos como esa parte, porque nosotros queremos fortalecer, porque nosotros más que todo estamos olvidando la parte cultural, entonces debemos como por ejemplo, más o menos decir, no, hay que hacerlo así para que los niños, o sea, ellos más o menos le pongan interés o le pongan corazón porque yo si te digo, yo te digo de eso muy lejos, porque como yo aprendí, aprendí fue sólo, en los montes, haciendo mis instrumentos, pastoreando, yo aprendí detrás de mi rebaño, trabajando, yo lo aprendí solo.

IRENE: ¿Tú tienes algún estudiante que haya aprendido en la escuela como tal? O sea, es decir, ya toque pero...

EDILBERTO: Este es el que más se parece a mí.

MARCIANO: no mucho, pero si hay niños que agarran, profe mira ve yo tengo un sonido, mira, escuche, o sea, si hay personas que si más o menos aprenden y dicen... verde, se emocionan de decir que si aprendieron algo. Eh pues, no solamente pues ha sido el trabajo con los profesores, yo he tenido trabajo con Cerrejón, y con otras empresas privadas, pues nosotros trabajamos una parte, hace como 2009, 2010 en Riohacha, nosotros allá, yo pues tuve doscientos estudiantes, pero de esos doscientos namás tuve diez, que no son doscientos a reunirlo, si no cinco aquí, diez allá, o sea veinte acá, en cada colegio y los colegios le sacaban los mejores, y aquí también lo hacemos, aquí los niños aprenden, y aprenden rápido, pero no se aprende rápido, de pronto un mes aquí lo son difíciles para aprender en un mes, en dos meses no se aprende, en tres meses tampoco, puede ser años.

EDILBERTO: Y cómo te dijo Mina al principio, cuando nosotros hacemos los diferentes, las diferentes.

MINA:

EDILBERTO: Cuando hacemos los eventos, que nosotros invitamos a la escuela de Marciano, el lleva a los mejores, porque es imposible llevara doscientos, no, nosotros le decimos, “no, Marciano, escoge los mejores” y el se lleva sus diez, sus quince y hacen su presentación ahí.

MARCIANO: No, pueden...

IRENE: O sea, en el proceso de formación hay muchos, pero los que salen a los festivales son pocos.

MARCIANO: Sí, son pocos porque todos no aprenden y ahí y todos no le ponen el interés, todos no le ponen ese empeño de decir. Hay veces que llegan por llegar y decir, no ello... entonces esa parte. Además, no nos podemos negarle a los niños, si llegan no negamos esa confianza, más bien lo atraemos, lo atraemos para que ellos vean, observen y más o menos vean lo que nosotros estamos haciendo.

IRENE: Bueno, yo tenía una duda, esto, digamos que el tema de incluir la música tradicional, en la escuela de Albania, en el centro cultural, eso fue iniciativa de quién y porqué. ¿Fue iniciativa de los mismos Wayuu?, de quién fue la iniciativa.

EDILBERTO: Esa respuesta te la tengo yo. Este, nosotros nos recorremos prácticamente, hablo de Mina y mi persona, nos recorremos prácticamente cualquier rincón de Albania, y nosotros vamos viendo, por ponerte un ejemplo, nosotros en Albania creamos el Taller de Formación en carbón, el taller de hacer figuras en carbón. ¿Por qué lo hicimos? Porque Albania es una ciudad carbonífera, entonces es vender lo que tú haces, o sea, con los elementos que le dan el dinero, el carbón que le da el dinero a la zona, también llevarlo a la parte cultural artesanal, para mostrar de que Albania es un pueblo minero. Así nos pasó con los indígenas, qué pasaba, que nosotros íbamos y había siempre Marciano, entonces, “Mina, vamos a fortalecer esta parte” (la cultura indígena). Entonces fue cuando decidimos venir a acá y le comentamos y él (Marciano) tenía su escuela ya, si nosotros le dijimos, nosotros vamos a hacer, a fortalecer esto un poco más para que las costumbre no se pierdan.

IRENE: Pero fue una iniciativa de ustedes dos como proyecto como tal.

MARCIANO: Sí, eran proyecto de ellos, yo solamente apoyé en la parte de fortalecimiento porque ellos me invitaron, “Marciano, tenemos un proyecto tal, de tal manera, y yo... nosotros queremos que usted sea que el que el apoyo de nosotros”. Si, yo siempre los he apoyado en esa parte, con la parte musical, pero si es muy interesante en la parte cultural e importante, y muy importante.

MINA: No, y como es algo para los Wayuu, quien debe desarrollar el taller tiene que ser un Wayuu que tenga conocimiento en todos los temas.

EDILBERTO: Claro.

MINA: O sea, la parte de la fabricación del instrumento, la parte de la ejecución del instrumento como tal y además de eso hay algo importante que debemos tener es el carisma de la persona que desarrolla la clase, para que sea más, tenga mayor éxito el taller.

IRENE: Y por ejemplo, ustedes vieron esa necesidad pero no se si de pronto por algún acercamiento a la comunidad Wayuu, ¿o sea notaron esa falencia por qué?

MINA: Porque se hace las visitas o las intervenciones a la comunidad y veíamos que los Wayuu quería bailar reguetón, las niñas no querían ponerse mantas, qué más te digo, se pregunta por el instrumento, nadie conoce ese instrumento qué es, entonces hay que fortalecerlo, porque por lo menos los Wayuu son los dueños de estos territorios de La Guajira y si son nuestra población indígena con mayor, con un mayor número de habitantes, cierto, una población de mayor número de miembros, entonces, sería injusto que estas costumbres se perdieran. Hay que fortalecerlas.

IRENE: Y a nivel nacional, digamos que este proyecto, bueno, hablo el de la escuela de Albania del Centro Cultural y específicamente el de la enseñanza de música tradicional ¿ha tenido alguna visibilización, algo así? O sea, de pronto que se conozca a nivel nacional el trabajo que se está haciendo en música tradicional?

EDILBERTO: Bueno, este, de parte del Ministerio nosotros le hemos dado a conocer de los diferentes personas que manda el Ministerio, lo hemos dado a conocer en el departamento, pero no tiene un impacto así porque uno no ve el interés, el interés únicamente lo colocamos nosotros, de pronto el maestro como te lo dijo en la presentación de él (Guillermo), él es el representante a nivel Guajira y ha estado en Cali, en Bogotá, Marciano también, de pronto por intermedio de ellos si se ha dado a conocer allá en vivo y en directo y más que ellos te lo pueden decir, creo que Marciano estuvo en Estados Unidos, si no estoy mal.

MARCIANO: Bueno la parte, aquí todos los usos y costumbres y las costumbres indígenas, se han visto tanto como nosotros aquí de La Guajira, Departamental, y como Arhuacos, Kamsá, todos esos, o sea todo el Ministerio de Cultura, ellos tienen ese conocimiento de que en el Departamento hay indígena y tiene su cultura, tiene sus usos y costumbres, entonces tienen a nivel nacional, tienen conocimiento de esto.

MINA: Yo pienso que debemos tener como tarea, tanto la institución del ente territorial, La Casa de la Cultura, La Alcaldía Municipal y nosotros como operadores, buscar las estrategias para una mayor proyección del trabajo que se está realizando, o sea, eso nos quedaría como tarea, buscar, existen muchos medios, a través de las redes sociales, a través de una mayor socialización a nivel nacional, yo pienso que nos quedaría eso. Nosotros buscar las estrategias para dar a conocer el trabajo que estamos haciendo, para que sea como que una iniciativa que deben tener las otras escuelas de música, de al menos, el departamento de La Guajira.

IRENE: Y en ese aspecto ustedes tienen folletos y eso para realizar la convocatoria, para digamos, las inscripciones de los niños.

MINA: Se hace a través de, no se hace a dedo, como son recursos del Estado, son recursos públicos, las convocatorias se hacen a través de las socializaciones porque ustedes saben que en la comunidad Wayuu hay que concertar. Se hacen reuniones de concertación en donde la comunidad, si está de acuerdo en que nosotros llevemos el taller y la autoridad tradicional no los avala, a través de un documento, nosotros vamos allá. Si algunas comunidades no están de acuerdo, como porque como decía Marciano a algunas le parece una perdedera de tiempo, pues no podemos entrar a esos territorios. Entonces no lo hacemos como así, no... tú, tú, tú. No, lo hacemos, vamos, socializando en cada una de las comunidades, lo hacemos en las instituciones educativas porque son los sitios en donde más se concentra el mayor número de niños, teniendo en cuenta de que existen muchas comunidades dispersa, en el caso de Ware Ware, hay niños que vienen de dos horas de camino, entonces, todos se concentran en Ware Ware, son doscientos niños más o menos, trescientos niños y es más fácil para nosotros, llevar el taller en esa institución Etnoeducativa, porque allí tenemos la mayoría de los niños que si lo hacemos desplazándonos hacia sus mismas comunidades, que son dos horas de camino más, que son zonas de más difícil acceso, entonces así lo hacemos.

EDILBERTO: Es más, me atrevo a decir, me atrevo a decir que yo creo que la única Casa de la Cultura de La Guajira que apoya la formación de música tradicional es la de Albania, me atrevo a decirlo, porque cuando vamos a los concursos, el nivel de nosotros es superior, Marciano lo puede decir.

MARCIANO: Por el municipio, pues nosotros más que todo, aquí yo tengo un resguardo indígena, nosotros hemos participado por ese conocimiento que nosotros tenemos y hemos nosotros llevado la parte cultural, más que todo del municipio, porque nosotros siempre manejamos eso, que nosotros tenemos una representación del municipio, antes, cuando nosotros hablamos departamental, a veces cuando nosotros hablamos municipal, hablamos de comunidades o resguardos indígenas, porque hay veces que hay encuentros culturales que ese tema lo quería tocar con los profesores, también que, sería también, nosotros aquí, este es un resguardo, nosotros hacemos una fiesta patronal, entonces nosotros siempre invitamos comunidades indígenas, entonces aquí a veces se hace competencia música tradicional, competencia de juegos tradicionales, Yonna, y algunos deportes occidentales, y que se hace, qué hacemos con eso, buscar el fortalecimiento para los niños, los niños, están viendo los otros niños que están participando porque ya tienen ese conocimiento, y ellos tratan de que lo hagan también, porque ellos quieren y necesitan algo, ellos están viendo algo positivo en la música tradicional, en la parte cultural y entonces más que todo como decía el profe, nosotros hemos representado a Albania de, de las mejores, nosotros hemos ganado casi todo la mayor parte de encuentros culturales, de encuentros departamentales, de saberes culturales, nosotros lo manejamos, porque no somos nosotros, si no, tenemos varios, varios amigos, nosotros somos un grupo grande que donde nosotros nos reunimos, oye... debemos hacer esto, para llevar los mejores, nosotros hacemos una selección, de hombres, de mujeres, de niños, de jóvenes, así como nosotros manejamos, niños y niñas o jóvenes y adultos, también lo manejamos, hacemos esa clasificación y decimos, no... tu vas, tu eres el que puede, no.... Tu no vas porque apenas eres un novato, allá no nos van a poner novatos, allá lo que nos van a poner es pura gente de experiencia, entonces nosotros mandamos a los que ya son buenos para eso.

IRENE: ¿Qué encuentros han ganado específicamente?

MARCIANO: Departamental y Municipal, como por ejemplo hablamos de encuentros Departamentales en juego tradicional, nosotros hemos traído.

EDILBERTO: En los juegos Wayuu

MARCIANO: En los juegos Wayuu, nosotros hemos traído los premios, nosotros, la mayor parte hemos ganado veinte, quince premios, así, nosotros lo traemos para acá, y en distintas modalidades como por ejemplo en Kasha, en Sawawa, en Ontoroyoi, y hablamos del encuentro cultural de Uribia que eso es, eso es más que todo mundial porque

IRENE: El festival Wayuu

MARCIANO: Si, el festival Wayuu y nosotros vamos, hacemos también esa selección, para los músicos tradicionales, que van a representar al Municipio como los mejores.

IRENE: O sea, son estudiantes del proyecto,

MARCIANO: Sí, son niños que también tienen, han obtenido ese conocimiento de decir, yo canto y yo voy.

IRENE: Y han sido estudiantes tuyos.

MARCIANO: No, más que todo no, porque muchos, aquí hay varios sabedores, entonces nosotros, no solamente soy uno solo, entonces nosotros somos varios que manejan la parte cultural.

IRENE: O sea, es decir, van los sabedores, o van los niños a los que...

MARCIANO: Van los sabedores, van los jóvenes y niños que han aprendido,

IRENE: O sea que han aprendido en el proceso que llevan en la escuela en la Casa de la Cultural.

MARCIANO: Sí, en el proceso, porque más que todo, yo voy a participar porque allá voy a encontrar maestros, sabedores, palabreros que son expertos en música tradicional y ellos participan normal, pero no serían no, yo porque soy profesor yo voy a participar y si porque sabe más va a participar, entonces llevamos esa parte, como los que saben más y los que todavía están aprendiendo para que vean y aprendan más, para que vean que eso es difícil y fácil, para que ellos vean, es más fácil para ellos estar ahí presente que si lo dejamos en la casa... “ahh, entonces para que yo me voy aprendiendo aquí y no me llevan” o sea así que lo que estamos es buscando, tratando de llevarlo para que ellos vean y participen de que eso sí se siente una sensación cuando uno está en una tarima, cuando uno ve personas que son expertas en eso. Eso lo siento yo cuando voy a participar, yo siento que alguien más sabe más que yo y yo tengo que aprender, yo tengo que seguir los pasos, no como toca él (el músico que ve) pero si yo tengo mis toques, mis cantos, mis canciones lo tengo y yo voy a demostrarlo. Y así nosotros aprendemos de ver a los mayores.

AUDIO 080227-002

GUILLERMO: El Jayeechi son los grandes mayores que cantan esos Jayeechis, para como sus usos y costumbres, en la parte que es, en la parte de velorio. Cuando ellos están enveloriando, ya todo el mundo están debajo de sus enramadas y el otro canta por allá y el otro canta por acá, eso son los usos y costumbres del hombre cuando es acompañante de ese, ese difunto que murió, que también se lo llevan con esa alegría de Jayeechi. Sí, por eso, eso es una, una costumbre que el Wayuu tiene, por eso se llama usos y costumbres. Entonces ese Jayeechi es importante donde hay un velorio, porque invitando el Jayeechi es una, como evitar problema, que no hay ese problema, ese choque de problemas, si no que todo el mundo se entere como lo que también la música tradicional es.

Yo puedo ser muy grande, mayor, pero yo si vi un Jayeechi por allá, yo me arrimo allá. Escuchar esa persona que esté cantando allá un Jayeechi, yo me arrimo para yo también aprender de eso también, y ojalá sea yo mayor también, pero ese es un encuentro en esos, del difunto que se, que falleció. Entonces, esos Jayeechis es muy importante de llevarlo porque es cuando hay un velorio, cuando hay una reunión, cuando hay una magna que dicen el cobro, también importante esos Jayeechi.

El Jayeechi es un significado que, que tiene ese historial para que no haya problema así en el velorio, todo el mundo se arrima hacia allá donde está el, el autor de Jayeechi, y el Jayeechi tiene un sistema, que es importante también como la música vallenata, le canta a alguna hembra, y le canta a algún problema, a una guerra, que el es el hombre, que no se qué, ya ahí, ya eso se canta allí también. Y se canta como decir, estar enamorado de una, de una importancia mujer de nosotros los Wayuu, entonces uno le canta ese Jayeechi y yo le voy a cantar un pedazo para que usted se lleve el canto también.

Para que sea (¿tenga?) importancia lo que el hijo mío va a trabajar en la, va a tener esa enseñanza a través de un grande mayor, hacia la institución municipal del Departamento de La Guajira. Sí, eso para que usted se lleven eso, bastante de nuestros usos y costumbres del Wayuu, que somos Wayuu y así es muy importante que ustedes conozcan los usos y costumbres de nosotros solamente porque somos Wayuu, ya nos ponemos el atuendo, ya el Wayuu se pone su atuendo, es para que no, ese es una, una costumbre que nuestros abuelos tuvieron, esta es la propia ropa autóctona de los grandes mayores y ya en la Alta Guajira, se ha perdido casi, eso es lo que nosotros estamos haciendo.

Yo estuve ayer en el Cabo de la Vela llevando una Kasha, llevando todos los instrumentos musicales para surtir La Guajira allá, de aquí pa’ allá, primero era de allá pa’ acá, ahora es de aquí pa’ allá. Ahora está subiendo, la sabiduría, la enseñanza de aquí para allá ahora. Entonces yo estoy, ahora voy para La Guajira a también a enseñar a los grandes mayores, mayores como yo que son grandes mayores y ellos me dicen que los enseña también. De dónde salió la sabiduría de ustedes, no salió de nuestros abuelos, de nuestros ancestros, yo aprendí de ellos, entonces yo no lo quiero dejar este perder porque ellos son los grandes mayores. Si, ellos fueron los que cantaron en los velorios, fueron ellos que entregaron su, esa visión que ellos tuvieron de velorar, de acompañar ese difunto, entonces ese es el Jayeechi que nosotros hacemos en el velorio, por eso es muy importante Jayeechi en un velorio, sí. Bueno yo le voy a cantar un Jayeechi bien bueno para que usted se lleve ese Jayeechi de aquí en la parte Wayuu de Albania.

(Canto Jayeechi)

IRENE: ¿Y qué dice eso en español maestro?

GUILLERMO: Dice que el salió del Sur de La Guajira a llegar a la Alta Guajira, diciéndole que nuestros abuelos están en La Guajira, que el fue a decirle que si está enamora’o que el estuvo enamorado de una mujer y el tiene que consultar con el viejo para que el viejo lo ayude a resolver ese problema, pagar lo que son los dotes que ellos van a dar, nosotros como pelao, como hijo no vamos a pagar sino son los grandes mayores que tienen que pagar lo que hace el niño, el joven con una muchacha. Eso es lo que dice el Jayeechi, porque uno no es que uno se manda, por eso es que uno busca son a los grandes mayores... sí, así es. Pero la mujer para hacerle el dote al viejo.

IRENE: ¿O sea que si un pelao hace algo, es el papá, son los mayores los que responden?

MARCIANO: Sí, porque son los responsables de nosotros.

MINA: O sea lo que tú haces responde tu papá.

GUILLERMO: Los grandes mayores, sí, eso es, entonces ese es los cantos que uno hace, como enamorado, como queriéndose una hembra que de verdad si se empeñó a enamorarse de esa hembra y va a decirle a los abuelos, al abuelo que sí, el ta enamorado porque ellos, lo que van a llegar, le va a llegar los palabreros a ellos. Sí, ese es el Jayeechi allí.

IRENE: Bueno, no sé si de pronto hacemos un poquito más con lo de los instrumentos y ya...

MARCIANO: Con los sonidos.

IRENE: Y ya explicando un poco como aprendiste y si quieres la técnica que usas para tocar y para construir.

MARCIANO: Bueno, más que todo aprender es mucho, pa’ uno hacer un instrumento uno tienen que ser... mirar, observar bien como uno tiene que aprenderlo a hacer sus propios instrumentos, porque a medida que nosotros nos enseñan, porque nosotros decimos que nos enseñan, pero no nos enseñan “toque ahí, agarre ahí”. No, enseñan “mira, ven acá yo estoy haciendo esto y yo quiero que usted aprenda” o sea, eso es lo único que le dicen a uno cuando uno lo van a enseñar y el ve, va viendo, bueno, yo tengo que hacer lo mío, venga pa’ acá también, meto la mano para hacer mis instrumentos.

IRENE: Y para construirlo, o sea, ustedes mismos buscan material o

MARCIANO: Sí, nosotros mismos.

IRENE: o un pariente te lleva a buscar el material.

MARCIANO: No, depende, como nosotros traemos o alguien ve una madera de esta por allá, no yo vi, yo vi unos por allá, no si quieres muéstramelos y yo lo busco, o sea no, pa’ que facilite más yo te lo traigo y usted me hace alguno para ver como y así nosotros hacemos, ni lo compramos, ni pagamos a alguien por ejemplo decir... No, tu me lo traes de allá de La Alta y yo te doy tanto. No, por aquí mismo, por eso aquí, por la serranía nosotros lo conseguimos más, pero eso sí, un poco de tiempo. Porque nosotros a veces vamos y perdemos el tiempo también de buscarlo “ñierda, hoy no conseguimos na’”, vamos mañana otra vez, ahí sí, o por otra zona, por otra aldea y a veces

conseguimos bastante, y donde conseguimos, traemos, bajamos y pues lo, a veces uno lo consigue verde, uno lo corta verde, pero aquí el tiempo y el sol lo va secando y hace que ellos se sequen bastante.

IRENE: ¿Qué material es ese?

GUILLERMO: Un carrizo

MARCIANO: No, este es una, un carrizo.

GUILLERMO: Son carrizos expresos para eso.

MARCIANO: Sí, pero hay carrizos que son macizos, pero estos son carrizos que ellos son cilindro, ellos tienen su nudo normal, así como un palo normal. Pero sino que ellos por dentro no tienen, no son macizos, no tienen algo, ni corazón, ni na' sino son los tallos no más que tienen.

IRENE: ah, eso es vacío por dentro.

MARCIANO: Sí, es hueco normal. Y aquí nosotros, este llamamos Maasi, este Maasi, nosotros aquí le hacemos tres orificios, más que todo dependiendo la práctica también, porque si yo, yo puedo trabajar con cuatro, cinco dedos, yo lo hago. Uno mismo, por eso yo digo si tu haces los instrumentos a tu manera, como es más fácil para ti hacer o tocar ese instrumento.

IRENE: O sea, pueden hacerle más orificios.

MARCIANO: Sí, se pueden hacer más orificios. Se pueden hacer de cuatro, de cinco también. Sí, puede ser más largo también el Maasi. Así como este es el normal, hay uno más pequeño que también uno lo utiliza de esta forma, uno lo puede cortar por si se daña.

Y este es como la forma de lengüeta (Sawawa) que por aquí nosotros soplamos, y aquí recibe el viento, este delgadito acá y este es el que hace el sonido, y aquí con los dedos, uno manipula y pone los dedos normales como usted quiere interpretar tu canción y sale el sonido normal, así como estaba yo, este mejorándolo el sonido de él porque estaba malo, se movió, no sé porque es así. Los instrumentos son delicados, estos son instrumentos delicados, no se pueden manipular como por ejemplo para utilizarlos es otra cosa, si no solamente esos instrumentos que uno solamente son, pa' los, pa' la mano y son instrumentos de viento. Es así, y más que todo se maneja instrumento de viento. El único que no es instrumento de viento es la Kasha. La Kasha es la tambora, que ajá, ese es la percusión que nosotros utilizamos para la parte de la Yonna.

IRENE: ¿Sólo lo utilizan para la Yonna?

MARCIANO: También nosotros lo utilizamos aquí como esto para interpretar.

IRENE: Pero no en el pastoreo.

MARCIANO: No en el pastoreo porque ese es un instrumento grande, o sea no.

MINA:

MARCIANO: Sí, igual que un chivo, si tuviera en una pata talvez.

Sí, bueno vamos a interpretar pa' que escuchen cómo es el sonido. Esto no es porque yo lo hice y lo más o menos, aprendí como tocan los viejos, donde yo aprendí, y ellos, más o menos yo le doy y interpreto a lo mejor posible que yo pueda hacer.

(Toque de Maasi)

Ese es el instrumento Maasi.

IRENE: Esa es una melodía y la melodía que haces abajo es parecida a la que haces arriba.

MARCIANO: Sí, es lo mismo, pero así es como un poquito más agudo, y otro más fino para que de pronto interpretarle el sonido, para que no suene lo mismo.

IRENE: Y en el caso del pastoreo, o sea, tu, lo tocabas, me imagino, cuando estabas pastoreando cierto, ¿eso tiene algún efecto? O sea, cambiarle el sonido o...

MARCIANO: No, eso es, dependiendo como usted quiera cambiar tu sonido, esto ya, ese es el sonido que tiene.

MINA: Dentro del pastoreo ustedes interpretan los instrumentos musicales para distraerse, cierto... Para distraerse. Para conseguir algo así, algún objetivo no, sino es para distraerse.

MARCIANO: Sí. Más que todo es como comunicación con la naturaleza y para que los rebaños también sepan que ellos tienen un mayordomo atrás de ellos, el que lo está cuidando. Y como los animales, ellos aprende, a veces uno le chifla, usted le chifla siempre, chifla, chifla, ya saben que es el que lo está cuidando. Por ejemplo, si usted le grita siempre, le grita, le grita, le grita, todo es grito, grito, grito, ellos aprenden. Si usted le habla, le habla, le habla, aprenden como la manera que usted le habla.

IRENE: ¿Y no pasa que si ustedes tocan el rebaño se viene? O ¿algo así?

MARCIANO: No, ese es como decir la concentración detrás de ellos, como por ejemplo comunicación o para estar más, o sea que, detrás de nuestro rebaño uno no está con cuatro, tres, si no a veces uno va solo y para concentrarse más, pasar el tiempo y hace sus propios instrumentos o hace otra cosa, no solo, no solo son los instrumentos, sino hay juegos tradicionales, que donde hay más, ahí se entretiene para siempre tener, para estar siempre activo detrás de los animales.

IRENE: Ah bueno, y qué hacen en el pastoreo, es decir, es llevar a los chivos, llevarlos a comer, ¿algo así? ¿a tomar agua?

MARCIANO: Sí.

IRENE: Y lo vuelven y lo traen.

MARCIANO: Así como uno lo saca del corral, lo tiene que traer otra vez.

IRENE: Pero lo llevan es a qué, ¿a beber agua?

MARCIANO: A pastorear.

GUILLERMO: Al monte.

EDILBERTO: Maestro, una pregunta. Así como cuando uno hace una interpretación, me voy al vallenato y después me voy a lo de ustedes. Bueno, la pregunta es para los dos. Así como dice el presentador "Canción la gota fría de Emiliano Zuleta" En el Jayeechi y en la música tradicional, ¿no hay alguien destacado que ustedes digan, yo voy a tocar la melodía del maestro (Guillermo) por decir un ejemplo, ¿no lo hay?

MARCIANO: Si,

EDILBERTO: Que uno diga." No, esta la tocó no se quién de Uribia", por poner un ejemplo, o tu aprendiste un canto de tu papá

MARCIANO: Sí, si lo hay. Sí, si lo hacemos. No solo tu lo haces y lo haces y lo haces tu canciones, sino que también tu aprendes como una interpretación de un viejo, de un, de alguien que sepa y el lo está haciendo bien y tu quieres también cantar igual que él, entonces sí lo hacemos, pero no decimos por ejemplo decir..."no, la canción que yo quiero que toquen en la presentación es esta, no, sino a la manera de que uno va sin ningún libro, solamente el nombre de, no decimos como por ejemplo: Nos llama "ah, Marciano tal, va a cantar canción tal, no" solamente mi nombre, del Departamento, Municipio, lo que sea, comunidad y solamente me presentan y yo voy y interpreto mis canciones, solamente porque siempre hay uno más experto en música tradicional y más que todo es cuando nosotros interpretamos de qué habla la música, porque nosotros interpretamos y decimos, No, esto es canto por tal, por tal motivo, o sea, ellos sí, porque ellos escuchan bien la

música, la música tradicional, ellos saben cómo habla un instrumento, entonces ello. Sí, ese es más o menos lo que él dijo, pero, le falta, le falta una parte así, entonces a veces lo califican por ser el mejor, porque interpreta y dice qué significa y cómo es el canto, y si lo califican, “No, claro ese sí, ese si lo dijo lo que es, él dijo que esa canción era detrás de los rebaños, si, es eso, entonces lo califican, de pronto le dan su premiación, lo premian por eso.

IRENE: Es decir, que hay un sonido específico para detrás de los rebaños.

MARCIANO: Yo creo que no has entendido nada, sí.

IRENE: Si, no entendí el tema de la calificación.

MARCIANO: Mira, esto, de pronto eso es como la parte competitivo.

IRENE: Ajá, si.

MARCIANO: Pero en cambio, cuando nosotros aprendemos, nosotros decimos, nosotros más que todo lo utilizamos detrás de nuestro rebaño, no significa que “no, que yo voy a sacar el canto de los chivos, que de lo no se qué”, si no que nosotros hacemos detrás para que más o menos nosotros nos acostumbremos de que vamos a estar siempre con los chivos y tales y eso. En cambio cuando nosotros es competencia, competitivo, pues nosotros, hay unos Alaulayu que los mayores lo ponen a escuchar a nosotros los jóvenes, interpreta Marciano, Eduard, Fulanito, Fulanito, Fulanito, tienen que encontrarse en un micrófono y ellos interpretan ta ta ta, interpretan su canción y los Alaulayu escuchan cómo es la interpretación de ellos, si yo lo hice bien, lo hice regular vamos a ponerlo de último para que el sepa que no lo hizo bien. Entonces cuando uno no lo hace bien le dicen “No, tú lo hiciste, pero te faltó algo,” como los jurados en “Yo me llamo” uno le dice la, “No, usted necesitas esto, esto, esta parte” entonces uno “es verdad” ... si, uno puede decir que sabe, pero los mayores.

EDILBERTO: Y ahora que tu dices “es verdad” o sea lo que te dice el jurado, ¿y no hay inconformes? Inconformes de que tu digas “no, se equivocó, si yo lo hice bien”.

MARCIANO: No, porque nosotros tenemos un respeto sobre el bastón el mayor.

EDILBERTO: Bacano que fuera así hasta con nosotros.

MARCIANO: Nosotros respetamos, nosotros nos acogemos a los mayores que dice, “no, Marciano te falta tal”.

EDILBERTO: Así si paga,

MARCIANO: Entonces, dice claro, si porque ellos tienen experiencia, ellos de pronto, tal vez se pueden equivocar, pero siempre nosotros valoramos a los mayores porque ellos saben, porque yo no me puedo comparar con ellos, yo siempre respeto a los mayores. Entonces “no te falta algo” tienes que mejorar, o sea uno lo dice porque tiene que mejorar, entonces no lo dice porque lo está criticando, ni porque lo está echando de menos, ni porque el otro canta mejor, sino porque tiene que mejorar, que eso se mejora. Tiene que sacarse todo lo que tiene y cantar todos los días porque eso no es, si uno deja los instrumentos ahí, “no, yo porque voy a trabajar el año 2021, -Ajh (expresión que significa no me importa, como dejar algo tirado, no darle importancia) deja ese instrumento por allá.

EDILBERTO: En cambio en el Festival (vallenato) se envoltan, “no que el jurado hizo rosca...que el jurado.” O sea, eso, así debería ser, como dice... (Marciano)

MARCIANO: Sí, nosotros también como participantes, nosotros conocemos las personas que saben, que saben interpretar las cosas. Por ejemplo, Marciano sabe tocar, es buenísimo en Kasha O sea, pueden haber diez, pero que Marciano si toca más, o sea, dan como miedo así “erda, yo voy a perder con Marciano porque si está el ahí, si el saliera pues más o menos yo nojoda, volara por ahí, pero imagínese” sí, porque nosotros somos así, pero no decimos “No, porque cantas bien, porque, no, porque tu eres muy mejor, o tu eres porque muy malo, tampoco, también entonces uno no puede decir eso. O sea toditos cantamos, entonces si nosotros toditos lo tenemos es mucho mejor, eso es lo que nosotros decimos, si tu tienes, el profe lo tiene, nosotros lo tenemos, o sea, es posible de que tenemos varias escuelas fortaleciendo las comunidades, ese es como la meta de nosotros, decir que acogemos niños que no sepa, así sea el cien por ciento, porque nosotros no llegamos de pronto al cien por ciento. Así, porque los Alaulayu siempre.

IRENE: Yo lo que veo es que no hay así como esa rivalidad.

MARCIANO: No, no hay esa rivalidad entre nosotros, ni creo que no lo va a existir, porque nosotros.

MINA: Tienen respeto.

MARCIANO: Nosotros tenemos una prioridad que ese es le palabrero, si nosotros tenemos un problema, nosotros vamos o le van, le llegan a la persona que es idónea para hablar. Porque no hacemos que, “no. yo voy para donde fulano porque yo tengo que resolver eso” Porque si va a resolver más bien lo empeora. En cambio, los padres de uno “espérate, esto lo vamos a resolver” porque no queremos, no queremos problemas, nosotros siempre tenemos que respetar los mayores y lo que ellos dicen, nos aconsejan, “eso está mal, tienen que dejar de ver, tiene que dejar de hacer las cosas que ustedes están haciendo”. O sea, uno tiene que hacerlo, porque ellos tienen la palabra y ellos porque saben, saben sufrir, saben sudar, los gatos que genera un problema. Porque no solamente porque es el papá y va a responder siempre, siempre, entonces me estoy mal acostumbrando. “No, que yo puedo tener mis mil problemas que mi papá lo hace”. No, es que uno también tiene, el sufre, él sabe como sufrir. Los padres, porque tiene que resolverse entre, solamente porque se siente el papá o el abuelo que se sienta con la palabra a resolver su conflicto. Pero a través de ellos van los Outsü, las madres, las abuelas, las tías, porque son los que siempre le dicen le aconsejan a los jóvenes a que no tienen, a que no se excedan en ese problema, no porque siempre se genera un conflicto. Si, porque después para tener un conflicto no es porque ya tenían ese conflicto, sino se comenzó por algo, se comenzó por algo pequeño, por una mala palabra, por... o sea por aliguito se comienza un, un conflicto y siempre se hace un conflicto grande. Si el le dijo grosería y este lo jodió y vino otro porque lo jodió, lo mató, porque lo jodieron nomás, entonces pues por qué lo mató los otros familiares matan al que mató y van ese es conflicto grande. Así se forman los conflictos. Y ese no y eso no lo, la rivalidad no se hace pero si los palabreros lo agarran y más que todo aquí la música tradicional es como por ejemplo decir, nosotros más que todo hemos conocido muchas gente, más por la parte musical, por encuentros culturales, nosotros conocemos más caras donde nosotros invitamos otras comunidades donde no ha habido invitaciones, puede que haya una persona, eh sabedora, entonces dice “no, yo voy y participo en música tradicional, me hago ver, entonces uno puede decir como jurado “pero es la primera vez que llega esta persona aquí y viene de día la música que toca Silvestre, el otro, que son músicas, que no entonces uno dice “verdad, donde no...” uno dice que no hay, pero si hay en las comunidades, sino que no lo hacemos ver, no lo vemos.

EDILBERTO: Yo también te tengo otra pregunta. Yo se que estamos hablando de música tradicional indígena, o sea estamos rescatando lo que se está perdiendo, o sea, lo que hacían antes pa’ traérselo ahora a los jóvenes, a los niños, pero así, vuelvo y todo el tema vallenato, así como en el vallenato se tocaba la música autóctona, y hoy en día la música que toca Silvestre, el otro, que son músicas, que no son vallenato vallenato sino que meten otras fusiones, en el género de ustedes, en la música de ustedes nadie dice como por ejemplo “no, pero es que el está tocando muy moderno o el si está tocando lo autóctono, ¿no se ve eso?

MARCIANO: No, nada porque ha, siempre, no hay esa tecnología en los instrumentos musicales, no hay ese cambio, siempre son tradicionales, La Kasha es lo mismo, si tu haces una Kasha, o sea, es una Kasha normal, en cambio los instrumentos musicales occidentales, sí, si, ahora está la otra, más que la guitarra eléctrica, viene uno así, ese es la tecnología, en cambio estos no tienen nada de tecnología, sólo son tradicionales, entonces no hay esa competitividad “No, que está cantando ahora el moderno, yo voy a cantar, yo voy a mejorar” pero si,

nosotros mejoramos a través de los conocimientos y los saberes de los cantos nomás. Eso es lo que nosotros mejoramos, no mejoramos de pronto “vamos a colocarle algo aquí pa’ que salga otro sonido, o vamos a colocarle algo aquí pa’ que tenga otro sonido, pa’ que sea más tecnológico... No, no, más moderno. No, no lo tenemos. Siempre basamos en lo autóctono, en lo tradicional. La Kasha normal, los instrumentos normales, los bailes típicos normales, siempre es así profe, nosotros no hemos inculcado eso, más que todo porque no son tecnológicos los instrumentos musicales, siempre son instrumentos normalitos, así como lo manejaban los ancestrales.

IRENE: Bueno.

MARCIANO: Bueno, vamos a hacer otro, como yo te dije se me quedó el Turrompa, si ese, Turrompa, Sí, así es la música tradicional, por eso nosotros inculcamos a los niños que eso no, la tecnología.

EDILBERTO: Pero si veo que tu sacaste tres instrumentos de esos parecidos.

MARCIANO: Ajá.

EDILBERTO: Pero si veo que hay tonalidades, o sea, una más alta que otra, otra más grave, o sea, si veo eso. O sea, en comparación con, tocando otra vez lo del vallenato, como hay un “sí, mi, la”, un “do, re”, un...

IRENE: O sea, los instrumentos no son iguales,

EDILBERTO: Por eso, eso es lo que yo veo.

MARCIANO: Por eso nosotros, yo digo que no.

EDILBERTO: De pronto, que no es han dedicado a decir, por ejemplo, no este es mí, este es sol, por poner un ejemplo.

IRENE: O como en la gaita por ejemplo, a veces que, en la gaita pasaba eso que eran de varios tamaños pero la empezaron a estandarizar, o sea la afinaron y ahora casi, la sacan iguales

MINA: Tienen su escala.

IRENE: Exacto.

MARCIANO: En cambio aquí no, usted puede hacer un instrumento pequeño, es un Sawawa, puede hacer otro más pequeño que es también es Sawawa, si canta, si sale su sonido es porque el busca la manera de cómo interpretar sus canciones a la manera.

MINA: Porque en la gaita por lo menos ahí te tocan los ritmos, la cumbia, la puya, mientras que acá no, es lo que tu saques, es el sonido que tu saques.

EDILBERTO: o sea, creatividad.

MINA: Aja, es lo que tu saques, lo que tu sientas, lo que tu expresas, o sea, lo que tu quieres mostrar según lo que yo le entiendo a él.

MARCIANO: Así es.

IRENE: Y digamos si hicieran el trabajo de estandarizar los instrumentos como tal, ¿sería válido para la comunidad o no?

MARCIANO: De pronto hablando de nosotros como los jóvenes, pero ya no sería entendido por los viejos porque no se va a acoger a eso.

EDILBERTO: A las costumbres.

MARCIANO: Porque si nosotros tenemos una costumbre siempre lo tenemos que tener, entonces no debemos de decir...no, nosotros lo fusionamos, pero no fusionamos una interpretación por completo, sino más o menos ahí un sonido para por ejemplo meterlo ahí, por ejemplo con un vallenato nosotros lo podemos fusionar porque más o menos meterlo ahí, el toque de la Kasha. Últimamente se hizo en Uribia se hizo con el himno nacional, donde se entraba el toque de la Kasha, entraba un toque, no un toque completo sino un solo sonido que “aaa”(sonido de imitación) “pii” ahí por medio de las canciones. Pero entonces, ese es la fusión... pero... Sí, pero no dicen nada, solamente que diga... ni lo critica tiene sino que hacer esto.

EDILBERTO: Pero de pronto

MINA: porque es algo que va de generación en generación

EDILBERTO: Pero párale bola, pero sí les voy a decir algo, pero sí a futuro habrá alguien que va a hacer eso, ¿por qué? Porque ese sonido que ellos hacen (los Wayuu) se puede meter dentro de la música vallenata, lo que pasa es que yo no me voy a poner en esa tarea, pero va haber alguno que lo va a hacer y se acordarán de mí. Mira la canción del indio que grabó Diomedes “*al saber de la triste historia que me contaron de un indio*” antes de empezar, comienzan con un sonido con una baina como de flauta, gaita, va a haber alguno que va a escuchar el sonido este y va a decir, esto puede pegar, se acordarán de mí. Ojalá y estemos vivos.

IRENE: O sea, como una especie de flauta de Millo, algo así.

EDILBERTO: De pronto no van a tocar una melodía, de pronto, yo me la pinto, por ejemplo en una introducción que, que comience por ejemplo “el condor herido” que grabó Diomedes que comienza una flauta y después entra Juancho Rois con la melodía del... de pronto así si se puede lograr.

MARCIANO: Sí.

EDILBERTO: Eso debe tener algún, es que no hay un afinador aquí, esto debe tener algún tono, porque el tiene tres (orificios) y los tres suenan diferentes y debe tener, algún tono debe tener.

MARCIANO: Sí, porque un profesor de Riohacha, es profesional en batería y en música de viento. El, nosotros estuvimos con un celular que eso es la que sabe como es el sonido de cada uno de...

EDILBERTO: Eso es un afinador.

MARCIANO: Sí, un afinador, y nosotros, el me dijo “Marciano, traéme uno más largo y me le haces siete orificios para qué, porque ahí va “Do, re, mi, fa, sol” y vamos a escoger entre medio de los sonidos, entonces yo cerraba todos los siente porque no, cerraba así, abría este y cerraba el otro y tenía su sonido, el decía que sí se podía.

EDILBERTO: Yo digo que si se puede.

IRENE: O sea, como especie de hacer una flauta dulce pero con esos materiales (de instrumentos Wayuu).

MARCIANO: Epa, una flauta dulce puede ser este (Maasi)

IRENE: Con ese, claro.

MARCIANO:

IRENE: Porque la boquilla es como la flauta dulce.

MARCIANO: Sí, este es lo mismo, lo que pasa es que la boquilla de la flauta dulce es aquí, como, por ejemplo, se corta aquí y se pone aquí la lengüeta de este lado.

IRENE: Si, ese es también

MARCIANO: En cambio aquí no, aquí es normal. Uno puede cortar a la manera que uno quiera los instrumentos, como uno más o menos lo vea.

IRENE: Yo una vez vi, en Uribia fue un Maasi que tenía la embocadura así, oblicua, como una flauta dulce.

MARCIANO: Sí, es que de todos modos si usted, yo lo corto por aquí, el de todos modos va a cantar. De pronto le facilita más para colocarle la boca ahí, para soplar. Sí, entonces ese no es ningún problema de hacerlo así.

MINA: Pero eso es difícil por que cada quién hace su instrumento como lo sienta.

EDILBERTO: a su acomodo.

MARCIANO: Epa.

MINA: Pero es difícil porque para sonarlo es como lo sienta también, mira que él dice que hay algunos que le hacen cinco huecos, pero para el es más fácil hacerle los tres, entonces es muy difícil por lo menos y es algo que viene de generación en generación, dice el señor Guillermo, algo ancestral,

MARCIANO: Sí.

MINA: Es muy difícil generar un cambio entorno a eso.

MARCIANO: Por eso no tiene esa escala musical como “do, re, mi, fa, sol, la, si” así, no lo tiene, siempre a lo tradicional como usted lo quiera.

IRENE: Es chévere eso porque, por ejemplo, en los instrumentos normales, uno tiene que acomodarse a los instrumentos porque esos no cambian, en cambio acá uno hace su instrumento como uno quiera.

MARCIANO: Claro, a tu manera.

EDILBERTO: Tú ahí vas a ser una compositora.

MINA: De acuerdo a tu habilidad.

EDILBERTO: Estás componiendo tu música, de acuerdo a lo que te llega a la mente, al oído.

IRENE: No, y el instrumento uno lo hace, por ejemplo, si tiene los dedos más grandes o más pequeños lo hace a su acomodo.

EDILBERTO: Ah, otra pregunta que te voy a sacar. Si tu aquí, ahora, te pones a sacar un disco, un ejemplo, y estamos en enero, y en abril estás en una reunión, ¿vuelves y la tocas igualita? Porque me imagino que, por ejemplo, si yo compongo, y yo para que una canción se me grabe, tengo que repetirla, repetirla, cantarla en una parranda por allá, la canto por acá, o la grabo en una grabadora y la tengo ahí pa’ tenerla ahí todo el tiempo para que la melodía no se me olvide o alguna cosa, ¿así también hacen ustedes?

MARCIANO: No.

EDILBERTO: O sea si tu compones una cosa, ya eso lo compusiste ahora y ya y se perdió, no lo vuelves a tocar igual.

MARCIANO: No, siempre, siempre queda, porque no se le olvida porque no son muchas canciones como el vallenato si eso es, hay que practicarlo, practicarlo porque ya el año que viene compone diez canciones, otras diez, otras diez por año, otras quince por año, dieciocho por año, en cambio aquí no, esto aquí si tu tienes tres toques, si no das para hacerlo, si no das...

EDILBERTO: O sea que tu puedes vivir toda una vida con tres disco nomás.

MARCIANO: Con tres, con tres, con tres música no más ya, con tres sonidos y ya, eso puede estar allá, puede durar un año sin tocarlo pero ahí está el instrumento y lo tiene.

MINA: No es disco, es sonido.

EDILBERTO: No, si, yo le estoy hablando en términos musicales.

MARCIANO: Sí, sí, por eso es. Es bueno saberlo porque si uno por ejemplo “no, de pronto se me olvida” pero no, no se me olvida, mire que yo tuve el accidente desde hace ya ocho meses, pero no, a mí no se me ha olvidado ni tocar los instrumentos, yo sigo normal.

EDILBERTO: Porque yo duro hasta cuatro, cinco meses sin tocar guitarra y el día que la toco, y la toco igual.

MARCIANO: Sí, porque ya lo tienes.

EDILBERTO: Lo único es la práctica que...

IRENE: Pero la melodía como tal, lo que él (Edilberto) preguntaba, o sea, digamos algo que tu compusiste, una canción, digamos que la toques siete meses después, ¿la tocas igualita?

MARCIANO: Sí, sí, siempre lo tienes, porque como yo te decía no tienes muchas canciones, que como, por ejemplo, se me olvidó, se me enredó con esto, no, siempre lo tienes porque no son muchas, nada más tienes cuatro, tres, ya, y ese es todo el año que pasan, que pasan, siempre...

EDILBERTO: O sea que podeís enamorar una hembra con la misma canción.

MARCIANO: Con la misma canción, si.

EDILBERTO: (Risas) Es lo que estoy viendo.

MARCIANO: (Risas) pero hay viejos que si tienen varios toques, que tienen siete, seis, y son, se pueden grabar las canciones. Tanto como ahora, el libro que le dio la seño (Mina), que más o menos manejamos en los colegios, porque eso es nuevo, entonces tenemos, eso es hecho por los mayores, hay una junta.

GUILLERMO: Junta de Palabrero. (junta mayor de palabreros)

IRENE: ¿Tú tienes es libro? ¿en la casa de la cultural lo puedo conseguir?

MINA: Sí.

MARCIANO: y entonces ahora lo, yo tenía un compañero en Uribia que el tiene muchos roles con los Alaulayus que siempre maneja reuniones, encuentros culturales y siempre están presentes y el siempre está presente con ellos, entonces ellos tiene, no solo él, sino el lo ayudan a hacer los libros, por eso yo le digo, “oye Joaquín necesito un libro de eso para que me facilite, pues como usted está más con los Alaulayus, usted sabe como se habla, entonces el me facilita uno y yo leo, leo, leo, o sea, más o menos pienso, verdad, si porque las cosas son en la realidad.

MINA: Y de acuerdo a eso, y con la opinión de Marciano se estructuró cómo debíamos desarrollar las clases para los niños en las instituciones.

IRENE: Tomaron como referencia esos métodos.

MINA: Material de apoyo, no es que vamos a hacer lo que dice el libro, sino que sirve de apoyo para desarrollar, para tener un mejor resultado en el proceso de formación con los niños.

MARCIANO: Nosotros tenemos como una basa, como por ejemplo, decir, así como dice la seño (Mina) lo tenemos pero no vamos a dictar todo lo que dice ahí...

MINA: Lo que dice el libro.

MARCIANO: sino lo que nosotros entendemos de eso, lo más o menos lo orientamos,

IRENE: Toman elementos de eso.

MARCIANO: Claro, es distinto como cuando, las cartillas esas de los colegios, digamos, la cartilla de segundo, todos los “segundos” de todas partes tienen la misma cartilla y enseñan iguales.

MARCIANO: En cambio aquí no, uno puede tener aquí un libro pero no lo va a dictar ni aquí, ni allá, sino que a la manera de que uno más o menos puede explicar cada uno de los instrumentos. Sí, más que todo lo hemos manejado aquí con los profesores, manejado los juegos tradicionales, aquellos son más fáciles, los juegos tradicionales son como “apirawua” que es la lucha libre, donde dos personas se ponen sus atuendos tradicionales, luchan por competencia y pierde el que cayó de primero, y el tejo también ponen una meta como el blanco, pero no es un blanco, es una piedra que está allá, el que queda más cerca es el que gana, por eso yo digo que es como el blanco porque el blanco queda en el diez, queda en el doce, ese es el que gana, si te pegaste en el siete perdiste, entonces ahí, el que más cerca quede de la meta.

Nosotros decimos “merra” a lo aproximado que nosotros hacemos. Tenemos el lanzamiento de flecha, que nosotros llamamos achinpajawa. Achinpajawa usted lo tira, lanzamiento que usted le da, si te da más de ciento veinte, ciento treinta metros de donde estás parado usted pone allá la meta, si le pega cerca o le pega, si se cae más cerca o gana el que está más cerca, el que se aproxime a la meta que se propone allá. Los juegos tradicionales son así. En cambio, hay uno que llaman, que llamamos como “añirawa” “ainawa” ese es estilo con cardón a cardonaso, eso es también juego tradicional acá. A cardonaso se pega, uno está a los cinco, a seis metros del otro, y tiene que darse, pero no la cara, nosotros ponemos una altura, que donde nosotros sancionamos, que donde de pronto le pegue aquí en el hombro o en la cabeza porque eso no puede pegarle, en la... tiene que...

MINA: ¿Y el cardón tiene espinas?

MARCIANO: No, ese es sin espinas. Pero si...

EDILBERTO: Bacano con espinas,

MARCIANO: Pero sí, con el corazón,

EDILBERTO: no, me pegaste aquí, el cardón está peguao

MARCIANO: No, porque no hay la manera de agarrarlo, porque eso uno lo manipula es con la mano, pero sí el corazón del cardón lo tiene, pero si le pega con el corazón ahí le queda la mancha ahí y a veces sangra por donde queda la mancha ahí, pero eso sí, eso nojoda... tiene que ser muy ágil para que el tenga su, para que el mao no le pegue, sí, tiene que ser muy práctico. Entonces esos son los juegos tradicionales, son competitivos, pero a veces, en los anteriores, en los ancestros se apostaban las cejas. Se apostaban las cejas, si yo te pegaba, si tu no me pegabas tenía que sacar una ceja, sí. No era de plata, hasta quedaba sin ceja. Tu para que tu dejes aquél sin cejas también tú tienes que pegarle, para que él saque las cejas, que si tu te pegan, te pegan, tu tratas de pegarle y no le pegas, tu sacas tu ceja, quedas pela'o sin cejas.

(RISAS)

MARCIANO: Sí... esa es la apuesta de los Alaulayus, no yo apuesto por él y tu apuestas por él, por decir, te saco dos cejas, una y así siempre se apuesta. A veces, a veces se apuestan en animales, como por ejemplo, vamos a apostar un chivo que el gane, porque el ve que él juega mucho mejor, como los partidos de futbol, pero no es, pero más o menos es así, pero si se apuestan a las personas que ven que si han participado, pero toditos juegan casi iguales porque a veces este tiene mala suerte y le pegan “pa, pa, pa,” perdiste y ya, en cambio si, por eso uno tiene que tener buena suerte si te saca una ceja, te pega tres.

EDILBERTO: Un día de estos que llegues a la Casa de la Cultura sin cejas fue porque perdiste.

MARCIANO: Erda, si porque perdió, entonces le sacaron todas las cejas.

(RISAS)

MARCIANO: Sí, así es. Eso se ve en las partes tradicionales porque ellos ven como eso una, por ejemplo, una diversión que qué puede haber entre dos personas.

EDILBERTO: Pero es respetado verdad.

MARCIANO: Sí, es respetado.

EDILBERTO: O sea, si yo apuesto y no me dijo sacar las cejas, entonces tengo que dejarla sacar.

MARCIANO: Sí, tienes que dejar, tienes que sacarlo. Si esa es la palabra, por eso...

EDILBERTO: Yo estoy viendo la... yo estoy comparando con como somos nosotros, los Arijunas, por ejemplo yo admiro que él (Marciano) dice que juez (jurado) decía “te equivocaste”, o sea, no como nosotros que por ejemplo, yo hablo porque nosotros hacemos el festival de Albania, entonces uno... allí llega el reclamo del inconformista “no, que el jurado estaba hablando con no se quién y ahí hay trampa, en cambio aquí es como una cosa que yo veo que respetan, o sea el no se va a creer superior, o sea, por ejemplo “si yo toqué bien, por qué... como por decir, por qué el señor me viene a calificar a mí si yo toqué bien, ya me entiendes, que eso sucede en nosotros porque uno lo ve, entonces lo que yo miro es eso que ellos respetan la decisión que dice el jurado, en cambio uno por lo general no es así. Hablo lo...

MINA: Porque el jurado siempre son mayores.

MARCIANO: Sí, si siempre son mayores

EDILBERTO: Pero es que nosotros podemos poner hasta ancianos que eso no es que va, la gente.

IRENE: Pero sí pasa eso, hay un respeto por el mayor.

MARCIANO: Así como nosotros decimos de palabras, nosotros los Wayuu, nosotros es oral. La promesa de que nosotros hacemos no...

IRENE: O sea, la palabra vale.

MARCIANO: Sí, si vale. Entonces como no, no firmamos un papel, “no, que ese el tal día usted me firmó un papel”... no, tal día hablamos y así es, yo soy consciente de que yo he dado mi palabra a él, por ejemplo hay una línea que donde nosotros hacemos el ounawa. Así como le decía a la seño (Mina) que es la colaboración, pedir la colaboración a los amigos, a los primos, a los hermanos, a los conocidos, ese rol lo tenemos, tengo un problema, y yo te llevo a tu casa, mira, o yo te comunico si tu no estás, no te localizo y te tengo que de cualquier modo, de cualquier manera yo te localizo, pues hablo contigo, que tengo un problema, que tengo que solucionar y pues, la verdad es que necesito su ayuda, entonces, vino tal día, tengo que hacer esa entrega y pues se va a hacer, como yo ya di mi palabra, tengo que buscar la manera de tener algo para esa gente ese día y yo con mis amigos con mis compañeros, yo regojo lo que yo pueda. Porque hay muchas palabras que el palabrero, el Putchipüi dice, son avalados en diez millones de pesos el dote que me vas a dar, entonces el otro Putchipui, el putchiajana, también dice bueno, busquemos la mejor manera de solucionar ese problema. Yo por ejemplo en sí no te puedo comprometer con los diez millones de pesos, ¿por qué? Porque nosotros no somos personas ricas, nosotros no somos personas de plata ni de eso, si no que nosotros recogemos lo que nosotros podamos recoger, si en un mes, yo te aviso, yo te estoy avisando para que yo de pronto cuando yo tenga algo, yo te aviso cuando, cuanto...

MINA: O sea cada parte tiene su palabrero.

MARCIANO: Sí, cada parte. El palabrero del ofendido y del que ofendió. Tiene su dos palabreros, por eso nosotros siempre manejamos el “Alaulayu” porque los tíos míos son los que tienen que responder por mis actos y ellos son los que sienta a escuchar las palabras de palabrero, que viene al reclamo de nosotros, pero los palabreros no son, no son personas que por ejemplo van a favor tuyo, los palabreros son únicos, son neutral, son neutral, no van ni a favor tuyo ni a favor mío porque hay que resolver un problema, por eso los ponen a

resolver el problema, porque no es para que ellos estén a favor de los otros familias. Porque si está a favor de ellos y este está a favor de nosotros hace ellos se peleen y se forma la pelea y no hay un... no hay un... o sea no hay una conformidad o no hay un acuerdo, entonces por eso ellos son, ellos tienen que siempre estar de acuerdo, ellos pueden, ellos los palabreros tienen que agarrarse, ellos se agarran, ellos se agarran a todo, a la palabra que ellos puedan, y ofenden entre ellos mismos, porque son palabreros que saben como se maneja una palabra, porque por ejemplo si yo no entiendo de que él me está hablando, si él tiene una voz muy alta, entonces si yo no lo, si mi emoción es más baja, entonces yo digo “usted me está regañando, por qué me está regañando” o sea, son personas, por eso mandan personas que son realmente aptos para aguantar un regaño, para aguantar una palabra fuerte. Sí, ellos, por eso sientan a la persona que es mayor, que sepa que yo tengo que resolver algo con el profe, que él me tiene que escuchar y yo el también, entonces no va a haber ese problema con él.

MINA: Y ahí hablas tú y habla el otro, nada más los palabreros.

MARCIANO: Sí, los palabreros. O sea, nosotros somos oyentes, pero si opina, cuando ya el palabrero va, se va el que ya llegó, va a llevarle la palabra a la familia de nosotros, le habla “mira, te faltó decir esto, no hay que hacer esto, tiene que decirle esto para que el sepa que nosotros no vamos a tener problemas.

Hace poco tuvimos uno que nosotros los resolvimos aquí, entre familia, que eran familia y nosotros lo resolvimos, los tíos de nosotros eran los que se sentaron frente al palabrero que mandó los otros tíos míos, son tíos de nosotros por parte paterna y estos son tíos por parte materna. Nosotros manejamos el clan, el apellido que nosotros decimos es el apellido del papá, pero el clan de nosotros, la sangre que corre por las venas es de mi mamá, y ese es la valiosa que yo tengo, porque ese es mi Clan, ese es la que me representa a mí, como Gouriýú que soy, entonces mi clan es Urariýú, como decía la canción, soy persona Wayuu, clan Urariýú, por eso clan de él por parte madre de él. En cambio nosotros somos Gouriýú aunque somos hijos de él. Nosotros somos apellido Urariýú, somos hijos de persona, hijos de padre Urariýú, pero el clan es Gouriýú, por parte de la abuela y la mamá de nosotros. Nosotros manejamos ese rol por parte materno, por uterino como llamamos,

IRENE: O sea que aquí en un problema los que responden son tus tíos, por parte de tu mamá.

MARCIANO: Sí, los que responden son mis tíos por parte materna.

IRENE: Y en el caso de la dote y eso, tendría que reunirlo con lo del papá o lo de la mamá.

MARCIANO: El tío tiene que saber como tiene que resolver y buscar la manera de tener esas cosas que a él le están diciendo.

IRENE: Pero tu tío materno.

MARCIANO: Sí, si él tiene las cosas, el tiene la plata o el tiene los dotes que él tiene, no se preocupa ni de preguntarle a él... No, pa' que, al papá no... necesito al papá porque es el papá, tiene que responder. “no yo porque soy tío de él, entonces hacen como una...”

IRENE: Una colecta

MARCIANO: Una recolección de todo lo que se va a entregar. Ese es el rol del tío, del Alaulayu, que es el tío y el palabrero que ponen ahí para resolver ese problema, sí. Siempre tiene que haber dos palabreros, uno de parte de nosotros, y otros por parte de ellos... pero no está a favor mío, ni tampoco de nosotros a pesar que nosotros, “dígame así que si no responde, nojoda, le mochamos la cabeza” pero el palabrero nunca va a decir eso, jamás, tiene que buscar la mejor manera de decir lo que estos dicen.

IRENE: O sea que es como que haya de verdad justicia.

MARCIANO: Claro, sí, porque nosotros buscamos justicia, pero el palabrero no va a decir, no, que si usted no responde le van a mochar la cabeza, porque entonces se forma el conflicto. Que palabrero hay, no hay palabrero, por eso el palabrero es neutro, ni está a favor tuyo, ni está a favor mío, sólo escucha lo que él te dice.

IRENE: ¿Y se que hay palabreros buenos y palabreros malos?

MARCIANO: Sí, si lo hay, hay palabreros que nojoda, ponen a pelear a cualquiera, si, hasta los que están ahí hablando con él lo pone a hablar, pero los palabreros buenos...

IRENE: ¿Y no hay alguien que los saque de palabrero? Por ejemplo, nosotros digamos los abogados, si hay un abogado malo le pueden quitar la licencia.

MARCIANO: No, no, no es porque los sacan, sino porque no lo tienen en cuenta.

GUILLERMO: No los tienen en cuenta después.

MARCIANO: Ya si a mí me ven como farsante que yo me metí fue a favor de los otros que vinieron, entonces, me, o sea no me buscan a mí como tío, no me buscan a mí como hermano mayor, no me buscan a mí como palabrero para resolver ese problema, ellos no lo buscan más. Pa' que lo vamos a buscar si nos va a buscar un problema.

EDILBERTO: Queda sin licencia.

MARCIANO: Queda sin licencia, o sea, él mismo se tiene que hacer valer.

GUILLERMO: En el concejo.

MARCIANO: por eso nosotros, los autoridad y los palabreros no se hacen, él mismo se tiene que hacer conocer, si yo quiero ser palabrero, si yo quiero ser autoridad, tengo que hacerme reconocer por los palabreros, hacerme respetar ante mi familia, porque yo... nosotros podemos ser cuatro pero si yo soy el que siempre está allí, tan, tan, tan, o mi hermano mayor, t ata t ata ta, él se está haciendo valer por la familia, entonces decimos “no, necesitamos un palabrero, necesitamos alguien a quién llegarle allá, no, él es el hermano mayor, vamos a llegarle allá, porque siempre él habla, él tiene, él conoce, tiene conocimiento, no nos va a defraudar. Siempre tratamos de eso, porque si nosotros ponemos a alguien que no nos va a resolver y no nos sirve, no nos va a servir. Por eso la autoridad se hace él mismo, se hace reconocer, y si no te haces, si no te auto reconoces, primero, no te van a reconocer tu familia, porque la familia es la que lo hace valer después, pero tu primero tienes que hacerte parte, tienes que hacerte valer ante ellos, para que ellos te avalen, si no lo ven ¿qué palabrero va a ser? Nada.

IRENE: ¿Hay un palabrero por familia?

MARCIANO: Ehh no, no, no hay un palabrero por familia, a veces salen muchos de una sola familia pero no todos son palabreros, no todos son autoridad.

MINA: O sea, todos no son reconocidos.

MARCIANO: No son reconocidos, por eso yo te estaba diciendo que a veces aquí, como por ejemplo aquí en Cobeñas, el que puede resolver problemas es mi papá. A pesar de que es mi padre, pero el responde por mí porque el sabe y entiende porque los tíos míos, pueden, los pongo yo hacer, a resolver un problema es que hacen empeorar las cosas porque ellos no saben, no tienen ese conocimiento de cómo se habla entre personas, entre mayores, entienden de que “no, no, le mandaron a decir”, entonces mándale a decir que también que “si no quieren, yo también”.

EDILBERTO: Buscando el problema.

MARCIANO: Sí, buscando nada más el problema porque es tío mío, en cambio la mejor manera, no... si claro. Sí, debe tener razón, pero tiene que poner de su parte también para nosotros quedar de acuerdo, quedamos en... pa' resolver esos problemas porque no

estamos buscando así, si nosotros quisiéramos tener problemas no te pusiéramos a ti, ni a mí, ni nada, ni nadie. Buscamos nosotros mismos nuestros problemas y lo resolvemos a la manera de que se nos pega la gana. En cambio siempre respetamos el mo, por eso decimos que nosotros siempre tenemos mayores.

IRENE: Conciliadores.

MARCIANO: Y en... como decías tú, en todas las familias, sí, hay uno que respetan, ¿sabes a quién? Al papá, porque si yo tengo un problema y mi papá está aquí el lo respeta, no vamos a llevarle al viejo que él es el que tiene que resolver. El otro chico hizo su problema, dónde está el papá de él, si vive aquí pero el papá vive en Maicao, aquí hizo el problema y allá le llevan la palabra al papá de él, que tiene que resolver el chico de su...

IRENE:

Sí, el tiene que venir a resolverlo porque ese es hijo de él y tiene que buscar a los Alaulayus que reúnan y den su dote, y si hizo mal se hace pregunta y si hizo bien, “no, entonces si le faltaron a el fue el respeto, entonces se habla, se busca la manera de resolver ese problema.

IRENE: ¿No importa la edad cierto? Porque acá uno hasta que tiene la mayoría de edad,

MARCIANO: Sí,

IRENE: Ya después no, “arrégleselas usted como quiere”

MARCIANO: Aquí uno respeta mucho la edad, por eso uno le dice, a donde uno llega de pronto “Amaya pia, talaura. Re mi tía” porque es por respeto. “Jamani Wai” porque es más o menos a nivel de uno o lo que uno esté...

EDILBERTO: Marciano, y si por “x” o “y” motivo tus tíos, si tu mamá hubiera tenido puras hermanas ¿quién te representa? O sea no hubiera tío.

MARCIANO: Sí, pero siempre va a hacer un tío más allá, tiene que haber, porque si no hay toditos son mujeres entonces quién reproduce.

EDILBERTO: Pero ¿nunca se ha dado ese caso?

MARCIANO: No, no se da porque siembre hay tío, tío de los hermanos de ella, tiene que haber, tíos de los hermanos de ella tiene que haber, por parte materna, por parte materno siempre, porque ellos siempre van a resolver ese problema, siempre tiene que haber el rol de solucionar ese problema y siempre aconsejar a los jóvenes y al joven que está haciendo mal, si hizo bien o si hizo mal.

IRENE: Y no se da el caso del tío que no tiene el don, o sea que no es así como autoridad ni nada, si no que es más bien como...

MARCIANO: Como persona normal,

IRENE: Sí, o sea como...

MARCIANO: No, él no puede haber un palabrero que no lo ven, pero, pero tiene su palabra.

IRENE: Porque eso me imagino que requiere como capacidad de liderazgo y todo eso, o sea, no es así como...

MARCIANO: Capacidad, o sea, tiene que sentirse capaz, por eso es reconocerse, autoreconocerse primero, él mismo tiene que hacerse valer para que lo avalen, no con papeles ni con una firma, no... mi papá porque él sabe hablar y él es el que resuelve, pero ahí no lo certificamos, no porque nosotros somos hijos de él lo vamos a certificar... ¿quién lo va a certificar?

MINA: Si no porque lo reconoce la comunidad.

MARCIANO: Claro, nosotros lo reconocemos como él es que resuelve los problemas que hay, y como autoridad.

GUILLERMO: Ese es el papel del Putchipü~ui, el de tener esa misión, esa importancia sabiduría, porque eso tiene que ser un hombre sabedor de los verdaderos sabedores.

MARCIANO: Sí, ese es un don...

GUILLERMO: Porque ese es un don que viene para él, porque si él no sabe para qué se va a meter allá, tiene que ser que sea una persona que nació para eso, eso nace con su don que nace así como le digo que eso viene como un don de la naturaleza. Porque creemos que cuando, ese es un... cuando el palabrero se mete a resolver un problema es porque él va a intervenir a muchas cosas que no vaya a suceder en esa familia de ese lao ni de aquel lao, él está en el medio, como un protector, el se mete en el medio pa' que este problema siga pa' acá, ni este siga pa' acá, si no que como lo aparta. Cuando, por eso se llama adote, uno tiene esa cárcel solamente, no solamente el que hizo el daño, es toda la familia, toda la familia tiene que aportar ese adote para que ese, para que haya ese acuerdo de pago. Porque si yo busco el problema y yo voy a decir “yo doy pa' pagarlo, no lo doy pa' pagar. Eso lo paga toda la familia, ese es la cárcel que nosotros tenemos, ese es el castigo que nosotros tenemos entre uno mismo, sí, por ejemplo, aquí hay un lote de chivo y aquí tienen que sacar cinco, si el problema es tan grande tengo que sacar diez, allá va la otra familia, saca diez, a la otra familia diez, a la otra familia diez, a la otra... cinco, así se reúne ¿cuántos chivos piden? Bueno piden mil chivos, bueno se va dotando, pero no lo va a pagar en un solo pago, el pago son cuatro veces... cuatro veces.

Primero se llama Awirra, ese es le primero... awirra, que es la lágrima del papá y de la madre, el Awirra y viene después del awirra el Mechá, la sangre que van a cobrar allá, por derramarse en la tierra y después viene Nülia, que es el valor de él, sí, y viene después el encuentro “aleewa” ya ahí, ya ahí se da la mano el enemigo puede pa' eso están los dotes, enterenarío de los palabreros entre dos, ellos aquí ya terminamos esto durante cuatro años, con cuatro años, tiene que pagar.

MARCIANO: Daños y perjuicios.

GUILLERMO: Ahí va a pagar cuatro años.

MARCIANO: Daño es uno y perjuicio es otro.

GUILLERMO: Si.

MARCIANO: Perjudicar a la persona.

GUILLERMO: Y ese palabrero, está ahí establecido los cuatro años, cuando llega la fecha, eso es como tener una agenda, bueno, hoy se arregló tal mes, y tal mes se le puso el plazo, ese día tiene que estar alerta ya, alerta ellos y alerta el palabrero de este la'o, el Putchipü~ui de este la'o y el putchipuui que está recibiendo la palabra, sí, y entonces cuando ya arreglan ese problema, llegase a un acuerdo, ya llegan a un encuentro, ya es la familia todo aquello y este, para darse la mano. El problema se acabó hasta ahí, que no hay más problema de ahí que ya se acabó, pueden encontrarse, pueden pegarse su trago, pero tampoco se va a emborrachar junto con el otro, se le puede tomar tres o cuatro tragos y pa' lante. No, ese metió ya de aquí.

EDILBERTO: Ya se forma el bololó otra vez.

GUILLERMO: ese es la ley que tienen acá ya, ese es el compromiso que tienen esos palabreros de decir usted puede tomar con esa persona pero no se puede emborrachar, puede recibirlo, saludarlo, pero no puede emborrachar más, que se acabe ese conflicto ahí.

Que se acuerden de eso,

MARCIANO: Porque siempre, hay personas que si de pronto el papá o el Alaulayu dice “no, ya terminamos con el problema”

GUILLERMO: Sí.

MARCIANO: Pero no está viendo que el más rencoroso dice “nojoda, estos ya se comieron el chivo y lo gastaron y a mí me dieron de a poquito, nojoda” ¿me voy a conformar con esa baina? No, ya mató a mi hermano ya. Ahí queda como ese rencor, de que el palabrero tiene que resolver lo mejor posible de darse la mano uno con los otros.

GUILLERMO: Eh, bueno, ahí no está respondiendo sino los Alaulayu. Ahí llaman los Alaulayu, parte de mamá, los llaman “vengan palabrero” llaman el papá, de parte del papá lo llaman también, ven acá, eso es para que esos Alaulayu tengan ese trabajo de cuidar esos jóvenes, de darle consejo, de enseñarle en una buena forma, así como estamos aquí ahora, que enseñamos a la cultura, al pastoreo, que no tengan ese problema mañana más tarde y ahí que siga ese problema. pa’ eso son los Alaulayu. Los Alaulayus no hay que olvidarlo, no, ven el problema y tienen que venir todos los que son tíos maternos, tíos paternos, tienen que estar ese momento ahí, pa’ que ellos vayan aconsejando lo que están haciendo ahí.

MINA: ¿Cuando hay un problema que están sentados, que están debatiendo, ahí tocan algún instrumento musical, ni la Kasha, ni nada?

GUILLERMO: No, ahí sí no hay nada, no hay nada.

MINA: Nada más hablando.

GUILLERMO: Sí, ese es un arreglo externo ya, ya es como parte sagrada ya, sagrado porque ya hay una guerra. Sí, entonces ese respeto, que para eso son los Alaulayus como dijo él, buscan las castas de él, el que hizo el hecho que es el, el autor del hecho, entonces ese es el que hay que buscarle, más que ese, el Alaulayu, que ese es el tío materno, ese es el que se va a sentar. Si vuelve a suceder el caso ahí sí es verdad que le quitan todo lo que tiene en su casa, lo dejan totalmente, solamente con la... el chinchorrito y la olla nada más, porque ya hay un compromiso.

EDILBERTO: El que se va a meter tiene que ver lo que va a hacer.

GUILLERMO: Sí, porque ya hay un compromiso ya.

MARCIANO: Sí, ya hay un compromiso de que hicieron el pacto de que eso se acaba.

GUILLERMO: Sí.

MARCIANO: Si no se acaba, pues se busca la manera de...

GUILLERMO: En nosotros los Wayuu, por eso muchos Wayuu han quedado pobres, han quedado totalmente pobres después de tener chivos, como quinientos, como seiscientos, como ochocientas cabezas de chivo, tu ve ese problema, entonces sabe qué dicen ellos después que ya terminen que se les termina eso, que nada más queda el corral, que ellos estaban jartos de mazamorra de leche, tenían cocina, tenía su carne establecido ahí, “y mira lo que nos sucedió por el caso, el caso no es bueno, mira cómo quedó el corral de nosotros” ahí tienen que tener esa experiencia que si estaban jartos (saciados de alimento) cuando no había ese problema, y cuando hay problema, se totalmente, se quedó la mesa sin platos y así es todo. Por eso es que el Wayuu tiene primero que toda voz con el Alaulayu, los tíos maternos y los tíos paternos.

MARCIANO: Sí, porque no solamente dice, “no, porque ya resolvió el problema, pero si lo hace otra vez, a veces hasta lo deja hasta sin tierra, porque si ellos hacen, tienen que irse del territorio de ellos, y dejar el territorio, la casa, la finca o buscarse la vida de ellos, porque sino, no le respetan la vida, por eso muchos quedan sin tierras, sin finca...

GUILLERMO: Sin ganao,

MARCIANO: porque... los otros invaden la finca de él y...

GUILLERMO: Quedan sin nada.

MARCIANO: tiene que salirse.

GUILLERMO: Es porque ya había un compromiso. Eso es lo que es el Wayuu, por eso es que muchos Wayuu para la Alta Guajira quedaron pobres, y lo que sucede del problema, queda la desnutrición, viene el hambre pa’ los niños, ¿quién paga? Son los niños, los grandes no, los grandes se van por ahí a rebuscarse con lo que sea, pero...¿el que viene atrás? Eso es lo primero que hay que mirar, los niños, esos van a pagar todo el daño que hace el mayor, si el mayor no tiene esa conciencia que viene el problema hace mucho daño, por eso es que nosotros los grandes mayores, cuando nos sentamos en la mesa o sentamos, tenemos que decir “el problema no es bueno, esto es así, ocurrió así, va a ocurrir eso así y va a terminando sin tierra después, por ahí migrando, después de tener sus territorios ancestrales, o tener sus territorios, este... asentamiento, entonces queda sin asentamiento y sin ancestrales, por el problema, entonces eso no... el problema para el Wayuu no es bueno, y por eso han... muchos los palabreros, los Putchipü’ui aquí se han conformado... se conformaron unas asociaciones, una asociación de palabreros que son los de Uribia, era para que ellos se metieran en las comunidades, ojalá no haya problema, pero ellos que estén ahí como, como ustedes acá que van a tener...

MARCIANO: Como una escuela.

GUILLERMO: Sí, como una escuela de información que ellos están para eso, porque “el problema no es tan bueno, el problema está malo, esto es así, aquí estamos, estamos trabajando para ustedes” así se les va a meter a las comunidades, en el Departamento de La Guajira, pa’ eso son los palabreros, los putchipü’ui, entonces acá, es como nosotros acá que, nosotros ya nos vamos a entender, “extender”, ya yo me estoy extendiendo para La Guajira (la Alta Guajira) como yo le dije, ya yo los instrumentos musicales los estoy llevando para allá. Para qué, eso es para que allá también vayan informándose que sí, todavía podemos tener esa, ese usos y costumbres de los instrumentos musicales de nuestros abuelos. Sí, y si ya hay unos, porque los están olvidando, otros porque ya no están poniéndose atención porque ya se pusieron el pantalón, ya olvidaron los instrumentos musicales se pusieron el pantalón, la camisa y los zapatos, ve que ahora no se puede poner una Waireña porque le da pena, entonces eso no es, eso no es lo usos de nosotros, como todavía se cobran las mujeres, así debía no perderse todavía las costumbres, todavía hacen adote por una mujer, sí, piden el adote, pero no piden como antes que pedían el tumá, pedían el kakuna, pedían el kakuna de oro y el tumá es la piedra que dicen piedra valiosa, bueno, ese, eso ya se terminó, ahora piden es cadena porque es valiosa, una cadena de 18 kilates, porque ese ya tiene, primero no lo tienen como ya...también lo están olvidando, en nosotros usos y costumbres, y entonces quién tiene la culpa, nosotros mismos que olvidando lo que es de nosotros. Es que eso no es para venderlo, sino para enseñar que sí todavía vale lo que es de nosotros, pero el Wayuu lo está olvidando, sí, ya no lo guarda. Primero tenía sus usos arriba, los guardaba todo por ejemplo, yo tenía aquí tres, cinco hijas y nos daban ese pacto de premio, de este de adote que nos dieron ahí, se lo da uno a la abuela, “tome, guárdelo” porque de pronto hay mañana más tarde un sobrino, un nieto que haga un daño, ahí está ese dote ya, los guardan para también servirle a otro, para hacer otro pago que dice. Ese es el adote del Wayuu y él y cuando también es el adote del él que sea a poner por ejemplo, uno que sea, que haya ese problema, que hayan mataó a uno, ahí dan veinte Kakinas, veinte prendas de esas y diez tumá, a quién se lo van a dar a los Alaulayus, a los tíos maternos, eso lo van a tener ellos, si tal cosa hacen su daño después ese adote está ahí guardado, se lo dan a los grandes mayores, no se lo dan a los bebés, no, se lo dan es a los viejos.

MARCIANO: Los responsables.

GUILLERMO: A los responsables que lo va a tener arriba, guindaíto, en su su... por eso es que ellos, ellos dicen es para “teiwairara” cuando nosotros hacemos una cosa, ahí está seguro, eso es lo que dicen los Wayuu, pa’ eso el adote, se hace el adote, pa’ tener

esa cosas prevenidas para cualquier cosa, sí, ese es como por ejemplo, yo, le doy al hijo mío, hago este instrumento musical, el puede guardar, si lo cuida le dura años, si no lo cuida, lo esmigaja, no le dura mucho, le puede durar dos días, tres días, pero si lo cuida aprende él y enseña más de ahí pa' allá con esto. Y así es el adote también, uno lo guarda y va siguiendo pa' lante con ese adote que dan y por eso es que el palabrero está metido en el medio. Hay dos palabrerros, el que está aquí, el que lleva el mensaje y el que recibe el mensaje, esos dos palabrerros están ahí. Sí, el que recibe el mensaje, el oyosi putchi, aja, eso dice el que está sentado recibiendo la palabra del putchipu'ui que va a llevarse el mensaje hacia él.

Sí, son dos, oyotshi pura putchipu'ui. Que está sentado recibiendo el Putchi que está ahí. Sí, el que viene de allá es el que está esperando, y este tiene que responderle los putchipu'ui que los manda hasta acá, sí, este él tiene que tener esta, por eso es que son dos abogados que están ahí, los Wayuu, eso es ser muy... eso es un trabajo que de verdad el mayor tiene que tener eso. Y ahora, el putchipu'ui no se va si está bien, tiene que tener un médico espiritual para mirarlo, si como está el trabajo, cómo va a llegar el trabajo de él, apunta al trabajo de él, tiene que bañarse, tiene que prepararse, por eso es que el putchipu ui cualquiera no es ese.

Si es un problema tiene que bañarse primero para irse y le van a hacer como una ritual y hay una contra que lo van meciendo arriba de él, sí, para que él vaya bien y allá sea la palabra bajita, lo que están allá esperando, pueden está bravo, pueden estar con la arma que lo tenga en la mano, cuando el llega, baja eso, le bajan la guardia. Por qué, ese va preparado ya, ese no va que, no yo me voy a meter allá, no ese va listo, va bañ'o, va preparado, espiritualmente lo mandaron.

Sí, por eso es que nosotros los Wayuu somos muy cuidadosos en lo de nosotros, porque nosotros tenemos contra... imagina que eso lo... que eso no lo hay en libros, y eso no lo hay en cualquier parte del sistema, no lo conoce nadie. El gobierno nacional no conoce esto, lo que nosotros hacemos y ahora ustedes que están aquí ya lo están conociendo.

MARCIANO: Ese es algo como sagrado, ese es, ese no lo conoce, ese es el secreto del palabrero, si, de los Wayuu, porque no podemos meter en un problema, porque no sabemos a quién vamos a obtener allá, así todo, hablando de ese tema es así. El rol del palabrero, el rol de la madre, de la Outsü, todas la generación, el Wayuu es así, resuelva uno sus cosas a la manera de lo mejor posible, y tanto como, así es todo, por eso es que... uno aprende, de todo, de lo que ve, de lo que observa, porque, por eso hay, de pronto el palabrero dice, "no, tiene un oyente, tiene un oyente, el Putche' ajana, que es otro acompañante de él, del palabrero, ahí lo tiene, pero él va para qué, para escuchar lo que dice y para que él vaya aprendiendo cómo se sienta una persona a hablar, cómo es...

IRENE: O sea, es un aprendiz que tiene al lado.

MARCIANO: Sí, el está aprendiendo, a pesar de que está callaíto, pero está aprendiendo a través de... así siempre se hacen, nacen los, así nacen los palabrerros, van acompañando al palabrero mayor, van acompañando y van aprendiendo, van aprendiendo...

IRENE: Igual que el aprendizaje de los instrumentos.

MARCIANO: Sí, todos son así, si yo estoy junto a un señor abuelo mío que sepa hacer instrumento, como por ejemplo, decir, primer instructor de La Kasha aquí entre nosotros, mi papá, hizo La Kasha, no sabíamos cómo lo hizo, cómo lo iba a hacer con tal de que él lo hizo, pero con ayuda de nosotros, siempre estamos ahí con él y cómo aprendí yo a hacer La Kasha, junto a él, nosotros aprendimos junto a él, como agarrarlo, cómo apretarlo, cómo poner el cuero, cómo hacer el orificio, cómo hacer el Sawawa, todo hemos aprendido. Así es que nosotros nacemos, por eso no decimos... "no, él me enseñó" porque él solamente está haciendo y nosotros aprendiendo. Por que si él cuando ya muere, entonces "no, ya murió con él todo lo que él sabía, entonces yo tenía el tema de la Turrompa, eso no lo hacemos aquí. El Turrompa es este, no lo tenemos aquí, ¿por qué? Porque no tenemos, el material o el molde porque es muy difícil de hacer, un material metálico, eso es duro, y para hacerlo necesitas un molde. Pero quién lo tiene, eso estaba hablando la seño (Mina) no, tenemos que hacer algo para traer esa, ese saber para nosotros obtenerlo porque si nosotros ponemos algo de parte de mí, no vamos a obtenerlo. Yo quiero traer a mi abuelo que él sabe hacerlo, pero si ahora que muera él, si Dios no quiera que él fallece se va todo. Solamente queda lo que ya están hecho, pero no queda cómo vamos a hacer esa baina porque... cómo vamos a hacer este instrumento, si no manipulo, de qué material está utilizando, que... de qué manera, qué puedo hacer, qué necesito pa' eso, cómo lo hago, con qué lo hago, de qué manera puedo hacerlo.

EDILBERTO: ¿Eso es una varilla verdad?

MARCIANO: Sí, ese es una varilla, si ese... mira como nosotros estamos hablando... una varilla, claro. Pero es muy difícil que yo haga una varilla, convierta una varilla así, yo puedo tener una varilla normal y

IRENE: Y a parte estos pliegues... no

MARCIANO: Sí, eso es lo que es... por eso uno necesita...

IRENE: Y esta laminita también.

MARCIANO: Por eso uno necesita, uno necesita de que alguien nos diga, oye... esto se hace así, y yo quiero aprender a hacer un instrumento Turrompa.

IRENE: Sí, casi no hay, yo la verdad no he visto nadie que construya esto.

MARCIANO: Por ejemplo, esto (Sawawa), esto lo hago yo y lo hace el niño porque ya, el lo aprendió,

IRENE: Y le material es más fácil de conseguirlo.

MARCIANO: El material es más fácil, o sea lo podemos obtener por ahí, pero en cambio eso no.

MINA: Y ese es el instrumento (la Turrompa) que toca lo más representativo de los Wayuu,

GUILLERMO: Es este.

MINA: tóquelo señor Guillermo, es el más conocido.

¿Para qué se toca ese, cuándo tocan ese?

(TOQUE DE TURROMPA)

GUILLERMO: Esta es la canción de una señora que se le murió el compañero, y lloró y eso quedó aquí y uno remeda todo eso, en la Turrompa, en la música que uno lo hace.

Bueno hablando todo esto de la cultura Wayuu, lo que se llama ancestrales, este es un tío mío, ya mío que él se adaptó a esto, entonces el no saber hacer esto, (instrumentos de viento de madera) y estamos, yo le doy esto (instrumentos de viento de madera) y el me da esto, (turrompa) hacemos cambio, sí, yo le hago La Kasha y el me hace esto, (Turrompa) entonces es un cambio que nosotros debemos saber.

MARCIANO: Trueque.

GUILLERMO: Sí, hacemos unos trueques, hacemos cambio, y eso es muy bonito que nosotros tengamos este saber, el la va a aprender de mí y yo de pronto, de pronto ahora lo voy a aprender de él también, ya yo aprendí de él, porque el que tocaba los instrumentos musicales era él, entonces como él lo sabía, y él lo toca, entonces yo también fui aprendiéndole eso, ahora falta que nosotros le quitemos esta obra, este es una obra de él, sí, esta es una obra que él tiene, que es como decir un aprendizaje, aprendió mucho de los grandes viejos de él también, entonces ahora, nosotros acá como ya el lo está compartiendo con todos nosotros acá, hasta con La Guajira, porque él está llevando esto para La Guajira, para allá, eso lo está extendiendo pa' la Alta, pa' la Alta Guajira, o sea, no solamente aquí, el está extendiendo eso para la Alta Guajira, ya él vende una docena, dos docenas, y lo vende para allá. No ve, es está vendiendo su... el no lo está vendiendo sino que

también está enseñando el trabajo que sí, que sí es valioso, este es valioso, como cualquier trabajo es valioso. Porque esto no es también de que yo lo sé aprender ese, o voy a agarrarlo, voy a aprender... no, esto tiene que estudiarlo.

EDILBERTO: ¿Y ese es el instrumento más nuevo?

GUILLERMO: Este es el instrumento más nuevo, o viejo,

EDILBERTO: lo digo porque es de hierro.

GUILLERMO: Ah, sí. Pero anteriormente era de madera, era como una maderita y lo hicieron, ahí sí.

EDILBERTO: Ahí es dónde voy yo. ¿te acuerdas cuando te hice la pregunta? ¿O sea como hicieron para hacer el primero, para que diera el mismo sonido? ¿quién lo hizo?

GUILLERMO: Esto salió de La Guajira, estos instrumentos musicales salieron de La Guajira, cuando hicieron el Turrompa allá, era de una maderita que es exclusiva allí en La Guajira, eso lo así, lo torcía y lo hacían ahí, y quedaba como armado y lo tocaban. Mire, era de madera, todo era de madera.

EDILBERTO: Y para hacer el sonido “dum, dum, dum” qué le ponían ahí (lengüeta), ¿qué le colocaban? Por que yo estoy viendo que tiene una laminita de hierro.

GUILLERMO: Este es después, este lo cogieron con aquel...

EDILBERTO: Y para que diera el sonido... ¿dun... dun... dun... eso qué es... qué le colocaban ahí?

GUILLERMO: Le colocaban otra maderita, otro palito que era muy...

EDILBERTO: Se dañaba mínimo.

GUILLERMO: Se dañaba.

MARCIANO: No se dañaba. Porque de pronto.

GUILLERMO: Eso era como la flecha, mire que la flecha era de una madera que era de la Sierra (Sierra Nevada de Santa Marta) le decían Püi, le decían Püi, y eso el Püi, cogían y hacían el arco, y cogían y hacían la punta con ella misma, sí, mira cómo, la misma flecha la hacía con la misma madera, no tenían alambre, no tenían nada, sino era de la misma madera, el Püi. Y con eso cazaban y con eso peleaban, con eso hacían de todo. Y era madera, era madera madera, no tenía... eso no tenía clase de hierro, mira... y la cabulla era de concha de palo también, se sacaba del trupillo o se sacaba de majawua, majaguita, se torcía bien bien esa manera, o de magüei, sacaban esa cabulla y esa era la cabulla del arco, de la flecha. Era pura, era... mire cómo era la naturaleza, mire, con esto, y así era Turrompa también. El turrompa se hizo fue de una madera, y después de la madera, entonces como los viejos que hicieron eso se murieron, se acabaron, así como dijo el hijo que se murieron los viejos y quedó, ¿quién lo cogió? Nadie, y después se cogió, y fue aprendizaje y ya lo hicieron cuando ya vinieron el hierro y eso, lo hacían de eso, de esa manera. Entonces ahí fue, ahí fueron, mira que estos fueron de madera, entonces estos son de árboles, todos estos son...

MINA: ¿Y esas bolitas como se llaman?

GUILLERMO: Este se llama Jirrawai, este es para pastorear, esto si es pa' cuando ya estás en el cielo ya empiezas a gritarle y saben los chivos que están allá. Este si es, cuando también va él a trabajar chiflándole y van tranquilito, van caminando, sí, entonces ellos, el chivo conoce cuál es el sonido, entonces puede haber otro por allá, tiene que el otro sonido, él (los chivos) no... el sonido de él va es atrás del chivo y él sabe cuál es el sonido de él, del Jirrawai,

(TOQUE DE JIRRAWAI)

Este es el sonido de él cuando va pastoreando y los chivos van tranquilitos, y cuando ya viene, viene bajando entonces de allá empiezan a cantarlo y dicen en la casa “ahí viene ya” vamos a prepararle la comida, que ahí viene ya, ya le conocen también el sonido de ahí, ahí viene el hijo, vamos a ir preparándole la comidita porque viene trabajando el hombre. No ve, uno tiene todo, todo, todo en esta vida, el Wayuu tiene sus usos y costumbre, y son costumbre de ellos ya. Sí, todo, mira que la madera, todo lo que uno toca es pura madera, el Kasha es madera, con el que se toca es madera, el cuero es de chivo que también es una baina que uno lo cría también uno se lo come y juega con el cuero también, toda esa vida, entonces es que todos esos trabajos. Por eso es que el hijo, tiene que sentarse al lado de un mayor, o sea un niño, a sentarse a un mayor, eso es como dicen, el palabrero tiene que tener un “apajü” se llama “apahü” piutchi, lo manda pa' que él escuche y aprenda, a él lo llevan como sí, pa' que lo que digan allá, el también ayude al palabrero. Sí fue verdad lo que dijeron allá, dice cuando el palabrero está diciendo, es Pütchipüi. Entonces son... por eso le mandan ese joven, joven que sea joven como el pelao, como este... sí... pero mujeres sí no mandan, ahí sí no mandan mujeres, ese es sagrado, cuando hay problema no mandan mujeres-

MINA: Es porque el bastón lo lleva es el hombre.

GUILLERMO, MARCIANO: Exacto.

MINA: Es la autoridad.

GUILLERMO: Sí, las mujeres están allá con el que está allá recibiendo el Putchi, pero reunidos aparte, tampoco, tiene que ser joven y mayor al lado acá, acá puro hombre, allá están las mujeres allá atrás, porque no pueden intervenir.

Ellas vienen interviniendo, pero cuando ya el palabrero se va, se unen en el duelo a... dicen las mujeres, esto vamos a hacerlo así, esto es así, para que quede bien, pero ellos. Pero cuando está hablando el palabrero ahí no pueden, no puedes, no puede hablar ni una mujer, nada,

MINA: ¿Pero si puede estar?

GUILLERMO: Si pueden estar.

MINA: Pero allá (escuchando, pero no presenciando la reunión)

GUILLERMO: Sí cerca, como por decir ahí y aquí están los palabreros, en esa mesa,

MINA: como por si acaso a la hora de un problema no caen las mujeres.

GUILLERMO: No, ellas están escuchando.

MINA: Ahh

GUILLERMO: Por que si se habló esto y esto y esto, y cuando sale el palabrero se unen ellos entonces, con el que está aquí, oiga si dijo esto, esto y esto, con las mujeres de allá, pero ellos solos. Cuando ya viene el palabrero, “no ahí viene... váyase pa' allá otra vez”

Tiene que apartarse para allá, eso si es el respeto del Wayuu,

MINA: Importante eso.

MARCIANO: Bueno, ahora vamos a interpretar la música aquí para ver si continuamos ya, porque vemos que ya se está acabando la batería, la memoria y todo eso lo vamos a llenar a punta de palabra, oíste,

(TOQUE DE SAWAWA)

MARCIANO: bueno, ese es el canto de hombre solitario, sí como se siente sólo y cantó que él tenía que sacarse, desahogarse la pena, sí porque son canciones que nosotros decimos que sí lo interpretamos porque lo hacemos así como estábamos hablando y nosotros

hacemos la interpretación, porque tiene como ese título de música y es así, y eso es como el llanto, las penas que él cuenta, sólo, en su jayeechi, que tiene que sacar, el mal de la cabeza, ese es el Sawawa,

AUDIO 080227-003
(TOQUE DE KASHA)

Este es el Tontorroyoy

(TOQUE DE TONTORROYOY)

... El está enamorando a la vieja allá con su instrumento.

Ese es el canto del, de la rana en tiempo de invierno, ahí remeda el canto de la rana, de todas las ranitas que hay en el Jawey o en un charquero,

GUILLERMO: Cuando llueve.

MARCIANO: En tiempo de invierno. Ese es el canto de la rana

(TOQUE DE TONTORROYOY)

Ese es el canto de la guacharaca, es un ave que se ve mucho por aquí, en tiempo de invierno también la guacharaca, nojoda, ese va aleteando por ahí, temblando de miedo por el frío que va a haber, porque ese sí le tiene miedo al frío, el prefiere que haya sol y que no haya lluvia... sí, y ese es el canto de...

(TOQUE DE TURROMPA)

Ese es el Turrompa, ese es la... el canto de... de las aves custodiando los cactus, los cactus tiene su fruta, entonces son los pájaros que están custodiando la... la comida... eh, ese es el canto.

(TOQUE DE TURROMPA)

Ese es el Jayeechi de una mujer que se enamoró del tío, se enamoró del tío y dijo, Talaulachon, Talaulachon, Talaulachon en wayunaiki es tío, decir tío, y entonces decía esos Jayeechis, Talaulachon, llévame pa' lejos que mi mamá me descubrió con usted y tal.. y eso, entonces eso es la canción, sí, o sea, de pronto como interpretamos nosotros la propias canciones como decimos, interpretamos lo que nosotros podamos interpretar, así como usted quiera interpretar tu canción, ahí lo hace, sí porque no nos podemos... sí, hay algunas canciones que de pronto uno lo copia del otro porque sí... porque le dio como cosa así... verde, yo me voy a grabar así

MINA: O sea es algo espontáneo...

MARCIANO: Yo me voy a grabar eso, entonces bueno, "como es, tócame ahí, tócame

EDILBERTO: Lo que yo te decía.

MARCIANO: Sí, como usted, el profe (Edilberto) decía, "no, tócame ahí para ver cómo se toca" entonces yo te estoy viendo cómo se toca y ahí es donde nosotros, "ah, que este man lo está tocando de esta manera, ah" ah bueno pue, entonces yo en la casa este man estaba y ique cantando así, bueno yo agarro mi instrumento y le doy. Entonces así todas las canciones, nosotros en la casa es donde nosotros más o menos nos concentramos más, cuando estamos sentados, solos, así, ve... esta gente allá cantaron así, yo voy a intentar pa' ve como, pa' ver si me sale. Entonces si le sale, y bueno, ahí lo sigue y lo sigue hasta que logre el sonido completo.

EDILBERTO: Hasta que lo agarre.

MARCIANO: Sí, lo agarre. Buenos eso es, de pronto lo que yo pueda mostrarle así. Y así como decía mi papá lo que pasa es que todo este instrumento yo tengo aquí mi instrumento (Jirrawai) pues, para, este sí. Este lo utilizamos mucho para la zona de pastoreo porque nosotros esta semilla, se... nosotros nos genera un... este es un fruto. Este es un fruto silvestre, este se come, la comida lo lleva por dentro, este es la cáscara de él, esto cuando se madura usted lo agarra y se espicha.

EDILBERTO: Cómo el níspero.

MARCIANO: Epa, este es como el níspero, pero este no es níspero, este es parecido, sí, igualito, pero entonces uno le quita la concha y come la... y tiene semilla, entonces uno aquí, cuando el, está jecho ahí dónde está, entonces uno lo agarra con un alambre, usted va sacando la semilla, semilla y le hace estos tres orificios, y con un palito también porque él es blandito. El lo chucé aquí cuando tiene la comida ahí dentro, lo chucé por cualquier parte o lo espicha con la mano así, se parte enseguida, el es muy delicado. Por eso pasa esto, que esto lo agarré yo, le di duro, mira como se abrió, se abrió en su ajá, por eso es muy delicado, hay que tener muy cuidado cuando uno lo está haciendo. Y así canta, así canta el, otro, este es como el silbido, el grito pa' acompañar a los animales, para ir atrás de ellos, pa' que ellos sepan que sí, uno está allá atrás de ellos.

EDILBERTO: Ese sonido se puede meter a una baina de vallenato.

MARCIANO: Nosotros, también hay otra manera de... de buscar el sonido, un instrumento es basado en la mano (Wawai) Este si es como el propio grito o de alguien, sí, ajá, lo hacemos de esta manera, así cruzamos la mano, ahí tenemos la, porque aquí cogemos la resonancia.

EDILBERTO: Una baina como el son vallenato, ta, ta... hay yo estoy buscando es para hacer la fusión.

MARCIANO: Ese es como son

IRENE: Como el son

MARCIANO: Sí, el son que coge uno con los mismos dedos y va moviendo y va cogiendo el sonido, la boca también, los aires uno lo suelta como a lo que va, entonces uno ya, sostiene como el sonido. Creo que son sonidos que tenemos, la mayoría.

AUDIO 080228-000

MINA: Que demuestren más habilidades, en la ejecución de los instrumentos, pues uno va seleccionando los grupitos, haciendo los grupitos para la representación del municipio.

Acá especificamos los beneficiarios, el tipo de población cómo está caracterizado, aunque siendo indígenas, dentro de la población indígena tenemos personas que son víctimas del conflicto, algunos están en la red unidos.

La intensidad horaria, trabajamos seis horas semanales, o sea tres veces a la semana, en cada zona. Este es el material de apoyo, este nos lo facilitaron la comunidad de Cobeñas, un libro editado por la junta mayor de palabreros, en donde acá da una ilustración de acuerdo al trabajo que ellos han realizado, sobre lo que es el patrimonio Cultural inmaterial Wayuu. Sobre lo que son los juegos tradicionales, lo que es los instrumentos musicales, La Kasha, todo esto de los instrumentos musicales, con esto lo fundamentamos para hacer el trabajo con los niños, el Maasi, el Tontorroyoy, el Wawai, el Ishira, esta parte. Para el desarrollar la clase, de acuerdo a la guía, el (Marciano) tiene una planilla de proceso, aquí te la muestro, en esa planilla de proceso él dice qué tema va a desarrollar, cuál es el objetivo general, cuál es el objetivo específico, que metodología empleará, cuál es logro entorno a ese tema y qué requerimientos va a necesitar para desarrollar ese tema.

Esta planilla de proceso se hace una semanal, si él considera de que es necesario volver a repetir el tema para que los niños queden con un mejor conocimiento, él lo puede hacer.

Esto fue ya, algo que se desarrolló, aquí los niños firman, cada vez que él va a una clase y cada vez que va a una zona, firman los niños y firma el tallerista, esto es para garantizar de que sí estamos desarrollando el proyecto, y además de eso las evidencias fotográficas y los videos. Cualquier cosa un organismo de control aquí tenemos las evidencias, y para la ejecución del proyecto, aquí está la lista de los participantes y yo ahora te entrego un documento con la caracterización de los niños en los cuales hemos... a las comunidades a las cuales hemos llegado.

Aquí te regalo una copia de la planilla de asistencia que empleamos y de la planilla de proceso que empleamos.

VIDEO 20190201_133409

Sobre el encierro.

GUILLERMO: A entro, entonces ella sale haciendo el chinchorro, haciendo mochila, haciendo el siirá, haciendo la capotera, haciendo la goolu, haciendo la susú, hacer manta. Ahí hace de todo, ya cuando sale de allá, ya mejor dicho, ella está... ella no está encerrá porque no está encerrá, ella está trabajando allí, ese es el trabajo de ella de encerrá, hace chinchorro, hacer las mochilas, hace los gorros, hace las mantas, hace el siira ahí.

IRENE: O sea aprenden a tejer.

GUILLERMO: Ahí a dentro. Y el algodón se lo dan y lo van ellos...

IRENE: O sea van haciendo como la lanita..

GUILLERMO: Sí, una cabulla... y ella tiene, le hacen como una baita ahí, como una... pa' hacer el hilo, ya. En la mano y se pone el algodón acá. Allá va haciendo y va enredando en la... cuando ya está empegostada entonces ellos lo cogen y lo... y cuando vienen... cosas más grande, entonces así... ya, y así lo hace... ya está engruesá más ponerla en dos, pa' ponerla gruesa, es para un chinchorro ya, y ahí viene las pegotonas que hace ella allá.

IRENE: Pero eso es lana, lana.

GUILLERMO: No, no, algodón. Algodón de esos que cogen por ahí...

IRENE: Ah, o sea de las matas.

GUILLERMO: Sí, de las matas es que hacen ellos... Tu sabes que el algodón es blanquito, y vienen ellos y lo ponen de color, hay una planta que es un palo, eso lo cocinan, cocinan eso y meten el hilo eso y viene y sale rosado o sale rojo. Sí, así es el hilo, ya pierde el color...

IRENE: ¿Pero ese es el hilo?

GUILLERMO: Sí, eso es ya con hilo natural que lo hacen.

IRENE: Ya lo ves y nace hilo de algodón... ya eso viene es por fábrica... pero natural era ese que hacían... lo hacía la misma persona. Y eso se llama, hay dos palabras, se llama Peca... que es la que está en... pesca... y se llama julamía, también, la que están en... hay dos palabras, julamía y peca... pesca... para hacer la... dura cuatro años, cinco años ahí encerrada, eso no sale, usted no la conoce, desde que la encerraron, a los cinco años nadie la ve...

IRENE: O sea no le da el sol

GUILLERMO: Ni los vecinos, ni el que vive cerca, puede estar aquí.

IRENE: ¿No les da el sol cierto?

GUILLERMO: Nada, está encerrada. Tiene un puerta ahí, tiene lo que la está vigilando que es la abuela, la tía, que ahí no se mete nadie.

IRENE: Eh, le ponen un candao o algo así.

GUILLERMO: nada, eso es un trapo ahí.

IRENE: Ah, pero ella sabe que no puede salir.

GUILLERMO: Sí sale la castigan.

(RISAS)

GUILLERMO: No tiene que salir, eso es respeto.

IRENE: Claro.

GUILLERMO: Y si la ven, está encerrá, viene entonces un rico, y dice que la va a pedir, y la piden allá adentro también.

IRENE: A pero o sea, el rico, si no la ha visto cómo la pide, o ¿ya la ha visto antes?

GUILLERMO: Porque ya sabe que está señorita, ya.

IRENE: Ah pero no importa si no la conoce.

GUILLERMO: el dice, y viene y la pide después que salga ella ya se va para allá, a pedirla allá. Pero tiene que traer el ganaó, tiene que darlo, si piden cincuenta tiene que aflojar cincuenta reses, quinientos chivos tiene que aflojarlo, ya por pedirlo.

MINA: ¿Pero todavía se conserva esa tradición?

GUILLERMO: No, eso ya se acabó, pero cuando eso no había, no había la educación, no había educación de escuela, no.

IRENE: Es que es muy difícil por el tema del sistema escolar, los horarios.

MINA: La mujer Wayuu ahora, dicen que ella no... por que antes... la casaban.

IRENE: O sea, ya la mujer quiere tomar su decisión con relación a eso.

MINA: Es lo que yo noto,

GUILLERMO: Sí, anteriormente...

MINA: Porque anteriormente las casaban con quién...

GUILLERMO: No, ellos las pedían...

MINA: Las pedían así...

GUILLERMO: Y si había un enamorado, tenía que presentarse ante el papá, ante la mamá...

Y la niña decía, fulano de tal está enamorado de mí. Ya los miran acá. Ya saben que si esa familia es buena lo aceptan, si no es familia buena no lo aceptan.

IRENE: Y si hay varios enamorados, ¿usted decide cuál?

GUILLERMO: Por eso dice, aceptan persona que es buena porque...

MARCIANO: Si ese es el que no le gusta a ella, tiene que irse obligado, porque si él viene con sus dotes...

GUILLERMO: No, sabes que pasa ahí, si ella coge esa ley que ella quiere, entonces si van a pasar hambre le van a decir "vea, acordate lo que dijimos, que ese hombre no te iba a servir, vea... ahora que aguante hambre, que aguante todo"

MINA: La destierran.

GUILLERMO: La que te dijimos, la que te dijimos no lo cogiste, bueno, ahora que aguante.

IRENE: Umm...

GUILLEMO: eso es lo que... ahí está, por eso es que ellos tienen que respetar la decisión.

MARCIANO: Sí, anteriormente no se enamoraba, o sea uno como interesado uno llegaba a los padres, a los abuelos, "mira lo que pasa es que yo estoy interesado en tu hija" y si la hija no está interesada, obligada tiene que... porque el viene con su dote de una, no es porque viene desarma'o viene así como yo limpio, trae sus veinte chivos

EDILBERTO: lo que enamora, lo que enamora son los veinte chivos.

GUILLERMO: y el dote y el que va ser dote acá en el bolsillo... Sí... eso está ful acá... y si trae un revolver eso está aquí metió o está en el caballo.

MARCIANO: De esto es lo que estoy hablando.

VIDEO 20190201_134047

MARCIANO: Cuánto quieres, yo tengo allá cincuenta más, pero pa' tal día vaya tal día, allá lo busca.

GUILLERMO: Allá está listo ya. Pero eso si tiene que ser consultado, el muchacho consultar con la tía, tío y todo eso, primero para hacer eso también. El tampoco va a salir que voy a pedir, no, el tiene que consultar allá con el tío primero.

MARCIANO: Consultar, si lo aceptan.

GUILLERMO: Que qué dicen, si es sí, ahh bueno, ahora si, ya están listos para ese adote, porque ya consultó primero, hubo consulta primero.

MARCIANO: Y a veces, mucho anterior, pues pasaba mucho en la parte de subsidio, porque hay personas que, que le daban el dote, pues los padres aceptaban, pero si la muchacha no aceptaba, ella buscaba la manera de sacarse ese hombre de encima y si no lo encuentra, se suicidaba, se mataba, se ahorcaba porque no estaba enamorada, en cambio ahora más o menos la situación ha cambiado mucho, porque ya la gente enamoran, ya los Wayuu se enamoran, muchas se enamoran y...

EDILBERTO: Pa' ahorrarse el dote.

MARCIANO: Ajá, si.

CELULAR (1)

MI GRABACIÓN 67

IRENE: Y si hay alguien que quiera aprender que no sea indígena ¿le toca venir a las comunidades?

MINA: Es muy difícil, porque eso es propio del Wayuu, en sus labores cotidianas, ya... entonces generalmente, el que quiere aprender, la mayoría son la parte indígena, no he visto a alguien así occidental interesado en aprender, o sea ante todo es el fortalecimiento de costumbre y tradiciones.

IRENE: ¿Y más o menos cuántos estudiantes manejan ustedes?

MINA: Trescientos sesenta.

IRENE: Trescientos sesenta participantes.

MINA: ajá.

IRENE: ¿Todos indígenas?

MINA: caracterizado entre niños entre los 5 como hasta los 18 años, veinte años. Trescientos sesenta y cuatro niños fue la última cobertura que tuvimos participando, niños, adolescentes.

IRENE: ¿Y para las presentaciones y eso?

MINA: En tarima.

IRENE: Los reúnen allá en el Centro Cultural

MINA: nosotros organizamos la parte de transporte, de acá de las comunidades él los lleva y se hace la presentación en Tarima. Acá Albania es más, todo es como más, no es como Riohacha, que todo es encerrado en el centro cultural. Nosotros no, acá es más abierto.

IRENE: Ah bueno y tú eres el instructor (Marciano) me comentaba Mina.

MARCIANO: Sí, ya tengo años trabajando con la Casa de la Cultura con la formación con la seño (Mina) ya tenemos ratito de trabajar juntos.

Lo que pasa es que las cosas como que no se están dando porque ahí, porque de pronto malos tiempos.

IRENE: ¿malos tiempos pero es cuestión de la administración?

MINA: está mala la cuestión de los recursos, muy pocos, se está haciendo una gestión a nivel nacional, hay un proyecto que ojalá Dios quiera se de para este año, pues nos dicen que ya está aprobado en Bogotá, tú sabes que ahora todo es centralizado, hay que gestionar ante las OPA, ante otras instancias para conseguir los recursos, porque antes nosotros éramos más autónomos con nuestras propias regalías, se invertía, ya no. Ya es más difícil, todos los procesos están como que son intermitentes, son por corto tiempo, entonces hay que... se gestionó entorno a eso, esperamos que este año sea el año de las maduras, que se nos den las cosas.

IRENE: eso lo pasaron al Ministerio del Interior, el Ministerio de Cultura.

MINA: no, el Ministerio de Cultura no aporta mucho, más que todo el Ministerio de Hacienda, del Interior, ellos apoyan hasta cuarenta millones nada más (Ministerio de Cultura) y la inversión del proyecto acá en Albania cuesta casi mil millones, si hacemos las dotaciones o el proceso permanente durante todo el año podría ascender a dos mil, tres mil millones de pesos, entonces cuarenta millones de pesos no te alcanzan ni para un proceso de seis meses.

IRENE: no, y con recursos bastante limitados.

MI GRABACIÓN 68

MINA: En el nombre de Dios vamos a participar en la parte de la construcción de los instrumentos Wayuu en ese programa.

IRENE: no, claro, eso es muy importante, digamos que la escuela que yo visité en Uribia tiene un proceso parecido, pero la idea es que de pronto todas esas escuelas se visibilicen.

Sí, entonces digamos que todos esos procesos también se visibilicen y además de eso se registren, porque a veces hay procesos y eso, pero a veces no se conocen digamos que a nivel nacional ni nada y es otro tipo de educación, por ejemplo, la educación que ellos hacen acá es muy distinta a una escuela de otros, de gaitas, por ejemplo.

MINA: claro, es muy diferente.

IRENE: y las formas como lo educan también, es un poco más como educación popular, un poco pero no, es distinto, es más como educación propia.

MINA: desde sus usos y costumbres, desde sus vivencias.

IRENE: está más cercano a eso, a la educación propia que la educación popular.
MINA: sí.

MI GRABACIÓN 69

IRENE: ¿y hace cuanto trabajas en la escuela?

MARCIANO: bueno, con este ya cinco años ya, cierto señor (Mina) cinco años tenemos ya de... cinco años.

IRENE: Bueno, yo en realidad estaba pensando que en realidad tendría que hacer dos visitas más, pero ya cuando ustedes estén en el proceso como tal.

MARCIANO: ah

IRENE: para ver cómo dan las clases.

MINA: nosotros aspiramos en el nombre de Dios arrancar en el mes de marzo.

IRENE: sí, eso estaría siendo, diría yo en mayo, por allá, que ya todos los procesos están como en marcha diría yo. Si eso sería, de pronto esta primera visita es como para hacer la caracterización de la escuela, ya después viene lo que es el proceso como tal, el proceso que utilizan para aprender y para enseñar que es lo que yo le decía, que es una metodología totalmente distinta a lo que por ejemplo se hace en las escuelas, en el sistema escolar, es una educación...

MINA: el sistema escolar.

IRENE: exactamente.

MARCIANO: sí, aquí tenemos, aquí yo tengo es un solo objetivo, como dice, el fortalecimiento, tenemos, ya desde que yo me metí con esto, yo he venido diciendo, vamos a hacer una escuela, una escuela propia donde nosotros, no nos vamos a beneficiar, nosotros, los de aquí como ejemplo, sólo ellos, sino las comunidades que tenemos por fuera, por ejemplo, no tenemos inscripciones desde el primero de enero hasta treinta de enero, tenemos inscripciones para todas las comunidades, ahí si, se hace las invitaciones, mire que estamos inscribiendo, voluntariado que quieren tener conocimiento con música tradicional, invitar autoridades, reuniones, y tal.

MINA: y para este año tenemos un proyecto que es para los talleres dirigidos a los jóvenes y niños para la elaboración de instrumentos, ya porque siempre nos hemos enfocado a la formación, pero ya es hora de trabajar en la parte de elaboración de instrumentos.

IRENE: no y el tema este de la declaración de la UNESCO del conocimiento Wayuu, eso también tiene un plus bien interesante.

MINA: nosotros acá quedamos en la ruta del palabrero.

IRENE: del Putchipuui

10.3. Anexos 3: Diarios de Campo

Evento:	PRIMER ANIVERSARIO DEL MAESTRO JORGE ENRIQUE APSHANA
Fecha:	22-07-2021
Se llegó al sitio, acompañada de Iván David Fernández, luego se saludó a cada uno de los presentes, el maestro Joaquín Prince presentó a los familiares, se repartió chicha, café, friche, se escuchó la música de la programación. Olimpia Palmar mencionó unas palabras para el maestro De manera posterior el maestro Sergio Cohen mencionó algunas palabras y empezó a cantar Jayeechi Cantó un Jayeechi llamado María Isabel, en el que mencionaba “Mari Isabel, qué mala memoria tienes”. Consideré que es un poema, muy bien elaborado, el canto Jayeechi, Luego se habló con el maestro Guillermo Jayariyú, se mencionaron varios aspectos, entre ellos algunos vinculados con que era importante que la música Wayuu empezara a mezclarse, fusionarse con la música occidental, que era importante empezar a hacer experimentaciones... también mencionó que el tejido Wayuu se había quedado en la realización de mochilas con estilo Tommy, etc. Pero que ese no era la esencia, porque las figuras del tejido vienen de la observación de la naturaleza, La vida de la Ouutsü, su saber no se ha investigado mucho. El saber de la construcción de la cerámica tampoco. Cuando hablé con el Maestro Prince mencionó que el aprendizaje de los instrumentos musicales de madera por parte de la mujer, estaba mal visto por los mayores, y que en la escuela a las niñas se les enseñaba Turrompa, y el tejido. Nota: se empieza a ver una diferencia, porque cuando fui la primera vez el maestro Jorge Enrique Apsana mencionó que las mujeres podían aprenderlo y que lo estaban aprendiendo, entonces, es un poco una confusión. Otro elemento cuando hablé con Henry Pimienta está vinculado con que el usa técnicas extendidas en la guitarra para hacer sus creaciones... Me llamó la atención en la obra de Henry Pimienta, el uso de los armónicos en la voz... me pareció interesante.-	

10.4 Anexo 4: Información Complementaria de la Tesis

10.4.1. Folleto publicitario de la Escuela Saüyee'pia Wayuu

FUNDACIÓN
SAÜ'YEEPIA WAYUU
SEMILLERO WAYUU

Escuela Tradicional para las Artes,
el Deporte y la Música Wayuu

Joaquín Prince Jayaliyuu
Representante Legal

Transversal 8 No. 8 - 100
Uribla - La Guajira

E-mail: kinchon@hotmail.es
Cel: 310 7169326

APOYO

MINISTERIO DE CULTURA Y DEPORTE
RUNTA MAYOR
AUTONOMÍA DE PALABEROS

Ministerio de Cultura
PROSPERIDAD PARA TODOS

WAIJIIRA
Territorio Ancestral Wayuu

SAÜYEE'PIA WAYUU
FUNDACIÓN
SEMILLERO WAYUU

Escuela Tradicional para las Artes,
el Deporte y la Música Wayuu

Nación Wayuu

Emi'iraa
Juegos Tradicionales

El juego como diversión o ejercicio recreativo, sometido a ciertas reglas, en el cual se gana o se pierde, constituye una actividad complementaria en la vida social y espiritual del ser Wayuu. Como forma de entretenimiento, algunos juegos se desarrollan de manera espontánea y en forma colectiva entre miembros de distintas edades en la comunidad. Generalmente se originan para aprovechar el tiempo libre y los espacios alternos a las labores cotidianas, donde se asumen conductas que generan modelos de liderazgo entre jóvenes y adultos. Por tanto, se consideran un componente pedagógico de gran importancia para la convivencia, la tolerancia y el fortalecimiento del espíritu de solidaridad y reciprocidad entre los individuos.

Wayakanairua shipijala tú Mmakalü
Nosotros somos la crianza de la Tierra



¿Quiénes Somos?

Somos una organización cultural de carácter privado, sin ánimo de lucro, creada para desarrollar procesos de fortalecimiento de la identidad cultural Wayuu a través de las manifestaciones lúdicas y recreativas tradicionales. Su labor cultural se desarrolla en el territorio ancestral Wayuu, comprendido en la península de la Guajira y compartido entre las Repúblicas de Colombia y Venezuela. Su funcionamiento se orienta por las directrices y postulados filosóficos que rigen las organizaciones sociales, así como aquellas instituciones públicas y privadas del orden nacional e internacional, que promueven la solidaridad, la libertad, la paz, la justicia, la equidad, el bienestar y el desarrollo de los pueblos originarios de América.

Actividades

- Sensibilización y capacitación en los sectores educativos, salud, justicia, empleo y economía tradicional.
- Diseñar y desarrollar programas de fortalecimiento de la identidad cultural a partir de las expresiones propias del universo Wayuu (juegos, cantos, música, narraciones, danza, arte del tejido, arte de la cerámica, medicina tradicional y círculos de la palabra).
- Fomentar el diálogo intergeneracional e intercultural para la transmisión y el intercambio de conocimientos de universos culturales diversos (etnohistoria, medicina tradicional, creencias, leyendas y mitologías de la tradición oral).
- Fomentar la publicación de materiales y textos didácticos en lengua materna a partir de la investigación y sistematización de información recolectada en narraciones y encuentros socioculturales cultores de la tradición (sabedores, médicos tradicionales y ancianos de las comunidades).
- Promover el mejoramiento y la sostenibilidad de la calidad de vida y los valores de respeto y convivencia social de acuerdo a los principios integrados en el Sistema Normativo Wayuu.
- Organización de eventos sociales que propicien el crecimiento y la proyección del talento y las habilidades de niños, niñas, jóvenes y adultos (encuentros culturales, foros, talleres educativos y recreativos, seminarios, congresos).



Objeto Social

Promover el fortalecimiento de la identidad cultural Wayuu a través de la formación en música, danza y juegos tradicionales, así como la fabricación y producción de instrumentos musicales autóctonos. A partir del universo lúdico Wayuu se busca afianzar en niños, niñas y jóvenes, el legado cultural ancestral que integra los valores y principios de vida social y espiritual del ser Wayuu, en cuya iniciativa se apropian las manifestaciones que están asociadas a la aplicación del Sistema Normativo Wayuu, como lo son: **Lengua Materna, Espiritualidad, Organización Social, Territorio y Economía Tradicional**. Con el apoyo de la Junta Mayor Autónoma de Palabreros se promueve la participación activa de todos los sectores de la comunidad, en desarrollo del Plan Especial de Salvaguardia (PES) del Sistema Normativo Wayuu Aplicado por el Palabrero, aprobado mediante Resolución No. 2733 de 2009 del Ministerio de Cultura y la inclusión de la manifestación en la "Lista Representativa de Patrimonio Cultural Oral de la Humanidad" de la UNESCO - 2010.

10.5. Anexo 5: Consentimientos Informados

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Ministerio de Educación	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	Resolución 797 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 1 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Joaquín Ramón Prince Bogotá, 02-06-2020 ciudad y fecha
 expedida en Bogotá, identificado con C.C. ☒ C.E. ☐ No.
 declaro que he sido informado por LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio
 en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los
 procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política
 interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la
 página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹,
 necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias
 institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o
 suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su
 adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las
 excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo
 responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a
 conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento
 otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes
 relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail:
quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN
 para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento
 y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de
 forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: Joaquín Prince B.

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el
 derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado
 oportunamente en la página web.

² Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que
 revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales,
 de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de
 oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL OFICINA NIT	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18 06 2018	Versión: 01	Página 1 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Ivan David Fernandez Deluque Riohacha, 12-08-2021 Ciudad y fecha
 identificado con C.C. ☒ C.E. ☐ No.
 expedida en Riohacha, declaro que he sido informado por LA
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio
 en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los
 procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política
 interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la
 página web www.pedagogica.edu.co, actuaré como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹,
 necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias
 institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o
 suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su
 adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las
 excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo
 responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a
 conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento
 otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes
 relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail:
quejasyreclamamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN
 para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento
 y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de
 forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: Ivan David Fernandez Deluque

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el
 derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado
 oportunamente en la página web.

² Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que
 revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales,
 de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de
 oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	Resolución 767 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Melania Delague Rionacha, 12-08-2021 Ciudad y fecha
 identificado con C.C. ☒ C.E. ☐ No.
 expedida en Manare, representante legal del menor
Shullwala Samanta Fernandez Delague identificado con T.I. ☒ NUIP ☐ No.
 declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

Melania Delague
 FIRMA

Nombre: Melania Delague

Identificación: _____

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 6° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Ministerio de Educación Nacional	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	Resolución 787 de 18 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 1 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Melania Deluque Riohacha, 12-08-2021 Ciudad y fecha
 identificado con C.C. ☒ C.E. ☐ No.
 expedida en Manare, declaro que he sido informado por LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio
 en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los
 procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política
 interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la
 página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹,
 necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias
 institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o
 suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su
 adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las
 excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo
 responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a
 conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento
 otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes
 relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail:
quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN
 para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento
 y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de
 forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

Melania Deluque
 FIRMA
 Nombre: Melania Deluque
 Identificación: [REDACTED]

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el
 derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado
 oportunamente en la página web.

² Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que
 revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales,
 de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de
 oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

	FORMATO	
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD	
	Resolución 787 de 18 de junio 2018	
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01 Página 1 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Aistein Fernandez Deluque Riohacha, 12-08-2021 Ciudad y fecha
 identificado con C.C. ☒ C.E. ☐ No.
 expedida en Riohacha, declaro que he sido informado por LA
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio
 en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 85 de Bogotá, que, de conformidad con los
 procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política
 interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la
 página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹,
 necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias
 institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o
 suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su
 adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las
 excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo
 responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a
 conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento
 otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes
 relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail:
quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN
 para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento
 y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de
 forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

Aistein Fernandez Deluque
 FIRMA

Nombre: Aistein Fernandez D.

Identificación: [REDACTED]

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el
 derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado
 oportunamente en la página web.

² Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que
 revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales,
 de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de
 oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD	
	Resolución 767 de 18 de junio 2018	
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01 Página 2 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Belsi Uraniño Ciudad y fecha
Conrado Antonio Alvarez expedida en urbid identificado con C.C. ☒ C.E. ☐ No.
1122840864 identificado con T.I. ☒ NUIP ☐ No.
 declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre:

Identificación:

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL CORPORALES EDUCACIONALES	FORMATO		
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD		
	Resolución 767 de 16 de junio 2018		
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01	Página 1 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Ana Beatriz Plata Meta Urbía 08/06/2012 Ciudad y fecha
 expedida en Urbía identificado con C.C. ☒ C.E. ☐ No.
 declaro que he sido informado por LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: Ana Plata

Identificación: _____

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL INSTITUTO VICEPRESIDENCIAL DE INVESTIGACIONES PEDAGÓGICAS	FORMATO	
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 16 de junio 2018	
FOR009GSI	Fecha de Aprobación: 18-06-2018	Versión: 01 Página 1 de 2

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES

Olimpia Palmor Palmor, Ciudad y fecha
 identificado con C.C. ☒ C.E. ☐ No.
 expedida en Unbia, declaro que he sido informado por LA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio
 en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los
 procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política
 interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* disponible en la
 página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales¹,
 necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias
 institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o
 suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su
 adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles² y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Mis derechos como titular del dato son los consagrados en la Constitución y la Ley, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir mi información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento de mis datos personales, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar mis datos personales de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de mis datos personales la he suministrado de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre:

Identificación:

¹ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

² Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Uribia, 12 de enero de 2019

Señor,

JOAQUÍN PRINCE

Representante Legal de la Escuela Saüyee'pia Wayuu

Asunto: CARTA DE AUTORIZACIÓN DE USO DE INFORMACIÓN

La presente tiene como objetivo autorizar a Irene Verbel Sierra identificada con cédula de ciudadanía número 1 [REDACTED], estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, para utilizar la información, imágenes y contenido audiovisual recolectado en las entrevistas a estudiantes, docentes y demás, de la escuela **SAÜYEE'PIA WAYUU** del municipio de Uribia, La Guajira, la cual es dirigida por el docente Joaquín Prince Jayaliyuu, Autoridad Tradicional Wayuu, para fines académicos correspondiente a trabajo de investigación: Tesis de Grado.

JOAQUÍN PRINCE JAYALIYUU

CARÓTEL 164.917 de Uribia



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Albania, 01 de febrero de 2019

Señor,

Edilberto Bermudez Aragón

Representante Legal de la Escuela de Música
Municipio de Albania

Asunto: CARTA DE AUTORIZACIÓN DE USO DE INFORMACIÓN



La presente tiene como objetivo autorizar a Irene Verbel Sierra identificada con cédula de ciudadanía número 1118839287, estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, para utilizar la información, imágenes y contenido audiovisual recolectado en las entrevistas a estudiantes, docentes y demás, de la escuela de Música del municipio de Albania, La Guajira, la cual es dirigida por el docente Hermano Autoridad Tradicional Wayuu, para fines académicos correspondiente a trabajo de investigación: Tesis de Grado.

[Redacted signature]

[Redacted text]

Cel: 3057863276



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

Autorización de uso de derechos de imagen sobre fotografías y producciones audiovisuales (videos) y de propiedad intelectual otorgado a la Universidad Pedagógica Nacional

Yo, IVÁN DAVID FERNÁNDEZ DELUQUE, con documento de identidad No. C.C. [REDACTED] de RIOHACHA - LA GUATIRA

Yo, AISTEIN FERNANDEZ DELUQUE, con documento de identidad No. C.C. [REDACTED] de RIOHACHA - LA GUATIRA

Yo, MELANIA DELUQUE, con documento de identidad No. C.C. [REDACTED] de MANAUKE, Representante legal del menor SHULIWALA SAMANTA FERNANDEZ identificado con documento de identidad No. [REDACTED]

Mediante el presente formato autorizo a la estudiante de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Irene Verbel Sierra, identificada con cédula 11118839287 de Riohacha, para que haga el uso y tratamiento de mis derechos de imagen para incluirlos sobre fotografías y producciones audiovisuales (videos); así como de los Derechos de Autor; los Derechos Conexos y en general todos aquellos derechos de propiedad intelectual que tengan que ver con el derecho de imagen. Esta autorización se registrará por las normas legales aplicables y en particular por las siguientes:

- Este video/foto podrá ser utilizado con fines educativos e informativos en diferentes escenarios y plataformas de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Este video/foto es sin ánimo de lucro y en ningún momento será utilizado para objetivos distintos. La autora la tesis y la entidad universitaria queda exento de cualquier responsabilidad que se pueda derivar de la presente actividad con la firma de la autorización.
- La presente autorización no tiene ámbito geográfico determinado, por lo que las imágenes en las que aparezca podrán ser utilizadas en el territorio del mundo, así mismo, tampoco tiene ningún límite de tiempo para su concesión, ni para explotación de las imágenes, o parte de estas, por lo que mi autorización se considera concedida por un plazo de tiempo ilimitado.

FIRMA: [REDACTED]

Nombre: IVÁN DAVID FERNÁNDEZ

Identificación: [REDACTED]

FIRMA: [REDACTED]

Nombre: Aistein Fernandez D

Identificación: [REDACTED]

FIRMA: [REDACTED]

Nombre: Melania Deluq

Identificación: [REDACTED]