

Artículo original Recibido: 12-07-2022 Aceptado en forma revisada: 17-11-2022

Voz y ancestralidad en Matitas, La Guajira: la casa-escuela como referente de alfabetización funcional

Voice and ancestry in Matitas, La Guajira: the house-school as a reference for functional literacy

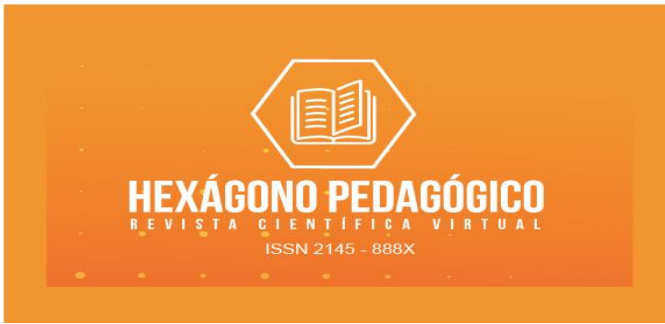
Danis Eduardo Ruíz Toro¹ & Claudia del Pilar Vélez de la Calle²
Universidad de La Guajira & Universidad San Buenaventura

Resumen

El propósito del estudio fue descubrir las colonialidades del ser y del saber subyacentes en la práctica educativa desarrolladas en el momento de la casa-escuela del devenir histórico de la educación en Matitas, La Guajira, las cuales perpetúan agenciamientos propios de una alfabetización funcional, al tiempo que posibilitan el descuido de lógicas de ser, estar y conocer pertenecientes a los grupos afroantioqueños y wayuu existentes en el lugar. Con esta finalidad, se configuró un equipo interétnico compuesto por sabedores afros y wayuu, autoridades étnicas afroantioqueñas, docentes y directivos institucionales para llevar a cabo un proceso etnográfico doblemente reflexivo desde la perspectiva de Gunter Diez (2011), que permitió la lugarización de las significaciones inmersas en las voces, comportamientos y corporalidades de quienes han vivenciado la educación. A partir de esto

¹ Magíster en Lingüística de la Universidad Nacional de Colombia, Candidato a Doctor en Educación, Universidad San Buenaventura, Cali, Docente de planta, Universidad de La Guajira, Correo electrónico: deruiztoro@uniguajira.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3632-523X>

² Estudios posdoctorales en Educación- Ciencias Sociales e interculturalidad. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, directora del Doctorado en Educación, Universidad San Buenaventura-Cali. Correo electrónico: cpvelez@usbcali.edu.co, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5793-4467>



último, se llegó al esclarecimiento de cómo la institucionalidad educativa, desde sus inicios, se erigió como un escenario de invisibilización identitaria, epistémica y cultural en el corregimiento.

Palabras claves. Alfabetización funcional; casa-escuela; invisibilización; lugar; lugarización.

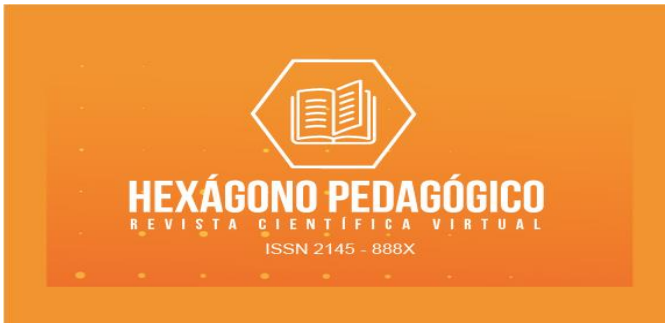
Abstract.

The purpose of the study was to discover the colonialities of being and knowledge underlying educational practice developed at the time of the home-school of the historical evolution of education in Matitas, La Guajira, which perpetuate assemblages of a functional literacy, at the same time that they make it possible to neglect the logics of being, to inhabit and knowing belonging to the *afromatiteros* and wayuu groups existing in the place. For this intention, we formed an inter-ethnic team, made up of Afro and Wayuu experts, Afromatitera ethnic authorities, teachers and institutional directors to carry out a doubly reflexive ethnographic process from the perspective of Gunter Diez (2011), which allowed the lugarization of the meanings immersed in the voices, behaviors and corporalities of those who have experienced education. From the latter, it was possible to clarify how the educational institution, from its beginnings, was erected as a scenario of identity, epistemic and cultural concealment in the town.

Keywords. Functional literacy; home-school; invisibility; lugarization; place

Introducción

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje realizadas en un lugar determinado, contienen una historicidad a nivel local cuya reconstrucción podría emerger del análisis crítico a los documentos meso curriculares o de las dinámicas generadas a partir de la implementación de políticas públicas, pero también, puede surgir del diálogo entre las voces de quienes la han vivido y aquellas provenientes de otros ámbitos, como la academia o el andamiaje



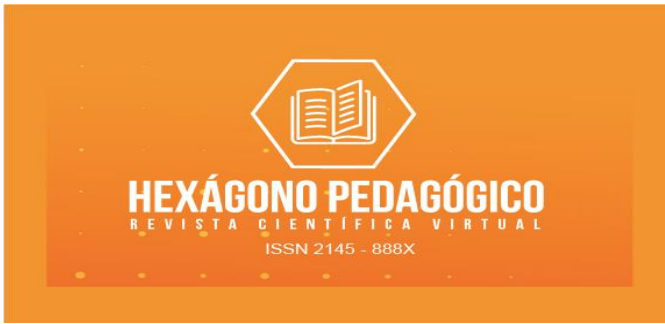
conceptual, político e ideológico del sistema educativo en que se inserta. De esta manera, hablamos de un trasegar de la educación percibido e interpretado en el lugar, que se comprende a partir de las significaciones inmersas en la micro historia del recuerdo y la memoria de los actores sociales. A su vez, se plantea como un conocimiento situado y válido en términos de un saber colectivo de lo local, por último, se posiciona a manera de una lectura gnoseológica de la forma en que se ha desarrollado lo educativo en el contexto.

Lo valioso de estudiar el trasegar de la educación desde las voces y experiencias de los sujetos radica en la manera en que se aperturan horizontes de discusión entre lo oficial y lo emergente, los cuales dan cuenta de cómo los hechos han quedado en la memoria para ser dotados con los sentidos que se tejen a lo largo de la historia cotidiana, ofreciendo con ello, una lectura que permite entender las dinámicas surgidas como respuesta contextualizada a los sucesos educativos que se estaban presentando a nivel nacional e internacional, a través de la palabra.

Lo anterior se debe al hecho de que, al expresar el recuerdo de nuestra educación se establece un reencuentro con la historia social y cultural involucrada en las prácticas educativas vividas, igualmente, las voces que la amplifican, dan cuenta de la realidad histórica de otras instancias y tiempos, a las que no tendríamos acceso si no existiera el valor de la palabra (Martí-Puig, 2020).

De aquí se desprende la posibilidad de entender asuntos del presente a partir de la comprensión de las significaciones que permiten leer el pasado, dado que, como infiere Carvajal-Vaca (2020), estamos frente a una memoria colectiva que permite recuperar la voz de quienes fueron los protagonistas de hechos poco distantes que, de un modo u otro, han marcado las dinámicas sociales actuales.

Ahora bien, en relación con la investigación que realizamos en Matitas, La Guajira, la voz del recuerdo adquiere el valor de la palabra-saber, porque se integró a un proceso de lugarización de las significaciones en la que se considera una postura particular de producir conocimiento que es distante de concepciones deductivas y universalistas



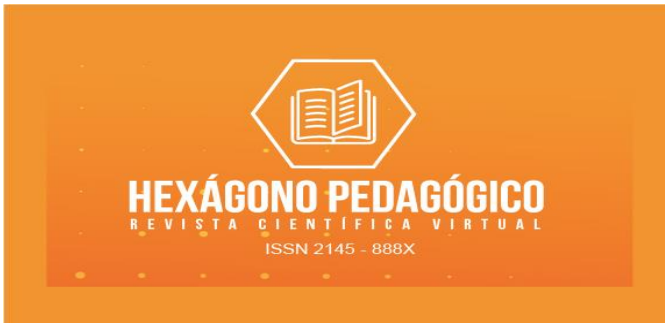
heredadas de pensamiento positivista, y, próxima a la posibilidad de entender que el conocimiento tiene posibilidades plurales, es decir, se puede dar desde la racionalidad y en el método científico, pero también desde la experiencialidad y la corporalidad.

En este sentido, la palabra-saber comporta significados intersubjetivos surgen de las formas como las personas, con base en sus dinámicas de interacción, escenifican las apreciaciones, percepciones y sentidos de la realidad que construye la gente; lo que hace que su emergencia sea constructora de saberes otros, que pueden entrar en diálogo con conocimientos de orden científico-académico.

En este sentido, la palabra-saber da voz a una memoria viva, que en este texto no sólo cumple función testimonial, sino que también tiene alcance de argumento situado, cuyo soporte surge del consenso y del respeto generado por el conocimiento ancestral de los sabedores comprometidos con la perdurabilidad del saber cultural. Por ello, las voces de los que integraron el equipo inter epistémico, mencionado en el resumen, hicieron parte de dinamismos lugarizados, definidos en Ruíz (2022) como:

como escenarios de conversación y debate que parten de la divergencia para tomar decisiones, definir acciones y considerar opciones de forma convergente. En éstos, participan todos los que conforman el grupo inter epistémico para la transformación de la educación, para elaborar reflexiones, preguntas, definir estrategias para recoger testimonios y, fundamentalmente, surgen las significaciones. (p. 19)

De estos escenarios emergieron dos consensos, primero, la intencionalidad de develar la manera en que, desde las prácticas educativas configuradoras de un momento de la educación en Matitas denominado por ellos mismos como “*Momento de la Casa-escuela*”, se visionaba un sujeto alfabetizado, católico y funcional a las tendencias laborales de la época, a la vez que se proyectaba una escuela desconocedora de los saberes y prácticas identitarias del territorio. Segundo, la elaboración de una textura versátil, que



incluye narraciones de los sujetos, teorización y reflexión del investigador en forma interactiva.

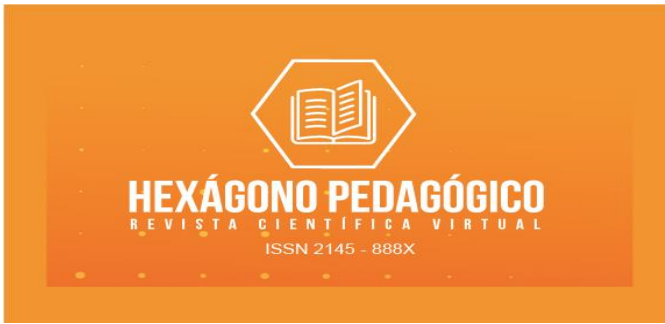
Metodología

El trabajo se enmarca en un enfoque gnoseológico y sociocrítico, en la medida que concibe una visión plural sobre el conocimiento determinada para elevar las significaciones de los sujetos al nivel de conocimientos. Por tanto, al tiempo que se construye explicaciones de la realidad a partir de referentes instalados en la academia, también se consideran aquellos argumentos procedentes de lo experiencial, las acciones, y la memoria transmitida mediante las palabras. En este sentido, el conocimiento es un acto consciente e intencional erigido en lo situado y lo dialógico que: “admite la intelectualidad propia de estudiar el mundo y sus relaciones a partir de diferentes orillas de pensamiento, pero también acepta aquel que se da gracias a haberse construido como persona, hombre, mujer, miembro de una etnia, etc.” (Ruíz, 2022, p. 270).

Por lo anterior, la práctica investigativa desarrollada asumió a asume los sujetos como coautores en el conocimiento, quienes, con base en dinámicas cooperativas y doblemente reflexivas participan el diálogo crítico y horizontal entre las significaciones des encubiertas en el contexto y las teorías o conceptos instalados en la academia.

Diseño de la investigación

Se planteó un diseño metodológico enmarcado en la Lugarización, entendida como: “un proceso emergente de construcción de sentidos que involucra emociones, corporalidades y pensamientos como formas de conocimiento y modos de saber alternativos, cuya lógica de reflexión denominaría intercedente” (Ruíz, et. al. P. 9). En esta, el devenir histórico configura un nodo analítico que establece un dialogo entre los momentos educativos que los actores sociales evocan en sus relatos y acciones con procesos sociales de orden local y

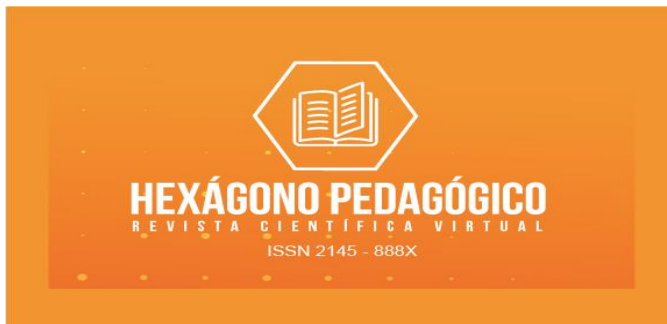


nacional, al igual que, con conceptos académicos que ofrecen otras explicaciones para ampliar la discusión.

La definición del equipo inter epistémico se definió en el marco de los dinamismos lugarizados, a través de la consideración, como criterio de participación en el estudio, la valoración del respeto y reconocimiento comunitario atribuido a personas como sabedores, ancianos, autoridades educativas, autoridades étnicas, etc. Por tanto, fue integrado por tres sabedores wayuu, cuatro sabedores afroantioqueños, la rectora y la coordinadora académica de la Institución educativa Eugenia Herrera de Matitas, quienes son nativas y tienen más de veinte años de experiencia en el corregimiento, las dos autoridades wayuu y las dos autoridades étnicas afroantioqueñas; por último, seis mayores de la comunidad.

Los relatos y testimonios fueron recogidos a través de entrevistas semiestructuradas, una entrevista en profundidad, grupo focales, y plenaria inter étnica. Para su delimitación, se contó con la participación del equipo inter epistémico, quienes exponían sus posicionamientos sobre los instrumentos, las intenciones del mismo y posteriormente, el investigador realizaba transformaciones que se validaban en el marco de los dinamismos lugarizados.

La interpretación de las voces de los sujetos se apoya en los relatos, implementando la saturación de categorías de sentido, agrupadas así: 1) Época educativa, 2) Referente epistemológico, 3) Escenarios pedagógicos, 4) Objeto y sujetos de la educación, 5) Lugar de los saberes y prácticas ancestrales, 6) Sujetos y ciudadanías en formación, y, 7) Sentido de identidad. Los mismos se analizaban en tablas artesanales de revisión de contenido textual que fueron elaboradas y validadas en Ruíz (2022), luego, se discutían los descubrimientos en las plenarias inter étnicas, y, se pasaba a un proceso de triangulación dialógica que combina las voces de los actores sociales con las referencias académica y las reflexiones del investigador.



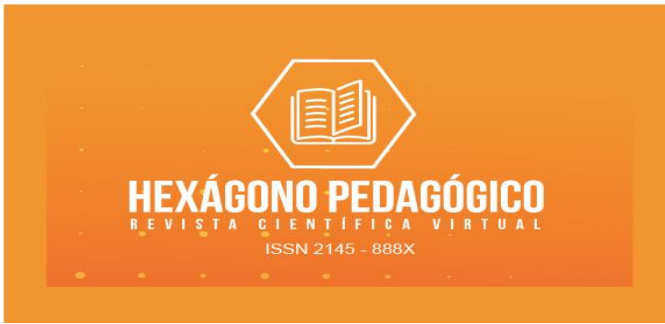
Resultados

El primer momento se puede ubicar desde mediados de la década del 20 hasta mediados de la década del 40 del Siglo XX, y se caracteriza por la no estabilidad infraestructural de la institucionalidad educativa, por ello, los actores sociales lo infieren como la época de la casa-escuela, donde la “seño” era vista como una madre-maestra con todas las implicaciones que ello conlleva.

Dicha inexistencia de un recinto fijo al que pudieran llamar escuela pudo deberse a que, para tal época, Matitas era un pueblo incipiente, que apenas podía tener entre diez (10) y quince (15) años de fundado y con poca población, así lo enuncia Alfonso López Ojeda, sabedor de las prácticas ancestrales de agricultura en Matitas: *“Matitas era pequeño, cuando mucho, unas ochenta casas. Cuando yo era pequeño, no había muchas casas, todos nos conocíamos. Yo tengo 70 años, ahora imagínate en los años 20; seguro eran menos”* (A. López. Comunicación verbal, 12 de septiembre de 2021).

Ahora bien, según la construcción oral de la historia del pueblo oficializada en la cartilla *Matitas, historia y saberes ancestrales de un pueblo a orillas del Río Tapias*, auspiciada por La Corporación Colombia Internacional (CCI) y La Fundación para el Desarrollo Humano Afrocolombiano (Evolución Afro, 2021), para 1910 se desbordó el Río Tapias, generando avalanchas e inundaciones que afectaron a la población de Caracolí de Anaimé, provocando la migración de muchas familias en busca de tierras más altas, siendo éstas las que hoy hacen parte de lo que se conoce como Matitas. En este hecho se destaca el arribo de personas como José Pinto y Ermenegilda Palacios, Cayetano “Tata Rojas”, además de apellidos como los Suárez, los Álvarez y los Mejía, entre cuyos descendientes están maestras emblemáticas de la población.

Por lo anterior, se entiende que, para mediados de la década del 20 del siglo pasado, el desarrollo y registro oficial del pueblo ante las autoridades estatales era incipiente, incluso podría no estar normativizado, por tanto, se podría comprender porque no había



escuela, sino que se arrendaban casas para esta finalidad y se contrataba el personal relativamente preparado para atender la educación.

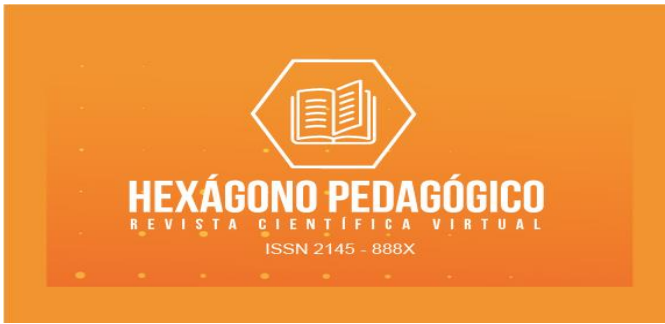
Al respecto, el sabedor ancestral Feligno Mejía, a quien cariñosamente llaman Nino, sostiene:

Aquí no había colegio, ellos enseñaban en cualquier casa, estaba desocupada y ahí se metían ahí y se daban las clases, no es que fueran sus casas siempre, esa casa que está ahí fue la primera de material, ahí conocí yo a Magalis, el colegio era como la fiesta de la virgen de Carmen, no había iglesia, entonces traían la virgen y en cualquier casa que estuviera desocupada, ahí se hacía la velación. Bueno, la seño se metía ahí y ahí daba clase. (F. Mejía: comunicación personal, 08 de agosto de 2021).

De igual modo, la licenciada Zulma Ibarra, quien labora como coordinadora académica de la Institución Educativa Rural Eugenia Herrera, principal escenario educativo de Matitas, rememora los relatos de su mamá que fueron empleados para la construcción del primer proyecto educativo de la Escuela Rural Mixta de Matitas, hoy adherida como sede de primaria a la mencionada institución.

La licenciada cuenta lo siguiente:

Según investigaciones que hicimos cuando fui directora en la escuela, la escuela funcionaba en casas, porque no había locales, mi mamá era oriunda de Matitas, se llamaba Josefa Remedios Tirado y la primera maestra de ella fue Isabel Romero viuda de Peñaranda, eso hace años. Anteriormente, no había locales, las clases se daban en las casas de las seños que podían, a veces habían aprendido a leer y escribir, las reglas matemáticas y las cosas religiosas, eso enseñaban... investigamos con los ancianos y ancianas coetáneos de mi mamá que murió de 61 años, hoy tendría 98 y todos ellos recordaban a su seño Isabel Romero, la que les dio clases en su casa. (Z. Ibarra, comunicación personal, 11 de septiembre de 2021)



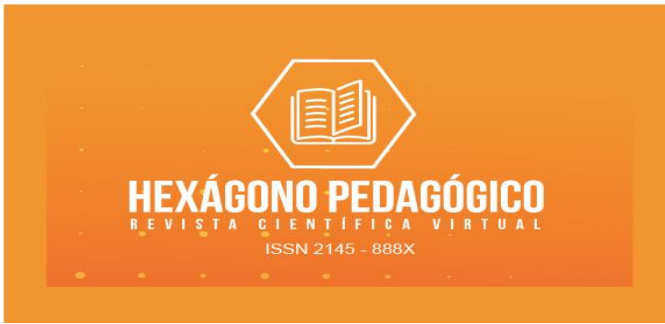
Incluso, la profesora en retiro, Bella De Luque Herrera, hija de la recordada Maestra Eugenia “Geña” Herrera, en honor de quien la institución lleva el nombre, recuerda que, tanto ella como su mamá, ejercieron la docencia en casas familiares:

Matitas era un pueblo chiquito, cuando mucho cincuenta o cien casas, no creo que tuviera más, ahí todos nos conocíamos, todos nos ayudábamos, el dolor de uno era el dolor del otro, así que cuando mamá llegó al pueblo con nosotros, ella nos trajo de San Juan del Cesar en el 44 y la nombraron desde Riohacha como profesora, era normalista de San Juan, entonces dio clase en la casa de la señora Helena, una casa grande de dos cuartos, después la pasaron para un salón. (B. Deluque, comunicación telefónica, 10 de noviembre de 2021)

Cabe anotar que, lo que se quiere resaltar en estos relatos no es el hecho de que, por lo menos, hasta bien entrado el siglo XX, la educación en este lugar no tuviera una infraestructura estable, pues, aunque las razones políticas, económicas y territoriales para ello son importantes, se deslindan, en cierta medida, del asunto educativo y epistemológico que nos convoca.

Sobre lo que sí se quiere hacer énfasis es acerca del hecho de que la casa-escuela se convirtiera en una unidad monotópica y no dialógica para la educación en un lugar donde el aprender a ser hombre y mujer se basa en lo multi espacial, es decir, desde sus inicios los afroantioqueños y los wayuu se han construido multi espacialmente, porque los escenarios de educación familiar para aprender a trabajar, aprender a respetar, a atender la casa, a cultivar, tejer y criar, incluso para tener conocimientos sobre números y cantidades se daban caminando, yendo al monte, haciendo una troja, o, sentado en las enramadas.

A uno lo llevaban donde la seño, a la escuela pa que aprendiera las letras, los números a poner su nombre de uno, pero uno también aprendía, hasta aprendía más en el monte, viendo lo que papá hacía, midiendo las cabuyas contando los chivos, las vacas, lo enseñaban a respetar hablando en la enramada o en el rancho en el monte, las mujeres

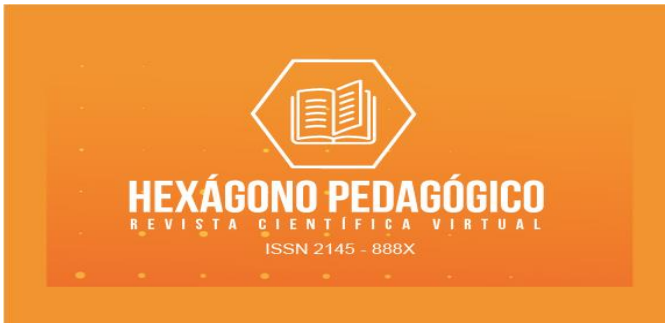


no se quedaban con uno, se iban con mamá, con abuela pa la troja y allá le enseñaban pa que fuera mujer, buena, en la noche lo sentaban a uno como no había luz, en el piso y nos echaban cuentos, nos decían que teníamos que respetar, aprender a trabajar, pero eso no se hablaba en la escuela, uno llegaba y se sentaba en una silla y como se paraba jum, le pegaba la seño a uno. (S. Rodríguez: comunicación personal, 09 de noviembre de 2021).

Entonces, mientras la vida y modos de ser-estar en el lugar se constituyen en formas conscientes o inconscientes de educación y formación para sobrevivir, para aprender viendo y haciendo lo que hacían los mayores; el momento de la casa-escuela, pese a no tener una estabilidad infraestructural, limita su accionar a la “casa” de la maestra de turno, sea arrendada o propia, siguiendo la mono espacialidad de la escuela disciplinaria y limitada a las aulas, característica de los modelos educativos del siglo XVIII adaptados en la República de Colombia un siglo después, cuya representación en la entonces Intendencia de La Guajira, estaban en los internados de Uribia, San Juan y en los nacientes Colegios en Riohacha, como la denominada Escuela Superior para Señoritas, donde se formó una de las maestras más representativas de este momento.

Ahora bien, lo que hemos denominado mono espacialidad se complementa con el hecho de que la construcción del objeto de la educación que desconociera las identidades de los sujetos y la importancia de las prácticas ancestrales para la supervivencia social, biológica y económica de los wayuu y los afroantioqueños.

Esta afirmación se sustenta en los relatos de las experiencias en educación por parte de los sabedores, en los cuales se rememoran temáticas y actos pedagógicos instalados en lógicas propias de la alfabetización básica y funcional, comprendida como el desarrollo de destrezas elementales de lecto-escritura y cálculo, que no llega a un proceso continuo de adquisición de habilidades y conocimientos, pero sí genera bases para ser funcional a lo productivo y relacionarse con las exigencias sociales, laborales y comunitarias del contexto,



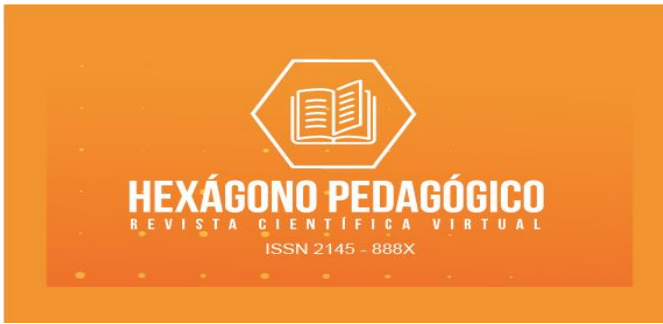
de modo que, la relevancia de la alfabetización va dirigida más hacia el individuo que al colectivo o a sus consecuencias (Martínez, Trucco & Palma, 2014).

Dicho proceso tenía como intencionalidad “preparar” a las personas para las exigencias comunitarias, tales como aprender a firmar (colocar su nombre), poder contar, decodificar las palabras, “*no pasar pena si llegaba un papelito a la casa o si querían envolver a alguien (engañar)*” y estar listo para trabajar en las nacientes empresas de tabaco y algodón. De este modo, lo enuncia la señora Emilina Mejía:

a uno le enseñaban las cuatro reglas, en la primera era pa contar, saber los números y la suma, después la resta, después la multiplicación y ya de último la división, uno sabía bastante y también estaban las cartillas, la uno pa las letras, las vocales, uno las veía y las escribía, en la dos ya uno leía un poquito, palabras cortas, esa cosa sílabas y en la tres ya uno leía abiertamente y escribía así sea su nombre... ya con eso, uno estaba preparado pa ir a trabajar, los papás le decía a uno que si uno leía no se dejaba envolver, si se casaba ponía su nombre, no venía el padrino a firmar por uno. (E. Mejía: comunicación personal, 08 de agosto de 2021)

Por su parte, el señor Feligno Mejía y la señora Rosa Ojeda, Sabedora en cocina afroantillana con 93 años cumplidos, afirman: “*yo tengo 87 años y recuerdo que íbamos a su casa a aprender las letras, los números, el abecedario y ya, uno lo que aprendía era a leer a escribir, las matemáticas nos las dieron fue después*” (F. Mejía: comunicación verbal, 08 de agosto de 2021)

En esas casas no enseñaban eso de usos y costumbres, sin que se llamara así, uno lo aprendía de niño en la casa, pero si nos enseñaban a ser de respeto y a respetar a todos, al grande, al chiquito, y a los mayores...yo recuerdo a la seño Isabel, ella nos daba la cartilla, los números, nos hablaba de la iglesia, de la madre España. (R. Ojeda: comunicación personal, 04 de septiembre de 2021)

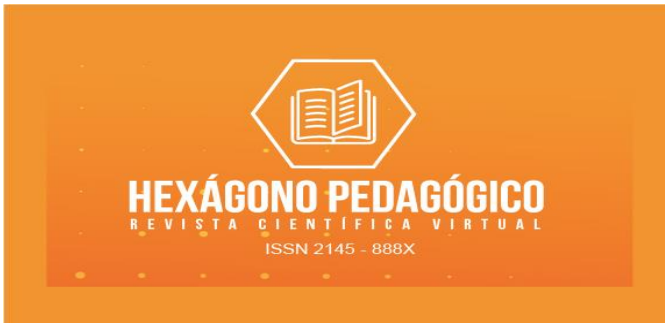


Estos tres relatos nos muestran que en la casa-escuela el objeto de la educación era la adquisición de habilidades básicas para la decodificación, la grafía y el cálculo básico, lo que implicaba una campaña sencilla consistente en acercar a las personas a las cartillas alfabéticas y numéricas, sin apuntar al desarrollo constante de competencias de lectura y escritura crítica e intersubjetiva.

Implicatura que no solo era funcional a las lógicas productivas y sociales de la comunidad, sino que, en cierto modo, estaban perpetuando una occidentalización conceptual, donde las lenguas, la espiritualidad y la pertenencia de procedencia cultural eran ocultadas e invisibilizadas en el ejercicio educativo, mientras se sobrevaloraba una supuesta maternidad eurocéntrica con sus dos principales estandartes de dominación, la lengua y la religión. En el discurso de la sabedora Rosa Ojeda, ese condicionamiento se percibe claramente cuando afirma: *“En esas casas no nos enseñaban usos y costumbres, sin que se llamara así, uno lo aprendía de niño en las casas, yo recuerdo a la seño Isabel... nos hablaba de la iglesia, de la madre España”*.

Lo anterior se puede comprender aún más si lo relacionamos con el trayecto educativo y político por la iglesia católica entre 1905 y 1950 en la alta Guajira y la Sierra Nevada, que para la época eran pobladas por indígenas wayuu y arahuacos. El proceso estuvo a cargo de los Hermanos Capuchinos de la preciosísima Sangre de Cristo, quienes fundaron el Vicariato Apostólico de La Guajira, con el propósito de educar y evangelizar a los nativos para vincularlos a la vida nacional (Córdoba, 2012).

Con esta finalidad, desarrollaron un proyecto de formación conservador que se realizaba en internados alejados de las rancherías y resguardos indígenas, donde se les enseñaba religión, castellano y cultura nacional a los niños y niñas, además de exigirles que uso de creencias y su lengua los usaran cuando volvieran a sus hogares. Lo que permite inferir que el proceso educativo, en sí mismo, funcionaba como una “herramienta” de transmisión de las ideologías, puesto que desprendía a los sujetos de sus elementos



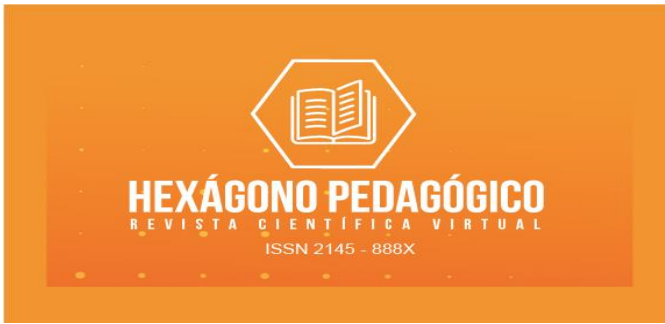
identitarios y transmitía el imaginario de un nacionalismo católico funcional a los ideales de la República.

Cabe anotar que, el arribo de los Hermanos capuchinos a La Guajira se produjo gracias al acuerdo político firmado entre la iglesia católica y el Estado colombiano, denominado “el Concordato”, con la finalidad de garantizar el éxito del plan “civilizador” propuesto por el Departamento de Instrucción Pública. Según este pacto, la educación debía transformar el comportamiento de los niños indígenas, entendiendo por esto: visionarse como un ciudadano que se comunica en español, cree en Dios, en la iglesia católica y en la patria.

Ese cambio de comportamiento derivaba en ciudadanías que admitían, silenciosamente, la autoridad del gobierno y el rigor del trabajo disciplinado. Las cuales facilitaban la implementación de políticas públicas para la formalización de un mercado local y para el debilitamiento del contrabando de hoja de tabaco y Marihuana en la provincia de La Guajira (Santos, 2012).

Como podemos ver, el Concordato y la labor educativa de la iglesia católica en esta época se dirigió hacia las comunidades indígenas, por ello, en el caso de La Guajira, tuvo mayor impacto en la alta Guajira, La Sierra Nevada y en el municipio de Albania. De hecho, podríamos afirmar que el proyecto político-religioso no fue pensado para las comunidades negras, nunca hubo un internado para ellas, incluso, como lo señala Córdoba (2012) los niños y niñas pertenecientes a estas comunidades no iban a estudiar a estos espacios, ni a los orfanatos, sino a las escuelas rurales fundadas por la iglesia o por los gobiernos municipales.

Por este motivo, se puede inferir que el trayecto educativo, político y religioso, realizado por la iglesia católica en La Guajira no tuvo impacto directo en Matitas, como relata Feligno Mejía: *“aquí los curas, ni las monjas hicieron colegio, no habían hecho iglesia ahora iban a venir a educarnos, aquí fueron las maestras en sus casas”* (Mejía, F. Comunicación personal, 08 de agosto de 2021).

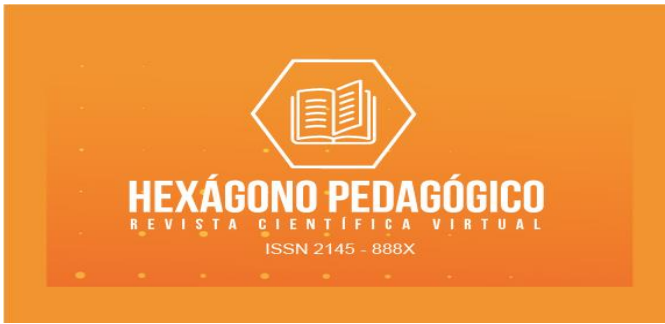


Al respecto, consideramos que su ausencia se debió al racismo imperante en el proyecto de Nación de la época que consideraba a los indígenas como los nuevos ciudadanos y definía a las negritudes como una población ajena a las potencialidades de progreso y civilización del país. A su vez, se complementaba con la discriminación profesada por los sacerdotes y monjas encargadas de la educación en las zonas rurales, a través de enunciados como el siguiente: “La dificultad principal para la civilización de la raza negra está en que son refractarios al matrimonio católico y optan por vivir en concubinato, truncando así la base de la verdadera civilización cristiana que es el hogar, legítimamente, constituido” (Severino de Santa Teresa, 1939, citado por Córdoba, 2012, p. 99).

Ahora bien, la influencia de la iglesia católica en la educación en Matitas no fue directa pero las maestras en la época de la casa-escuela se formaron en instituciones donde el proyecto evangelizador y civilizador de los Hermanos capuchinos se implementó, por ejemplo, Eugenia Herrera estudio en la Escuela Normal Superior de San Juan, Remedios “Meme” Pimienta cursó la secundaria en el Colegio Superior para Señoritas de Riohacha e Isabel Romero se formó en la Escuela Normal Superior Indígena de Uribia.³

Por lo anterior, si retomamos el relato de Rosa Ojeda, cuando afirma: “*yo recuerdo a la seño Isabel... nos hablaba de la iglesia, de la madre España*”, podemos entender la representación de una colonialidad del poder y del ser transmitida por la educación civilizadora impartida por la iglesia católica. También, se puede entrever la intención de desarraigar a los sujetos de sus lazos identitarios para homogenizarlos dentro de un proyecto de nación. Por último, se puede intuir un proyecto político-educativo que muestra como en el país se estaba desarrollando una de las etapas por las que ha cruzado la educación para la diversidad étnica en América Latina.

³ Actualmente se denomina Institución Educativa Escuela Normal Superior Indígena de Uribia, pues no sólo ofrece la formación pedagógica como normalista, sino también primaria, secundaria y media.



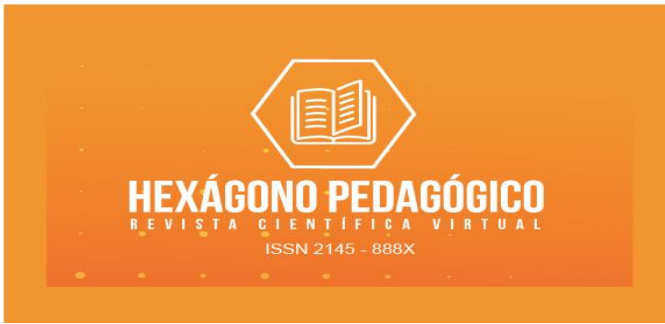
Ésta corresponde a lo que Yáñez (1984) plantea como Modelo de Enseñanza Transicional, consistente en ser un referente educativo definido por el Departamento de Instrucción Educativa de los países, pero con la admisión de un “Maestro indígena” con roles supletorios o remediales, por lo que debía ser conocedor de la lengua nativa, de las creencias propias y devoto de la religión católica.

En Colombia, este modelo tenía su referente en el Decreto 491 del 03 de junio de 1904, el cual no solo reglamentaría la Ley 39 del 26 de octubre de 1903 o Ley Orgánica de Educación, sino que, como señalan Gómez, Gómez & Urrego (1992), propuso un referente teórico para el ciclo denominado “instrucción primaria” y hacia el proceso de “catequización de indígenas” (p. 18) y, además, estableció un plan de estudios para los tres grados de la primaria en las escuelas rurales y para los seis grados en las instituciones urbanas.

Al respecto, el Decreto 491 ancló la educación a la religión católica y exigió una práctica pedagógica que tendía hacia los intereses de la alfabetización funcional mencionada previamente. Al respecto, Uribe (1926, citado por Gómez, et. al., 1992) afirma que, la reforma educativa implícita en la Ley 39 de 1903 y Decreto 491 de 1904 propende por:

Que la instrucción primaria debe simplificarse, a fin de difundirla extensamente; que debe tender a preparar a los niños para el ejercicio de la ciudadanía, despertando y avivando en ellos el amor a la patria; que debe así mismo tender a prepararlos para la agricultura, la industria fabril y el comercio, y procurar que, por las enseñanzas religiosa y física, se formen caracteres nobles y hombres de energía, sanos y vigorosos. (Gómez, et. al., 1992; p. 18)

Bajo la óptica de esta reforma:



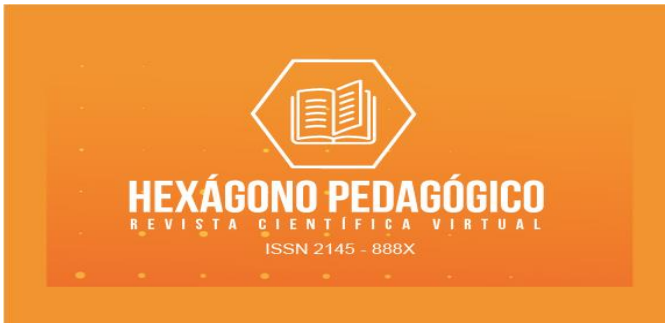
...la educación moral es la obra más noble, más importante de la misión del institutor, el cual debe consagrarse a ella completamente, empleando todos los recursos de su inteligencia y de su corazón, a fin de hacer fácil a sus alumnos la práctica de los deberes para con Dios, para consigo mismo, para con sus padres y sus superiores, para con los semejantes y para con la Patria (Gómez, et. al.,1992; p. 20).

Lo que indica el texto jurídico citado se confirma en casos como los que relata la sabedora Rosa Ojeda: “...pero si nos enseñaban a ser de respeto y a respetar a todos, al grande, al chiquito, y a los mayores” “...yo recuerdo a la seño Isabel, ella nos daba la cartilla, los números, nos hablaba de la iglesia, de la madre España” (R. Ojeda: comunicación personal, 04 de septiembre de 2021).

En este sentido, ser de respeto y respetar a los mayores equivaldría a practicar los deberes para con los padres, los superiores y para con los semejantes. A su vez, hablar de la iglesia en conjunto con la madre España, representaría un sentido patriótico y de deber con Dios, que se resume en la frase “¡Dios y patria!”, evocación de un nacionalismo tras el que se desdibujan conceptualizaciones situadas, como la alusión a la vida-muerte, la palabra y el territorio que subsiste en la cosmovisión wayuu o el trinomio de libertad, dignidad y territorio que subyace en las consignas epistémicas de las comunidades negras.

Desdibujamiento que se formaliza y se concreta, respectivamente, en la Ley orgánica de educación vigente para la época evocada por los actores sociales (entre 1920 y 1945), al referirse a lo que hemos llamado momento de la casa-escuela, y en las prácticas educativas reales de la época, cuando los escenarios de educación son monos espaciales y su objeto es monotópico.

Ahora bien, el desdibujamiento se extiende a la cultura vernácula y a la lengua nativa, ya que su mención es nula, muy a pesar de que en este espacio siempre han habitado grupos étnicos, especialmente wayuu; de hecho, en la mente de los sujetos, el ser negro o el ser wayuu no existía, así lo enuncia Adalis Gómez, primera secretaria pagadora de la



institución vigente en el lugar: *“este asunto de reconocernos afro o de referirse a los indígenas como wayuu es nuevo, antes eso no existía, éramos guajiros y punto, ellos eran indios para nosotros y nosotros arijuna (gente que no es como nosotros) para ellos”* (A. Gómez: comunicación personal, 04 de agosto de 2021).

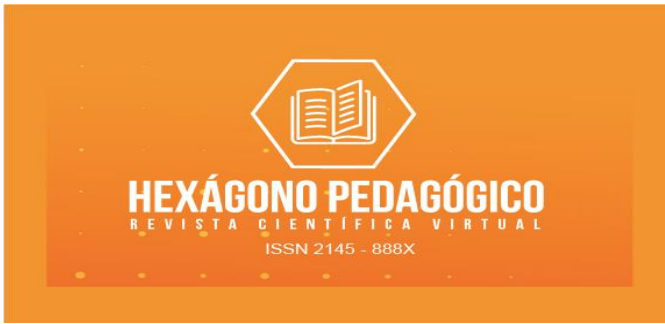
Lo que sí existía era la instauración de las figuras de la madre-maestra y de los hijos-alumnos para referirse a los sujetos que enseñan y aprenden en este momento de la educación: *“Ellos nos decían los padres en la casa y las maestras en la escuela. Los profesores más que su papá”* (Mejía, F: comunicación personal, 08 de agosto de 2021). Lo que marcaba tanto la unidireccionalidad en la definición del objeto de instrucción y de los espacios de enseñanza, como la elección de una acción pedagógica y disciplinaria represiva. Al respecto, el sabedor Feligno Mejía narra: *“Yo no terminé la escuela con la seño Isabel, porque me pegaba, el que no hacía lo que ella decía, lo maltrataba y mi tía escondida de mamá me sacó de ahí y me enseñaba en su casa”* (F. Mejía: comunicación personal, 08 de agosto de 2021).

El testimonio de la sabedora Maritza Ojeda va en similar sentido:

Vea, uno les agradece mucho a las profesoras, porque pa qué, siempre aprendimos algo; pero en esa época, ni los padres podían opinar, se hacía lo que la seño decía y ya, si no, arrodillados en el sol; unas mondas, maíz en la rodilla. Ombe, aprendías o aprendías. (Ojeda, M.: comunicación personal, 12 de septiembre de 2021)

Entonces, si lo que se visibilizaba eran las epistemes del proyecto moderno-colonial matizados en la religión, la lengua española, los referentes básicos de la ciencia occidental y la idea de un patriotismo homogeneizante, tendríamos una educación que, desde sus inicios, tiene el claro objetivo de perpetuar las formas de dominación arraigadas desde siglos atrás y concebidas para ser visibles desde lo legal y desde las prácticas educativas.

Por ello, los relatos de experiencias educativas de los sabedores de Matitas dan cuenta de procesos en los que no se asume la idea de identidad, ni se evidencian las



prácticas culturales en la enseñanza de las maestras. Al respecto, Cecilia Arpushana, sabedora ancestral wayuu, señala:

...nosotros somos y siempre hemos sido wayuu, el arijuna nos decía indios, todavía dicen, pero no todos. Nosotros sí íbamos a la escuela, el que el papá quería iba donde la señora Meme o las otras, pero allá no nos hablaban de lo que éramos, nuestra tierra, la ranchería; las guerras eran historias que contaban los mayores, mis tíos cuando nos reuníamos. (C. Arpushana: comunicación personal, 18 de septiembre de 2021)

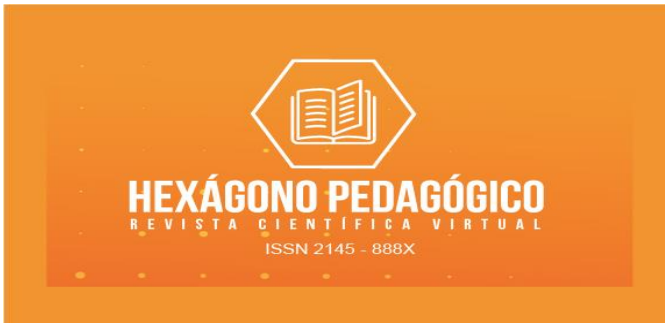
Igualmente, la sabedora Emilina Mejía, la licenciada Zulma Ibarra y la maestra en retiro, Isabel Deluque Herrera, coinciden en señalar que ser conscientes de que ha habido la invisibilización de las prácticas culturales es un tema muy reciente.

De esta forma lo plantea Emilina Mejía:

Todos íbamos al estudio, a donde la señora, después a la escuela, todos recibíamos educación, el saludo, el respeto, nadie era afro, ni nada había wayuu, pero en la escuela era para todo el mundo... no se enseñaba nada (usos y costumbres). No había distinción: antes todos estábamos revueltos. (E. Mejía: comunicación personal, 15 de octubre de 2021)

Por su parte, Rosa Deluque señala:

Yo no recuerdo escuchar a mi mamá, ni siquiera cuando yo fui maestra, que los saberes culturales, el tema de la identidad de las personas hiciera parte de la enseñanza, ni en las cartillas del gobierno, ni en las actividades propias. Sí se colocaban ejemplos del medio, pero como tal, un tema de enseñanza no. Pero fíjate, Danis, es que ese es un tema nuevo, ni cuando salió la Ley General de Educación eso era tema; en los colegios étnicos sí, pero imagínate, si en la Guajira éstos no tienen ni veinte años (R. Deluque: comunicación telefónica, 04 de noviembre de 2021)



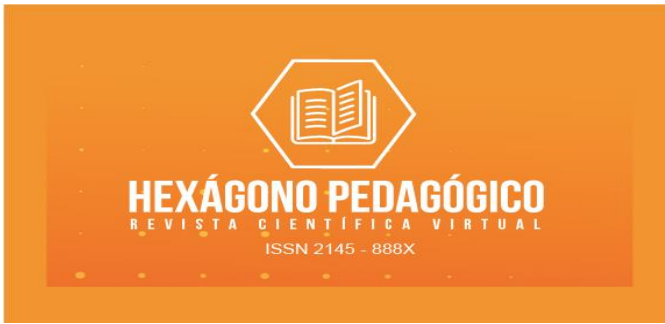
Por su parte, Ramón Biecco, autoridad étnica de la vereda Piyaya en Matitas, enfatiza: *“Nos comenzamos a reconocer como afro y como wayuu hace poco, porque antes no prestábamos atención a la etnia; los primeros en hablar de este tema fui yo y Maritza Ojeda, con el enfoque de equidad de género”* (R. Biecco: comunicación personal, 04 de agosto de 2021).

En razón de las experiencias relatadas por sabedores, autoridades étnicas y maestras, se puede entender que, la enseñanza de los saberes y prácticas ancestrales de los afros y de los wayuu en el momento de la casa-escuela era nula, resultando de una invisibilización de las identidades individuales y colectivas. De modo que el ser miembro de estos grupos no sería un sentido de vida y conocimiento para la época, mucho menos una herencia epistémica para las generaciones siguientes.

Lo anterior daría como consecuencias discursos y comportamientos de no reconocimiento étnico, de discriminación racial y construcción asimétrica del poder económico y político característico de la época. Un ejemplo de ello lo narra el señor Alfonso Ojeda:

“Vea aquí nadie quería ser negro, antes menos, cuando mucho, todos éramos guajiros, pero afro o negro jamás” (Ojeda, M: comunicación personal, 08 de septiembre de 2021). *“Aquí se sabe quién tiene las tierras, el dinero, aunque todos tenemos un poquito porque es nuestro modo de vida, pero hay quienes tienen más y antes, para elegir al corregidor, el edil, el concejal la etnia y la plata influía mucho.* (A. J. Ojeda: comunicación personal 17 de septiembre de 2021)

Discursos que se han normalizado y tienen vigencia en la actualidad, como resultado de la influencia ejercida por las dinámicas sociales de la época, para las cuales las prácticas educativas existentes funcionaban como un dispositivo que perpetuaba marcas heredadas de la colonialidad formalizadas ideológica, política y jurídicamente en los proyectos macro curriculares de la educación nacional.

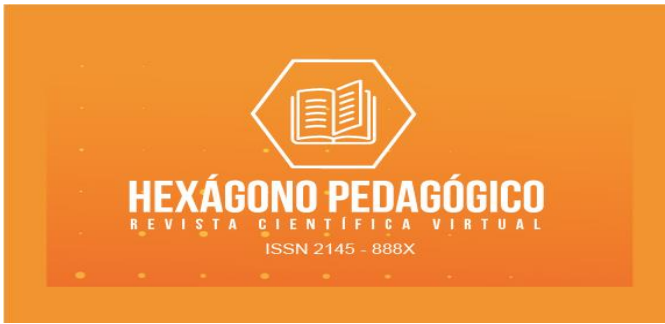


Podríamos decir que allí subyacen las verdaderas causas, por lo que las significaciones que empiezan a tejer un *no lugar* en el primer momento de la educación en Matitas son efectos de un sustrato ideológico que viene desde la Colonia y se perpetúa en la recién constituida República de Colombia; de hecho, los procesos educativos señalados en los relatos de experiencias de los actores son muestras situadas de un fenómeno que se dio en todo el país.

Para ir más allá, lo ideológico se halla en una concepción monocultural en la que se asume la existencia de un solo tipo de humanos, un solo Dios, una sola fe, una sola lengua y la idea de que la administración de justicia, políticas y leyes surgen desde el Estado central (Burgos, 2003). De modo tal que la instrucción y la enseñanza, como categorías constitutivas de la educación, debían propiciar la comprensión de estos referentes para satisfacer el deseo de formar sujetos funcionales a la búsqueda de una patria “leal a Dios, a los superiores y a las buenas costumbres”.

La influencia jurídica y política de la educación proviene de dos partes, la primera, de la Constitución Política de 1886, cuyo espíritu filosófico radicaba en una concepción monocultural proveniente de los ideales de libertad de la revolución francesa. Sin embargo, en su lógica interna, para pensar en una nación, las bases conceptuales siguen el referente de virtud del hombre español, fiel a la iglesia, creyente en el poder absoluto del Estado, auto reconocido como un hombre nacional con mentalidad cosmopolita e interesado en el uso culto de la lengua española (ver Título III de la Constitución Política de la República de Colombia de 1886). Referente que en últimas desconoció la realidad sociológica de la existencia de diferentes comunidades dentro del territorio nacional.

La segunda de esas influencias se soporta en la Ley 39 de 1903, Ley Orgánica de Educación, donde se estructura un andamiaje jurídico que resalta la obligatoriedad de que se organice conforme a las condiciones morales y espirituales de la religión católica, así lo plantea el Artículo 31, numeral (a) del Decreto 491 de 1904, donde dicha Ley se reglamenta. Al respecto, Gómez, et. al. (1992) precisa que es imperante el carácter de eje



transversal que toma la educación religiosa porque, para todos los años escolares, debe verse Religión y no cualquiera, sino aquella fundamentada en la propuesta dogmática de Astete.

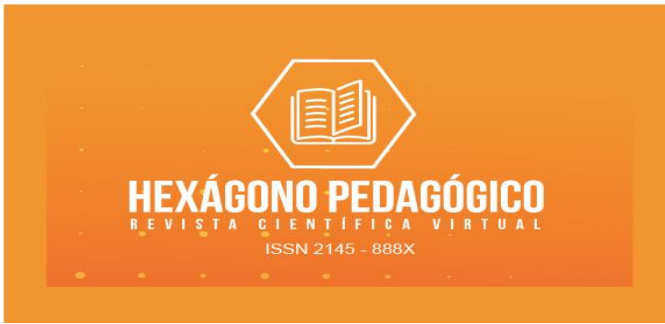
La misma debe darse estrictamente en español y para las comunidades “salvajes” debe tener funciones evangelizadoras. Por ello, la catequesis era estrictamente obligatoria. Para cerrar con broche de oro, el mayor esfuerzo debía hacerse en lo moral, para formar un hombre comprometido con Dios y la patria. Así lo cita Littmann (2018):

la educación moral observa que es la obra más noble, más importante de la misión del instructor el cual debe consagrarse a ella completamente, empleando todos los recursos de su inteligencia y de su corazón con el fin de hacer más fácil a sus alumnos la práctica de los deberes para con Dios, para consigo mismo, para con sus padres y sus superiores, para con los semejantes y para con la Patria. (P.82)

En síntesis, tenemos un momento de la casa-escuela que desconocía la multiplicidad de escenarios educativos y de pervivencia cultural de los grupos afro y los grupos wayuu, cuyo objeto de la educación se construía desde una alfabetización funcional que visibilizaba epistemologías heredadas del proceso moderno-colonial arraigado históricamente en el país; al tiempo que dejaba de lado los modos de conocimiento, las formas de pensamiento y las líneas de identificación de los grupos presentes.

Al respecto de ello, cabe decir que el sujeto de formación resultante es un hijo-alumno desarraigado de las particularidades identitarias propias, cuya percepción de la colonialidad española es una herencia positiva, instituyente de un referente para integrarse a una idea de patria homogénea y un prototipo de nación. Ahora bien, la alusión al hijo-alumno implica, obligatoriamente, una madre-maestra representada en el marco de las prácticas educativas descritas por los actores sociales en sus relatos.

Esta figura, para los participantes, es valiosa a pesar de la crítica aquí señalada, puesto que, si bien es cierto se reconoce que, su práctica pedagógica respondía a lógicas



homogeneizantes, ancladas en lo blanco-mestizo y occidental, también es cierto que, para los actores sociales en el pueblo, estas mujeres fueron el pilar para construir una historia educativa, acercarse a la cultura escrita y, por qué no, tener hoy una memoria crítica e histórica para entender que en el devenir histórico de este fenómeno se han configurado referentes ideológicos y vicios comportamentales sobre los que se debe reflexionar en pro de realizar las transformaciones educativa en Matitas, como lo señala el señor Solito Rodríguez:

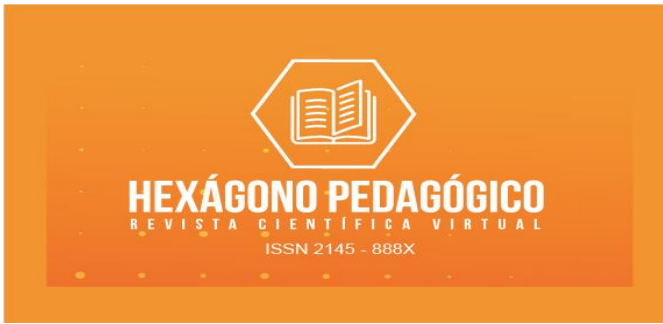
yo fui alumno de la seño Geña (Eugenia Herrera). No aprendí nada de esto de ahora de la identidad, la comunidad negra, wayuu, pero le agradezco que me abrió los ojos para pensar, para leer y, gracias a eso, hoy puedo entender y pensar el mundo. (S.

Rodríguez: comunicación personal, 09 de septiembre de 2021)

Este tipo de aseveraciones reflejan el cariño que los sabedores y ancianos del pueblo tienen de sus maestras, por lo que consideran que, antes de hablar de ellas para juzgar sus desaciertos pedagógicos, hay que homenajearlas e “*inmortalizarlas en una tesis académica que afirma su construcción desde las voces situadas*”, como diría el líder comunitario Asleides Ojeda.

Conclusiones.

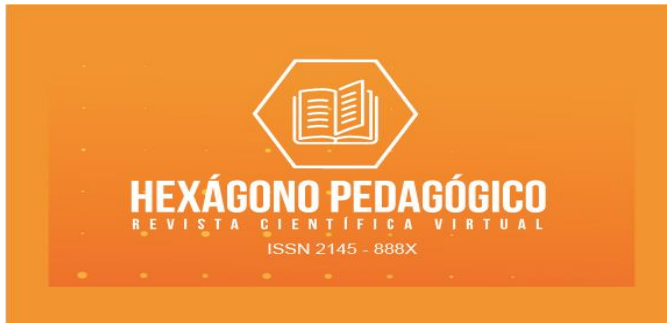
En resumen, *la casa-escuela* se caracterizó por la no estabilidad infraestructural de la institucionalidad educativa, por lo que la práctica educativa se desarrollaba en casas familiares prestadas o alquiladas. A lo largo de su trasegar se posicionó epistemológicamente desde las directrices del Departamento de Instrucción Pública, las ideologías de la iglesia católica y la concepción de hombre nacional del Estado colombiano de finales de siglo XIX expresos en la Constitución Política y el aparato normativo que regía la educación de la época; a la vez que planteaba las bases para un distanciamiento



entre la escuela y las epistemes emergentes en las cosmogonías, prácticas y saberes ancestrales situados en el lugar.

Referencias.

- Burgos, F. (2003). Las minorías étnicas en la Constitución política de Colombia. *Revista Derecho del Estado*, 15, pp. 132-143
- CCI & Evolución Afro (2021). *Matitas, historia y saberes ancestrales de un pueblo a orillas del Río Tapias*. Mininterior
- Carvajal-Vaca, I. (2020). Nuevas sonoridades en la educación musical: Voces universitarias ante la pandemia COVID-19. *Magotzi, Boletín Científico de Artes del IA*, 17 (9), 17-25
- Córdoba, J. (2012). *En tierras paganas. Misiones católicas en Urabá y en La Guajira, Colombia, 1892-1952*. Tesis presentada como requisito para optar al título de Doctor en Historia. Universidad Nacional de Colombia
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la Antropología de la interculturalidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6 (1), pp. 3-26
- Gómez, O. Gómez, S. & Urrego, I. (1992). *La educación en Colombia en el siglo XX, 1900-1980*. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Administración Educativa. Universidad de Antioquia.
- Ley 39. Ley sobre la instrucción pública. Bogotá, Colombia, 26 de octubre de 1903
- Littmann, A. (2018). *De la educación para la ciudadanía a la educación para la participación. Dos momentos para su análisis (1886 -1991)*. Trabajo de grado para
- Martínez, R., Trucco, D. & Palma, A. (2014). *El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe, panorama y principales desafíos de política*. Naciones Unidas
- Martí-Puig, M. (2020). Las Historias de Vida: Identidad docente e Historia de la Educación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 314-325
- Ruíz, D., García, M. & Martínez, D. (2021). Transformaciones epistémicas y educativas en torno a la diversidad cultural en América Latina. *Revista CIEG*, 49, p. 14-28
- Ruíz, D. (2022). *Lugarizar la escuela, educar en escenarios culturalmente diversos en Matitas, La Guajira (2018-2022)*. Tesis presentada como requisito para optar al título de Doctor en Educación. Universidad San Buenaventura- Cali (*inédito, en revisión*)



Yáñez, C. (1984). *Curriculum escolar y educación bilingüe*. Quito: *inédito*. Tomado de: <https://idl-bnc-idrc.dspacedirect.org/bitstream/handle/10625/8881/IDL-8881.pdf?sequence=1&isAllowed=y>