

UNIVERSIDAD DEL NORTE
DIVISION DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRIA EN EDUCACION CON ENFASIS EN EDUCACION INFANTIL

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA SEXUALIDAD EN LA INFANCIA Y
PRACTICA PEDAGOGICA DE AGENTES ETNOEDUCADORES PERTENECIENTES
A LA COMUNIDAD INDIGENA WAYUU.

JHUSTY KAREN GALLO RIZZO

Licenciada en Pedagogía Infantil

Investigador Principal

JORGE IVAN GALINDO MADERO

Psicólogo

Magister en Psicología

Tutor de investigación

2018

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA SEXUALIDAD EN LA INFANCIA Y
PRÁCTICA PEDAGOGICA DE AGENTES ETNO EDUCADORES PERTENECIENTES
A LA COMUNIDAD INDIGENA WAYUU.**

JHUSTY KAREN GALLO RIZZO

Investigador principal

jhustykaren@hotmail.com

JORGE IVAN GALINDO MADERO

Tutor de investigación

Jorgeivan.1973@gmail.com

RESUMEN

La investigación titulada: *Representaciones sociales de la sexualidad en la infancia y practica pedagógica de agentes etnoeducadores pertenecientes a la comunidad indígena wayuu* Tiene como objetivo identificar las representaciones sociales sobre sexualidad infantil en un grupo de etnoeducadores y como está influye en su práctica pedagógica.

Los marcos conceptuales se encuentran sustentados en el concepto de representación social con autores como: Moscovissi, Denise Jodelet entre otros. El marco metodológico corresponde a una investigación cualitativa.

En los resultados se encontró que las representaciones sociales de infancia en la comunidad Wayuu se caracterizan por una lectura tradicional del niño y niña donde debe ser sumiso frente a

la autoridad del adulto, no puede criticar o poner en duda el saber y su posición frente al conocimiento es de un receptor pasivo, en el campo de la sexualidad no hay una transmisión de saberes, no se generan espacios para responder preguntar sobre este tema y prevalece el tabú, ya en la pubertad aparecen los rituales para la iniciación sexual más claramente en la niña que en el niño, esto va en contravía con los lineamientos de Ministerio de Educación Nacional sobre la educación sexual en primera infancia y primaria.

**SOCIAL REPRESENTATIONS OF SEXUALITY IN CHILDHOOD AND
PEDAGOGICAL PRACTICES OF ETHNO-EDUCATING AGENTS BELONGING TO
THE WAYUU INDIGENOUS COMMUNITY**

JHUSTY KAREN GALLO RIZZO

Investigador principal

jhustykaren@hotmail.com

JORGE IVAN GALINDO MADERO

Tutor de investigación

Jorgeivan.1973@gmail.com

ABSTRAC

The research entitled: Social representations of sexuality in childhood and pedagogical practices of ethno-educating agents belonging to the Wayuu indigenous community. Its objective is to identify and analyze the social representations of child sexuality in a group of ethno-educators from their pedagogical practice, to infer a proposal that allows an articulation between the social representation and the guidelines of the Ministry of National Education with reference to sexual education in childhood.

The conceptual frameworks are based on the concept of social representation with authors such as: Moscovissi, Denise Jodelet, among others. The methodological framework corresponds to a qualitative research with a method of investigation - action since it goes from the description of

the social representation to the search to improve the practices articulating them with the guidelines of the government.

In the results it was found that the social representations of childhood in the Wayuu community are characterized by a traditional reading of the boy and girl where he must be submissive in front of the authority of the adult, he cannot criticize or question the knowledge and his position in front of the knowledge is of a passive recipient, in the field of sexuality there is no transmission of knowledge, spaces are not generated to answer questions about this subject and the taboo prevails, already at puberty the rituals for sexual initiation appear more clearly in the In the case of the girl child, this goes against the guidelines of the Ministry of National Education on early childhood and primary education, and a possible articulation between the representation and the guidelines where the cultural legacy is valued and is framed in the current reality of schools.

EIYATAA SUKUWAIPA TWPICGI OTTA TU NAINJAKAT

NAA EKIRAAJUKAT SUMAANA WAYUU

Jhusty Karen Gallo Rizzo

Shiki achajaawa

Jorge Iván Galindo Madero

Akumajuin ahajaawa

Akupja

Tü achajaawa kanuriakat e iyataa sukuwaipa tepichi otto tu nainjakat naa ekiraujuntkat sumaana wayuu, supula neiraakain otta nanantuin tü eiyataa sukuwaipa otta nainjakat naa ekiranjuntkat sumaana wayuu supula sukumajunuin jamuinjitui shikieajia tu natujaakat na wayuukana süma tü shiitakat tü shikiskat suma suluwaatai tü ekirajia tü tepichikat.

Tü eitaskat sukuwaipa tü atujanakau sulu eiyatakat sukuwaipa tü kasat tü nukujakat ochiki chi kanuria kai Moscovissi, Denise; Jodelet otta wane tü anoutakat ekai suchajainui supula anainjatuin supulu anainjatuin tü keirekat sain süpulu sunoutan tü tu sai jakat supula wanawainjatuin tu ayaatayakat nutuma chi aluwatakai.

Tü antunakat sunain tü eiyataa sukuiapa tepichi sulu kojutuin naatapaa namuin otta tü naikajat naa ekiraajakat sumana wayuu eiyatasu wane tepichi maka jintu otta jintuin kojushaii namuloose namuin nojoshi eruin namuin nojoshi aratruin nopuma tü ekirajunakat anain shimainya mushi, otta sunain kojutuin natapa nojorun join naya supula wayuu nata.

Nanojain supushuwaya waya namuir na mutoruyukat, nojoshi ekirajunuim maka sucho slijuna sunain kaa sutujakat tü mulouyukat sulia sumoujain tü nakuaipakat, eirakana akaa shi natujakat au. Tü sukuaipa tepichi otta jimaipaa chi jintui, ashajashi nuschi numuin otta tü jintukat majayupa shia asurrunusu shikirajunakat sunain jamuin jatuin sukuaipa suka muloupain shia.

Nojokat wanawain tü ekirajia sutuma sultuma suluwaatakat cheejehikit waataje akumajune sukuaipa supula waanawain tü nashaajaayakat supula lotiin namuin nakuaipa otta kojutuintu natujakat soukai wanepia.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecerle primeramente a Dios el que en todo momento está conmigo y me ha dirigido por el sendero correcto, por darme la fortaleza y sabiduría para que este sueño se haga realidad.

A mi maestro tutor Jorge Galindo que con sus orientaciones, paciencia, apoyo y dedicación me ofreció sus sabios conocimientos para alcanzar todas mis metas.

A mi amado esposo Clemente Rosado por ser mi compañero en los diferentes retos que se me presentan en la vida, con su apoyo encuentro la seguridad para continuar caminando juntos.

A mis hijos por ser mi principal motivación para poder superarme, por los que me levanto cada día pensando en el hoy y en el mañana. Gracias por ese tiempo que deje de estar con ustedes para poder alcanzar este logro.

Se agradece a los maestros de la Institución Educativa Divina Pastora sede Nuestra Señora de Fátima por ofrecer sus palabras y experiencias que se convirtieron en la principal guía en la consolidación de los resultados de la presente investigación.

Muchas gracias a todos por creer en mí y en mis capacidades

Contenido

CAPITULO UNO	1
INTRODUCCION	1
CAPITULO DOS.....	6
JUSTIFICACION.....	6
CAPITULO TRES	9
PREGUNTA PROBLEMA.....	9
CAPITULO CUATRO	10
MARCO TEORICO	10
4.1 Estado de arte.....	10
4.2 Algunas reflexiones sobre la escuela y la cultura.....	14
4.3 Representaciones sociales.....	15
4.4. Imaginarios y representaciones sociales.....	27
4.5 Representaciones sociales y educación	28
4.6 La infancia como una representación social.....	33
4.7 La Etno educación	39
CAPITULO CINCO	49
MARCO CONTEXTUAL	49
5.1 Generalidades de la cultura wayuu.....	49
5.2 Economía.....	49
5.3 Organización familiar	50
5.4 El cuerpo.....	50
5.5 Apalabrar el cuerpo	51
5.6 La educación.....	52
5.7 La infancia Wayuu.....	53
5.8 La cosmología.....	55
CAPITULO SEIS.....	64
OBJETIVOS.....	64
6.1 OBJETIVO GENERAL	64
6.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS	64
CAPITULO 7.....	65
MARCO METODOLOGICO.....	65
7.1 Tipo de investigación.....	65

7.2 Paradigma de la investigación	65
7.3 diseño de la investigación.....	66
7.4 Nivel de la investigación	66
7.5 Categorías	66
7.6 Instrumentos	67
7.7 Población	68
7.8 La tarea del análisis de la información	69
CAPITULO OCHO	70
RESULTADOS.....	71
8.1 Las representaciones de infancia	71
8.2 Las representaciones de sexualidad infantil	74
8.3 Representaciones de infancia y práctica pedagógica.....	75
CAPITULO NUEVE	77
CONCLUSIONES	77
BIBLIOGRAFIA	82

CAPITULO UNO

INTRODUCCION

Entre las comunidades indígenas del país la wayuu es la más numerosa, a pesar de su importante aporte y legado a nuestra identidad como colombianos y caribes, es una comunidad que permanece y soporta las dificultades que implica la pobreza, violencia, discriminación y la influencia de otras culturas que colocan el riesgo su legado. (Fajardo, 2017).

La común idade Wayuu son compleja en su organización social, cuenta con su propia cosmología que explica el lugar del hombre en el Universo, sus creencias se consolidan en una serie de rituales que organizan su vida diaria, Su dinámica social organizan las relaciones entre hombres y mujeres. En su discursiva la palabra cuenta con un alto valor y se convierte en un ejemplo en tanto tiene un soporte en valores sociales que permiten la convivencia

Este legado cultural se construye a partir de saberes que soportan las representaciones sociales que caracterizan esta cultura, entre estas la forma como se entiende la infancia y su sexualidad se convierte en una riqueza cultural que transita de generación en generación. El encuentro entre estas representaciones de sexualidad infantil y la forma como desde la escuela se organizan saberes canalizados en una práctica pedagógica, entra en discordancia, genera conflictos y es un tema que merece ser abordado.

En el contexto indígena existen otros tiempos para simbolizar la sexualidad, se debe esperar a los cambios de la pubertad para que mediante actos ritualistas se logre colocar palabras a la sexualidad. Esto va en contraposición de una sociedad occidental que cada vez con mayor claridad sexualiza la infancia desde los medios de comunicación, el discurso de los padres,

promoviendo una nueva representación social de infancia en la cual el infante se apropia de conocimientos sexuales que anteriormente era de adultos.

La escuela se convierte en espacio para visualizar esta conflictiva, en tanto esta ha sido tradicionalmente un espacio para la aculturación, el adoctrinamiento en un solo modelo cultural, un modelo occidental que se ha considerado históricamente el que debe guiar las metas de la educación, hoy desde propuestas emancipatorias se propone una nueva escuela que permite el encuentro de las diversidades culturales con los aportes que cada una puede hacer, pero sin perder su esencia.

En este reto se encuentra maestros y etno educadores en escuelas con mayoría de actores de la comunidad educativa que provienen y viven en contextos indígenas, estos maestros están en la línea entre los requerimientos del Ministerio de Educación y la transmisión de un legado cultural indígenas a nuevas generaciones.

Es una labor donde entran en juego las representaciones que han transitado en su historia frente a lo que implica la infancia frente a lo que los contenidos académicos señalan sobre lo que debe ser la infancia, que debe conocer un niño y niña, como debe relacionarse y para el presente caso como vivir la sexualidad infantil. Surgen preguntas sobre este acto pedagógico: ¿cuáles son las representaciones de sexualidad infantil en esta comunidad? ¿Cómo los etno educadores y maestros las han apropiado y de forma esto permea su práctica pedagógica cuando deben hablar de sexualidad en la escuela?

Para dar respuesta a esto interrogantes se inició este e proyecto investigativo, procurando describir las representaciones sociales sobre sexualidad infantil en un grupo de etno educadores pertenecientes a esta cultura, el documento se encuentra organizado de la siguiente forma:

En la justificación se señala la relevancia social de la investigación desde los encuentros y desencuentros que se generan en una práctica pedagógica que en sus contenidos implica la educación sexual para niños y niñas wayuu.

Se señala la experiencia vivida en la escuela por el rechazo de la comunidad indígena en tanto el hablar de sexualidad infantil es un tabú que hace parte de su legado ancestral, medio de esto están niños y niñas que transitan en discursos por momentos contrarios con relación a la sexualidad.

Toda esta problemática luego se evidencia en la desorientación de niños y niñas frente al tema de la sexualidad, la contrariedad frente a ritos indígenas de iniciación sexual en la pubertad, una iniciación sexual no planificada y el riesgo de prostitución en la adolescencia, estos aspectos marcaran la pertinencia del estudio.

Desde la viabilidad del proyecto se especifica como existe interés en los etnoeducadores de participar de la experiencia investigativa ya que es una problemática que hace parte de su diario vivir y requieren comprenderla desde su propia experiencia e historia como pertenecientes a la comunidad y al tiempo como educadores de sexualidad infantil en la escuela.

El marco teórico está sustentado en la propuesta de Serge Moscovici sobre representaciones sociales y los aportes de otros autores al campo de las representaciones sociales en la educación como lo hace Denise Jodelet. Estos van a ser claves para comprender la forma como los maestros y etnoeducadores construyen las representaciones de infancia desde su historia y como miembros participantes de una comunidad que cuenta con sus propios referentes.

Se avanza sobre la propuesta de la infancia como una construcción social que se soporta en representaciones que hacemos de ella , desde la investigación este insumo permite esclarecer

como el lugar de un infantil responde a una serie de circunstancias históricas, sociales, económicas, religiosas entre otras que conllevan a que lo que se defina como niño y niña puede ser diverso de una comunidad a otra, esta claridad nos lleva a escuchar a los etnoeducadores y maestros desde sus propias representaciones de infancia.

Ya en el campo de la escuela como un espacio de encuentro de culturas, se realizan reflexiones que permiten proponerla como un campo en el que pueden transitar discursividades. Esta nueva escuela, resignifica lo cultural desde la posibilidad que ofrece la diversidad para construir un nuevo escenario, que no busca colonizar sino resaltar lo que lo indígena y lo occidental pueden proponer frente al acto pedagógico en el marco de la etno educación.

Los principios de la etnoeducación señalan el lugar de la educación en la construcción cultural de los pueblos, se presentan los marcos legales que la sustenta y las experiencias de etnoeducación en la comunidad Wayuu

En los resultados de la investigación se expresa como las representaciones de infancia sobre la sexualidad en los etnoeducadores que pertenecen a la comunidad Wayuu se caracterizan por el tabú ancestral ante este tema, lo que conlleva a que hablar de sexualidad con los niños y niñas. Para el maestro que pertenece a la comunidad es un desencuentro entre su propia representación de infancia y lo que debe transitar en la escuela de acuerdo a unos lineamientos de educación sexual.

Los caminos frente a esta encrucijada son diversos, desde evadir los contenidos en el aula de clases, dictarlos sin tener en cuenta las consideraciones culturales hasta llegar a hacer propuestas de una etno educación que, desde las propias representaciones de infancia de la comunidad, busca un encuentro con occidente.

La investigación en su búsqueda de describir cuales son las presentaciones de infancia que tienen los maestros y etno educadores, señala como el lugar del educador no solo implica un acervo de conocimientos, sino que su práctica lo implica como sujeto que llega al encuentro con el estudiante desde una historia que implica una forma de representar la realidad.

En los anexos se pueden encontrar propuestas que realizan maestros y etno educadores para dar resolución al conflicto entre los intereses del gobierno nacional de promover un programa de educación sexual y el rechazo de la comunidad indígena frente a esto.

CAPITULO DOS

JUSTIFICACION

La importancia de la presente investigación se encuentra en que aborda una problemática que está presente en muchas escuelas en el departamento de la guajira que reciben a niños y niños de la comunidad Wayuu. Desde la experiencia de la investigadora como maestra, como también desde el encuentro con otros compañeros de trabajo, se da cuenta de niños y niñas que avanzan en la construcción de saberes y experiencias sobre la sexualidad que no son avaladas en su comunidad.

La escuela se convierte en un espacio en el que se habla del cuerpo, de la sexualidad en su sentido amplio como un proceso que implica la procreación, de las diferencias del género, del respeto del propio cuerpo. Temas que no se deben conversar en la comunidad indígena en la infancia, ya que se debe esperar a los tiempos de los rituales para asumirse como seres sexuados.

Se ha evidenciado como existe una resistencia por parte de los padres de familia de que se trabajen temas relacionados con la educación sexual ya que va en contra de la forma como se entiende lo que debe ser la infancia, momento evolutivo en el cual niños y niñas no se les habla de sexualidad ya que este es un tema tabú.

En medio de esto un etno educador y maestros que, desde sus propias representaciones sociales, realiza un acto pedagógico en la educación sexual que puede llegar a ser confuso incluso para si mismo como sujeto que se ha conformado desde el legado indígena, estos aspectos señalan **la pertinencia** de la investigación

El maestro está implicado como sujeto en esta problemática, en muchos casos hace parte de esta comunidad indígena, es decir sus padres lo educaron desde las representaciones sociales de infancia Wayuu y ahora desde la escuela se promueve un niño y niña que en sus dimensiones de desarrollo se implica la sexualidad.

El acto pedagógico para el maestro implica un conflicto entre sus propias representaciones y lo que se espera de su labor como educador en sexualidad para niños y niñas, la investigación aborda la problemática desde la descripción de las representaciones de infancia y la forma como esta impacta en su práctica pedagógica.

Otro aspecto que señala la pertinencia de la investigación, es la presencia mínima de avances científicos que, desde las ciencias sociales, en el tema de las representaciones sociales en esta comunidad y en comunidades indígenas colombianas en general, en menor medida que impliquen al maestro y el acto pedagógico.

La ausencia de acerbo investigativo, dificulta el proponer acciones que den respuesta a las problemáticas que presenta la escuela indígena en la actualidad, esta propuesta es un aporte a repensar el lugar de la escuela como un espacio de encuentro cultural

Desde la **relevancia social**, la investigación aborda a una problemática que afecta directamente a la comunidad , este choque entre una sexualidad indígena marcada por el tabú y una representación de infancia occidental de un niño y niña sexualizados genera conflictos en la escuela: se presentan discusiones entre maestros y padres de familia por los contenidos sobre educación sexual, niños y niñas se encuentran en medio de un discurso indígena que coloca silencio sobre la sexualidad infantil y otro occidental que promueve espacios para su discusión.

Esta dificultad para colocar un marco simbólico que organice las preguntas y comportamientos sexuales en la infancia, coloca a niños y niñas en riesgo por la falta de una orientación clara, cuando se encuentran contenidos que despiertan la curiosidad sexual, por medio de la televisión, el internet, por el contacto con otros niños y adultos externos a la comunidad.

La finalización de la infancia y el inicio de la pubertad está señalada en estas escuelas por estudiantes que presentan iniciación sexual temprana, evasión de rituales de iniciación sexual propios de la comunidad, dificultades en la interacción entre pares y una ausencia de un marco claro para abordar la sexualidad en la adolescencia.

La investigación es **viable** en tanto existe interés por parte de los etno educadores y maestros están interesados en reconocer la problemática y propiciar nuevas estrategias que permitan el sostenimiento del legado cultural al tiempo que se generen herramientas en los niños y niñas que les permita responder a los discursos occidentales sobre la sexualidad.

CAPITULO TRES

PREGUNTA PROBLEMA

La escuelas Wayuu se encuentran en un choque discursivo que afecta la practica pedagógica: Por un lado está un saber ancestral que coloca en tabú la sexualidad infantil, un tema del que no se debe hablar hasta la llegada de los ritos de iniciación en la pubertad y por otro lado los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional que propone desde los espacios de educación sexual, el colocar palabras a los temas de cuerpo y sexualidad en la infancia, propiciando el surgimiento de preguntas en los niños y niñas para construir respuestas en el espacio escolar.

Los efectos de esto en la escuela y en la forma como niños y niñas asumen su sexualidad, evidencia confusión: ¿Se puede o no hablar de sexualidad con los adultos? Es cierto que niños y niñas tienen trato igualitario tal como dicen los textos de educación sexual mientras en mi comunidad se señala divergencias en la jerarquía entre hombres y mujeres. ¿Es esperable el contacto físico como expresión de afecto?, estas preguntas surgen en la escuela y esperan una respuesta del educador

Maestros y etno educadores busaran articular una práctica pedagógica que, de repuestas a esta dicotomía, con un componente adicional, su acto pedagógico está atravesado por sus propias representaciones de infancia y la forma como desde su comunidad indígena se les enseño que la sexualidad infantil es un tema silenciado. Es por esto que surge la pregunta de investigación: *¿Cuáles son las representaciones sociales de la sexualidad en la infancia en las practicas pedagógicas de etnoeducadores pertenecientes a la Comunidad indígena wayuu?*

CAPITULO CUATRO

MARCO TEORICO

4.1 Estado de arte

Desde la mirada de Occidente, solo es el contexto moderno que surge un claro interés por comprender como comprendemos y representamos la infancia, sino que además de hacer una historia de ella y describirla en el tiempo presente. Sobresalen los estudios de Aries (Aries, 1987) que señalan que no existe o ha existido una sola forma de comprender la infancia, de imaginar o representar lo que es un niño y una niña. La comprensión de lo que implican los imaginarios y representaciones de infancia señalan de igual forma su carácter dinámico y esa cómo se afirma que las concepciones de la infancia han cambiado considerablemente a lo largo del tiempo y también durante el siglo XX (Pachon, 1985)

Los cambios históricos en la concepción de la infancia tienen que ver con los modos de organización socioeconómica de las sociedades (Aries, 1987), con las formas o pautas de crianza (mause, 1991) , con los intereses sociopolíticos de la forma como se construye una definición del niño y la niña como sujetos de derecho generándose políticas de instituciones nacionales e internacionales a favor de la protección. (García & Carranza, 1999) Estas transformaciones producen cambios en la forma como se construyen los vínculos tanto en familia como en la escuela (Escolano, 1980) . Por todo ello la infancia, más que una realidad social objetiva y universal, es ante todo un consenso social. (Casas, 1992)

El estudio moderno ha permitido diferenciar dos niveles en la construcción de lo infantil, la forma como organizan los imaginarios y como se consolidan las representaciones de infancia:

Los imaginarios son construcciones que realiza un sujeto a partir de sus experiencias, los cuales tienen un origen en su pasado y una incidencia en su presente, los imaginarios se re significan en los procesos de socialización y por medio de nuevas vivencias y experiencias (Wagner, 1993). Los imaginarios de infancia parten de los procesos de socialización primaria y se consolidan en medio del discurso social y las experiencias, propiciando dentro de una sociedad una representación colectiva. Incluyen: la representación de lo que implica ser niño y niña; las pautas de relación entre niños y adultos, la manera como se construyen los discursos sobre lo femenino y lo masculino, lo que implica lo infantil (Rincon, 2000)

Las representaciones sociales, según Moscovici, son un sistema de valores, ideas y practicas con una doble intención: primero establece una orden que permite a los individuos orientarse ellos mismos y manejar el mundo material y social; y segundo permite que tenga lugar la comunicación entre los miembros de una comunidad, proveyéndoles un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y grupal. (Rodriguez, 2003)

Por otro lado, Jorge Galindo y Jairo Gallo (2009) (Galindo & Gallo, 2009), en su libro psicoanálisis y teoría social, dicen que la representación es una labor transformadora y opera desde lo creativo para la subjetividad y la sociedad, los sujetos mediante las representaciones reconstruyen las formas simbólicas de la sociedad desde sus imaginarios. La subjetividad, como lo social, no es algo ya dado, sino en proceso de construcción que tiene como eje organizador el inconsciente.

Aura Cardozo (Cardozo, 2009), hace una diferenciación entre creencias, ideas, conocimiento y pensamiento: las creencias son la aceptación o sentimiento libre de una idea o hecho, es un impulso subjetivo que ejerce una idea sobre los actos de razón y que mantiene su firmeza. Las ideas hacen referencia a la imagen o representación que del objeto percibido queda en mente de una persona. El conocimiento consiste en una correlación que del objeto percibido queda en la mente de una persona. Y el pensamiento es un conjunto de ideas propias de una persona o colectividad, es una facultad psíquica, cuyo ejercicio implica actos cognoscitivos, emocionales y volitivos.

En Colombia se han realizado una serie de investigaciones en las que se avanza en forma directa e indirecta sobre los imaginarios y representaciones de infancia, estas propuestas no abarcan todo el territorio nacional, más bien son intentos desde ciudades o regiones que dan cuenta del tema. Por otra parte, se presentan trabajos de compiladores de estas investigaciones que buscan generar esta visión integral como el trabajo realizado por María Cristina Tenorio sobre las pautas de crianza en Colombia y tanto los imaginarios como representaciones que los soportan. (Tenorio, 2000)

En el caso de los productos investigativos sobresalen: La formación de maestros y su incidencia en la transformación de las mentalidades acerca de la infancia. De Cecilia Rincón, en este texto se señala cómo se genera un efecto cognitivo y cognoscitivo en los maestros que se forman en primera infancia, se retoma una muestra poblacional en la ciudad de Bogotá. Los resultados señalan cómo se generan cambios en las concepciones por medio de la educación en la primera infancia. (Rincon, 2000)

La Memoria y los Mundos de la infancia- Historia personal, representaciones e imaginarios de infancia. Mabel Farfán Martínez (2005) En esta investigación se describe cómo los imaginarios de infancia de los maestros están en relación con sus propias vivencias en la infancia y la forma como construyeron el mundo familiar, escolar y social.

Los imaginarios de infancia y el maltrato en algunos funcionarios de medicina legal. Lisandro Antonio Duran (2004) ubica unas categorías emergentes que definen los imaginarios de infancia: Haciéndose ser Bio Psico social, hábitos socios culturales, cuidados en la relación, infancia etapa feliz.

Las representaciones e interacciones pedagógicas de agentes educativos, en torno a la manera en que se puede hacer efectivo el derecho a la participación de los niños y niñas de primera infancia. Andrea Jiménez y otros, 2010. Ubica un momento en Colombia que cambia de manera crucial la concepción de infancia: gracias a la Constitución de 1991 que introduce el concepto de Estado Social de Derecho y el convenio internacional de los derechos de niño, se deja de ver al niño como objeto de protección a causa de su inmadurez y pasa a ser sujeto social de derecho, reconociéndosele un papel activo frente a su realidad.

En el campo de las investigaciones que a nivel nacional e internacional abordan temas relacionados con la educación infantil en la comunidad Wayuu sobresalen: La investigación de Mery elle Mejía titulada La educación de la infancia Wayuu a través de los relatos míticos de su cultura, donde resalta como la cosmología Wayuu cumple una importante función en la forma como transita y se resignifica el saber ancestral.

4.2 Algunas reflexiones sobre la escuela y la cultura

La historia de Latinoamérica está atravesada por el proceso de la colonización, el cual impone una cultura y genera un discurso de exclusión a todo aquello que no responde a su discursividad, la escuela se convirtió en un escenario focal para este proceso de colonización (Susana & Candau, 2014). Es en el avance del contexto moderno que el hombre Latinoamericano se replantea en forma emancipatoria estos discursos, permitiendo comprender que no existe una cultura completa y universal (Santos, 2006). Esto implica el replanteamiento del lugar de la escuela como un espacio no de universalización de una cultura, sino como entorno en el cual se plantea el diálogo cultural, un discurso hegemónico que se permita plantear un encuentro de saberes y experiencias, pero sin que sea cuestionado el carácter monocultural que se encuentra presente en la dinámica. (Sacavino & Candau, 2015). En el mismo sentido de la escuela como espacio de reconocimiento y valoración de la diversidad se encuentra Amartya Sen, quien propone la monocultural plural, donde la escuela es un espacio desde una propuesta de derechos sociales y económicos, aquí debe primar la diversidad y no la asimilación o se podrían generar divisiones más que encuentros (Sen, 2006)

La escuela debe entonces ser un espacio de nuevas construcción sin que se pierda lo esencial de lo que cada cultura propone a este encuentro, la escuela es un punto de encuentro de representaciones, de formas de comprender la realidad y de accionar sobre ellas, de comunicarnos con quienes también la conforman, de esto trata el siguiente apartado a revisar.

4.3 Representaciones sociales

Nuestra relación con el entorno se realiza desde la forma como la interpretamos, como la construimos en nuestra mente, en este proceso nuestro sentir, la forma como razonamos, como realizamos juicios de valor, nuestro sentido común e incluso la imaginación cumple un papel esencial. En este capítulo se revisará el concepto de representaciones sociales, el cual responde a la forma como construimos representaciones de lo que constituye nuestra realidad.

El campo de las representaciones sociales se construye en los límites de la Psicología individual y la social, entre el sujeto y la cultura, entre lo subjetivo y lo intersubjetivo, lo objetivo y lo subjetivo. El estudio de las representaciones sociales nos confronta con la forma como nos miramos a nosotros mismos, a los demás y a la realidad externa. Pero las representaciones sociales no solo una construcción desde el pensamiento, también implican acciones, formas activas de relación, atraviesan nuestros vínculos con el otro y generan impactos en las relaciones.

Este concepto es clave para el desarrollo de la presente investigación en tanto permite explorar como los maestros y etno educadores construyen representaciones de infancia, de acuerdo a su contexto socio cultural, a sus vivencias, a la educación recibida y como estas representaciones se implican en su acto pedagógico y en las interacciones que realizan con niños y niñas

4.3.1 Definición

Epistemológicamente, el sujeto elabora sus representaciones de forma individual, sin dejar de lado el medio externo, es decir que las representaciones que el sujeto elabora están mediadas por su vida social. Los seres humanos son completamente activos y su proceder va a estar sugestionado por las representaciones que ha elaborado anteriormente en su relación con el entorno físico y social.

En tanto las representaciones sociales son mediadores con la realidad externa y tienen tanto valor en la forma como nos relacionamos con el otro, su estudio es pertinente en la comprensión de los vínculos que establecemos en diferentes ámbitos de lo humano, el presente texto responde a resultados de investigación desde la forma como los maestros construyen representaciones de lo que implica la infancia y la manera esto direcciona su práctica pedagógica, la cual es entendida como una experiencia del campo de la educación que está sustentando en el vínculo que se establece entre el maestro y el estudiante.

Este encuentro entre las representaciones sociales y lo que implica el campo de la educación no es nuevo, ya se puede rastrear en el trabajo de Durkheim y continuara en el desarrollo de las investigaciones de las presentaciones sociales, ya que uno de sus temas principales ha sido la forma como transitan las teorías, paradigmas y formas científicas de explicación de la realidad a las acciones de quienes las soportan.

El concepto de representación social surge entre la psicología y la sociología, posee una composición social variada, ya que está compuesto por varios conceptos (procesos cognitivos, inserciones sociales, valores, creencias, actitudes, entre otras).

La representación social, es un modelo teórico europeo con raíces en las representaciones colectivas, en las representaciones en el niño planteadas por Piaget y en la psicología social cognitiva. Entre los que han realizado aportes a este concepto Moscovici sobresale, este autor plantea una disciplina basada en estos principios, en la que su objeto era el análisis del conocimiento del sentido común

Para entender de forma clara los orígenes de las representaciones mentales, se hace necesario conocer el enfoque cognitivo que es su punto de partida. Durante la década de los 50 en los Estados Unidos, después de un polémico movimiento conductista y teniendo en cuenta las necesidades de la época, surge una nueva propuesta.

Los psicólogos sociales, se habían empezado a alejar del concepto de mente de grupo, para reemplazarlo por el trabajo con personas en grupo, estos empezaron a preocuparse por las actitudes y la personalidad; empezaron a desarrollar teorías sobre como las personas conforman, integran y actúan en función de sus creencias. Suponen que gran parte de la conducta puede explicarse en virtud de las representaciones internas e intencionales.

4.3.2 Orígenes del concepto

La etnopsicología de Wundt. En los mismos inicios de la Psicología como una disciplina científica, surge el planteamiento sobre una posibilidad de estudio de lo social, Wilhelm Wundt quien pasara a la historia como el iniciador de los laboratorios experimentales que permitirán nombrar la Psicología como una disciplina científica, señalaba que entre los caminos a recorrer en su interés investigativo estaba una posibilidad de comprensión de lo social.

Valorado desde el campo de la Psicología experimental, el trabajo de Wundt desde sus aportes Filosófico y en la teorización entre lo individual y lo social, han pasado a un segundo plano. Sin embargo, en ellos se encuentra la base para la comprensión del concepto de representación social (Farr, 1989)

Nombrado etnopsicología este avance al estudio de lo social, Wundt se encuentra en esta propuesta con el lenguaje, el articula y permite la consolidación de actividades cognitivas superiores, las cuales se construyen en la relación que se establece con los otros, los productos del lenguaje, en tanto colectivos permite la construcción de formas de la cultura, es de esta forma que se consolida una propuesta de la psicología de los pueblos. (Mora, 2002)

El trabajo de Wundt que abre las puertas al estudio de esta psicología abarca trabajos que van desde 1900 hasta 1920, con la influencia de autores Lazarus, Wundt hace una propuesta desde el lenguaje y el estudio de los pueblos, llegando a campos tan diversos como los estudios de Hartmann en la relación del inconsciente con lo colectivo e incluso Darwin y la forma como se establece la comunicación animal, para llegar al habla y la comunicación de los humanos.

El lenguaje se convierte en base para construcción de productos sociales, en esto se encuentran los mitos, las costumbres y las formas como representamos nuestra realidad e historia. Wundt señala como estos productos se van transformándose con el tiempo en tanto un producto tanto de lo individual y social que se re vive en medio de la construcción que hacen los participantes que lo vivifican. (Mora, 2002)

Los aportes de Wundt a la presente investigación están señalados por la importancia del lenguaje como un marco para comprender como las personas y las comunidades hacen las representaciones de infancia, Wundt nos guía al estudio de los mitos y costumbres de la comunidad Wayuu para conocer como representan la infancia

El interaccionismo simbólico Mead. En Norte América en medio del surgimiento de las propuestas funcionalistas y el avance de las propuestas conductistas para la comprensión del comportamiento humano, Jonh Dewey realiza criticas la modelo estimulo- reflejo, señalando como esta es una respuesta simplista, y como en los individuos existen decisiones activas que intervienen. Junto con Dewey, George Mead propone nuevas orientaciones a la Psicología social desde la Universidad de Chicago.

Definida esta propuesta como la intersubjetividad (Mead, 1934) toma como núcleo central la comunicación y la nombra un acto desde lo colectivo, en el cual se generan mediaciones y donde la subjetividad se construye en relación al otro, esto no es un proceso

biológico sino social, en sus aportes señala como la comunicación existe con el Otro y en medio de este proceso, el individuo se comunica también consigo mismo.

Uno de los aspectos más importantes de la propuesta de Mead es señalar como en medio de la comunicación con el Otro y consigo mismo, se crea una realidad simbólica.

Mead ofrece a la presente investigación el valor que tiene la interacción en la construcción de las representaciones sociales, estas no se construyen en forma aislada, sino que es un acto colectivo, para comprender como organizan las representaciones sociales de infancia en los maestros y etno educadores desde la interacción social , esto fue importante para la elaboración de los instrumentos en la recolección de la información, estos indagan en las relaciones que establecieron los sujetos desde su infancia, con su comunidad y en el presente con los diferentes actores de la comunidad educativa, todos estos tiempos y espacios co ayudaron a la construcción de las representaciones de infancia

Durkheim: Las representaciones Colectivas y las bases para un estudio en

Educación. Emile Durkheim retomo el interés de Wundt por la comprensión de los límites entre lo individual y lo colectivo, para Durkheim las representaciones colectivas superan e influyen sobre las individuales, son dos espacios de estudio diferentes y de las individuales no se puede retomar las colectivas, cada una debe ser abordada de una forma particular. (Mora, 2002)

Por otra parte, Durkheim es pionero en el campo del estudio de lo que es e implica la educación, al celebrar en 1902 el primer curso que aborda este tema. De aquí en adelante los

aportes de este autor tienen repercusiones al presente (Mora, 2002). Durkheim señala el impacto que tienen los estudios en educación más allá de su campo, por su impacto en lo social y la cultura. (Durkheim, 1986)

En su propuesta de lo implica la educación, en primera medida debe ser diferenciada de la pedagogía en tanto esta responde a necesidades vitales, mientras en campo de la educación es reflexivo, la educación no es un campo que se pueda enmarcar en una técnica, su campo se encuentra entre el arte y ciencia, (Jodelet D. , 2011)

Durkheim nos invita al estudio de las concepciones del educador y el educando, las cuales se encuentran atravesadas por valores, formas de comprensión que hacen límite entre lo individual y lo social y los esquemas dominantes en los diferentes momentos de evolución del sistema educativo.

De Durkheim se retoma el valor distintivo de la educación diferenciándolo de la pedagogía, esto implica que en las comunidades Wayuu existe una educación sobre la sexualidad infantil, la cual responde a unas representaciones atravesadas por su cosmología, como lo señalaría Wundt. No existirá en esta investigación un solo modelo educativo como el propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, también la comunidad indígena tiene una propuesta educativa sobre educación sexual, fundamentada en la historicidad de sus interacciones como señala Mead.

4.3.3 La propuesta de representación social en Serge Moscovici

Serge Moscovici nace en Rumania en 1925, miembro de una familia judía, vive los efectos de la persecución antisemita en el transcurso de la segunda guerra mundial, es por este motivo que no logra culminar sus estudios escolares y es enviado a un campo de labores forzadas, de cual es liberado por el ejército Rojo en 1944. Luego de transitar por muchos países europeos se ubica en Francia donde estudia Psicología, para el año 1961 presenta su tesis de grado sobre las representaciones sociales que existen en Francia sobre el Psicoanálisis

Moscovici señala en las definiciones que realiza de representaciones sociales:

La representación social es una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici S. , 1982)

Las representaciones sociales se encuentran entonces en el campo del conocimiento y tienen repercusiones en la forma como los individuos se relacionan con su entorno y en lo social, las representaciones sociales permiten la organización de la realidad y la ubicación de los individuos en su contexto.

En tanto una actividad psíquica, las representaciones sociales tienen soporte en la Psicología individual en ellas transita la imaginación, pero también del sentido común y del interés por la misma en tanto esta responde a una respuesta frente a lo cotidiano.

Así como las representaciones sociales hacen parte de la Psicología individual, también está La representación social, está vinculada a la manera como los sujetos sociales, asimilamos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio, la información que en él circulan, a las personas de nuestro entorno ya sea cercano o lejano.

Existen muchas maneras de tener acceso al conocimiento, por medio de la palabra, por nuestros sentidos o emociones o por medio de símbolos o icónicos, las representaciones sociales, se centra en el pensamiento (conocimientos en referencia a lo cognitivo, afectivo y simbólico) y la organizaciones que hacen los seres humanos en relación a su propia vida y con las personas de los grupos en lo que se relaciona, se definen “como la elaboración de un objeto social por una comunidad” (S, 2000)

El discurso y la comunicación en grupos da lugar a las representaciones social, estas a su vez, son claras características del estilo de pensamiento de las personas que pertenecen al grupo, de esta manera,

“el pensamiento individual, se convierte en una práctica social, en otras palabras, Son construcciones cognitivas compartidos en la interacción social cotidiana que proporcionan a los sujetos un entendimiento del sentido común. Se forma en la cotidianidad, en la comunicación

entre las personas y son similares a lo que eran los mitos y las creencias en las sociedades tradicionales, serían la versión contemporánea del sentido común

El proceso podría describirse así: “Toda información comienza como un estímulo en el ambiente que es detectado por los receptores perceptivos del organismo y procesado por el sistema cognitivo. Durante el procesamiento se presta atención a algunas características del estímulo y éstas se retienen, mientras que otras se ignoran y descartan. Las características retenidas pueden transformarse de diferentes maneras. Al final del proceso tenemos que la información así codificada supone una representación del estímulo (o input).” (S, 2000)

Las representaciones sociales tienen dos funciones, una es la de establecer un orden que les permita a los individuos orientarse en su mundo social material y dominarlo, y la otra es la de facilitar la comunicación entre los miembros de la comunidad al proporcionarles códigos para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. Aportan un conocimiento de sentido común, flexible mediador entre el concepto que se obtiene del sentido de lo real y la imagen que la persona reelabora para sí. De igual forma es un producto de la construcción de realidad de grupos e individuos en un contexto histórico social determinado. (Moscovici, 1981, en Perera, M, 2005, p. 44)

Aunque las representaciones sociales están vinculadas con el sentido común de las personas y los grupos sociales, no se puede pensar como una construcción ingenua o igualarlas a una idea o una opinión, las representaciones sociales, las representaciones sociales son una reestructuración de la realidad, a partir de lo que Moscovici señala una textura Psicológica. Al

tiempo las representaciones sociales son una realidad socialmente construida, la cual transita sustentada en las circunstancias de un momento social e histórico.

Para el surgimiento de las representaciones sociales, se requiere de algunas condiciones, las cuales fueron trabajadas por Moscovici, estas permiten comprender su surgimiento y la dinámica de las sostiene y transforma:

- La dispersión de la información: los sujetos o las colectividades se enfrentan a una gran cantidad de información sobre la cual se formará una posición, esta información responde a diferentes fuentes y puede llegar a ser contradictoria, el sujeto o la colectividad deberá apropiarse y excluir, de esta forma surge la base de la representación social.
- Focalización: De acuerdo a los intereses de la colectividad y se realiza una selección y exclusión de informaciones, contenidos, opiniones, esto se encuentra marcado por las tendencias discursivas de la colectividad y el momento histórico que atraviesa.
- Presión a la interferencia: La sociedad luego exigirá que los sujetos tomen una posición frente a las diferentes aristas de la realidad que se construye, el surgimiento de estas discursivas, moldea una posición del sujeto y una marca propia de la sociedad de la cual se nutre y alimenta. Esta presión de interferencia, consolida opiniones y formas de representación social de la realidad

Las representaciones sociales, tienen como particularidad que se forman a partir del discurso y la comunicación, que conllevan a una distribución colectiva del conocimiento

Los procesos que describen el funcionamiento y la generación de representaciones social son la objetivación y el anclaje.

La objetivación, es el proceso que permite la concretización de lo abstracto, este proceso se da cuando, se transforman conceptos abstractos en experiencias o materializaciones concretas, lo invisible se convierte en perceptible.

El anclaje, utiliza un proceso similar al de la objetivación, con la diferencia, que el anclaje se basa en la incorporación de lo extraño en una red de categorías y significaciones. Se basa en dos modalidades, una es la inserción del objeto de representación en un marco de referencia conocido y preexistente y el otro es la instrumentalización social del objeto representado.

Moscovici es un actor central en esta propuesta investigativa, ya que implica tres dimensiones importantes para valorar las representaciones de infancia de los etno educadores y maestros, en tanto que señala que estas no solo un conocimiento, un producto cognitivo, son acción implican comportamientos, pero también hacen parte de un contexto de comunicación.

Para un maestro y etno educador las representaciones sociales de infancia implicarían un conocimiento sobre que es la infancia, aquí se conjuga los contenidos educativos desde su

comunidad indígena de origen, los consolidados en su formación como pedagogo. Estas representaciones se vinculan a comportamientos en la forma como se relaciona con los niños y niñas, como organiza acciones desde un acto pedagógico, pero estas representaciones también marcan la comunicación con los niños y niñas, como se dirige a ellos, como expresa su afecto, como establece las diferentes dimensiones de un acto de interacción social

Para la investigación es también importante los aportes de Moscovici en tanto esclarece como desde una comunidad como la Wayuu se construyen las representaciones sociales, en tanto se focalizan ideas, contenidos, opiniones, las cuales generan un sesgo (focalización) que permite consolidar las representaciones de infancia de una forma particular.

4.4. Imaginarios y representaciones sociales

Di Giacomo (1981) refiere que son “modelos imaginarios de categorías de evaluación, categorización y de explicación de las relaciones entre objetos sociales, particularmente entre grupos que conducen hacia normas y decisiones colectivas de acción” (Giacomo, 1981, en Perera, M., 1999, p. 10).

La imaginación cultural, “proporciona realidad a los objetos que habitan el mundo social” en el este campo las representaciones sociales, se hacen en referencia a objetos con una larga historia, como por ejemplo los roles sociales, la sexualidad, las relaciones familiares, entre otros. Las representaciones en relación a estos objetos, sugieren una interacción social entre los objetos y las personas en relación a estos. “Las representaciones sociales de objetos culturales, representan conocimientos declarativos, delimitan los objetos, estructuran sus características y

fijan su significado en el contexto social”. Cuando se habla por ejemplo de los niños, nos referimos a un sujeto social que fue definido y delimitado como un espacio de tiempo en la vida humana y que es recreado cada día por madres, padres y maestros (Molinari y Emiliani, 1990). La imaginación cultural del niño es el espejo de las condiciones sociales actuales.

El concepto de la utilización de imágenes, como Abric (1987) ha señalado recientemente, tiene una larga historia en la literatura psicológica, aunque en términos de un modelo de percepción en el que la imagen se ve como un reflejo del mundo exterior con una clara la separación entre el sujeto y el objeto. Nuestra interpretación de la imagen se deriva del concepto de representación, y asume una relación constitutiva entre el sujeto y el objeto. En estos términos la imagen no es un mero reflejo del objeto en sí, sino un producto de las relaciones complejas, ya sean reales o imaginarias, objetivas o simbólicos, que los proyectos sujetos en un objeto específico.

4.5 Representaciones sociales y educación

Denise Jodelet realiza énfasis en la comprensión de las representaciones sociales desde el conocimiento ordinario, desde el sentido común, articulando esto en la función práctica de las representaciones sociales, en tanto estas guían las acciones de los sujetos en un grupo social.

Las representaciones sociales permiten hacer una lectura del mundo y por lo tanto interactuar en él, otras de, de acuerdo a esta autora las representaciones sociales también presentan la posibilidad de decodificar y codificar el discurso y las acciones de los otros que

hacen parte del grupo social es decir que permite interacción entre los miembros de un grupo social.

De acuerdo con Jodelet (Jodelet, 2000) las representaciones sociales se refieren al conocimiento compartido por todo un grupo acerca de algo, son producto de una cultura determinada, se han construido en la interacción constante de un grupo de personas con su medio y constituyen una interpretación subjetiva que tiene un actor social sobre un hecho social. (Berger y Luckman, 1972)

Jodelet D, por su parte, plantea las representaciones sociales como “imágenes resumidas de un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver, formas de conocimiento práctico que forja las evidencias de nuestra realidad consensual”. (Jodelet, 2000)

Esta autora resalta la utilidad que puede tener el concepto de representación social en la comprensión de las formas de vínculo que transita en el espacio de la educación, en tanto puede develar sus lógicas y sustratos discursivos:

Tal es el caso particularmente de los campos de la salud y de la educación dónde se pueden reconstruir los vínculos históricos y lógicos con los de las representaciones sociales. (Jodelet D. , 2011)

De igual señala que el campo de los estudios en educación y los de las representaciones sociales tienen un campo común: La forma como se transmiten los conocimientos, como transitan estos en el acto pedagógico y los efectos que esto tiene en los implicados en el acto educativo.

El acto educativo no es atendido como una transmisión lineal del conocimiento, está atravesado por la forma como los implicados hacen apropiación del conocimiento, la forma como se transmite, sus acciones, la forma como se codifica o decodifica está implicado en el campo de las representaciones sociales:

Uno y otro están inscriptos siempre en un espacio que los supera en el sentido de que entran en juego valores, normas, ideas, funciones y juegos de lenguaje, identidades que convocan una aproximación más compleja a las exigencias a las que responde la teoría de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales se construyen en la línea del tiempo, en este sentido las representaciones sociales que transcurren en el discurso educativo están atravesados por valores sociales, políticos, económicos, religiosos y propios de la cultura en general.

El sistema educativo es vehículo de ideologías de un sistema específico, responden a exigencias económicas, educativas y democráticas, todo esto afecta y moldea el acto pedagógico. Para esta autora el campo de la educación es terreno fértil para el estudio de las representaciones sociales en tanto transitan lógicas y formas de relación complejas entre el maestro y el

estudiante, entre estos y los padres de familia, es un espacio de discursividades que no transitan lineales sino atravesadas por las representaciones sociales de cada uno de los actores del acto educativo.

El estudio de las presentaciones sociales puede señalar el devenir del acto educativo, como se transmite y la forma como esta codificación y decodificación de discursos y acciones generan interferencias o propician la transmisión del conocimiento, Esto viene señalado por las propuestas de Atolfi y Giordan, señalando como la apropiación que hace el erudito del saber puede promover u obstaculizar el acto educativo.

Desde los aportes que las representaciones sociales al campo de la educación, se ha revisado las construcciones que se pueden presentar tanto en el estudiante como en el maestro, con referencia a este último, Hutmache, señala como las representaciones sociales impactan en la práctica pedagógica del maestro, en tanto puede o no estar en consonancia con sus sistemas ideológicos, generando contradicciones en la práctica. Este autor da cuenta de la importancia de reconocer esta relación entre representaciones sociales y practica pedagógica, ya que nos permite reconocer y comprender las acciones e interacciones que realiza el maestro en el aula de clases

Otros autores seguidores de la teoría enfatizan en la importancia de la cultura y la pertenencia a determinados grupos sociales, como es el caso de Carugati y Palmanori (1991) al plantear que las representaciones sociales son proposiciones o reacciones en relación a puntos particulares, emitidos por el grupo de forma colectiva durante una conversación o exposición, grupo o comunidad del que todos forman parte. Estas proposiciones, reacciones, evaluaciones se

organizan de modo muy distinto según las culturas, las clases y los grupos en el interior de cada cultura.

Ibáñez, T. plantea que “las representaciones producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social. En este sentido, las representaciones actúan de forma análoga a las teorías científicas. Son teorías de sentido común que permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de las realidades cotidianas, con suficiente precisión para que las personas puedan desenvolverse en ellas sin tropezar con demasiados contratiempos. En definitiva, las representaciones sociales parecen constituir unos mecanismos y unos fenómenos que son estrictamente indispensables para el desarrollo de la vida en sociedad.” (Ibáñez, T., 1988, p. 55).

Robert Farr (Farr, 1989) logra una definición de representación social retomando los aportes de Moscovici y escribe:

Son sistemas cognoscitivos con una lógica y lenguaje propios, no representan simplemente opiniones acerca de, imágenes de, o actitudes hacia, sino teorías o ramas del conocimiento, con derechos propios para descubrimiento y la organización de la realidad.

Darío Páez señala cuatro características de las representaciones sociales:

- Privilegiar, seleccionar y retener algunos hechos relevantes del discurso ideológico concernientes a la relación entre el sujeto en interacción, o descontextualizar algunos rasgos de este discurso.

- Descomponer este conjunto de rasgos en categorías simples naturalizando y objetivado los conceptos del discurso ideológico referente al sujeto en grupo
- Construir un mini modelo o teoría implícita, explicativa y evaluativa del entorno a partir del discurso ideológico que impregna el sujeto.
- El proceso reconstruye y reproduce la realidad otorgándole un sentido y procura una guía operacional para la vida social, para la resolución de problemas y conflictos.

4.6 La infancia como una representación social

El estudio moderno y occidental ha permitido diferenciar dos niveles en la construcción de lo infantil, la forma como organizan los imaginarios y como se consolidan las representaciones de infancia.

En este apartado se aborda uno de los temas claves de la investigación: La infancia como una representación social, el estudio de sus propuestas conceptuales permitió comprender como las representaciones de infancia de los maestros y etno educadores, responden a un marco particular, el de la comunidad indígena Wayuu, donde se ha presentado una historia propia, en la cual estas representaciones de infancia están focalizadas, pero también por su carácter dinámico, están expuestas a la presión de la interferencia como señala Moscovici.

La infancia es una construcción social que responde a un momento histórico definido, una construcción cultural, un espacio político y social, la infancia es un constructo de un grupo determinado de adultos que definen lo que es un niño y una niña, en este sentido se sigue a muchos autores contemporáneos que señalan como la infancia es una construcción: *En este*

sentido, la infancia puede entenderse como esa imagen colectivamente compartida que se tiene de ella: es aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos. Cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué periodos de la vida incluye. (Alzate, 2003 pág.2)

Las representaciones que existen de infancia se construyen en dos niveles: Un nivel consciente constituido por las formas discursivas que existen en una sociedad, en un tiempo y espacio determinado y un nivel consciente- inconsciente en el cual la representación se construye no solo desde lo social, sino además a partir de las vivencias individuales y la forma cómo estas se re significan en el sujeto.

La infancia como una representación social implica una serie de elementos que la hace característica: Es un concepto dinámico, que cambia y se renueva constantemente, tal como lo ha planteado Ariès (1987) al dar cuenta de cómo esta se ha transformado en los diferentes momentos de la historia de Occidente. Los motivos del por qué las representaciones de infancia son cambiantes, está señalado por el hecho de que las variantes que la constituyen desde lo social se encuentran en constante cambio y transformación: las formas de organización social y económica por Ariès (1987). La forma como se dinamizan las representaciones implica a aquellos que de forma consciente e inconsciente aportan a esta construcción, esto quiere decir que las representaciones se nutren de aquellos que en forma subjetiva participan de su constante re construcción.

Es así como, las representaciones sociales son un modo de conocimiento socialmente elaborado y compartido, también se tratan de un conocimiento práctico, que no sólo permite comprender y explicar la realidad sino actuar sobre ella. (Jodelet, 1986, p. 474).

Estas representaciones también están estructuradas o determinadas por un conjunto de saberes implícitos o cotidianos resistentes al cambio (“Teorías implícitas” sobre la infancia) que tienen cuerpo de realidad psicosocial ya que no sólo existen en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones sociales) que imponen y condicionan la vida de los niños y niñas, adultos, limitando la posibilidad de experiencias o las perspectivas de análisis fuera de esta lógica. (Alzate, 2003, p.16).

Desde el campo de lo subjetivo las representaciones sociales de infancia hacen parte fundamental de los imaginarios que los sujetos tienen. Pero no todo en lo imaginario hace parte de la cultura, ya Freud en los tres ensayos para una teoría sexual señalaba como las experiencias infantiles generan huellas tanto conscientes como inconscientes que organizan la forma como comprendemos lo que implica lo infantil.

El imaginario y las representaciones de infancia no se pueden comprender como un constructo abstracto que se encuentra en algún vagón oscuro del inconsciente. Por el contrario, influye directamente en la forma como nos relacionamos y establecemos vínculos con los niños y niñas, sostiene un status práctico y presente:

Las representaciones y los imaginarios de infancia están implicados en las diferentes formas por medio de las cuales los adultos se relacionan con los niños y las niñas, ya que desde la concepción que se tiene de infancia, se establecen pautas de crianza, se organizan las diferentes funciones y actividades del niño y la niña en el hogar. Pero estos imaginarios de infancia ubican la relación del adulto y el niño (a) en ámbitos fuera del contexto familiar y cumplen una función muy importante para comprender lo que sucede entre niños(as) en espacios como la calle y la escuela:

De tal forma que lo que ocurre dentro de la relación enseñanza y aprendizaje, dentro de un contexto específico -la escuela- está mediado por un conocimiento social, que va más allá de la transmisión de saberes, del conocimiento de una disciplina o área, y que se mezcla con aspectos históricos, sociales, políticos y valorativos, que determinan las actuaciones en torno de lo que se espera, se piensa y se quiere de ese niño o niña, que ese niño o niña aprenda. En el marco de la actividad escolar se da pie para legitimar una amplia gama de prácticas y discursos que especifican o acotan la infancia, la explican, la nombran, la recortan (Alzate, 2003, p.85).

En Colombia los imaginarios o representaciones de infancia se pueden rastrear en los diferentes momentos que consolidando la historia nacional, dando cuenta de cómo en el País la concepciones de infancia han variado y se han transformado, se pueden retomar como fuentes que han permitido esta construcción en los diferentes momentos desde: Las propuestas o representaciones de infancia en las familias indígenas anteriores al proceso de conquista española; Las propuestas o representaciones de infancia Europeas que se consolidaron en Colombia en el tiempo de la colonia, las cuales están arraigadas en concepciones ligadas al catolicismo, a las formas de organización educativa española y al lugar económico y político del niño(a); a las propuestas relacionadas con el africano que llegó en algunas regiones del país en medio del proceso de la esclavitud; Aquellas que surgen en medio del crecimiento del país y que están implicadas en los estilos de vida campesinos y urbanos en los diferentes momentos de la historia Colombiana, esta diversidad de fuentes complejiza la representación del niño(a) que se tiene actualmente:

Lo demoníaco y lo divino fue reemplazado por una referencia directa a las cualidades del niño que había que estimular y a un reconocimiento de la vida emocional del bebé. Los conceptos de pecado y maldad innata se cambiaron por una referencia a los problemas del

comportamiento y a las dificultades en el desarrollo de la personalidad, debidas a la intervención inadecuada del ambiente... La inteligencia ya no era un bien dado sino algo susceptible de desarrollarse. La imaginación no era mal hábito, sino una cualidad que había que ampliar y darle campo libre. Las fantasías y los sueños de los niños no eran algo que debía combatirse, sino formas útiles de comprensión del mundo.

Las concepciones referentes la infancia que se presentan en comunidades indígenas colombianas responden a sus propios contextos históricos, formas de construcción social y contextos de creencias religiosas. En este sentido son distintas a las construcciones urbanas o de origen occidental, es por esto importante contextualizarlas y comprenderlas desde su singularidad.

No existe una única forma de representación de los niños y niñas para todas las comunidades indígenas ya que cada una responde a su historia y propio legado cultural, sin embargo, se pueden realizar algunas observaciones que pueden ser comunes a la mayoría de estas:

En la mayoría de las comunidades indígenas los niños y niñas tiene un lugar y valor de gran importancia, en ellos se encuentra el futuro de las nuevas generaciones y la supervivencia de la estirpe, es por esto que se realizan ceremonias y rezos de protección a los niños y niñas desde el nacimiento.

El respeto a los adultos ocupa un lugar importante en la educación del niño y niña indígenas, esta obediencia se logra a partir de la disciplina, la cual implica en la mayoría de las comunidades la presencia del castigo físico.

El niño y la niña aprenden las labores en la casa y esta educación puede ser más valorada que la escolarizada, este motivo junto con el hecho de que se presentan dificultades al acceso de educación escolarizada, ubica a los niños y niñas indígenas en altas tasas de analfabetismo, a pesar de haber un programa de educación bilingüe, llamado etno educación, su alcance es limitado. Se estima que la tasa de analfabetismo de los indígenas mayores de 15 años es del 28,6% (INDH, 2012, p. 58).

En la mayoría de las comunidades indígenas los adultos son los poseedores de saberes ancestrales y la participación de los niños y niñas en primera y segunda infancia en las decisiones de la familia y comunidad es bastante reducida, El niño indígena aprende hablar escuchando, por eso se incentiva la escucha hacia los mayores de forma callada y respetuosa (Tenorio, 2000)

Existe una clara división del trabajo de acuerdo al género del niño y la niña, los niños son valorados por su fuerza física y deben aprender a cuidarse por sí mismos superar los peligros que implica la selva, las niñas son valoradas como más delicadas y cumplen importantes funciones relacionadas con las labores en el hogar, ya en la pubertad la niña tiene la preparación necesaria para convertirse en madre. Los niños y niñas realizan una inclusión gradual a las labores del trabajo y se desempeñan en acciones manuales que permiten en sostenimiento de la comunidad.

Los niños indígenas participan de la vida familiar y de los contextos de trabajo y de fiesta de modo permanente. Sobre la base del ejemplo y de las demostraciones, los niños aprenden cientos de realidades necesarias para su crecimiento, para llegar a ser adultos útiles y para reproducir la cultura. Así, reconocen a sus parientes, vecinos y comunitarios; también sus deberes y derechos; reciben el entrenamiento necesario que les permite rendimiento y eficacia en las tareas productivas, la educación indígena es altísima; muy superior a la educación formal, ya

que solamente cuando el niño es capaz de hacer determinado procedimiento y saber por qué, el adulto le permite asumir esa responsabilidad. (UNICEF, 2013, p. 55)

Existe un ciclo de preparación para convertirse en adulto, no se presenta el trámite de ser adolescente, en medio de formas rituales y en compañía de los adultos sabios de la comunidad se propia una preparación para ser hombre o mujer en medio del avance de la sexualidad que se presenta en la pubertad.

En forma temprana tanto niños como niñas ejercen funciones desde la condición de miembros de la comunidad y en la mayoría de las comunidades luego de la segunda infancia, ya es un miembro de la comunidad con voz y palabra y derecho a tomar decisiones.

4.7 La Etno educación

Un aspecto clave de este estudio es la comprensión de este acto pedagógico del maestro y el etno educador con los niños y niñas, desde el marco de la etno educación, se ampliar entonces este concepto y se enmarca en la legislación actual del Gobierno nacional.

La Etnoeducación, como sistema, constituye un proceso a través del cual los miembros de un pueblo internalizan y construyen conocimientos y valores, y desarrollan habilidades y destrezas de acuerdo con sus características, necesidades, aspiraciones e intereses culturales, que les permiten desempeñarse adecuadamente en su medio y proyectarse con identidad hacia otros grupos humanos. La educación en los grupos étnicos corresponde a procesos endógenos de formación y socialización, de acuerdo a las características culturales, sociopolíticas, económicas y lingüísticas propias, de tal manera que mediante este proceso permanente se garantice la

interiorización del ascendiente cultural que ubica al individuo en el contexto de su propia identidad. La identidad de los grupos étnicos es una recreación de su realidad desde una estructura particular de símbolos que les pertenecen y difieren de los símbolos de otra cultura. Los grupos étnicos indígenas, negros y raizales, poseen valores cuya importancia trasciende los estrechos límites de una región o grupo tribal, y tienen un significado profundo para la humanidad (Artunduaga, 2000)

Algunos aspectos identificados en una investigación de carácter etnográfico realizada en 2006, que incluyó a Panan y Cumbal, en Nariño y que hizo parte de la formulación del Proyecto de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía, muestran un cambio en la relación que establecen los jóvenes en sus relaciones sexuales y la formalización del vínculo matrimonial: hay mayor independencia. Los jóvenes reconocen que son machistas y dominantes y que ahora las mujeres tienen más capacidades y oportunidades y no se dejan dominar por ellos. Asimismo, para el grupo de estudiantes de grado 9° del resguardo indígena de Panan la satisfacción sexual no está mediada por la protección y el cuidado frente al embarazo o a las enfermedades; sólo sugieren el uso de métodos de protección como una recomendación de padres y etno educadores La práctica del aborto se ve como algo negativo.

"Teniendo en cuenta al estudiantado, es muy importante respetar sus concepciones de vida. La sexualidad es un tema sobre el que existe diversidad de opiniones en nuestra sociedad. Se trata de una dimensión humana que conlleva aprendizajes, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, conductas y sentimientos profundos, que están íntimamente ligada a los valores, creencias y convicciones de la persona", afirma la investigadora Emma Cristina Zambrano, de la Universidad de Nariño.

Para las investigadoras y docentes, Emma Cristina Zambrano y Olga Lucía Muñoz, el reto de la propuesta etnoeducativa es construir una conciencia de compromiso, sensibilización y conocimiento, desde la cosmovisión, cultura, costumbres, sistemas de creencias y comunicación de las etnias. "Por ejemplo, era notable la actitud dominante de los hombres y la sumisión de las mujeres, una noción palpable en las primeras clases que tienen mucho que ver con la historia y las costumbres de las comunidades étnicas; de la misma manera, que las mujeres llegaran con una concepción formada por creencias amenazantes

La Etnoeducación es un proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indios y afro colombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, conocimientos, desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida. Gracias a la Etnoeducación los pueblos indígenas y afro colombiano, puede tener una educación más significativa para sus miembros que ya en esta se rescatan y comprenden sus creencias y costumbres (Mejía, 2009)

El relato *kerralia* nos ilustra sobre como la etnoeducación en el contexto mítico está ligado a la educación sexual de los wayuu. En este relato se resalta el significado del aborto de las mujeres Wayuu. Se piensa que cuando hay aborto es porque el hijo fue engendrado por *Kerralia*, o también cuando las mujeres mueren en momento del parto. Todos estos relatos constituyen creencias muy reales dentro de esta cultura y son tenidas muy en cuenta en el proceso de formación de las niñas, niños y jóvenes. Este relato dentro del ámbito educativo es de mucha importancia ya que les permite a los padres explicarle la incidencia y los cuidados que se debe tener al estar en embarazo y todos los perjuicios que están traen en los niños que están en

gestación, como lo son las vacunas, controles médicos, vitaminas, el procedimiento del parto entre otras

La etnoeducación es definida en términos reivindicativos que buscan establecer espacios para el mantenimiento y desarrollo de otras opciones culturales frente a unas condiciones históricas de dominación

En el ámbito latinoamericano estos conceptos nacen de todo un debate en torno al papel de la antropología frente a las luchas populares. Indígenas y campesinas. y postulan una perspectiva ética de compromiso con las luchas y las aspiraciones de los pueblos que estudia.

En el ámbito colombiano la etnoeducación está ligada al desmonte de los privilegios de la Iglesia en los Territorios Nacionales. En la cual se había delegado todos los poderes del estado. Los antropólogos enarbolan la bandera de la defensa de los grupos étnicos minoritarios sometidos a una educación enajenante que destruye y desvaloriza sus culturas y formas de vida.

Esto coincide con la firma de varios tratados internacionales sobre derechos de grupos minoritarios y con las presiones crecientes del movimiento indígena organizado en Colombia.

A continuación, realizaremos un recorrido histórico de las normas que fundamentaron la etnoeducación en Colombia, desde el ámbito Internacional, Nacional y Regional

Resolución 3454 de 1984 Por medio de esta resolución, el Ministerio establece los lineamientos generales de la educación indígena nacional "basado en el marco teórico denominado ETNODESARROLLO, Y las características, principios, finalidades, objetivos, estrategias y condiciones necesarias para la implementación de su componente, es decir la ETNOEDUCACION. En el artículo primero de este decreto se define etnoeducación como "un

proceso social permanente inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y destrezas que capacita a las personas para participar plenamente en el control cultural de su comunidad".

Decreto ley 088 de 1976 En la cual se brinda a los indígenas el derecho a una educación propia y a participar activamente en la elaboración de sus currículos. En 1978 se reglamentó el artículo 11 del Decreto 088/76 por medio del Decreto 1142 que, hasta la promulgación de la Constitución de 1991, constituyó el documento rector de los principios de educación indígena para el país: la educación debe estar de acuerdo con la necesidades y características culturales de los grupos, las comunidades deben participar en el diseño de sus programas educativos, la alfabetización debe hacerse en lengua materna, se tendrán en cuenta horarios y calendarios de acuerdo a las características de las comunidades, entre los más salientes.

Ordenanza 01 de 1992 expedida por la asamblea departamental de la guajira Con esta ordenanza se institucionalizó el Wayuunaiki como idioma oficial en el departamento, hecho que impulsó la implementación de la asignatura de esta lengua en diversos centros etnoeducativos del departamento y a partir de 1995, en la Universidad de La Guajira se crea el programa de Licenciatura en Etnoeducación. Paralela a la Ordenanza 01, en el Estado Zulia (Venezuela), se declaró el Wayuunaiki como idioma oficial regional.

Ley general de la educación o ley 115 de 1994 Esta ley establece una serie de orientaciones para el desarrollo de la educación para grupos étnicos cuando en su texto trata lo referente en los siguientes artículos

Artículo 55. 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.

Artículo 56. La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta además los criterios de integridad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad.

Artículo 58. El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas.

Artículo 59. El Gobierno Nacional a través del Ministerio de Educación Nacional y en concertación con los grupos étnicos, prestará asesoría especializada en el desarrollo curricular, en la elaboración de textos y materiales educativos y en la ejecución de programas de investigación y capacitación etnolingüística.

Artículo 62. Las autoridades competentes, en concertación con los grupos étnicos, seleccionarán a los educadores que laboren en sus territorios, preferiblemente, entre los miembros de las comunidades en ellas radicados. Dichos educadores deberán acreditar formación en etnoeducación, poseer conocimientos básicos del respectivo grupo étnico, en especial de su lengua materna, además del castellano.

El pacto internacional de derechos civiles y políticos Entre las normas relativas a la etnoeducación, tenemos: Toda apología del odio nacional, racial o religioso que constituya incitación a la discriminación, la hostilidad o la violencia estará prohibida por la ley; todas las

personas son iguales ante ésta y prohibirá toda discriminación, garantizando a todas las personas protección igual y efectiva contra cualquier discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier índole. En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma.

4.7.2 Políticas para la educación indígena en Colombia

La Atención a Grupos Étnicos es para el Ministerio de Educación Nacional un proyecto estratégico y transversal que se apoya en un amplio marco normativo, garantizando una educación pertinente y el reconocimiento de la diversidad cultural. En este sentido, el cambio estructural en la atención educativa para los grupos étnicos se manifiesta en una política pública sectorial con énfasis intercultural y plurilingüe que reconoce, acompaña y se formula con la participación, concertación y en cooperación con las autoridades y organizaciones representativas de los pueblos indígenas, comunidades afrocolombianas, palenqueras, negras, raizales y rrom con el fin de formular, diseñar e implementar los sistemas etnoeducativos propios, comunitarios e interculturales, con fundamento en los artículos 7° y 10° de la Constitución Política, el Título III Capítulo 2 de la Ley 115 de 1994, el Decreto Reglamentario 804 de 1995, y los convenios y tratados internacionales

. De otra parte se planteó como éste programa ha incentivado la participación de la comunidad en el proceso de investigación. Se ha logrado involucrar a la comunidad en la reflexión en torno a la etnoeducación, a “tener una educación de acuerdo a usos y costumbres

Sia”. La comunidad ha participado en el desarrollo de la investigación requerida desde las diferentes áreas académicas, a través de sus autoridades, maestros y dirigentes.” Los maestros / as y líderes, comprendieron, a partir de las reflexiones realizadas durante las jornadas pedagógicas, la relación entre procesos formativos y prácticas culturales, como prácticas formativas del pueblo Epera; con esta claridad los maestros dimensionaron la importancia de investigar cada una de las etapas, para caracterizarlas y tenerlas como referente en los procesos formativos de los niños y niñas de sus comunidades, pues muchas de las prácticas culturales no eran valoradas, y se venían perdiendo, sirviendo además no solo como herramienta para el fortalecimiento de la identidad en el presente, sino para la proyección del ser como indígena

La Constitución Política de 1991 brinda herramientas para seguir estructurando los programas etnoeducativos en Colombia, entre estas citamos:

Artículo 1. Colombia es un estado social de derecho organizado en forma de república unitaria, descentralizada con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

Artículo 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana.

Artículo 13. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura.

Artículo 68. Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión.

Artículo 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional

4.7.3 La etno educación en la comunidad Wuayuu

Los primeros intentos de diseñar y ejecutar un programa de etnoeducación en la Guajira con la etnia Wuayuu los realizo la Intercor, el objetivo es que los miembros de la comunidad aprendieran a leer y escribir en español como también en su propia lengua, se buscaba además que por medio de la palabra se lograran preservar el legado cultural para futuras generaciones. De aquí parte una historia que ha contado con los siguientes hitos a resaltar

En 1986 por medio de Intercor se financia y edita la primera cartilla Bilingüe castellano-wayunaiki realizada por educadores indígenas, su objetivo era convertirse en una herramienta de aprendizaje en tanto en español como en la lengua wayunaiki.

En 1989 se publica el primer libro de cuentos narrados por niños Wayuu tanto en castellano como en la lengua wayunaiki

En 1997 se concreta el proyecto de unidades integrales educativas en el municipio de Uribia, centro que, guiado por los principios de la etnoeducación, genera espacios educativos a la comunidad indígena

En 1998 se realiza el primer congreso Universitario de Etno educación en Colombia, aquí los temas a tratar implicaron: la oralidad, escritura, relaciones entre ciencias, saber tradicional y etnociencia, enseñanza e investigación de lenguas, desarrollos curriculares e investigación

Luego de este evento Intercor en conjunto con la Universidad de la Guajira establecen un convenio para la formación de etnoeducadores por medio del programa de educación Básica Primaria

CAPITULO CINCO

MARCO CONTEXTUAL

5.1 Generalidades de la cultura wayuu

Para el desarrollo de esta investigación se trabajó con niños, docentes etnoeducadores pertenecientes a la comunidad indígena wayuu, una comunidad hermosa que se encuentra ubicada en la península de la Guajira al norte de Colombia y noroeste de Venezuela, sobre el mar Caribe. Habitan en casas construidas con barro y techo de yotojoro. Cuya lengua nativa es el wayuunaiki y en un promedio del 97% de los habitantes indígenas hablan el idioma y el 34% hablan el castellano.

Su vestido típico en el caso del hombre es el Guayuco, prenda elaborada a mano y representa las castas y en honor a sus antepasados se calzan con guaireñas al igual que las mujeres wayuu, pero con la diferencia de que estas usan diferentes mantas como la típica, la sencilla, la elegante y la cotidiana.

En su distribución social es característica las formas de organización propia de familias matriarcales, los parientes se identifican por línea maternal, la comunidad está dividida por clanes, los cuales están asociados a un animal totémico. (Millian, 2009)

5.2 Economía

La comunidad vive en el desierto, el ganado caprino hace parte importante de su alimentación, su carne y piel ocupan un lugar importante en su subsistencia, las actividades

artesanales hacen parte importante de su desarrollo económico, en especial en la medida que hacen mayor contacto con la cultura occidental

5.3 Organización familiar

Esta cultura, es de carácter matrilineal en la que la autoridad máxima le corresponde al tío materno y clánica conformada alrededor de unos 30 clanes cada uno con su propio territorio y su propio animal totémico que los identifican. Además, está representada por una autoridad tradicional y la figura del putchipu o palabrero quien cumple el rol de administrador de la justicia y portador de la palabra en caso de conflictos o problemas existentes entre las familias o clanes para tratar de resolverlos.

5.4 El cuerpo

En su tradición el cuerpo está conformado por cuatro partes (propio, 2014):

1. Eiruku: La parte de la carne
2. El hueso o esqueleto que sostiene y da cuerpo a la carne
3. A in: El corazón, donde reside la energía del espíritu que le da vida a la carne y el esqueleto
4. Artunula: El palpitar, la palpitación de la energía o del espíritu cósmico del cuerpo

El cuerpo es además el repositorio de la esencia de lo sagrado, donde se entrecruzan saberes espirituales y materiales, aquí la sangre es un líquido que transporta la fuerza vital, animada por el palpitante del corazón, en su tradición no podríamos señalar un punto diferencial entre el cuerpo y esta fuerza vital y espiritual.

En caso de enfermedades no acuden a médicos o especialistas dado que ellos tienen a su propio médico a quien le llaman chamanes masculinos y femeninos, quienes para sus curaciones utilizan las técnicas tradicionales: canto con maraca, uso de tabaco, succión de los elementos patógenos, etc.

La vida germina por la sangre y lo que hacen las enfermedades es colocar en riesgo este líquido vital y su dinamismo que permite el sostenimiento de la vida. Cuando la enfermedad prevalece, afecta el corazón y por consiguiente la sangre, esto implica que el cuerpo se marchita hasta que muere, aquí existe un retorno a la madre tierra y la energía vital vuelve el mundo espiritual.

El cuerpo es una síntesis de las esencias ancestrales, lo espiritual que se materializa en la sangre.

5.5 Apalabrar el cuerpo

El cuerpo del niño y la niña no tiene representación en palabra, es un cuerpo del que no se habla, como a su vez no existen palabras sobre la sexualidad entre los padres y los niños.

El cuerpo hace su aparición en la cultura con la aparición de los cambios de la pubertad en la niña, aquí el encierro se convierte en el espacio físico y simbólico en el que la niña se

convertirá en mujer, tiempo en el cual la niña por meses está encerrada con las ancianas y las mujeres de la familia y simboliza el cuerpo a partir de las palabras de las ancianas, como también aprende las labores que le permitirán convertirse en una buena esposa y madre.

Luego del encierro se escogerá la pareja, los padres del hombre deben asumir el pago de una dote a los padres de la mujer en el caso de enamoramiento o matrimonio siempre y cuando sea de otro linaje uterino. Es decir, debe pagar por lo que quiere para que lo cuide y lo proteja por siempre. Este pago se hace con collares, animales, dinero, chinchorros, lotes, entre otros. En este sentido, es importante resaltar que los wayuu practican ocasionalmente la poligamia, que constituye un marco de prestigio. Dentro de la sociedad wayuu.

5.6 La educación

La palabra educación (Putchi anasu o palabra buena) es la palabra que educa, que enseña, cumple un importante lugar en esta dimensión, el saber ancestral, las palabras de los abuelos y los ancianos.

La educación es una palabra de consejo que se entreteje un buen pensamiento con una persona que tiene la disposición de escuchar.

“La palabra como educadora o putchi anasu lleva un conjunto de saberes que conducen al niño y al joven por los saberes del saber ancestral y así llega a ser un buen Wuayuu, un Wayuu bien formado, bien educado” (propio, 2014)

La educación como acto indígena no desliga el saber del hacer, es una educación en contexto y tiene fines prácticos, de esta forma se constituyen las “cosas conceptos” una íntima

relación entre los objetos y la forma como prácticamente transita el conocimiento, ejemplo de esto es el chinchorro, el cual es un objeto que propia un espacio de encuentro, de socialización, donde se educa y es educado

El conocimiento se conversa, revive un saber qué hace parte del pasado que ahora se convierte en presente, este encuentro estimula y nutre las ideas, conlleva a la reflexión sobre lo que es el conocimiento.

5.7 La infancia Wayuu

Desde la cultura Wuayuu se comprende al ser humano como un todo y no por medio de diferentes etapas, como es usual verlo en la cultura occidental, esto implica que, aunque pueden nombrarse, no existe una clara definición de lo que implican los diferentes momentos de la infancia tal como lo comprende la Psicología evolutiva.

En cambio, es muy importante en la construcción cultural las diferenciaciones que se construyen a partir del género, existen claras distinciones en cuanto a lugar familiar, funciones y responsabilidades de acuerdo a si es niño o niña.

A común con otros contextos socio culturales indígenas y occidentales, existen toda una serie de saberes que enmarcan la vida desde el mismo proceso de embarazo y parto, aquí enmarcados en una cosmología que le da sentido a la vida, se realiza el parto, por lo general alejado de los requerimientos occidentales donde se vinculan cuidados y controles, la mujer indígena pare a sus hijos en la ranchería y en algunas ocasiones acompañada de una partera.

Los primeros años de vida transitan en la ranchera con la madre, el padre y familiares de línea materna, ya en los primeros años de vida aparece el juego y la posibilidad que ofrece la fantasía, niños y niñas encuentran los juguetes realizados en madera por sus propios padres, una posibilidad lúdica:

Me divierte mucho cantar, bailar, correr, hacer que vivan los muñecos de madera que los mayores tallan, (cultura, 2013)

Desde la distribución de actividades y funciones en el hogar por genero El desarrollo de las niñas se sujeta al ámbito del hogar, donde la niña aprende las conductas de sus mayores; en este caso la niña aprende de las mujeres de la casa y este aprendizaje culmina con la ceremonia del blanqueo o encierro (cultura, 2013) mientras los niños centran sus actividades en el pastoreo, el manejo de los animales y actividades que implican fuerza muscular.

Mientras la finalización de la infancia para las niñas se encuentra atravesada por el encierro en el marco del desarrollo de la pubertad, en el niño la entrada a ser joven, no tiene una marca ritualista tan clara:

No hay un ritual para señalar el tránsito de niños a jóvenes, pero el acceso a algunos instrumentos de trabajo o uso de armas, deja entrever las transiciones de una etapa a la otra, como por ejemplo el paso en el uso de la cauchera, a las armas de fuego. (cultura, 2013)

5.8 La cosmología

En nuestras culturas indígenas, los mitos permanecen a través del tiempo y se transmiten de una generación a otra por medio de la expresión oral, en la que cada cultura le imprime su particular manera de narrar y relatar su propia concepción del universo.

La cultura Wayuu presenta a través de su tradición oral un conjunto de mitos, leyendas y cuentos que componen su pensamiento mítico ancestral. En un principio, los Wayuu consideraron el mundo y el mismo ser como una pregunta que hubo que responder para dar explicación acerca de sus propios orígenes.

A partir de entonces sus inquietudes primarias, frente a los grandes fenómenos de la naturaleza, fueron originando los mitos que dieron respuestas al origen del universo, las cosas y el propio ser. Muchas de estas narraciones permanecen en textos, que fueron escritos por miembros analíticos de la misma etnia e importantes investigadores alijunas.

Acercas de los orígenes de los Wayuu, diversas versiones afirman la propia mitología. Una de las interpretaciones que más se trae en la descripción oral de los ancianos, sostiene que fueron creados a partir de las relaciones de Mma, la Madre Tierra, con Juya, "Gran Espíritu Creador", conocido como el Señor de las lluvias, "el que llueve". Los Wayuu describen con frecuencia, que en este proceso de los orígenes, Juya fue seducido inicialmente por Mma y éste la fecundizó y la hizo su esposa para siempre.

Afirman que a partir de esta conjunción de vida surgieron diversas generaciones de seres, que posteriormente dieron origen al ser Wayuu. Todo ello fue posible, gracias a la participación de diversos fenómenos naturales, quienes se hallan representados por entes masculinos y femeninos, entre los cuales se destacan seres fundamentales como Jimatüüi: la calma, Piyuushi: la oscuridad, Joutai: el viento, Palaa: la mar, Kashi: el luna, Ka'i: el sol, Weinshi: el tiempo, entre otros.

En un principio estas entidades sobrenaturales, y conjuntamente de acuerdos, depuraron la creación de una generación de seres con vidas propias, tales como las plantas (Mojuui), los árboles (Wunuui), y los animales (Mürülü). Más tarde se produjo una transformación de estos primeros seres en otros, dando origen a las primeras generaciones de individuos Wayuu, quienes hasta hoy conservan la sangre como elemento esencial para sostener la vida.

Desde el punto de vista mitológico, el dios Juya guarda una estrecha relación con el entorno natural de los Wayuu, y en su carácter de dios supremo está directamente asociado a la fecundación de la tierra y a la emanación de la vida en sus entrañas. Es un ente que constituye una equivalencia del nacer y renacer de la vida en la maternidad de la tierra, del cual se desprende una percepción, en la que los Wayuu reconocen un profundo respeto por el agua, ya que ésta constituye un elemento sagrado que sostiene y conecta toda la vida.

En calidad de dios supremo Juya figura en los relatos mitológicos como el promotor de la fecundidad y el creador de toda forma de vida sobre la tierra, por consiguiente, se le considera el padre creador de todos los seres vivientes. Dentro de esta perspectiva, los Wayuu consideran que

la relación que tienen con la tierra, el territorio ancestral y las fuentes de agua dulce y agua salada, constituye la base física, cultural y espiritual de su existencia. Esta relación con la Madre Tierra los obliga a conservar y estimar el agua como el fundamento principal para la supervivencia y la conservación de la vida, en toda su comprensión social. Es, en este sentido, que el dios Juya personifica la bondad que germina y reproduce las diversas formas de existencias, las cuales hacen parte de todo el entorno natural. Su presencia en forma de lluvia propicia la abundancia de las diversas cosechas, con las cuales se establecen las relaciones más estrechas entre los Wayuu y su propio entorno ambiental.

En sentido figurado, el dios Juya se concibe a través de la figura de un espíritu cazador, a quien se le atribuyen grandes poderes sobrenaturales, cuyos efectos se consideran vitales, pero que al mismo tiempo son letales para los mismos Wayuu. Es decir, que las aguas lluvias son fuentes de vida para la existencia sobre la tierra, pero igual se teme al poder fulminante de los rayos, los cuales se consideran flechas mortales del dios Juya. En este sentido, a menudo se representa en las narraciones orales a partir de una permanente dualidad entre la vida y la muerte, puesto que encarna el poder repentino y los relampagos fatales del rayo.

En cuanto a su personificación, lo consideran un anciano con poderes especiales por sus grandes habilidades en el uso del Uraichi, arco de gran resistencia y flexibilidad, el cual es tallado en madera fina y con gran capacidad para lanzar potentes flechas o Jatü. Como experto lanzador es considerado un excelente cazador, en que el uso diestro del arco y la flecha le garantiza un gran éxito en las actividades de cacería.

Entre los atuendos principales que le atribuyen a Juya, está el uso del Si'iraa, faja tradicional masculina y ataviarse con el Kotsü, especie de turbante elaborado en cuero de jaguar (Kalaira), el cual fue obtenido en la cacería y cuyo diseño, en forma de faja que cubre el rededor de la cabeza, conserva la cola del propio animal. El uso de esta prenda confiere, dentro del concepto Wayuu, un prestigio social de gran importancia para los individuos, puesto que la sola pertenencia supone un alto rango dentro de la vida social, con el cual se sustentan grandes virtudes en las actividades de cacería. De igual forma, se considera que el individuo asimila de alguna manera los atributos propios del animal cazado, lo que a su vez, hace que sea digno merecedor no sólo de un respeto en la comunidad, sino de un prestigio social, conceptuado en grandes reuniones sociales.

En otro orden de ideas, el dios Juya, que también viene a ser el dios de la abundancia de diversos alimentos que proporcionan la flora y la fauna silvestre, y en agradecimiento se evoca a través de las danzas tradicionales de Yonna y el Kaaulayawaa, las cuales son presididas por los sonidos expansivos de la Kaasha (tambora wayuu), cuya resonancia, similar al retumbar de los truenos, se le atribuyen efectos mágicos para atraer o aligerar la presencia de lluvias sobre la tierra.

Los Wayuu comprenden en su dinámica cotidiana, que fueron concebidos en el seno de la Madre Tierra, donde cada ser se traduce dentro de un territorio sagrado, en el que se estima la vida como máxima creación. En el plano de lo simbólico condensan su cosmovisión a través de una figura de espiral, en la cual se representa la unidad integral del pasado, el presente y el futuro. Este pensamiento comporta una visión integral y unitaria del universo, en que es

contemplado como una unidad perpetua, donde el espacio y el tiempo se hallan estrechamente unidos. En este sentido, los Wayuu consideran que el pasado ha originado el presente, y por lo tanto, también es presente, del mismo modo en que el presente va configurando el futuro, y de hecho también se constituye en futuro.

Afirma el poeta Wayuu José Ángel Fernández que, "entendiendo por cosmovisión al conocimiento que el hombre tiene sobre sí mismo, de su entorno y su relación con los elementos de la naturaleza, incluyendo los fenómenos telúricos, astronómicos y suprasensoriales, para el Wayuu existe un tiempo-espacio relativo y continuo, por lo tanto el pasado, el presente y el futuro están fusionados y relacionados armónicamente. Existe una idea sobre el espacio sagrado que genéricamente puede ser expresado con el término pulowui, que en el plano de la religiosidad Wayuu es concebido paradójicamente en el aquí terrenal como el más allá o Jepira (paraíso de los Wayuu muertos).

Por esa concepción espiral e integrada de lo espacial y lo temporal, el Wayuu se nutre de una cultura altamente simbólica y surrealista, lo que explica el uso cotidiano de mucho simbolismo en el plano real y onírico. Vivimos soñando y ritualizando, lo que nos permite expresar conductas y actitudes que nutren día a día el mundo mágico religioso Wayuu". A partir de esta síntesis, representada en la figura de espiral, los Wayuu dan explicación de sus orígenes y los diversos fenómenos que configuraran sus dioses especiales y cósmicos que rigen todo su universo mitológico, y como tales, se hallan presentes en muchos cuentos y relatos que provienen, fundamentalmente, de su tradición oral. Dentro de esta inmensa riqueza mitológica

señalamos el siguiente fragmento, de una narración registrada por Margarita Pimienta Prieto, licenciada Wayuu:

La raíz de nuestros ancestros está constituida por seres autónomos, en esencia genios, sabios revitalizadores como Mma "la tierra", Juya "la lluvia", Kashi "la luna", Piushi "la oscuridad", Samatui "el frío", Joojotshi "la niebla", jorottüi "la luz", Wattachon "la mañana", Aaipa'a "la noche, Maalia "el amanecer" etc. Deidades primigenias, seres vivientes de forma humana, habitantes de la tierra que conformaron la primera generación. Estos seres que habitan la tierra se dieron cuenta que ellos solos no podían ser felices, que necesitarían la compañía de otros, entonces Juya fecunda a Mma y nacen las Wun'u "las plantas", seres dependientes de los primeros que conformarían la segunda generación. Las plantas eran seres que tenían apariencia humana, poseían cualidades y desempeñaban oficios diversos. Kute'ena, árbol conocido como "indio desnudo", era un Wayuu de piel hermosa. La corteza de este árbol se utiliza hoy día para bañar a los niños y a las Majayuulu durante el encierro para que tenga una piel suave y rozagante. El árbol Aitpia, "cuji o trupillo" era el Wayuu encargado de curar las fracturas y hoy día la corteza de este árbol sirve para entablillar. Aparecieron otras plantas con diferentes aplicaciones, entre ellas, Wayawaichi, cuya corteza cura la diarrea de sangre, Ishispana es un laxante, Jawapi Kashupu'u para disminuir la fiebre, Jawapi Kashuria, para apresurar el parto, Jawapi Kewirasü, para alejar los malos espíritus. Aun así, Juya se dio cuenta que no todo estaba hecho y dijo: -Hace falta algo más. Entonces apareció la tercera generación formada por los Uchii, animales en sus diferentes especies, dependientes también de la primera generación. Primero surgieron los de agua y luego, los de tierra. Juya, preocupado, le preguntó a Mma: -Tú dirás, tú eres el padre – respondió Mma.

-¡Aah! Entonces yo les pondré el nombre que los distinguirá por siempre.

Juya hizo brotar un rayo grandísimo que rajó la tierra. Las rocas se partieron y en uno de los pedazos quedaron grabados los símbolos de todos los clanes repartidos entre los miembros de la tercera generación, los animales, que en aquel entonces tenían la apariencia humana.

A partir de nuevas relaciones y contactos con los misioneros capuchinos, muy preocupados por afectarles sus pautas culturales en la Península, surge otra versión unificadora de la génesis de los Wayuu, en la cual se sostiene que fueron creados en forma colectiva por un dios soberano, conocido con el nombre de Maleiwa, cuya figura en los relatos mitológicos se registra como un héroe cultural, a quien se le atribuye toda la creación del universo Wayuu. Se afirma que, después de haber creado a los Wayuu, ordenó conformarlos en clanes y diferenciarlos con un nombre y un símbolo clanil, a través del cual se pueden identificar ante los demás miembros, con quienes están destinados a convivir en un territorio tradicional. El siguiente fragmento de un relato contado por Simón Epiyuu, el 23 de septiembre de 1969, en Aulejemerai, guajira venezolana y registrado por Michael Perrin, describe en detalle el papel que le otorgan los Wayuu a éste héroe cultural:

Los primeros guajiros, y sus clanes surgieron todos de Wotkasainrü, una tierra en la Alta Guajira. Fue Maleiwa quien los fabricó. Eso es lo que dicen los ancianos.

Maleiwa hizo también a los hierros, para marcar cada clan y distinguirlo:

Uno para los Uliana, otro para los Jayaliyuu, otro para los Uraliyuu. Hizo uno para los Ipuana, otro para los Juusayuu, otro para los Epieyuu, otro para los Sapuana, otro para los Jinnu...

Luego Maleiwa repartió el ganado.

- Esto serán vuestros animales, dijo a los guajiros.
Puso entre sus manos cuchillos. Distribuyó machetes.
- Las armas serán para matar gente, esto para cortar y preparar el alimento de ustedes. Les dio también una pala.
- Con esto trabajaran para su mujer, para su madre y para su suegra.
Ustedes se ocuparan de los vivos desde su más tierna infancia. Su madre les criará.
Acuérdense bien de lo que vengo a decir, dijo Maleiwa.

Entonces Maleiwa repartió a los guajiros, como ahora se distribuyen las ovejas al salir del corral: uno por aquí, otro por allá...

Condujo a cada uno a lo que iba ser su tierra, como se hace hoy con los pasajeros de un camión.

Así es como puede decir hoy un guajiro donde nacieron los antepasados de su clan.

En sus orígenes, los pájaros también eran guajiros, pero se quedaron atrás entupidamente cuando el reparto entre los clanes.

Entonces Maleiwa les retorció las piernas, y se las puso hacia atrás.

Ahora están vinculados a nuestros clanes: el alcaraván pertenece al clan Sapuana, la perdiz al clan Wouliyuu, la avispa al clan Sijjuana...

CAPITULO SEIS

OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GENERAL

Identificar cuáles son las representaciones sociales sobre la sexualidad en la infancia en la práctica pedagógica de etno educadores pertenecientes a la comunidad wayuu y la forma como esta permea el acto pedagógico para la educación sexual de niños y niñas.

6.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Describir cuales son las representaciones sociales de sexualidad infantil en la comunidad Wayuu
- Identificar el discurso que sustenta las representaciones sobre sexualidad infantil en maestros etnoeducadores que pertenecen a la comunidad de indígenas Wayuu
- Describir el impacto que tienen estas representaciones desde la práctica pedagógica.
- Divulgar los resultados de manera que pueda discutirse y valorarse la importancia de esta propuesta.

CAPITULO 7

MARCO METODOLOGICO

7.1 Tipo de investigación

La investigación responde a una perspectiva cualitativa, la cual se entiende desde la búsqueda de la comprensión de los fenómenos desde una perspectiva de construcción del conocimiento (Jimenez, 2002) en la que el conocimiento se constituye en una realidad dinámica, que implica el reconocimiento de la participación activa e interactiva de sujeto investigador que se desenvuelve en un contexto histórico-social (Tovar, 1995). En el caso de la presente investigación, se busca identificar y comprender cuales son las representaciones sobre la sexualidad infantil que tienen etno educadores y maestros pertenecientes a la comunidad Wayuu, desde la perspectiva de la construcción del conocimiento se entienden estas representaciones como realidades subjetivas e inter subjetivas que solo se logran identificar desde una lectura de construcción dinámica del conocimiento.

Es valorable en este contexto de investigación el reconocer el sentido de construcción de la realidad de los sujetos, la forma como están inmersos en un contexto histórico y social y el sentido que dan a su práctica educativa a partir de las representaciones construidas de lo que implica la sexualidad infantil.

7.2 Paradigma de la investigación

Histórico Hermenéutico: Desde este paradigma se busca reconocer la diversidad, la comprensión de la realidad, construir un sentido a partir de la comprensión histórica de un mundo

simbólico, indagando contextos, particularidades, imaginarios, representaciones que se realizan de la realidad (Cifuentes, 2011) Siguiendo esta misma línea la investigación parte de la discursiva de los maestros y etno educadores con el propósito de lograr encontrar en lo manifiesto de su discurso, lo latente de las representaciones de infancia en los que están inmersos por su historia y contexto socio cultural, señalando como estas representaciones se implican en su práctica pedagógica.

7.3 diseño de la investigación

Etnográfico en tanto este permite abordar el registro del conocimiento cultural (Spradley, 1980) donde el estudio directo de las personas y grupos utilizando la observación participante, las entrevistas y otros medios directos que permite re construir la realidad y comportamiento social

7.4 Nivel de la investigación

Descriptivo: Busca describir cuales son las representaciones de infancia que sustenta el encuentro pedagógico con los niños y niñas, el momento de presentar contenidos vinculados con la educación sexual.

7.5 Categorías

Nombre de la categoría: Representación de infancia

Definición: Es la construcción subjetiva e intersubjetiva que se realiza sobre la infancia, esta se construye en un momento histórico, social, cultural particular y se encuentra atravesada por variables económicas, religiosas, de políticas de gobierno entre otras.

Operacionalización

En la forma como el entrevistado describe y cualifica la infancia, señalando lo que implica desde su construcción subjetiva el ser un niño o una niña, lo que lo define en esencia y en sus comportamientos, interacciones, formas de relacionarse con el entorno, desde su lugar social.

Nombre de la categoría: Representación de sexualidad infantil

Definición: Es la construcción subjetiva e intersubjetiva que se realiza sobre lo que implica la sexualidad en la infancia, esta se construye en un momento histórico, social, cultural particular y se encuentra atravesada por variables económicas, religiosas, de políticas de gobierno entre otras.

Operacionalización

En la forma como el entrevistado describe y cualifica la sexualidad infantil, señalando lo que implica desde su construcción subjetiva el ser un niño o una niña.

7.6 Instrumentos

7.6.1 Entrevistas a profundidad

Esta permite recopilar información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas, lo que permite describir creencias, actitudes, opiniones, valores, conocimientos, interpretar sentidos y significados de experiencia de vida.

7.6.2 Grupos de discusión

Se acerca el modelo de una entrevista colectiva que permite profundizar, ampliar y problematizar vacíos que se puedan presentar en la entrevista a profundidad. Este tipo de entrevista permite el debate, construye posturas y afirma lo que caracteriza una representación social.

7.7 Población

El universo poblacional responde a 7 personas, los cuales reúnen los siguientes requisitos

- Ser etnoeducador nombrado por el Ministerio de Educación Nacional
- Ser miembro de la comunidad Wayuu
- Contar experiencia de dos años en la práctica pedagógica con niños y niñas
- La práctica pedagógica debe desarrollar en instituciones educativas étnicas o con alta población de niños y niñas indígenas Wayuu

Número del entrevistado	Edad	Sexo	Años de experiencia	Nombre de la institución o centro educativo	Asignatura que dicta en el presente
Entrevistado 1	65 años	Femenino	25 años	Divina Pastora , Sede nuestra señora de Fátima	Etnoeducacion Educación religiosa
Entrevistado 2	38 años	Femenino	6 años	Centro	Áreas básicas

				etnoeducativo aujero	de primaria
Entrevistado 3	55 años	Femenino	20 años	Divina Pastora , Sede nuestra señora de Fátima	Educación en pre escolar
Entrevistado 4	38 años	Masculino	5 años	Centro etnoeducativo guachaquero	Áreas básicas de primaria
Entrevistado 5	58 años	Femenino	23 años	Divina Pastora , Sede nuestra señora de Fátima	Etnoeducacion y ciencias naturales
Entrevistado 6	63 años	Femenino	24 años	Eusebio septimio mari sede madre verónica	Etnoeducacion y ciencias sociales
Entrevistado 7	42 años	Femenino	18 años	Centro etnoeducativo la Gloria	Áreas básicas de primaria

7.8 La tarea del análisis de la información

Para realizar la triangulación de la información se realizó un control cruzado entre las fuentes de información con el propósito de compararlos o contrastarlos, en este caso la información emergente de las entrevistas y los grupos de discusión, lo cual fue además

contrastado con la teoría sobre las representaciones sociales para el análisis de la información acopiada en el campo, se organizó la información de acuerdo a categorías: Representaciones de infancia, representaciones de sexualidad infantil, practica pedagógica, estas categorías guían la estructura de los instrumentos para la recolección de la información.

La información generada de las entrevistas y grupos de discusión pasa por una matriz, esta es una tabla de doble entrada, en sus celdas se aloja la información verbal de los participantes, organizándola de acuerdo a las categorías de análisis (Agudelo, 2014)

La visión panorámica que genera la matriz permite organizar los resultados de la investigación.

CAPITULO OCHO

RESULTADOS

8.1 Las representaciones de infancia

En los etno educadores y maestros entrevistados, la infancia implica un momento del desarrollo humano que inicia en el nacimiento y culmina en la adolescencia, etapa propicia para el juego y el aprendizaje. Desde los entrevistados se reconoce a los niños y niñas como sujetos que transitan en la lúdica, en la posibilidad que ofrece el juego para la diversión.

De igual forma se señala la infancia como un tiempo destinado al aprendizaje, ya que niños y niñas se encuentran en capacidad de asimilar y construir conocimientos

- *Infancia es desde que el niño nace que juega de un año, 6 meses hasta los 5 años donde el niño está jugando y aprende muchas cosas, es como una esponja que absorbe todo lo de su alrededor, se le enseña el wayunaiki, se motiva `para que jueguen y se diviertan*

El contar relatos hace parte de la forma como en la comunidad indígena se introduce al infante en las coordenadas simbólicas, y cuando se refiere a la educación no es solo la escolar sino aquella que atraviesa las tradiciones y la cosmología wayuu

- *La infancia en la cultura wayuu es cuando el niño esta pequeño y la educación de ella se hace a través de los relatos míticos propios de la cultura que va desde su formación en la primera infancia hasta la educación de adultos*

La finalización de la infancia se encuentra relacionada con los cambios del cuerpo propios de la pubertad y en camino a la adolescencia.

- *Los niños y niñas son los seres pequeños que existen y se van reproduciendo en la etnia inicia desde que nace hasta los 10 años, lo determina que la infancia termine cuando se va asignando trabajos pesados y los sabe hacer.*

Tradicionalmente los niños y niñas tienden a ser descritos como tímidos y retraídos, también se señala como en la infancia no se presentan muchas manifestaciones o expresiones afectivas entre los niños y sus pares, como tampoco con adultos.

Sin embargo, se señala que esta forma de concebir a la infancia se está transformando ya que niños y niñas en la actualidad tienden a desarrollar habilidades sociales, de igual forma se resalta la inteligencia como una de las características de estos niños y niñas

- *En la comunidad un niño de antes era tímido, retardado, no expresa, poco comunicativo ahora son más activos, comunicativos y en esta comunidad están más despiertos. No son retraídos, son reservados, no aflora tanto sus sentimientos o su actitud, son niños inteligentes*

Se realiza una clara división de las actividades y responsabilidades en el hogar de acuerdo al género, de esta forma los niños se deben dedicar al pastoreo mientras las niñas a las labores del hogar, de igual forma existe una división en los juegos y juguetes que son propios de niños y de niñas.

- *Los varones los tratan como hombres, les colocan trabajos en la casa, pastoreo y las niñas como mujer*

Esto implica que existen diferencias en ser niño y niña en la comunidad indígena, los niños tienen mayor libertad para socializar, salir a la calle y compartir socialmente, las niñas deben estar mayor parte del tiempo en la casa y no se espera mucha socialización por fuera del entorno escolar.

En la comunidad no se espera que niños y niñas este juntos, niños y niñas comparten espacios diferenciados en sus juegos, espacios de socialización y actividades realizadas en la casa y la comunidad,

La finalización de la infancia está claramente señalada por el inicio de la menstruación, lo que implica el ritual del encierro, que permite un tránsito de niña a mujer, mientras en el varón no es tan claro este tránsito y se guía por la aparición del vello púbico, los cambios en la voz y otras manifestaciones corpóreas de la sexualidad.

- *Las niñas viven el encierro y los varones cuando pasa de la etapa de la infancia a la pubertad, no hay algo específico para determinar este trance le cambia la voz, le cambia las partes, le salen vellos, crece y por esos cambios es que se conoce que está pasando de niño a la adolescencia, no hay un seguimiento rígido como en el caso de las niñas como comportase, se les teje el camino hacia el que hacer de la vida.*

El valor de estas representaciones atraviesa la vida de los etnoeducadores entrevistados, de esta forma señala una de ellos:

- *Cuando era niña no me enseñaron nada sobre sexualidad, solo no me dejaban jugar con los niños varones sino únicamente con las niñas mujeres, la preparación de las niñas se hace a través del encierro que inicia cuando le llega su primera menstruación.*

8.2 Las representaciones de sexualidad infantil

En los entrevistados se resalta como en la comunidad indígena, los niños y niñas no son representados como sujetos sexuados, de los comportamientos y e interés sexual que se puedan presentar en la infancia no se habla, los padres no hacen explicaciones a los niños y niñas sobre temas relacionados con el cuerpo o las diferencias sexuales anatómicas, de igual forma no se responden preguntas relacionadas con la curiosidad infantil en relación a la sexualidad de los adultos.

- *En la cultura la sexualidad es como un tabú por lo que siempre se cuida que la niña este en la casa ayudando a la mama y el niño se dedique al pastoreo, ayudando armar una casa, cuidar los chivos, ellos juegan para las niñas juegan con la muñeca tradicional que es la wayunquera y los niños sus carritos, nunca están juntos.*

Las preguntas sobre la sexualidad los niños y niñas no las pueden expresar, en ocasiones temas sexuales se pueden preguntar a los hermanos mayores o tíos, pero prevalece más el tabú que la posibilidad de colocarle palabras al tema de la sexualidad

- *Los varones los tratan como hombres, les colocan trabajos en la casa, pastoreo y las niñas como mujer, le enseñan Los niños les dan curiosidad y les preguntan muchas veces a los hermanos mayores o a los tíos sobre algunas cosas referentes a la sexualidad.*

Existen evidencias en el discurso de los etno educadores entrevistados, el lugar que tenía la sexualidad como tabu en su infancia:

- *Cuando inician a sentir curiosidad sobre sus cuerpos la mama o la abuela le explica, es un tema que no se toca a fondo como ustedes los occidentales o arijuna se les*

explica que esa es su parte, se mantiene reservado en la cultura, se escucha, es en los niños en las niñas es algo prohibido que no se puede hablar porque es algo prohibido que no se debe hablar respetado en la cultura. Nunca me hablaron de este tema, porque era prohibido hacerlo para mi cultura esto es un tabú peo me prohibían jugar con niños.

8.3 Representaciones de infancia y práctica pedagógica

Los entrevistados señalan como en tanto la sexualidad infantil es un tabú, existe mucha dificultad de que esta haga parte de los contenidos curriculares en las instituciones educativas, se describe como los padres de familia encuentran resistencia que a los niños se les expliquen temas relacionados con la sexualidad, en ocasiones asisten a la escuela molestos por alguna aproximación que se realice en este campo.

- *No se vive la sexualidad como tal este tema es un tabú y si se trata puede traer dificultades con los padres hasta el punto de cobrar por que para ellos puede ser una ofensa.*
- *En los proyectos curriculares no existe nada que vincule la sexualidad infantil*

En los entrevistados existe dificultad en expresar como transitan espacios para el aprendizaje de temáticas sobre sexualidad infantil y prefieren no abordar la pregunta, solo uno de ellos menciona:

- *No he tenido ningún aprendizaje significativo ya que nuestros niños, niñas y adolescentes no reciben la enseñanza de su cultura wayuu como era en nuestra niñez.*

En esta respuesta se muestra molestia porque, con el aprendizaje de conocimientos relacionados con la sexualidad infantil, se perturbar el legado ancestral de la cultura wayuu de la que hace parte el etnoeducador.

En las respuestas se expresa el conflicto del etnoeducador y el maestro Wayuu en ofrecer unos conocimientos que no hacen parte de su tradición y que van en contra de las representaciones de infancia, en tanto en esta comunidad la infancia no se vincula con un saber del sujeto sobre la sexualidad. Es un desencuentro entre el legado cultural y los requerimientos del Ministerio de Educación nacional sobre los contenidos curriculares que deben existir en una escuela de primaria, con relación a esto uno de los entrevistados señala:

- *¿Cómo hago para hacer el plan de educación sexual que pide el gobierno y una comunidad donde esto es un tabú? El tema de la sexualidad no se habla mucho en casa y el niño muchas veces es tímido*

En tanto desde las representaciones de infancia de la comunidad indígena el niño y la niña no están asociados a unos momentos del desarrollo psicosexual, no existe mucho que decir sobre la sexualidad, el etnoeducador entonces se encuentra entre un saber sobre la sexualidad infantil el cual es complejo y complejizado y el de su comunidad que está atravesado por el tabú y las pocas palabras que se pueden colocar sobre el tema, uno de los entrevistados señala:

- *Para mí la sexualidad infantil solo es la separación de los sexos donde se discrimina el niño la niña o el varón y la hembra.*

En medio de esta contraposición de representaciones sobre la sexualidad infantil: la de una comunidad que silencia el niño como sujeto sexuado y unas directrices del gobierno sobre la importancia de construir saberes sobre el tema, se complejiza esta problemática cuando los maestros y etnoeducadores señalan los problemas de la pérdida de los semblantes culturales por la entrada de los niños y niñas a los marcos de la sociedad occidental, niños y niñas no encuentran orientación sobre sexualidad en sus familias y comunidad pero también reciben todo tipo de información sexual en los medios de comunicación occidental, de lo que observan en contextos comunitarios y familiares que no hacen parte de la comunidad, esto para el maestro y el etno educador confunde a los niños y niñas, colocándolos en un lugar vulnerable en el campo de los comportamientos sexuales

- *Desde mi practica pedagógica muy poco hablo con mis estudiantes sobre la sexualidad, aunque pienso que es importante porque con este tema se podría evitar muchas enfermedades en las niñas que por falta de conocimiento se entregan a los hombres sin protección ni seguridad. Además, evitar embarazos a temprana edad que es muy común en estas culturas niñas que con 12 o 13 años se convierten en madres cabeza de familia sin terminar sus estudios.*

CAPITULO NUEVE

CONCLUSIONES

La etno educación es una apuesta a un encuentro entre saberes y representaciones sociales en la cual se presentan diversos retos, uno de los cuales es la articulación entre lo ancestral de una comunidad y las propuestas de un mundo contemporáneo. En este marco se comprende la meta de desarrollar una educación sexual para niños y niñas en comunidad Wuayuu ubicada en el departamento de Guajira en Colombia.

Desde las representaciones de infancia en esta comunidad la sexualidad de los niños y niñas es un tabú del cual no se colocan muchas palabras, la tradición ancestral solo reconoce la sexualidad en el advenimiento de los cambios de la pubertad. Los niños y niñas han sido representados históricamente como tímidos, con tendencia a guardar silencio y con poca disposición a hacer cuestionamientos sobre su cuerpo y sexualidad.

En el momento que los niños y niñas realicen preguntas sobre la sexualidad, serán los tíos, abuelos y otros familiares los que darán respuesta a estos interrogantes, pero la expectativa es que estos temas no transiten en la vida diaria del hogar.

En medio de un discurso machista se construyen lugares diferenciales para niños y niñas, el lugar de los varones transcurre más desde una apertura a lo social, del aprendizaje de las actividades propias de los hombres, mientras las niñas desarrollan su infancia en la casa acompañada de su madre y otras matronas de la comunidad, no es bien visto que niños y niñas compartan espacios de juegos y socialización, cuando estos se presentan el varón debe mostrar su superioridad.

Los etno educadores y maestros que participaron de esta investigación crecieron en medio de estos referentes descritos, ahora deben enseñar a los niños y niñas componentes relacionados

con el cuerpo, la sexualidad, el distintivo de los lugares de niños y niñas, construir un discurso en el cual se abren espacios para desde la escuela surjan las preguntas que caracterizan la curiosidad sexual en la infancia.

Los entrevistados señalan como la formación como educadores ha implicado en ellos un replantear la forma como se entiende la sexualidad infantil. Esto exige reconocer a los niños y niñas como sujetos sexuales, quienes son poseedores de un cuerpo que genera sensaciones y despierta preguntas. No en todos los entrevistados se logra esta articulación entre lo ancestral y las expectativas del cumplimiento de los planes del gobierno en cuanto a los programas de educación sexual, porque implica un replantearse lo que desde niños y niñas entendieron como infancia

De esta forma se lograron ubicar las siguientes problemáticas a superar para dar cumplimiento a un programa de educación sexual para niños y niñas en la comunidad Wayuu:

- Desde los etno educadores y maestros un reflexionar sobre su construcción subjetiva de lo que implica la infancia y la sexualidad infantil, como vía para desarrollar una práctica pedagógica coherente
- En la comunidad indígena se presenta resistencia a que en la escuela se traten temas relacionados con la sexualidad, al tiempo que vivencia toda una serie de problemáticas relacionadas con esto: Un conocimiento sobre la sexualidad que reciben los niños y niñas desde los medios de comunicación y en la interacción con aquellos que no pertenecen a la comunidad, conocimiento que no es mediado por orden simbólico en el entorno hogar, que queda asociado a comportamientos sexuales desorganizados en la pubertad y adolescencia.

- Unas directrices desde el Ministerio de Educación Nacional en cuanto los contenidos del programa de educación sexual en las escuelas, que no se logra desarrollar en forma regular debido lo anteriormente expresado.

Se presenta un choque entre el discurso del maestro cuando hace la transmisión de los valores culturales Wayuu y como luego presenta las propuestas de representación de la sexualidad en la infancia de Occidente, la tendencia de los maestros entrevistados es señalar aspectos como la necesidad de prolongar el inicio de la vida sexual en las niñas y púberes, la construcción de una igualdad en el trato entre niños y niñas, la posibilidad de hacer preguntas sobre la sexualidad en la infancia, la importancia de un hogar en el cual padres y niños logren colocar palabras a los temas que implican en cuerpo, todo esto entra en contradicción con la propuesta del dote en la cultura Wayuu.

La práctica pedagógica transita entonces en un discurso ambivalente frente al legado cultura Wayuu y con una propuesta ideal del discurso occidental, evidencia de un tránsito que desde la presentación de infancia no termina de definirse en el maestro. Todo esto señala la necesidad de revisar desde los Centros de desarrollo Infantil y la escuela la forma como se está construyendo una práctica que enmarcada en los principios de la etno educación pierde su rumbo por desconocer que quien educa requiere de un repensar y esclarecer su discurso y por consiguiente su práctica y revisar desde los lineamientos del gobierno cual es nuestra propuesta para una educación en la dimensión de la sexualidad infantil para comunidades indígenas en Colombia.

En medio esto surgen propuestas de encontrar una articulación que permita una práctica pedagógica coherente, la cual implica la incorporación de saberes ancestrales al

contexto escolar, como un camino para mantener la identidad cultural, aun así el tema de la sexualidad infantil requiere de un mayor estudio y construcción.

BIBLIOGRAFIA

- Agudelo, E. (2014). *Vivencias, saberes y conflictos : La representacion social de los derechos humanos en las practicas de formacion docente* . Santa fe de Bogota: UD.
- Aries. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo regimen*. Madrid: Taurus.
- Artunduaga, L. A. (2000). a etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de educacion* , 14 -24.
- Cardozo, A. (2009). *Intervención Psicosocial : Un analisis desde las creencias religiosas* . Barranquilla: Educosta.
- Casas, F. (1992). La infancia del niño en Europa . *Infancia y sociedad* , 5 -36.
- Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigacion Cualitativa*. Argentina: Noveduc.
- Colombia, G. d. (1991). *Constitucion politica de Colombia* . Bogota: Gobierno Nacional de Colombia.
- cultura, M. d. (2013). Proyecto Cucunuba. *juegos, jugetes y lenguajes artisticos con pertinencia etnica* . Bogota , Colombia : Ministerio de cultura .
- Durkheim, E. (1986). *Las reglas del metodo sociologico* . Mexico: Fondo de Cultura Economica .
- Escolano, B. (1980). Aproximacion historico-pedagogica a las concepciones de la infancia . *Studia Pedagogica*, 5- 16.
- Fajardo, J. (12 de 5 de 2017). *www.equaltimes.org*. Obtenido de <https://www.equaltimes.org/los-indigenas-wayuu-el-riesgo-de#.Wuhw4IgbOUI>
- Farr, R. (1989). Escuelas Europeas de Psicologia social la investigación de las representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociologia*, 641 -657.
- Galindo, J., & Gallo, J. (2009). *Psicoanalisis y teoria social* . Barranquilla : Educosta.
- Garcia, M., & Carranza, e. (1999). *El derecho de menores como derecho mayot* . Bogota: Alzate .
- Jimenez, A. C. (2002). consideraciones en torno a la investigación cualitativa en Psicologia. *Revista Cubana de Psicologia* , 47-56.
- Jodelet. (2000). *La representacion social: Concepto y teoria (Psicologia social II)*. Barcelona : Paidos .

- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacio en Blanco* , 133- 154 .
- mause, D. (1991). *Historia de la infancia* . Madrid: Alianza.
- Mead, G. (1934). *Mind, Self and Society from Standpoint of Social Bheaviorist*. Chicajo: The University of Chicago Press.
- Mejia, M. (2009). *La educacion de la infancia Wayuu a travede de los relatos miticos de su cultura*. Bogota: Universidad Pontifica Bolivaria .
- Millian, M. E. (2009). *LA EDUCACION DE LA INFACIA WAYUU A TRAVÉS DE LOS RELATOS*. Bogota: Universidad Pontificia Javeriana.
- Mora, M. (2002). La teoria de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digilal*, 1- 25.
- Moscovici. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su publico*. Huemul: Buenos Aires.
- Moscovici, S. (1982). On social representations . *social cognition perspectives on everyday Knowledge*, 181-209.
- moscovici, S. (1989). *Psicologia social* . Madrid : Paidos .
- Pachon. (1985). Consideraciones acerca de la evolucion de la infancia. *Revista Colombiana de antropologia*, 35- 47.
- propio, S. d. (2014). *La palabra en la cultura Wayuu*. Rioacha: Fondo editorial Wuayuu.
- Rincon, C. (2000). La construccion simbolica de la infancia: Una mirada desde los imaginarios en maestros. *Congerso Nacional de Investigacion Educativa* (págs. 14-17). bogota : Congreso nacional de Investigacion Educativa .
- Rodriguez, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la Psicologia social. *Relaciones* , 53-80.
- S, m. (2000). *representaciones sociales: exploraciones en Psicologia social* . Nueva York : Politi Press .
- Sacavino, S., & Candau, V. M. (2015). *Multiculturalismo , interculturalidad y educacion*. Desde Abajo.
- Santos, S. (2006). La gramatica del tiempo para una nueva cultura politica . *Lua Nuva: Revista de cultura politica* .
- Sen, A. (2006). *El valor de la democracia* . Intervención cultural.

Spradley, J. (1980). *Observacion participante*. Nueva York : Holt Rinehart.

Susana, S., & Candau, V. M. (2014). DERECHOS HUMANOS, EDUCACIÓN, INTERCULTURALIDAD: CONSTRUYENDO PRÁCTICAS. *Ra Xinhai*, 205 -225.

Tenorio, M. (2000). *Pautas y practicas de cirnaza en familias Colombianas* . Bogota: Ministerio de educacion Nacional.

Tovar, M. (1995). Un paradigma en construccion . *Prometeo* , 12-22.

Wagner, W. (1993). Can representations explain social Behavior? *Paper on social representation*.

ANEXOS 1

INSTRUMENTO: ENTREVISTA INDIVIDUAL

El objetivo de la entrevista es explorar la forma como comprende la infancia desde sus conocimientos que tiene sobre esta, en la consolidación de una práctica pedagógica que propicia la educación sexual en la escuela y en la interacción con los niños y niñas

CONSTRUCCIÓN DE REPRESENTACIÓN SOCIAL DE INFANCIA: La forma como se ha construido un conocimiento sobre la infancia y la sexualidad infantil

1. ¿Qué entiende usted por infancia?

REPRESENTACION SOCIAL DE SEXUALIDAD INFANTIL: Como representan la sexualidad infantil de acuerdo a los marcos culturales, las experiencias y los aprendizajes sobre el tema

2. ¿Qué entiende por sexualidad infantil?
3. ¿Qué le enseñaron a usted en su hogar con referencia a la sexualidad cuando usted era niño?
4. ¿Qué formación educativa ha recibido usted en la que se vinculan temas relacionados con la sexualidad infantil?
5. ¿Cuál es la importancia de reconocer la sexualidad infantil en un agente educativo en primera infancia?

ACTO PEDAGOGICO Y REPRESENTACIONES DE SEXUALIDAD INFANTIL: Desde el acto pedagógico como transitan estas representaciones de sexualidad infantil

1. ¿¿Qué actividades se llevan a cabo desde el proyecto curricular que estén vinculadas con la sexualidad infantil?

2. ¿Qué situaciones o vivencias propias de trabajar con comunidad wayuu escapan a este proyecto curricular?
1. ¿Qué aprendizajes significativos sobre la sexualidad infantil ha construido usted trabajando con la comunidad indígena wayuu?
2. ¿Desde su experiencia en la interacción con los niños y niñas como comprende la sexualidad infantil en la comunidad?
3. ¿Teniendo en cuenta sus conocimientos y experiencias como entiende y define la sexualidad infantil en la comunidad wayuu?

PROCESO Y PRACTICA PEDAGOGICA

1. ¿Desde su práctica pedagógica como se promueve la educación sexual en niños y niñas de la comunidad wayuu?
2. Encuentra articulación entre los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional para una educación integral en la primera infancia y los saberes propios de la comunidad wayuu. Explique su respuesta.
3. ¿Desde la practica pedagógica que acciones realiza para encontrar puntos de articulación entre los lineamientos del Ministerio de Educación y saber de la comunidad wayuu en relación a la sexualidad infantil?

**HACIA UNA PROPUESTA PARA LA EDUCACION SEXUAL EN COMUNIDADES
WAYUU.**

1. ¿Qué le gustaría proponer para que desde la practica pedagógica se logre una articulación entre el saber wayuu sobre la sexualidad infantil y los lineamientos del Ministerio De Educación Nacional?

ANEXO 2

INSTRUMENTO: GRUPO DE DISCUSIÓN

Grupos de discusión

El objetivo de los grupos de discusión es plantear unos ejes de discusión centrados en la forma como el colectivo de maestros y etno educadores señalan la forma como representan la infancia y la forma como esto transita en su práctica pedagógica cuando realizan acciones de educación sexual en niños y niñas

REPRESENTACIONES SOBRE SEXUALIDAD INFANTIL

1. ¿Que caracteriza a infancia en la comunidad Wuayu? (Desde el lugar social de los niños y niñas, la interacción entre pares, las relaciones de niños y niñas con adultos)
2. ¿Cuál es el lugar de la sexualidad en el desarrollo sexual infantil en esta comunidad?

REPRESENTACIONES DE SEXUALIDAD INFANTIL Y PRACTICA PEDAGOGICA

1. ¿De qué forma se desarrolla el plan de educación sexual en la escuela con los niños y niñas?
2. ¿Qué oportunidades y dificultades presenta en desarrollo de este acto pedagógico?

ANEXO 3

Una propuesta desde la etnoeducación que permita conciliar saberes tradicionales de la cultura wayuu en el campo de la sexualidad infantil con los discursos y lineamientos del Ministerio de educación Nacional

En los etno educadores y maestros no existe un conocimiento o experiencia que permite en la práctica pedagógica el conciliar los saberes tradicionales de la cultura Wayuu en el campo de la sexualidad infantil, pero si existen proyectos que desde un marco más amplio permiten la esta articulación, aquí sobresale el proyecto Anacuaipa el cual en forma transversal al plan de estudios busca este encuentro entre el legado de la comunidad indígena y los requerimientos del Ministerio de Educación nacional, implica el reconocimiento de saberes ancestrales, genera herramientas desde el legado de la comunidad para el auto conocimiento y resignificación de la realidad externa, es una forma de mantener el legado ancestral y no perder la identidad indígena, aun así se requiere de mayor apropiación de las escuelas de este proyecto y el conocimiento y la aplicación del mismo, varía de acuerdo al interés del educador y la relación que establezca la escuela con este tipo de iniciativas , dos de los maestros señalan :

- *El proyecto anacuaipa es una concepción filosófica del ser wayuu, como empleamos esos documentos, como interpretar y acomodarlo a la percepción de uno, meter todos los conocimientos desde el punto de vista del ser, la concepción filosófica del ser wayuu, nunca debemos dejar de ser lo que somos de donde vinimos y para donde vamos, puede ponerse el pelo como quiera, pintárselo, colocarse arete, pero enseña principio y valores.*
- *Cuando nos piden regirnos de los lineamientos del MEN y nos encontramos con lo de la cultura esto le llamo transversalidad, y organiza con mis niños en el salón de clases, en el diario de mi*

trabajo es complicado y necesito que nos capaciten, aunque he recibido algunas, pero al inicio estaba en las nubes me mostraron el anacuaipa en el que está incluido el proyecto de aula y me capacitaron para esto

Desde el saber y la experiencia de los etno educadores se plantean algunos lineamientos de una propuesta que logre dar respuesta a la problemática presentada, a continuación, se presentan los aspectos centrales recogidos en esta investigación:

La propuesta debe partir de un estudio profundo sobre la identidad de la comunidad, donde participen líderes de la misma, ancianos portadores del saber ancestral, padres de familia, niños y niñas indígenas como también etno educadores y representantes de Ministerio de Educación Nacional, este estudio debe implicar una metodología participativa e incluyente, desde una posibilidad de conciliación de saberes y experiencias. Para los etno educadores entrevistados es claro que esta propuesta no puede ir en vía de extinguir el legado cultural pero también se debe preparar a los niños y niñas a los retos que implica el contacto con la sociedad occidental, dos de los entrevistados señala:

- *Propongo que se realicen capacitaciones, convenios o acuerdos para tratar temas relacionados a la sexualidad infantil, un modelo educativo propio que tenga en cuenta las necesidades de mi comunidad*
- *Propongo que se hagan reuniones con líderes o autoridades tradicionales para llegar acuerdos que permitan tratar este tema que es tan importante para el desarrollo de nuestra comunidad que hoy en día está perdiendo sus raíces.*

Para los entrevistados es también claro que esta propuesta de educación sexual para la infancia en la comunidad Wayuu debe incluir un trabajo con los padres, ya que esto deben estar en

consonancia con lo que se trabaja en la escuela, el principal tabu sobre este tema se encuentra en los hogares donde existe una resistencia frente a colocarles palabras al tema de la sexualidad infantil, uno de entrevistados señala con relación a este punto:

- *Propongo que hagan escuelas para padres, charlas, conversatorios, para tomar conciencia sobre la importancia de este tema y evitar embarazos no deseados a temprana edad y la deserción escolar*

