



Wayakana: Hacia una metodología práctica para abordar las literaturas indígenas en el aula escolar con un enfoque intercultural crítico

Wayakana: Towards a Practical Methodology for
Addressing Indigenous Literatures in the Classroom
with a Critical Intercultural Approach

Angie Lucía Puentes Parra*

Resumen

El siguiente artículo parte de la pregunta: ¿de qué manera las literaturas indígenas son capaces de construir una interculturalidad crítica en el contexto escolar en Colombia? En primer lugar, se retomará a modo de estado de la cuestión la manera en que el conocimiento se ha integrado en la escuela y los derechos básicos del aprendizaje en el contexto de educación en Colombia. Posteriormente, se mostrará la mirada crítica, intercultural y de igual manera, la manera en que se ha trazado la diversidad lingüística. Consecutivamente, se retomarán las literaturas indígenas y la construcción de una metodología de autoría propia. Las principales conclusiones: a) la escuela es un escenario valioso para enriquecer el poder de las literaturas indígenas desde la asignatura de español y no solamente desde el contexto de la clase de sociales, b) la creación de una *metodología práctica* es el resultado de las experiencias pedagógicas obtenidas y puede ser útil para varios profesores que deseen integrar estos conocimientos en su aula, c) en nuestro país, sigue siendo primordial pensar una interculturalidad crítica en la escuela.

Palabras clave: literaturas indígenas, interculturalidad crítica, educación escolar en Colombia, decolonialidad, metodología práctica

Abstract

The following article stems from the question: In what ways do indigenous literatures construct a critical interculturality in the school context in Colombia? Firstly, we will revisit the state of the question regarding how knowledge has been integrated into the school and the basic learning



Magistra en lingüística aplicada del español como lengua extranjera. Pregrado: profesional en Estudios Literarios, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Profesora de cátedra de la Facultad Ciencias Sociales. Profesora de literatura y español en bachillerato, Colegio Nueva Granada.
Correo electrónico: angie.puentes@javeriana.edu.co

rights in the context of education in Colombia. Subsequently, we will present the intercultural critical perspective, and similarly, the approach to linguistic diversity. Consequently, we will delve into indigenous literatures and the development of a methodology of authorship. The main conclusions are as follows: a) the school is a valuable setting to enhance the power of indigenous literatures from the Spanish subject, not only from the social studies context, b) the creation of a practical methodology results from pedagogical experiences and can be useful for various teachers wishing to integrate this knowledge into their classroom, c) in our country, it remains crucial to consider a critical interculturality in the school.

Keywords: indigenous literatures, critical interculturality, school education in Colombia, decoloniality, practical methodology

*“Y la escuela,
la escolita que prometieron para la comunidad
y para que nuestros niños estudiaran,
tampoco la han becho”,
decía molesto mi tío.
Ahora entiendo
por qué nunca aprendí a leer y a escribir;
ahora entiendo
el sentido de las promesas no cumplidas.*

ESTERCILIA SIMANCA

Colombia es un país que, desde la Constitución de 1991, se ha convertido con mayor fuerza en un escenario pluricultural y multiétnico. En cuestiones lingüísticas, su idioma oficial es el castellano, pero, ¿qué sucede con las lenguas y dialectos de los grupos étnicos inmersos en este territorio? En un marco legal, el Estado las protege a través de mecanismos como la Ley de Lenguas (Ley N.º 1381 de enero de 2010; García León y García León, 2012), que fomenta, protege y preserva estas lenguas. Según García (2014) existen 83 grupos indígenas reconocidos y 68 lenguas indígenas, si bien la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC, 2015a) señala que existen 65 lenguas y que también deben tenerse presentes las lenguas criollas (palenquero de San Basilio y creole de las islas de San Andrés y Providencia), la romaní y la lengua de señas. Entonces, todo este bagaje lingüístico es símbolo de una gran riqueza y diversidad cultural que se alberga en este territorio latinoamericano.

En consecuencia, no es un espacio totalmente uniforme, homogéneo, singular, sin matices. ¿Acaso este es un país que podría nombrarse desde el *plural* y no desde el *singular*? Este es el lugar desde el

cual me enuncio, como colombiana, profesora, residente en la ciudad de Bogotá, en constante necesidad vital de dimensionar los matices de las periferias, de diversos territorios de esta gran geografía.

Por lo anterior, en la medida en que se pueden pensar distintas tensiones entre la ciudad y la periferia, podrían nombrarse a diferentes *Colombias*, en plural, para tratar de categorizar este territorio que nos define y nos construye. En torno a ello, quisiera retomar los planteamientos teóricos del autor indio-británico Homi K. Bhabha (2002), a propósito de la palabra *cultura* como algo que pertenece a un *más allá* dentro de la organización del mundo posmoderno, de donde se desprenden “unas figuras complejas de diferencia e identidad, pasado y presente, adentro y afuera, inclusión y exclusión” (p. 17). En ese orden de ideas, los sujetos posmodernos, sin importar nuestros territorios, estamos ante unas singularidades y posicionamientos capaces de hacernos creadores, tejedores de una identidad.

El distanciamiento de las singularidades de *clase* o *género* como categorías conceptuales y organizacionales primarias ha dado por resultado una conciencia de las posiciones del sujeto (posiciones de raza, género, generación, ubicación institucional, localización geopolítica, orientación sexual) que habitan todo reclamo a la identidad en el mundo moderno. (p. 18)

Estas *identidades* y singularidades requieren ser repensadas, revisadas, a fin de encontrar estas narrativas de las subjetividades originarias e iniciales en las cuales el individuo se va transformando. De este modo, pensar a Colombia desde distintas pluralidades se constituye como una necesidad urgente para poder ver el lugar propio de las distintas identidades y culturas que convergen en este territorio. Entonces, se requiere pensar los lugares vacíos, los lugares no-habitados, los lugares excluidos, del afuera, los lugares considerados *del pasado*, debilitados por la historia, asociados a lo arcaico y lo obsoleto, lejanos, ajenos a las posiciones del sujeto urbano que, en algunos momentos, está tan aislado e inscrito dentro de su propia burbuja en la gran ciudad moderna.

Por ello, era necesario pensar las divergencias para nombrar el espacio propio y los lugares desde los cuales nos narramos como sujetos modernos cargados de múltiples categorías. Por consiguiente, si Colombia es un gran espacio donde convergen los espacios de la ciudad, del pasado, de lo ajeno, junto con las tensiones que se producen entre lo plural y lo singular, estos núcleos temáticos pueden

verse presentes en la manera en que las comunidades indígenas y afrodescendientes han desarrollado su existencia en este país, en el uso propio de sus lenguas con respecto al español (lengua dominante) y en la manera en que se narran. Esto implica que sus literaturas indígenas, propias y contemporáneas, son marcas latentes y tangibles de estas pluralidades que tienen tanto que enseñarnos como ciudadanos colombianos y del mundo.

Desafortunadamente, hasta la actualidad, existen varias disputas inscritas en el terreno lingüístico-literario, dado que persiste una constante invisibilización del cosmos indígena, y por más que se ha logrado protección legal y constitucional desde los últimos 32 años en la historia del país, prevalecen varios escenarios donde el saber indígena es visto como algo mitológico, arcaico, anacrónico, salvaje, y se mantiene aislado a la hora de pensar de una manera más holística distintos espacios.

Entonces, la academia, las universidades, y en particular, la escuela, son lugares sagrados del conocimiento para formar ciudadanos. Según plantea Bourdieu (2002), son espacios de la esfera de la legitimidad, de validación constante de lo que debe estudiarse, de lo que merece ser parte de un currículo de estudios. Por varios años, el conocimiento occidental ha tenido una fuerte influencia desde el pensamiento norteamericano y europeo. Debido a ello, es valioso pensar en los currículos escolares alrededor de los estándares básicos del aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales han dejado de lado hasta cierto punto el saber ancestral que, al ser tan plural, merece seguir teniendo un lugar más trascendental en las agendas educativas contemporáneas en Colombia.

El siguiente artículo pretende tejer algunas perspectivas a partir de la siguiente pregunta: ¿De qué manera las literaturas son capaces de construir una interculturalidad crítica en el contexto escolar en Colombia? En primer lugar, se retomarán a modo de estado de la cuestión las maneras en que el conocimiento se ha integrado en la escuela, a partir de los referentes teóricos de Da Silva *et al.* (2023), así como los derechos básicos de aprendizaje en el contexto de la educación de bachillerato en Colombia, según lo que establece el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2016) frente al marco de la interculturalidad. Posteriormente, se hará un abordaje de la mirada crítica intercultural planteada por Sánchez (2021) y, de igual manera, la manera en que, según García León y García León (2014), se ha trazado la diversidad lingüística. Por último, se tejerá un entramado entre el concepto de literaturas indígenas, según los planteamientos

de Rocha (2016) y Simanca (2017), y la construcción de una metodología de autoría propia, a fin de demostrar algunos principios y mediaciones interculturales para construir interculturalidad crítica en los espacios de la escuela con base en la experiencia que he tenido como profesora escolar durante los últimos ocho años.

Primera puntata: Entre la integración del conocimiento indígena en la escuela y los desafíos del currículo escolar colombiano

Reflexionar sobre la propia praxis pedagógica, los caminos y las decisiones que desembocaron en la construcción de mi identidad como docente, resulta ser una oportunidad para construir gratitud. Casi una década de encuentro diario con los salones de clases, desde la asignatura de español (o de lengua castellana, como también se la conoce en algunos contextos), en tres distintos colegios privados de calendario A y B, en escenarios urbanos de la ciudad de Bogotá, Colombia. He transitado así dentro tres sistemas escolares, con sus distintas filosofías y modos de brindar educación de calidad a niños y adolescentes. Desde este espacio, empiezo a tejer las memorias de mi construcción como una mujer joven y docente. Al mirar atrás, surgen preguntas y experiencias trascendentales alrededor de las prácticas letradas y pedagógicas, del sistema disciplinar, de los desencuentros y profundas alegrías que son parte de la cotidianidad de un profesor de colegio.

En ese orden, resulta clave comprender que “en Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (MEN, 2024, febrero 09). De este modo, el sistema educativo colombiano está compuesto por la educación preescolar, la educación básica y la educación media, que finaliza con la obtención de un título de bachiller académico. Sin embargo, el sistema varía según los lineamientos institucionales de cada entidad educativa privada, y por ejemplo, algunos colegios de calendario B que se rigen por normativas internacionales combinan sus modalidades internas con el sistema, generando que el grado final no sea 11° sino 12°. Dentro de la normatividad, las estadísticas y los desafíos¹ que define el Ministerio, prima la necesidad de reducir las desigualdades, haciendo referencia a la garantía de derecho y buena formación de poblaciones que han sido históricamente segregadas; además, se reconoce el desafío de

1

En total son cinco desafíos; sin embargo, para los fines de este artículo solamente me centraré en los dos que se nombran a continuación.

construcción de la paz desde la educación, siendo imperativo *desaprender* todas las formas de racismo, clasismo, centralismo y discriminación, a partir del reconocimiento y valoración de la diferencia, como forma de adquirir competencias para la gestión emocional y el desarrollo del sentido de vida.

Sumado a lo anterior, se plantea un currículo de estudios obligatorio en torno a los derechos básicos del aprendizaje (DBA), como una reflexión y análisis a nivel nacional para estructurar los aprendizajes por grado y por las distintas áreas en particular. Se trata de un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a los estudiantes. Cabe decir que estos guardan coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias, de allí que se puedan entender como rutas de enseñanza que van cambiando según los distintos grados escolares. Otro punto fundamental es que estos DBA no pueden dictarse aislados, sino que siempre van acompañados de los distintos enfoques, metodologías, estrategias y contextos educativos alineados con el proyecto educativo institucional que se establece para cada área del conocimiento, y con ello tienen la alternativa de generar flexibilidad curricular. Por esto, el profesor tiene la libertad de conjugarlos, según las necesidades específicas y los procesos particulares de aprendizaje. En esta medida, funcionan como un buen referente de desarrollo progresivo y, asimismo, como propuesta articulada.

En el caso de los DBA para lenguaje, resulta fundamental precisar en qué grados se realiza una aproximación al uso de la leyenda, el mito u otra variación intercultural dentro de estos referentes. Es claro que, desde el área de sociales, estos encuentros con las temáticas de comunidades indígenas y afrodescendientes son más directos y explícitos según lineamientos curriculares. Sin embargo, se mostrarán también algunas aproximaciones e intersecciones presentes para el área de lenguaje. Según el MEN (2016), desde grado primero se hace referencia a la necesidad de reconocer los textos literarios para desarrollar una capacidad de creatividad, por ello se invita a los estudiantes a indagar con su comunidad sobre cuentos, cantos y refranes. En el grado tercero, se apunta a la capacidad del estudiante para comprender escritos y manifestaciones artísticas con textos, sonidos e imágenes, y se brindan ejemplos de diversidad de carnavales en distintas regiones del país (como el Festival de la Cultura Wayúu en La Guajira). Para grado sexto, sobre la identificación de algunas expresiones de diferentes regiones y contextos en las obras escritas se invita a pensar la diversidad, las expresiones formales y populares

de la lengua en textos literarios. Además, se invita a pensar las coplas y la tradición popular a través de la tradición oral.

Para grado séptimo la propuesta es reconocer los géneros literarios, las temáticas de los textos, su estructura, haciendo una relación con las expresiones artísticas de un grupo poblacional en específico. En grado octavo, se pide que los estudiantes sean capaces de identificar “las estrategias narrativas del autor para relatar su perspectiva sobre lo que ha ocurrido en una región”, determinando “aspectos como la identidad regional y nacional en los textos literarios y relacionándolos con épocas y autores”. Igualmente, se apunta a: reconocer “en las producciones literarias como cuentos, relatos cortos, fábulas y novelas, aspectos referidos a la estructura formal del género y a la identidad cultural que recrea”; construir “el sentido de los textos literarios con base en las interacciones que sostiene con las comunidades de lectores y escritores a las que pertenece” (MEN, 2016, p. 40); y reconocer “las características de las distintas manifestaciones artísticas de una comunidad o grupo poblacional [incorporándolas] en elaboraciones” (p. 39). Finalmente, en grado décimo, el estudiante “produce guiones para textos audiovisuales, donde caracteriza diferentes culturas, teniendo en cuenta aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo” (p. 47).

De este modo, desde primaria se tiene la posibilidad de pensar para la asignatura de español algunas referencias a aspectos étnicos, de comunidad poblacional, identidad cultural-regional y tradición oral, a partir de distintas temáticas como el mito, sus orígenes, las leyendas, las crónicas de Indias, las cartas de Cristóbal Colón, etc., abordando la manera en que estos escritores se apropiaban de los contextos de la conquista y cómo aún algunos marcos contemporáneos quedan un poco desarticulados de las realidades de los estudiantes. A partir de este rastreo curricular, se plantean varios interrogantes, tales como: ¿De qué maneras se pueden llevar a estas poblaciones las literaturas indígenas contemporáneas? ¿Cómo se puede generar una didáctica de la literatura a partir de estas distintas producciones literarias, que no se quede solamente en los mitos y leyendas lejanos, ajenos a sus realidades de ciudad? A ello agrego otra pregunta, realizada por un estudiante durante el año 2018: ¿Miss, por qué en la clase de español no nos enseñan también una lengua indígena?

Los anteriores planteamientos han suscitado una serie de reflexiones sobre la propia labor como docente en estos contextos de educación obligatoria. Se han planteado preguntas profundas sobre la pertinencia del uso de las lenguas indígenas en una clase como la

2

Resulta fundamental aclarar que en las grandes ciudades del país, específicamente en los colegios públicos, hay un manejo amplio de políticas etnoeducativas que permiten contar con profesores de origen indígena para que los estudiantes reciban sus clases en sus lenguas nativas (MEN, 2003). Sin embargo, en los contextos de educación escolar privada, principalmente en la ciudad de Bogotá, este tipo de experiencias quedan aisladas para los estudiantes de clase socioeconómica alta, ya que el acercamiento a este tipo de espacios queda relegado a la lectura de un mito, una leyenda, un libro, o a algunas experiencias testimoniales dentro de la clase de sociales, o a la historia de Colombia, en todo caso, a un marco teórico más que práctico.

de español, en donde los estudiantes han podido construir reflexiones, análisis textuales y creativos a partir de distintos registros de cuentos que narran estas realidades interculturales. Con ello se han implicado, y pese a que están en el marco de la ciudad, la literatura ha sido un medio para acercarlos a otros vértices de nuestros territorios.

Con respecto a la integración del conocimiento indígena en las aulas escolares, Santos (2015, citado en Da Silva *et al.*, 2023) señala la manera en que este tipo de epistemología ha estado presente:

The unique knowledge and interpretations of reality produced by indigenous communities through a complex process of cultural construction, end up being made invisible, marginalised, and regarded as an inferior social experience, against a hegemonic epistemological model that produces and legitimises a true monoculture of knowledge. (p. 2)

De ahí surge para mí la necesidad de producir una integración más profunda de lo que he logrado realizar los últimos años (2017-2023), ya que como señalan los autores: “When students are exposed to different worldviews, which encompass different explanations for natural phenomena, they tend to become more aware of their own worldviews” (p. 6). Sin embargo, esto debe ser algo transversal, incorporado para ver el tipo de movimiento que suscita este tipo de conocimiento en los lectores.

De igual manera, los profesores que siguen estos procesos deben tener una mentalidad abierta para acompañar la lectura, sin generar polémicas o estigmatización sobre las distintas temáticas abordadas, ya que “learning indigenous knowledge can also help children to recognise this intimate connection between human beings and nature” (p. 7).

De todos modos, las temáticas de literaturas indígenas contemporáneas en el aula se tocan muy poco y con referentes un poco ajenos a la producción autoral actual. En esa medida, los mencionados autores exponen que:

The inclusion of indigenous knowledge is also rarely emphasised in teacher education. Teachers’ perceptions about indigenous culture tend to be associated with the self-rejection that indigenous people themselves have in relation to their traditions and way of life, as indigenous parents, for example, resist the teaching of the indigenous language at school. (p. 8)

En consecuencia, a lo largo de estos años ha resultado vital pensar la manera en que se crean nuevas preguntas, metodologías y pedagogías para implementar otros acercamientos a este tipo de interculturalidad, en la ciudad de Bogotá y en contextos de educación privada totalmente ajenos a esas realidades sociales colombianas. Al respecto, los mismos autores se refieren al impacto de un programa específico desarrollado por la Secretaría Distrital de Educación:

It also seeks to understand how local governments and schools in urban settings can face the challenge of implementing intercultural principles established by the federal government. Although the program is aligned with decolonising thinking, aiming to raise awareness about the current effects of colonial legacies, it is still not very inclusive. (p. 9)

En esa medida, es importante entender que en los colegios privados urbanos aún persisten varios desafíos para abordar esta posibilidad de decolonizar el pensamiento y crear conciencia de ciertos legados coloniales que aún persisten en la estructura curricular.

En definitiva, los últimos seis años de trabajo en estos contextos han hecho que como profesora deba seguir rediseñando el aspecto intercultural del aula, de modo que pueda sensibilizar a los estudiantes adolescentes a través de estas miradas particulares a una constelación de conocimiento donde se rompa la frontera entre lo verdadero y lo falso.

Segunda puntada: la necesidad de una interculturalidad crítica en la escuela

Para abordar el concepto de *interculturalidad* acudimos a los planteamientos de Sánchez (2021), quien a partir de su trayectoria y experiencia realiza algunas reflexiones sobre las distintas problemáticas presentes a la hora de pensar una educación bilingüe e intercultural desde un ángulo decolonial, conjugando visiones y aproximaciones diversas para poder comprender de una mejor forma el fenómeno. Para ello, propone cuestionar y retar los modos de proceder tanto de las esferas públicas como globales que llevan un legado hegemónico, desde la necesidad de construir una mirada poscolonial. En consecuencia, es importante realizar un cuestionamiento al eurocentrismo implantado desde la Segunda Guerra Mundial, ya que, desde estos tiempos, los contextos académicos y sociales, en general, han estado

3

Para más información acerca de las lenguas indígenas en Colombia, consultar: <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/default.aspx>

en una búsqueda constante por cuestionar y *deconstruir* lo que nos han impuesto como naciones. De aquí, el autor plantea la necesidad de pensar, en las estructuras económicas, políticas, raciales, lingüísticas y epistemológicas, esas tensiones entre periferias y pluralidades que nombré en la introducción de este texto.

Ahora bien, lo anterior también tiene grandes consecuencias con relación a los aspectos lingüísticos, como, por ejemplo, el hecho de que “la asociación identitaria nacional hispánica se consolidó realmente con una política educativa castellanizadora, en detrimento de las culturas y las lenguas nativas y los creoles” (Sánchez, 2021, p. 138) y que desde los tiempos de colonización de nuestro territorios latinoamericanos se ha venido dando este detrimento de nuestras lenguas indígenas. Según el Ministerio de Cultura (2023), existen aproximadamente 68 lenguas indígenas³ y criollas dentro del territorio colombiano, lo cual es prueba de la gran variedad y riqueza lingüística en nuestro país. Siguiendo los planteamientos anteriores, para desarrollar una educación intercultural con una perspectiva crítica decolonial es necesario remitirse a la obra de Catherine Walsh, quien es un referente teórico fundamental a la hora de pensar en los estudios poscoloniales en el continente. Según Sánchez (2021, p. 157): “Al hacer su acercamiento a una comprensión de la noción de interculturalidad, Walsh señala que a fines del siglo xx en América Latina se le brindó una renovada atención a la diversidad étnica y cultural de las naciones”.

Al adoptar en su enfoque la perspectiva de interculturalidad crítica, Walsh (2009, p. 4) plantea que:

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y *blanqueados* en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente —y como demanda de la subalternidad—, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende como una estrategia, acción y

proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistémico —de saberes y conocimientos—, que afirma la necesidad de cambiar no solo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación.

Así, la existencia de una interculturalidad crítica hace necesario que las estructuras de poder se puedan re-conceptualizar en los marcos epistémicos, para lo cual se requiere una comunicación intercultural mucho más abierta. Frente a ello, García León y García León (2014), aunque retoman para el caso colombiano algunos de los planteamientos de Walsh, señalan el hecho relevante de que el tema de la educación bilingüe en el país se divide en dos grupos: la educación bilingüe de élite y la etnoeducación, con lo cual persiste la desigualdad social.

Sin embargo, [este abordaje] no ha conducido a una mejora en las condiciones económicas y sociales de los indígenas, en la medida en que se inscribe en la lógica funcional intercultural. Siguiendo a Freire, la educación intercultural funcional no es una educación problematizadora que ponga en tela de juicio la cultura en que se enmarcan las prácticas sociales. Este tipo de educación continúa naturalizando un fenómeno que es puramente cultural, la desigualdad social. (García León y García León, 2014, p. 60)

Para estos autores, pensar lo que implica una educación bilingüe en un país como Colombia no puede quedarse en la convivencia general de dos lenguas en la escuela, sino que debe involucrar la constante búsqueda de una justicia social. Retomando estas ideas, lo valioso de la interculturalidad crítica es su acción *emancipadora*, en la medida en que el currículo escolar puede hacer que los estudiantes sean más conscientes de esas realidades desiguales, que puedan luchar por un mundo mucho más equitativo, buscando superar las profundas desigualdades sociales que priman en la ciudad de Bogotá. En últimas, la interculturalidad no es solamente algo que se deba dar para los grupos que pertenecen a minorías étnicas, sino que es un deber de todos los actores sociales. Entonces, a la hora de pensar el contexto escolar a la luz de esta interculturalidad crítica debe hacerse

real lo planteado anteriormente por los autores, en el sentido de que se puede pensar una escuela más crítica y participativa en su tarea de nombrar, pensar y estudiar la sabiduría del conocimiento indígena. En particular, los legados literarios y las apuestas de lenguas indígenas pueden ser una gran herramienta didáctica para construir ciudadanos mucho más críticos y que no se queden, simplemente, nombrando lo desconocido para ellos, la otredad y diversidad étnica, desde un lugar de exclusión y poder social, desde el centro de la ciudad, incapaces de ver la periferia con mayor empatía y apertura.

Tercera puntata: hilando encuentros, memorias y literaturas indígenas en el aula escolar

A lo largo de las distintas experiencias de lectura y maneras en que los libros son compartidos y recibidos, se han creado múltiples formas de aceptación de la literatura. La historia de la humanidad ha estado atravesada por la literatura y el auge de distintos textos en determinados contextos geográficos, sociales y políticos ha sido impuesto por múltiples cánones. Por poner un ejemplo, en el libro *El canon occidental*, del autor, crítico y teórico literario de la Universidad de Yale, Harold Bloom, se brindan algunas ideas de lo que debe ser leído y es *canónico* en la historia literaria. Entonces, se entiende que los libros han puesto en evidencia distintos modos de ver la existencia, las profundas alegrías, tragedias y guerras, tanto del mundo interior como del exterior del ser humano.

Sin embargo, hay algunas voces que han sido silenciadas, invisibilizadas y en algunos casos, oprimidas, es decir, no reconocidas en el canon literario occidental. Por este motivo, hay varios espacios literarios que han ido tejiéndose de otras maneras, donde emergen nuevas formas de leer, escribir y dar cuenta de la experiencia de lo literario: tal es el caso de las literaturas indígenas contemporáneas en el contexto colombiano.

Antes de brindar algunas voces teóricas que han sido claves a la hora de pensar este concepto, es necesario contextualizar y narrar la experiencia donde pude aprender qué significa lo planteado anteriormente. Este proceso de aprendizaje práctico, y en algunos casos, teórico, inició desde el año 2016⁴, a raíz de la iniciativa del profesor e investigador colombiano Miguel Rocha Vivas y del profesor de la Universidad de Duke, Estados Unidos, Miguel Rojas Sotelo, titulada *Mingas de la imagen*, que parte de la Facultad de Ciencias Sociales y del

pregrado de Estudios Literarios de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

A partir de este espacio, se tuvo la posibilidad de construir distintos proyectos audiovisuales, como el cortometraje de 2016 titulado *Hilando memorias*, que recoge un trabajo intercultural con jóvenes universitarios indígenas de distintas partes del país, de modo que estos espacios se han ido fortaleciendo con el paso del tiempo. En el año 2022 se publicó el libro *Mingas de la imagen: Estudios indígenas e interculturales* (Rocha *et al.*, 2022), el cual recoge, desde el contexto audiovisual, los frutos de varios años de mingas, de lenguas nativas, oralitegráficas, de grafiti, de arte público y pintura mural, ofreciendo una visión más completa de este grupo de personas que han conformado la Red de Creación Intercultural donde se teje conocimiento ancestral. Finalmente, un elemento fundamental en mi formación fue la posibilidad de asistir a la asignatura de oralituras y literaturas indígenas en la Universidad Javeriana, propuesta por el profesor Rocha como un espacio académico teórico-práctico capaz de hacernos pensar, sentir el universo de tan amplia riqueza que nos ofrece el panorama de las literaturas indígenas.

El mismo Rocha (2016) propone una definición de las literaturas indígenas como *textualidades oralitegráficas*:

En síntesis, las textualidades oralitegráficas son intersecciones textuales entre diversos sistemas de comunicación oral, literaria y gráfica-visual. En algunas obras las intersecciones se producen entre lenguajes visuales —provenientes de sistemas gráficos como la textilería, la alfarería e incluso el audiovisual—, producciones alfabéticas bilingües —o en un castellano con gran número de préstamos de determinadas lenguas indígenas— y experimentaciones, continuidades y/o recuperaciones de artes verbales orales, como el *haylli* (himno elegíaco quechua) o el *botamán biyá* (palabra bonita camëntsá). (p. 23)

Lo anterior apunta a que estas formas de literatura no se limitan al sistema tradicional del alfabeto occidental y al formato de libro escrito, sino que se convierten en intersecciones para dialogar con otros elementos que no son, necesariamente, las letras. En ese sentido, se pueden retomar, junto con la oralidad de estas comunidades, los elementos gráficos presentes en los tejidos de las mochilas y en los distintos elementos de algunas comunidades del país, como se registra en el uso de las molas (tejidos ancestrales) propias de la co-

5

“El chumbe es un tipo de faja que forma parte de la vestimenta tradicional de las mujeres del pueblo inga; se asemeja a otros tipos de fajas de diferentes pueblos indígenas ubicados en diferentes lugares del continente americano. [...] El chumbe contiene varios pictogramas que las tejedoras llaman labores, dos de las cuales representan parte de la cosmovisión del pueblo indígena. El chumbe y sus labores son la expresión de la identidad, la cultura y el sistema epistémico del mundo inga, y su contenido muestra la manera en que el pueblo inga comprende su propia existencia en relación con su entorno” (Aldana y Sánchez, 2021, p. 2).

munidad *gunadule*, o en el *chumbe*⁵ inga, que permiten pensar otras miradas de producción literaria.

Del mismo modo, este tipo de literaturas busca subvertir el orden, romper con las lecturas convencionales, estereotipadas, dominantes y hegemónicas sobre los pueblos indígenas. En el contexto particular de mi praxis docente, he tenido la oportunidad de trabajar con varios textos de autores indígenas colombianos contemporáneos como Hugo Jamioy (sur de Colombia), Vito Apushana (La Guajira), Vicenta Siosi y Estercilia Simanca (La Guajira). Sin embargo, quisiera centrarme en la obra de esta última autora, cuyo libro titulado *Por los valles de la arena dorada* ha sido parte del texto mentor expuesto para estudiantes de grado noveno durante los últimos dos años de clases escolares, en medio de un contexto de educación bilingüe y multicultural que es parte de la esencia de esta institución educativa.

El libro tiene una colección de diez cuentos, en una edición bilingüe, de modo que al final de cada cuento se encuentra un glosario en lengua indígena wayuunaiki, lo cual permite que la lectura sea didáctica y clara para los estudiantes. En este texto se abordan temáticas de injusticia política, rituales del encierro a la mujer wayúu, maternidades impuestas, matriarcado, princesas wayúu, en el contexto de hambre y desnutrición que caracteriza esta zona del país, de negligencia estatal, de problemas por la pertenencia de la tierra y el desarraigo. Frente a estos hechos, es importante tener en cuenta que, según la ONIC (2019b), los wayúu representan el 20,5 % de la población indígena nacional.

El texto ha generado distintas reacciones en estudiantes adolescentes, con edades que oscilan entre los 14 a los 16 años, pertenecientes a un contexto urbano y privado. A pesar de que no he podido recopilar o sistematizar los principales resultados en un instrumento de recolección de datos o en gráficos, por temas de consentimientos legales, privacidad y protección de datos de los menores, las experiencias de lectura han sido impresionantes, de una manera positiva.

Los estudiantes han podido generar empatía por la realidad del desierto de La Guajira a partir de las narrativas presentadas por la autora, han logrado aprender y dimensionar la importancia de los principales rituales de tránsito a la vida adulta desde la adolescencia, han podido hacerse preguntas por su propia identidad adolescente de Bogotá y por los otros modos de vivir de estas comunidades, han sentido el desequilibrio, han sentido dolor al tener que confrontarse con la muerte, con el hambre, que a veces parecen tan ajenos a sus cotidianidades. Han fortalecido su capacidad de pensar intercultural-

ralmente el país, el uso del vocabulario, del glosario en una lengua indígena, y esto les ha permitido dimensionar a Colombia desde otra lógica, no solamente desde el español como lengua. Un dato interesante adicional es que los estudiantes han podido visitar estos territorios de La Guajira con la perspectiva del libro, siendo más integrales en su modo de compartir con estas comunidades, han podido hacerse preguntas y abrir su imaginación para pensar más allá de las calles de concreto y trasladarse a las necesidades del desierto de los wayúu.

Por otro lado, se pueden dimensionar los logros profundos de este trabajo intercultural en el aula escolar, entre ellos: lograr incorporar la lectura de cuentos de Vicenta Siosi (autora wayúu) desde séptimo grado, realizar un día del idioma con énfasis en las mujeres colombianas, exaltando la literatura de Estercilia Simanca (autora wayúu), gracias a que los estudiantes le hicieron un homenaje y contamos con su presencia en el evento, lo cual abrió nuevos modos de pensar el rol de la literatura y la mujer para muchos estudiantes.

La construcción de interculturalidad en mi aula escolar de español se ha convertido en una invitación también para pensar otras voces de mujeres con sus distintos rituales. Esto nos va acercando a la narrativa de Simanca, con su cuento *El encierro de la pequeña doncella*, donde describe estas costumbres de una niña iniciando su periodo menstrual y todo lo que conlleva como resultado de una tradición cultural que produce choques ideológicos, sociales y culturales para las adolescentes que tengo en mi salón de clases, lo cual permite que sus mentes puedan ver nuevos ángulos. Por otro lado, en este libro de cuentos se exalta, se problematiza, se visibiliza el rol de las mujeres wayúu con todo el marco de sus tradiciones, como en el tema del pago de la dote en Julamia, o las maternidades obligadas y repletas de tensiones en *Bultico llorón. ¡Cara de indio!* Se contrasta en estos textos el clima de violencia, abusos y maltratos recibidos al llegar a las ciudades vecinas desde el desierto, y aun así, son las princesas wayúu con sus dotes, con sus tejidos, con su sabiduría ancestral, un símbolo de resistencia femenina capaz de demostrar otra perspectiva de mundo.

Ciertamente, Simanca no es la única autora wayúu, y existen otras mujeres que han hecho eco dentro del marco de las literaturas indígenas en Colombia. Sin duda, una voz relevante es la de Vicenta Siosi, con sus historias donde discurre acerca de las mujeres y sus oficios, la relación con la madre, la familia, el dilema de migrar, la ruptura de las tradiciones comunitarias, el acercamiento al mundo de la ciudad, además de que se encuentran otras aproximaciones notables en las voces de Aminta Peláez, Lindantonella Solano, Qwenty

López Epiayu y Olimpia Palmar Ipuana. Igualmente, se puede hacer referencia a la producción intelectual de la autora colombiana Laura Lema Silva, quien en la Universidad Lumiere de Lyon, Francia, adelanta su doctorado en estudios hispanoamericanos en torno a las poéticas contemporáneas wayúu, abordando la recuperación de la historicidad de la literatura de Simanca, desde la capacidad de acción política que ha tenido la autora dentro de su comunidad, generando una reinención cultural para asegurar su autonomía política.

Adicionalmente, los lectores pueden acercarse a las investigaciones rigurosas que existen sobre la literatura de mujeres wayúu. En particular, se cuenta con la obra del profesor e investigador colombiano Miguel Rocha Vivas, redactor del prólogo de *Por los valles de la arena dorada*, quien en su tesis doctoral (Rocha, 2018), más específicamente en el capítulo 6, desarrolla una investigación sólida con otras voces wayúu acerca de la manera en que estos autores cuestionan los tiempos y ritmos propios de las sociedades hegemónicas.

De manera personal, uno de los relatos que más me ha acompañado y ha sido trascendental para repensar esas fronteras entre la ciudad y el desierto ha sido el cuento *Jamü*, que en lengua wayuunaiki significa ‘hambre’. Narra la historia de un niño que desde el contexto wayúu está a la espera de su segundo velorio, al tiempo que muestra directamente la problemática de desnutrición de La Guajira en la figura del espíritu, el fantasma de este niño que está latente, y a través del cual varios lectores adolescentes, que nunca han sentido hambre, logran conectarse y sentir gratitud por los alimentos, por el acceso a una alimentación diaria. Sin duda, este es un texto que ha permitido generar conexiones e impactos profundos desde la empatía y la gratitud:

Mamá sueña conmigo y le digo que tengo hambre, que el hambre nunca se va. Llenas de hijos salen a vender mochilas, piden, buscan en los basureros de la gente rica de Sushimma, dejan a sus hijas en las casas de los arijunas para que limpien, laven y carguen bebés.

[...]

Quizás esas bolsas negadas fueron las que terminaron en los estómagos de los cerdos de las fincas de los ricos. El hambre es culpa de nosotros, de vosotros y de aquellos, la culpa es de todos. Nosotros, las almas de los niños muertos, no somos la excusa, ni la campaña de los dueños de la casa de la Marina. (Simanca, 2017, pp. 28-29)

Esta experiencia escolar intercultural, especialmente con el texto presentado anteriormente, ha significado la posibilidad de sembrar

en los adolescentes de ciudad una inquietud profunda por las historias y modos de vida de estas comunidades indígenas, de preguntarse, de cuestionarse, de pensar en sus lugares como estudiantes y adolescentes urbanos, de replantear estereotipos, visiones y tensiones a la hora de nombrar lo autóctono dentro del territorio colombiano.

Wayakana: hacia una metodología práctica para que los profesores aborden las literaturas indígenas en el aula

Como resultado de todo lo expuesto anteriormente, he sistematizado el conocimiento intercultural compartido a lo largo de los últimos ocho años de clases escolares en una serie de ideas prácticas que considero valiosas para distintos profesores que quieran fortalecer la interculturalidad en las aulas. Esta metodología fue planteada desde el contexto escolar, pero puede ser utilizada en otros contextos educativos, como los universitarios, comunitarios e informales, para crear diálogos y aproximaciones al universo de las literaturas indígenas y su poder intercultural, capaz de crear, sembrar y generar una consciencia más inclusiva en los sujetos.

Wayakana es una palabra de origen wayuunaiki que se traduce por ‘nosotros’. Siempre que se tienen en cuenta las bases de la interculturalidad crítica, se debe abogar por la necesidad de que estén incluidos todos los agentes sociales en el proceso intercultural. El concepto no debe usarse solamente para dirigirse a los grupos afrodescendientes o indígenas, en exclusivo. Dicho de otro modo, si se piensa en una metodología del *nosotros*, donde todas las voces puedan ser escuchadas, se cumplirá así con los principios de un mundo más equitativo.

Para organizar de una mejor manera estos principios, se realiza la siguiente enumeración:

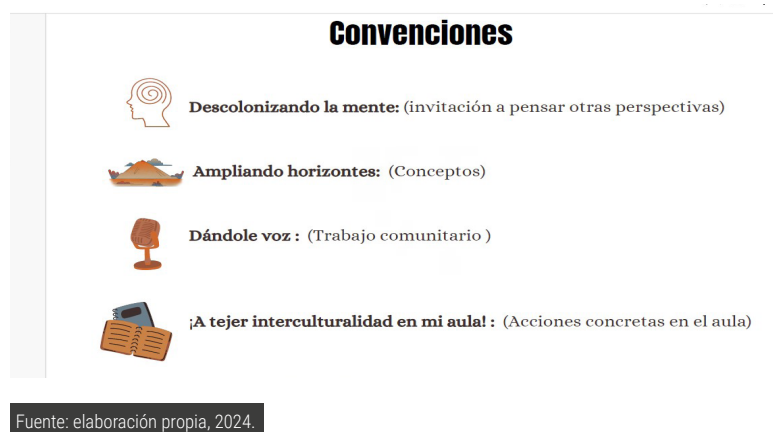
1. Círculo de la palabra, participación comunitaria.
2. Apertura de mente por parte de los profesores.
3. Conexión con parques o lugares sagrados de la ciudad o cercanos; ejemplo: parque Chingaza y su tradición indígena muisca.
4. Invitación de autores indígenas y de otras comunidades en el aula de clases para que narren su visión de mundo.
5. Uso de textos, planes lectores interculturales con glosario, utilización de palabras en alguna lengua indígena.
6. Decolonizar los discursos y las prácticas literarias de enseñanza de lectura y escritura en español, ampliarse a otros modos de leer y escribir.

7. Realizar con los estudiantes aproximaciones a las lenguas indígenas y las prácticas ancestrales propias del continente y del contexto del país.
8. Contextualizar a los estudiantes con las prácticas culturales propias de estos espacios, sin juzgar por las diferencias sociales e ideológicas.
9. Las literaturas indígenas son una herramienta, un puente, capaz de conectar con otras realidades, con las voces marginadas y silenciadas de la literatura canónica.
10. Re-pensar la relevancia de los saberes ancestrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje; generar diálogos multidisciplinares e interdisciplinares, por ejemplo, con las asignaturas de sociales, biología, matemáticas, etc.

Los planteamientos presentados retoman metodologías propias de las comunidades indígenas, como el círculo de la palabra, la participación comunitaria, la escucha activa de los adultos mayores, puesto que en estas comunidades resulta importante el rol de los sabedores, chamanes y *mamos*, figuras de autoridad de la Sierra Nevada de Santa Marta. Un gran reto que surge a partir de las estrategias anteriores es el de *decolonizar* el discurso de los profesores, lo que a veces resulta ser una labor desafiante. En la figura 1 se pueden apreciar algunos símbolos que se utilizaron en un taller de maestros en el colegio orientado a sensibilizarlos y generar una inquietud alrededor de esta temática.

Figura 1.

Convenciones usadas en el taller con maestros Hilando memorias: Conectando nuestra identidad ancestral a los aprendizajes en la educación escolar actual



En el marco de la conferencia de educadores de colegios americanos en Latinoamérica, realizada en 2024 por la American International Schools in the Americas (AMISA) en la ciudad de Asunción, Paraguay, tuve la posibilidad dictar un taller sobre la temática en torno a todo lo planteado en este artículo y su respectiva metodología. La recepción de los maestros fue positiva y sus comentarios y percepciones fueron del tipo: “La inclusión de literaturas/artes/oralidades indígenas como base para estudios interdisciplinarios es una forma de no solo preservar la existencia de estas culturas, sino de valorar y crear empatía con otras culturas” (Roberto Miyamoto, en comunicación personal). Otro de los maestros señaló: “Es un tema relevante y urgente. Aprender a mirar el mundo desde otra perspectiva. Descubrir lo que nos une y también nos diferencia” (comunicación personal). Muchos de ellos, de sociales, de matemáticas, tuvieron una recepción importante sobre el libro de la autora Simanca, sintieron que era una herramienta poderosa para poder comprender la amplitud del universo indígena wayúu, como lo revela, por ejemplo, este comentario: “Leer sobre las culturas indígenas nos conecta con las tradiciones del pasado para comprender mejor el presente y soñar con un futuro mejor” (comunicación personal).

En consecuencia, la metodología anterior brinda una serie de propuestas prácticas y contundentes para que los maestros y las entidades educativas puedan seguir apoyando y generando procesos completos de interculturalidad al interior de los contextos educativos. Los anteriores pasos metodológicos descritos se compartieron con los maestros, desde la lectura comunitaria y la participación colectiva, buscando decolonizar conceptos mediante experiencias de lectura de los cuentos. Este ejercicio se realizó por primera vez en marzo de 2024 en el marco de AMISA, en mi conferencia titulada *Weaving Memories: Connecting our Ancestral Identities to our Classroom*, dictada en el American School de Asunción, Paraguay, donde asistió una profesora que era doctorada en lengua guaraní y valoró mucho la identidad wayúu de Colombia. Por otro lado, en febrero de 2025, en la Cumbre de Educadores UNCOLI en el Colegio Los Nogales, en Bogotá, Colombia, se contó con la asistencia de más de treinta profesores de colegios internacionales con sedes en la capital del país, quienes tuvieron la posibilidad de compartir en el taller conceptos y lecturas para implementar en sus aulas.

Sigue siendo valioso la exploración de las lenguas indígenas con sus respectivas literaturas, por ejemplo, ampliando el significado de las celebraciones del día del idioma español a la diversidad lingüística

de Colombia, generando una mayor apropiación a partir de la literatura para que se construyan lectores más conscientes de nuestra riqueza cultural. Sin duda, esto es un abrebotas de años de trabajo y experiencias en el aula, y queda a futuro la posibilidad de tejer una escuela urbana y privada mucho más intercultural, saliendo a parques naturales, dándole protagonismo a las experiencias de distintos autores, sabedores y expertos.

Una puntada final: conclusiones y recomendaciones

Los tejidos tienen una cantidad amplia de entramados, nudos y colores, y en esa medida son la composición heterogénea de distintos ángulos y expresiones de creatividad del tejedor. Cuando observamos una mochila arhuaca o wayúu, podemos apreciar distintas tonalidades. En el caso de las primeras, existe una lógica en esas líneas en forma de montañas o de ríos, que transmite un mensaje contundente. Por otra parte, los tejidos también son literatura, los cantos también son parte de estas otras miradas para poder leer y escribir el mundo actual desde múltiples perspectivas.

Para concluir, esta metáfora del tejido a lo largo del artículo permitió generar las siguientes reflexiones:

- a) La escuela es un escenario valioso para enriquecer el potencial de las literaturas indígenas, no solamente desde el contexto de la clase de historia y sociales, sino a través de la clase de español, desde el área de lenguaje.
- b) En nuestro país, sigue siendo primordial pensar una interculturalidad crítica en el escenario educativo escolar para generar una educación desde la infancia y la adolescencia con mayor consciencia e inclusión a las futuras generaciones.
- c) Las literaturas indígenas son actuales, y no pueden ser entendidas, solamente, como algo arcaico o mitológico: un ejemplo claro de esto es el de la autora Estercilia Simanca y su libro de cuentos *Por los valles de la arena dorada*.
- d) *Wayakana* apunta a la creación de una metodología práctica como resultado de las experiencias pedagógicas obtenidas, pensada para que pueda ser útil a profesores que deseen integrar estos conocimientos en su aula.

De igual modo, se puede reflexionar que la literatura también debe incomodar a los estudiantes, sacarlos de su zona de confort, para re-pensar otras miradas, otros cuerpos, otras experiencias vitales. La

tarea sigue siendo urgente y necesaria, a pesar de algunos rechazos, sinsabores y mentes cerradas por parte de la estructura institucional, aún queda mucho por hacer en el sistema educativo escolar colombiano y mundial.

Referencias

- Aldana, G. y Sánchez, A. (2021). Tejer con la mente: el chumbe inga del Alto Putumayo colombiano como artefacto cultural y mental. *Estudios Atacameños*, 67, e3521. <https://dx.doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2021-0007>
- Agray, N. (coord.) (2021). *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera: teoría y práctica*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial. <https://asodea.files.wordpress.com/2009/09/bhabha-homi-el-lugar-de-la-cultura.pdf>
- Bloom, H. (2005). *El canon occidental: La escuela y los libros de todas las épocas*. Ed. Anagrama (trad. Damián Alou).
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Editorial Montessor. <https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2019/04/bourdieu-pierre-campo-de-poder-campo-intelectual.pdf>
- Da Silva, C., Pereira, F. y Amorim, J. P. (2023). The integration of indigenous knowledge in school: a systematic review. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(7), 1210-1228. <https://doi.org/10.1080/03057925.2023.2184200>
- García, C. (2014). La situación de los indígenas en América Latina: etnicidad, política y educación. En N. Agray (coord.), *Reflexiones sobre lengua, etnia y educación* (pp. 143-190). Siglo del Hombre Editores, Universidad de los Andes y Pontificia Universidad Javeriana.
- García León, J. E. y García León, D. L. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de filología*, 47(2), 47-70. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032012000200002>
- García León, D. L. y García León, J. E. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (23), 49-65.
- Ministerio de Cultura. (2023, noviembre 11). *Lenguas nativas y criollas de Colombia. La diversidad lingüística: patrimonio de los colombianos*. Ministerio de Cultura. <https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/default.aspx>
- Ministerio de Educación. (2003). *Normatividad básica para etnoeducación*. MEN. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85384.html>

- Ministerio de Educación. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje. Lenguaje*. https://colportugal.edu.co/files/DBA_Lenguaje_final_Septiembre_1.pdf
- Ministerio de Educación. (2024, enero 20). *Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Ministerio de Educación. (2024, febrero 09). *Sistema educativo colombiano. Pre-escolar, básica y media*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/>
- ONIC. (2015a). *65 lenguas nativas de las 69 en Colombia son indígenas*. ONIC. <https://www.onic.org.co/noticias/636-65-lenguas-nativas-de-las-69-en-colombia-son-indigenas>
- ONIC. (2015b). *Wayúu*. ONIC. <https://www.onic.org.co/pueblos/1156-wayuu>
- Padilla, P. (2013). *La eterna noche de las doce lunas*. <https://www.youtube.com/watch?v=yEAu2XENrH8&t=48s>
- Rocha, M. (2016). *Mingas de la palabra: Textualidades oralitegráficas y visiones de cabeza en las oralituras y literaturas indígenas contemporáneas*. Fondo Editorial Casa de las Américas. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/casa/20200419041222/Mingas-de-la-palabra.pdf>
- Rocha, M., Molano, P. y Rojas, M. (2022). *Mingas de la imagen: Estudios indígenas e interculturales*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Sánchez, W. (2021). Una apuesta crítica y decolonial de la interculturalidad en la formación de docentes de ELE. En N. Agray (coord.), *Investigación y formación de docentes en español como lengua extranjera* (pp. 125-164). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Simanca, E. (2017). *Por los valles de la arena dorada*. Editorial Loquileo Santillana.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. SERmixe. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>

Cómo citar: Puentes Parra, A. L. (2024). Wayakana: Hacia una metodología práctica para abordar las literaturas indígenas en el aula escolar con un enfoque intercultural crítico. *Humanitas Hodie*, 7(2), H72a3. <https://doi.org/10.28970/hh.2024.2.a3>