



**ORIGINAL**  
**Artículo de Investigación**

## **Factores y tensiones sociales y lingüísticas en la comunidad educativa de Gotsezhi de la nación Wiwa en la Sierra Nevada de Santa Marta\***

**Social and linguistic factors and tensions in the Gotsezhi educational  
community of the Wiwa nation in the Sierra Nevada de Santa Marta**

Recibido: Julio 10 de 2024 – Evaluado: Septiembre 11 del 2024 - Aceptado: Octubre 15 de 2024

Francy Paola Basto Amado\*\*  
Alexander Luis Ortiz Ocaña\*\*\*

**Para citar este artículo/ To cite this article**

Basto Amado, F. P., & Ortiz Ocaña, A. L. (2025). Factores y tensiones sociales y lingüísticas en la comunidad educativa de Gotsezhi de la nación Wiwa en la Sierra Nevada de Santa Marta. *Revista Academia & Derecho*, 16 (30), 1-26.

---

\* Artículo inédito. Producto del proyecto de investigación "Pervivencia de la lengua y la cultura como derecho lingüístico del hablante Damana en la nación Wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta", que se desarrolla en el marco del Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena.

\*\* Normalista Superior, Licenciada en lengua castellana y comunicación, Especialista en Pedagogía de la Lengua y la Literatura y Magíster en Educación. Docente de la Universidad de Magdalena. Investigadora activa. Participación en congresos de educación nacionales e internacionales como ponente en líneas de pensamiento y evaluación. Maestra con experiencia en educación básica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1844-8132>. Correo: [francybamado@gmail.com](mailto:francybamado@gmail.com) / [fbasto@unimagdalena.edu.co](mailto:fbasto@unimagdalena.edu.co)

\*\*\* Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima, Perú. Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú. Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana. Licenciado en Educación. Recibió el premio a la excelencia educativa 2007 y 2008 otorgado por el CIHCE con sede en Lima, Perú. Mejor pedagogo novel de Cuba en el año 2002. Ha realizado asesorías pedagógicas, talleres y conferencias en Cuba, México, Brasil, Ecuador, Venezuela, Panamá, Chile, Paraguay y Colombia. Docente de planta de Tiempo Completo de la Universidad del Magdalena. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5594-9422>. Correo: [aortiz@unimagdalena.edu.co](mailto:aortiz@unimagdalena.edu.co)



## Resumen

La comunidad educativa Gotsezhi de la nación Wiwa, en la Sierra Nevada de Santa Marta, enfrenta tensiones entre la preservación de su lengua ancestral, el Damana, y las influencias de la modernización. En este marco, el presente artículo examina factores sociales y lingüísticos que afectan dicha pervivencia, centrándose en la interacción entre el modelo educativo occidental y las prácticas tradicionales Wiwa. Para ello, y a través de una metodología cualitativa y etnográfica, se realizaron observaciones, entrevistas y grupos focales con estudiantes, docentes y líderes comunitarios. Los resultados evidenciaron el predominio del español en las aulas, la falta de recursos educativos bilingües y un distanciamiento generacional respecto a la lengua y la cultura.

Al respecto, se propone un enfoque integral que incluye formación docente en educación intercultural bilingüe, la creación de materiales educativos en Damana y la integración de autoridades tradicionales en el currículo escolar. Esta estrategia busca, en esencia, equilibrar la preservación cultural con las demandas del sistema educativo formal. Con todo, se concluye que garantizar la continuidad del Damana es esencial para mantener la identidad y la cultura Wiwa, enfrentando así las presiones de la globalización y reforzando los derechos lingüísticos y culturales de esta comunidad étnica que habita las inmediaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta.

**Palabras Clave:** Educación intercultural, Etnoeducación, Nación Wiwa, lengua Damana, Pervivencia lingüística.

## Abstract

The Gotsezhi educational community of the Wiwa nation in the Sierra Nevada de Santa Marta faces tensions between the preservation of their ancestral language, Damana, and the influences of modernization. Within this framework, this article examines social and linguistic factors that affect this survival, focusing on the interaction between the Western educational model and traditional Wiwa practices. For this purpose, and through a qualitative and ethnographic methodology, observations, interviews and focus groups were conducted with students, teachers and community leaders. The results showed the predominance of Spanish in the classrooms, the lack of bilingual educational resources and a generational distancing with respect to language and culture.

In this regard, a comprehensive approach is proposed that includes teacher training in intercultural bilingual education, the creation of educational materials in Damana and the integration of traditional authorities into the school curriculum. This strategy seeks, in essence, to balance cultural preservation with the demands of the formal education system. All in all, it is concluded that guaranteeing the continuity of Damana is essential to maintain Wiwa identity and culture, thus facing the pressures of globalization and reinforcing the linguistic and cultural rights of this ethnic community living in the vicinity of the Sierra Nevada de Santa Marta.

**Keywords:** Ethno-education, intercultural education, Linguistic survival, Wiwa nation, Damana language.



## Resumo

A comunidade educativa Gotsezhi da nação Wiwa, na Serra Nevada de Santa Marta, enfrenta tensões entre a preservação da sua língua ancestral, o Damana, e as influências da modernização. Neste contexto, este artigo examina os factores sociais e linguísticos que afectam esta sobrevivência, centrando-se na interação entre o modelo educativo ocidental e as práticas tradicionais Wiwa. Utilizando uma metodologia qualitativa e etnográfica, foram efectuadas observações, entrevistas e grupos de discussão com alunos, professores e líderes comunitários. Os resultados mostraram a predominância do espanhol nas salas de aula, a falta de recursos educativos bilingues e um distanciamento geracional da língua e da cultura.

Neste sentido, é proposta uma abordagem global que inclui a formação de professores em educação bilingue intercultural, a criação de materiais educativos em Damana e a integração das autoridades tradicionais no currículo escolar. Esta estratégia procura essencialmente equilibrar a preservação cultural com as exigências do sistema de educação formal. Em suma, conclui-se que garantir a continuidade do Damana é essencial para manter a identidade e a cultura Wiwa, enfrentando assim as pressões da globalização e reforçando os direitos linguísticos e culturais desta comunidade étnica que vive nos arredores da Serra Nevada de Santa Marta.

**Palavras-chave:** Educação intercultural, etno-educação. Sobrevivência linguística, , nação Wiwa, língua Damana.

## Résumé

La communauté éducative Gotsezhi de la nation Wiwa, dans la Sierra Nevada de Santa Marta, est confrontée à des tensions entre la préservation de sa langue ancestrale, le Damana, et les influences de la modernisation. Dans ce cadre, cet article examine les facteurs sociaux et linguistiques qui affectent cette survie, en se concentrant sur l'interaction entre le modèle éducatif occidental et les pratiques traditionnelles Wiwa. À cette fin, et grâce à une méthodologie qualitative et ethnographique, des observations, des entretiens et des groupes de discussion ont été réalisés avec des étudiants, des enseignants et des leaders communautaires. Les résultats ont montré la prédominance de l'espagnol dans les salles de classe, le manque de ressources éducatives bilingues et une distance générationnelle concernant la langue et la culture.

À cet égard, une approche globale est proposée qui comprend la formation des enseignants à l'éducation interculturelle bilingue, la création de matériels pédagogiques en Damana et l'intégration des autorités traditionnelles dans le programme scolaire. Cette stratégie vise essentiellement à équilibrer la préservation culturelle avec les exigences du système éducatif formel. Dans l'ensemble, on conclut que garantir la continuité des Damana est essentiel pour maintenir l'identité et la culture Wiwa, faisant ainsi face aux pressions de la mondialisation et



renforçant les droits linguistiques et culturels de cette communauté ethnique qui habite les environs de la Sierra Nevada de Sainte Martre.

**Mots-clés:** Ethno-éducation, éducation interculturelle Survie linguistique, nation Wiwa, langue Damana.

SUMARIO: Introducción. - Problema de investigación. - Metodología. - Esquema de resolución del problema de investigación. - Plan de redacción. - 1. Factores lingüísticos en el contexto educativo Gotsezhi. 1.1. Predominio del español por parte de los docentes en las aulas etnoeducativas. 1.2. Interacciones espontáneas en Damana fuera del aula. 1.3. Diversidad de actitudes y disposición hacia el Damana. 2. Factores socioculturales en la comunidad educativa Gotsezhi. 2.1. Cosmovisión Wiwa y prácticas ancestrales en el entorno educativo. 2.2. Rol de sabedores tradicionales y autoridades en la transmisión de saberes. 2.3. Dinámicas familiares y comunitarias en los procesos formativos. 3. Tensiones sociales y lingüísticas en la comunidad educativa Gotsezhi. 3.1. Confrontación entre el modelo etnoeducativo y el sistema occidental. 3.2. Impacto de la modernización y globalización en la preservación cultural. 3.3. Brechas generacionales en la valoración y transmisión de saberes ancestrales. – Discusión. – Propuesta para la pervivencia lingüística y cultural Wiwa. - Conclusiones. - Referencias bibliográficas.

## Introducción

Cada lengua, de cada nación, en cada contexto, revela la forma en como sus hablantes, su comunidad, se relacionan con el entorno y comprenden el mundo que los rodea (Buliubasich et al., 2019). Colombia alberga una notable diversidad de lenguas originarias que, pese a haber enfrentado siglos de presiones colonizadoras y homogeneizantes, perviven como testimonio material de la riqueza lingüística que da sentido a la realidad nacional (De la Hoz et al., 2019). No obstante, la academia ha manifestado desde hace décadas que muchas de estas lenguas se encuentran en riesgo de desaparición porque múltiples factores actuales (sociales, políticos y culturales), directa e indirectamente, las debilitan (García & García, 2012). El Damana, lengua propia de la nación Wiwa, es un ejemplo de esta situación puesto que su pervivencia se dificulta por una serie de problemáticas sociales y culturales (Fernández, 2020).

Los Wiwa, una nación indígena que habita la Sierra Nevada de Santa Marta, se caracterizan por su arraigo territorial y cultural (Medina, 2022). El Damana, su lengua y habla, que descende de la lingüística chibcha, es garante y trasmisor de sus saberes, valores y prácticas, todo lo que constituye el “ser” Wiwa (Naranjo, 2018). Pero, esta identidad es amenazada por diversos procesos de aculturación: el conflicto armado (Osorio & Satizabal, 2020), el desplazamiento forzado (Navia, 2019), las presiones ejercidas por la sociedad urbana (Ramos, 2017), las imposiciones gubernativas (Pérez, 2018), entre otros. Para la comunidad, estos elementos representan tensiones que constituyen problemáticas que deterioran la transmisión del Damana entre generaciones y, por ende, la pervivencia de la cultura Wiwa (Basto & Ortiz, 2024).

Tales tensiones se manifiestan con particular intensidad en los contextos etnoeducativos (Arias et al., 2017). Ejemplo de ello, según Basto y Ortiz (2024), es la comunidad educativa de Gotsezhi,



que es un centro educativo perteneciente a la Institución Educativa Distrital Zalemaku Sertuga y atiende a niños, niñas y jóvenes Wiwa. Aunque la institución busca implementar un modelo que preserve la cultura ancestral Damana, el colegio enfrenta desafíos significativos, los cuales impiden la plena materialización de sus intenciones y propósitos. Los principales desafíos incluyen: la ausencia de docentes nativos hablantes del Damana, el predominio del castellano en las aulas y la continua presión por implementar el español como lengua principal (Basto & Ortiz, 2024).

En adición, la educación religiosa, principalmente cristiana y católica, impartida por más de cinco siglos por los capuchinos, generó profundos procesos de aculturación e impulsó choques culturales que, paulatinamente, debilitan el uso del Damana y los saberes Wiwa en espacios distintos a las aulas de clase (Conchacala, 2015). Este problema trasciende lo educativo y afecta directamente las bases sociales de la nación Wiwa. A esto se suma, según Basto (2024), otro fenómeno ineludible, la cercanía de la comunidad Wiwa al casco urbano, en donde proliferan constantemente las interacciones sociales con la población occidental. Esto genera que los Wiwa, en especial los que están en edades escolares, adopten costumbres foráneas que confrontan y debilitan las tradiciones ancestrales; lo que, lentamente, desdibuja la identidad del hablante Damana.

Conscientes de estas amenazas, la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital Zalemaku Sertuga, en especial la sede Gotsezhi, articula esfuerzos continuos para fomentar la pervivencia lingüística y cultural; empero, esto no ha sido del todo positivo entre los hablantes más jóvenes de la comunidad (Basto, 2024). Por ejemplo, según Basto y Ortiz (2024), la institucionalización de rituales y prácticas culturales ha significado un distanciamiento cultural y relacional entre los habitantes de edades más avanzadas y quienes están en edades escolares. Los niños, niñas y adolescentes se sienten mestizos y ajenos a su propia comunidad originaria (Tovar, 2021). La influencia de las pedagogías occidentales y el distanciamiento de sus raíces étnicas han llevado a que estos jóvenes marginen su identidad Wiwa. Los jóvenes no reconocen la simbología numérica, ni los caracteres de su escritura ancestral, ni viven el contacto con la Madre Tierra como lo hace el resto de su nación (Basto, 2014).

Ahora, las dificultades que enfrenta la comunidad Wiwa se enmarcan en una problemática de espectro nacional donde las lenguas y cosmovisiones originarias constantemente enfrentan presiones sistémicas que amenazan su pervivencia. Fenómenos como la globalización y la modernización son los mayores precursores del entorno adverso que posiciona al castellano y a la cultura urbana en la cúspide social, política y cultural (Gutiérrez, 2022). En el caso del Damana, esta situación se intensifica por la cercanía geográfica de la comunidad Wiwa con zonas urbanas. Al respecto, el Ministerio de Educación colombiano ha desarrollado un robusto marco jurídico que reconoce y promueve una etnoeducación que facilite la conservación de las lenguas y culturas indígenas (Fandiño, 2016). Pero la práctica continúa privilegiando modelos pedagógicos de occidente (Basto, 2018).



La literatura actual sobre preservación lingüística señala que el sostén de una lengua originaria como el Damana y de una cultura indígena como la Wiwa, no solo implica mantener vivo un sistema de comunicación y de creencias (León et al., 2021). Requiere mantener vivas las formas en que las naciones se relacionan con su entorno natural. Por lo tanto, el debilitamiento de la lengua, de la cultura, erosiona todo el sistema de creencias y de saberes ancestrales que debería, en principio, preservarse (Mogollón et al., 2023). Esto afecta las prácticas culturales y la organización social que han sostenido por generaciones, vulnerando su identidad comunal e individual. En este escenario, las instituciones educativas, como las que conforman a Zalemaku Sertuga, adquieren un rol significativo: se convierten en promotores de pervivencia cultural y lingüística (Basto & Ortiz, 2024).

Pese a lo anterior, el caso de la comunidad educativa de Gotsezhi ilustra los complejos desafíos que enfrentan las escuelas indígenas en su intento por mantener viva su lengua y cultura ancestral. Mientras preservan su cultura, deben preparar a sus estudiantes para interactuar con una sociedad globalizada, según exigen las autoridades educativas. Es decir, existe una compleja disonancia entre la pervivencia cultural y lingüística y los requerimientos estatales respecto al proceso educativo. En tal sentido, la presente disertación se formula la siguiente pregunta orientadora: ¿cuáles son los factores y/o tensiones sociales y lingüísticas propias de la comunidad educativa Gotsezhi en la nación Wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta?

El abordaje de esta pregunta, desde el ámbito pedagógico, visibiliza las complejidades y desafíos que enfrentan, cotidianamente, las instituciones etnoeducativas al intentar preservar las lenguas y costumbres ancestrales mientras se adecúan a las exigencias del marco jurídico impuesto. En cuanto a su impacto social, la investigación aportará información contextualizada y propia de la nación Wiwa. La documentación de estas tensiones facilita la toma de decisiones sobre la revitalización lingüística y cultural, además de fundamentar estrategias futuras. También, demuestra cómo las presiones de la modernización y la globalización afectan, deliberadamente, a las comunidades indígenas colindantes con centros urbanos. Cuestión que podría consolidar el diseño de estrategias efectivas que protejan los derechos lingüísticos y culturales de los hablantes Damana.

En complemento a estos aportes, a nivel metodológico, se realiza una contribución significativa al campo de la investigación etnográfica y educativa al examinar las dinámicas sociolingüísticas desde una perspectiva situada y contextual. El enfoque utilizado para analizar los factores y tensiones en la comunidad de Gotsezhi puede servir como referente para estudios similares en otras comunidades indígenas que enfrentan desafíos comparables en la preservación de sus lenguas originarias en contextos escolares. Con todo, los hallazgos que el presente artículo expondrá contribuirán a una mejor comprensión de las complejidades, necesidades y problemáticas que las comunidades etnoeducativas de Colombia enfrentan. Elementos de vital importancia para un país que, según sus políticas públicas, pretende fortalecer la diversidad lingüística, la multidimensionalidad cultural y el respeto por los derechos y patrimonios culturales.



## Problema de investigación

¿Cuáles son los factores y/o tensiones sociales y lingüísticas propias de la comunidad educativa Gotsezhi en la nación Wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta?

## Metodología

El presente artículo es producto de la investigación “Pervivencia de la lengua y la cultura como derecho lingüístico del hablante Damana en la nación Wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta”, realizada en el Doctorado en Educación, Interculturalidad y Territorio de la Universidad del Magdalena. Presenta los hallazgos del primer objetivo específico, en donde se aplicó un enfoque cualitativo y diseño etnográfico, con fundamentos teóricos en la pedagogía intercultural y el interaccionismo simbólico. Los participantes fueron integrantes de la comunidad educativa Gotsezhi durante los años 2021 y 2022; estudiantes, docentes, directivos y miembros de la comunidad Wiwa, quienes participan en los procesos educativos del Zalemaku Sertuga. En cuanto a la recolección de datos, se aplicaron tres técnicas: observación, grupos focales y entrevistas. La observación se realizó de manera participante y no participante a fin de captar las interacciones naturales y cotidianas en el entorno educativo. Los grupos focales recopilaron perspectivas colectivas sobre las tensiones lingüísticas y sociales. Y las entrevistas ayudaron a comprender las experiencias individuales y colectivas de los participantes. Recolectados los datos, fueron sistematizados, respectivamente, en ficha de observación participante y no participante, guías de grupo focal y guías de entrevistas. Tal acción permitió examinar los datos de manera ordenada y estructurar la información de una manera coherente y rigurosa. Posteriormente, los datos fueron estudiados mediante el software Atlas.ti, herramienta especializada en el análisis cualitativo, a partir del análisis temático, lo cual permitió identificar, organizar y establecer patrones de significado temático dentro del conjunto de datos recolectados.

## Esquema de resolución del problema de investigación

Para dar respuesta a la pregunta de investigación, se deberá: (i) comprender los factores lingüísticos que caracterizan el contexto educativo de la comunidad Gotsezhi; (ii) entender los factores socioculturales presentes en la comunidad educativa Gotsezhi, y; (iii) Caracterizar las tensiones sociales y lingüísticas que emergen en la comunidad educativa Gotsezhi.

## Plan de redacción

### 1. Factores lingüísticos en el contexto educativo Gotsezhi

A través del análisis de las observaciones, entrevistas y grupos focales realizados, se identificaron diferentes factores que influyen en el uso, valoración y transmisión de estas lenguas dentro del contexto educativo. Estos factores pusieron de manifiesto los esfuerzos institucionales por



mantener viva la lengua ancestral y los desafíos que enfrenta su implementación efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, en la presente sección se analizan los principales factores lingüísticos identificados, examinando sus manifestaciones e implicaciones en la dinámica educativa de la comunidad Gotsezhi.

### 1.1. Predominio del español por parte de los docentes en las aulas etnoeducativas

Las observaciones realizadas presenciaron el marcado predominio del español sobre el Damana en los procesos de enseñanza y aprendizaje (González & Sánchez, 2020). Una realidad lingüística que se nota especialmente en asignaturas como Estudios Sociales, Ciencias Naturales y, lógicamente, Lengua Castellana (González & Sánchez, 2019). En estas materias, la mayoría de los docentes emplean el español para impartir explicaciones, instrucciones y contenidos, reservando el uso del Damana únicamente para momentos o situaciones muy específicas. Además, se identificó que la mayoría del material educativo utilizado estaba también en español, incluso en temáticas relacionadas con la cultura Wiwa. Esta situación, que desde la perspectiva de la pervivencia cultural y lingüística resulta problemática, tiene su origen en diversos factores: la falta de formación docente, las dificultades para acceder a material didáctico contextualizado y a las exigencias de los lineamientos curriculares nacionales.

La investigación evidenció, mediante los grupos focales y las entrevistas, que los docentes no tuvieron una formación entopedagógica (Sánchez, 2021). Es decir que su aprendizaje se limitó a lo impartido en las aulas de la civilización urbana en Colombia. Según su relato, no fueron beneficiarios de programas sistemáticos e integrales diseñados para el desarrollo de competencias pedagógicas relacionadas con la preservación de la cultura ni con la pervivencia de lenguas autóctonas. No obstante, manifestaron haber recibido capacitaciones básicas sobre la cultura y la lengua Wiwa. Empero, estas se caracterizaron por ser esporádicas, de corta duración, y desarticuladas, lo que impidió una correcta integración de los saberes y la apropiación respetuosa del contexto étnico.

Por otro lado, el relato de los docentes también evidenció la limitada disponibilidad de materiales y recursos didácticos para apoyar la enseñanza en Damana y la transmisión del saber Wiwa contextualizado. Los educadores señalaron diversas dificultades para acceder a elementos como guías, manuales, recursos audiovisuales y otros materiales que reflejen el entorno indígena de la comunidad de Gotsezhi. Asimismo, se constató que la gran mayoría de los recursos lúdicos están en español y no contemplan la realidad de los hablantes de Damana (Páez, 2020). Esta situación genera una desconexión y desarticulación entre los contenidos curriculares y el universo simbólico de los estudiantes (Monsalve, 2023), lo que limita significativamente la implementación de metodologías que promuevan la pervivencia lingüística y cultural en las aulas (Páez, 2020; Monsalve, 2023).

Finalmente, el tercer factor que explica el predominio del español en las aulas de Gotsezhi son las múltiples y descontextualizadas exigencias del lineamiento curricular nacional. Según el testimonio de los directivos de la institución, las políticas educativas favorecen el castellano y los



conocimientos propios del entorno urbano (Ocampo, 2023). Aunque los participantes reconocen que el Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado e implementado un sólido marco jurídico orientado a garantizar la pervivencia lingüística y cultural, en la práctica se privilegian modelos pedagógicos occidentales que no responden a las necesidades educativas de la nación Wiwa. Según las autoridades institucionales de Gotsezhi, este fenómeno obedece a que las normativas exigen preparar a los etnoeducandos para interactuar con la sociedad globalizada. En consecuencia, los docentes se ven presionados a priorizar el español como lengua de instrucción, especialmente en las asignaturas demandadas por el Estado colombiano.

## 1.2. Interacciones espontáneas en Damana fuera del aula

Las observaciones realizadas fuera de las aulas permitieron constatar que los educandos utilizan el Damana de manera esporádica (Fernández, 2020). La investigación reveló que algunos estudiantes, durante actividades extracurriculares y en momentos libres, emplean esta lengua para comunicarse entre ellos. En este sentido, dichos espacios se configuran como entornos seguros donde la comunicación natural puede darse libremente (Bolívar, 2022). Según las entrevistas, esto ocurre porque en estos contextos no existen las imposiciones idiomáticas propias de la educación formal. Como resultado, varios grupos de educandos se sienten en libertad de utilizar su idioma ancestral, combinándolo con el español que han adquirido. Esta particular forma de interacción lingüística evidencia la comodidad y familiaridad que sienten al usar su lengua materna en un ambiente más seguro. Este fenómeno contribuye, de manera indirecta, a la conservación del idioma y al fortalecimiento de los lazos culturales Wiwa.

A pesar de lo descrito, la investigación evidenció que no todos los estudiantes participan en este tipo de interacciones informales y esporádicas (Fernández, 2020). Como ya se mencionó, una parte del estudiantado utiliza el Damana esporádicamente. No obstante, hay grupos, amplios y representativos, que no recurren a la lengua ancestral en ninguna ocasión, sin importar el contexto. Por otra parte, también se pudieron identificar ciertos estudiantes que, pese a estar en grupos sociales que utilizan el Damana ocasionalmente, no lo utilizaban. Al confrontar esta situación en los grupos focales, varios estudiantes manifestaron que no se sienten cómodos al hablar en la lengua Wiwa (Tovar, 2021). Cuestión que se explica, según la comunidad educativa, por las dificultades que la comunidad y la escuela tienen al momento de querer integrar la lengua madre en las clases y en los eventos comunales que no se relacionan con su cultura étnica.

Estas notables brechas son una problemática que, más allá de lo educativo y lo lingüístico, representan un grave peligro para la pervivencia cultural Wiwa. Por ello, es importante rescatar estos espacios de ocio como zonas seguras, en donde los educandos puedan expresarse con la libertad que su amistad y hermandad les permiten. Estos momentos, aparte de generar agrado y diversión, deben fortalecer las habilidades comunicativas, el léxico y la identidad cultural Wiwa. En este sentido, la observación de campo encontró que algunos estudiantes, particularmente los más aventajados en el habla de la lengua madre, adquirirían un rol directivo en los grupos sociales,



puesto que se mostraban abiertos a enseñar el idioma a sus pares; dinámicas que fortalecen los lazos afectivos y fomentan el sentido de pertenencia hacia su cultura (Villazón, 2023).

### 1.3. Diversidad de actitudes y disposición hacia el Damana

A través de las observaciones realizadas se constató que existe diversidad en las actitudes y disposición de los miembros de la comunidad educativa hacia el uso y aprendizaje de la lengua Damana (Toro & Toro, 2020). Esto se traduce en un panorama complejo y heterogéneo en relación con la valoración y apropiación de este idioma ancestral. En las clases que incluían contenidos en Damana, se pudo observar un amplio y variado espectro de comprensión, participación y comodidad entre los estudiantes.

Mientras algunos estudiantes mostraban una actitud entusiasta y compromiso al usar el Damana durante sus intervenciones, narraciones orales y tareas asignadas, otros aparentaban tener una conducta nerviosa, insegura o incluso de resistencia al momento de expresarse en su lengua nativa (Bolívar, 2022). Estas diferencias en la disposición de los estudiantes parecían estar determinadas por factores como el grado de exposición y práctica del Damana dentro de los entornos familiares y comunitarios, además de posibles brechas generacionales en la transmisión y valoración de esta lengua (Ramírez & Chaparro, 2021).

En cuanto al cuerpo docente, se pudo apreciar un compromiso generalizado por incorporar y fomentar el uso del Damana en sus prácticas pedagógicas; sin embargo, estos esfuerzos no fueron equivalentes (Mojica et al., 2022). Se evidenciaron distintos grados de intensidad y consistencia según el área de enseñanza, la formación docente individual y la apertura de cada educador. Mientras algunos maestros, especialmente aquellos pertenecientes a la comunidad Wiwa o con una trayectoria de trabajo en contextos interculturales bilingües, mostraban una gran fluidez y naturalidad al emplear el Damana como lengua vehicular en sus clases, otros docentes evidenciaban ciertas limitaciones o vacilaciones al alternar entre el español y la lengua nativa, lo que podría estar relacionado con desafíos en su formación y capacitación para la educación intercultural bilingüe.

Al respecto de todo lo anterior, y mediante las entrevistas y los grupos focales, la comunidad educativa manifestó una alta valoración de la lengua nativa (Trillos, 2020). La consideran una parte fundamental de su cultura y el medio propio de transmisión del saber y las prácticas ancestrales. Pero también manifestaron ser conocedores de que las dinámicas lingüísticas están condicionadas por los contextos educativos y relacionales (León, 2023). Docentes, directivos y miembros de la comunidad Wiwa conocen que algunos etnoestudiantes usan su lengua madre para comunicarse entre ellos. Y que esto se debe a que provienen de familias y comunidades donde el Damana se mantenía con mayor vitalidad. Sin embargo, también se levantaron voces que manifestaron preocupación ante la creciente influencia del español y la globalización, pues estos fenómenos hacen que las nuevas generaciones se expongan a procesos de aculturación y globalización (Gutiérrez, 2022).



## 2. Factores socioculturales en la comunidad educativa Gotsezhi

A través del análisis de las observaciones, entrevistas y grupos focales realizados, se identificaron diferentes factores que influyen en la preservación y manifestación de las prácticas culturales dentro del contexto educativo. Estos factores revelan tanto los esfuerzos institucionales por mantener viva la tradición ancestral como los desafíos que enfrenta su implementación efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se analizan los principales factores socioculturales identificados, examinando sus manifestaciones e implicaciones en la dinámica educativa de la comunidad Gotsezhi.

### 2.1. Cosmovisión Wiwa y prácticas ancestrales en el entorno educativo

A través de las observaciones se experimentó un marcado distanciamiento entre las prácticas ancestrales y la cotidianidad educativa (Conchacala, 2015). Esta realidad cultural resulta especialmente notoria en ceremonias tradicionales como el Kubanzama y Zhatukua, que se integran al calendario académico (Armenta, 2019). En estas manifestaciones, la mayoría de los rituales y saberes ancestrales se emplean únicamente para momentos o situaciones muy específicas (Mogollón et al., 2023). La investigación demostró que las manifestaciones culturales de la nación Wiwa operaban de manera aislada respecto a los procesos etnoeducativos que se desarrollaban en la institución (Tovar, 2021). Tal desarticulación, que amenaza directamente la pervivencia de la lengua y cultura ancestral, tiene sus raíces en tres elementos críticos que la comunidad educativa enfrenta cotidianamente: primero, los vacíos significativos en la formación etnopedagógica; segundo, los obstáculos constantes para incorporar espacios ceremoniales en la dinámica escolar; y tercero, las imposiciones curriculares del sistema educativo nacional que dificultan la integración de saberes propios (Pérez, 2018).

El proceso investigativo, sustentado en diálogos profundos mediante grupos focales y entrevistas con la comunidad educativa, evidenció que los docentes carecían de una formación que integrara efectivamente las prácticas culturales propias del territorio Wiwa (Sánchez, 2021). El testimonio de los educadores demostró que no fueron beneficiarios de instancias formativas sistemáticas que permitieran preservar el saber ancestral en las aulas de la comunidad Wiwa. Esta carencia formativa menoscaba el traspaso del saber originario entre los educadores y los etnoeducandos, lo cual demuestra una notable separación entre las competencias docentes actuales y los requerimientos pedagógicos que la institución necesita para sostener su identidad cultural (Arias & Zuleta, 2020). No obstante, manifestaron haber recibido capacitaciones básicas sobre rituales y ceremonias Wiwa (Medina, 2022). Empero, estas se caracterizaron por ser esporádicas, de corta duración y desarticuladas, lo cual obstaculizó la integración efectiva de los saberes ancestrales y el respeto por el contexto étnico (Garzón, 2022).

Por otro lado, el testimonio de los mayores y autoridades tradicionales evidenció que la organización del tiempo y el espacio escolar resulta incompatible con los ciclos y ritmos propios



de la cultura Wiwa (Arenas, 2020). Los sabedores señalaron diversas dificultades para transmitir sus conocimientos dentro de los parámetros temporales y espaciales de la escuela (Andrade & Otálvaro, 2020). Asimismo, se constató que la estructura física y organizativa de la institución responde principalmente a modelos occidentales que no contemplan las necesidades específicas de las prácticas culturales Wiwa (Múnera et al., 2020). Esta situación genera una desconexión significativa entre el mundo escolar y el universo cultural de los estudiantes, lo que limita considerablemente la transmisión efectiva de la cosmovisión y prácticas ancestrales (León, 2023).

## 2.2. Rol de sabedores tradicionales y autoridades en la transmisión de saberes

Se evidenció una participación limitada de los sabedores tradicionales y autoridades Wiwa en los procesos etnoeducativos (Conchacala, 2015). Esta realidad resulta especialmente notoria en la presencia esporádica de Mamos y mayores, quienes son convocados únicamente para ceremonias o celebraciones específicas (Naranjo, 2018). En estas manifestaciones, la mayoría de los sabedores comparten sus conocimientos ancestrales de manera restringida por las estructuras formales del sistema educativo (Medina, 2022). Además, se identificó que la mayoría de sus intervenciones carecían de articulación con el proceso educativo formal (Pérez, 2018). Esta situación, que desde la perspectiva de la pervivencia cultural y lingüística resulta problemática, tiene su origen en diversos factores: la rigidez del sistema educativo occidental, las dificultades para acceder a espacios ceremoniales y las exigencias de los lineamientos curriculares nacionales (Fandiño & Bermúdez, 2016).

Por otra parte, la investigación evidenció, mediante los grupos focales y las entrevistas, que los sabedores tradicionales no encuentran las condiciones adecuadas para transmitir el saber ancestral (Arias & Zuleta, 2020). Según su relato, las estructuras educativas occidentales no facilitan la implementación de metodologías propias para el desarrollo del conocimiento Wiwa (Arenas, 2020). No obstante, manifestaron mantener su compromiso con la formación cultural, aunque estas iniciativas se caracterizaron por ser esporádicas y desarticuladas, lo que impidió una correcta integración de los saberes y la apropiación respetuosa del contexto étnico (Sánchez, 2021).

Por otro lado, el relato de los participantes también demuestra una creciente desconexión entre las enseñanzas tradicionales y los etnoeducandos (Tovar, 2021). Los sabedores señalaron diversas dificultades para transmitir el conocimiento ancestral a estudiantes influenciados por dinámicas urbanas (Delgado, 2022). Asimismo, se constató que la gran mayoría de los jóvenes muestran resistencia a las formas tradicionales de aprendizaje (Garzón, 2022). Esta situación genera una desconexión y desarticulación entre los contenidos ancestrales y el universo simbólico de los estudiantes, lo que limita significativamente la implementación de metodologías que promuevan la pervivencia cultural en las aulas (Villazón, 2023).

## 2.3. Dinámicas familiares y comunitarias en los procesos formativos

Se encontró que las dinámicas familiares y comunitarias, aunque fundamentales en la formación cultural Wiwa, enfrentan un progresivo debilitamiento en su articulación con los procesos

educativos formales (Mogollón et al., 2023). Esta realidad se manifiesta especialmente en la dificultad que experimentan las familias para mantener prácticas culturales tradicionales mientras apoyan la educación escolarizada de sus hijos (Basto & Ortiz, 2024). En estos contextos, la transmisión de saberes ancestrales dentro del ámbito familiar se ve frecuentemente interrumpida o limitada por las exigencias del sistema educativo formal (Mejía, 2023). Además, se identificó que la mayoría de las actividades comunitarias tradicionales han perdido espacio y relevancia en la formación de las nuevas generaciones (León, 2023).

Los grupos focales y entrevistas realizadas evidenciaron que la comunidad familiar Wiwa experimenta choques constantes entre mantener viva su tradición ancestral y responder a las demandas formativas que el sistema educativo impone (Medina, 2022). La investigación develó que el tiempo y espacio destinado a la transmisión del saber originario se reduce paulatinamente por las exigencias que el currículo nacional establece (Ocampo, 2023). Los mayores y autoridades tradicionales manifestaron que los parámetros temporales y espaciales de la escuela limitan considerablemente el desarrollo de las prácticas culturales propias de la nación Wiwa (Múnera et al., 2020). A pesar de estas tensiones, la comunidad mantiene su intención de preservar la cultura ancestral, aunque sus esfuerzos han quedado reducidos a manifestaciones ocasionales y desconectadas, lo que deteriora la apropiación genuina del saber originario y el entendimiento profundo de la identidad étnica (Armenta, 2019).

Por otro lado, el relato de los participantes también evidenció la disminución progresiva de actividades comunitarias tradicionales como mingas y ceremonias (Mogollón et al., 2023). Los líderes comunales señalaron diversas dificultades para mantener la participación activa de los etnoeducandos en estas prácticas culturales (Trillos, 2020). Asimismo, se constató que la gran mayoría de las actividades tradicionales han perdido relevancia ante la influencia de las dinámicas urbanas (Ramos, 2017). Esta situación genera una desconexión y desarticulación entre los espacios de formación tradicional y el universo simbólico de los estudiantes, lo que limita significativamente la implementación de metodologías que promuevan la pervivencia cultural en la comunidad (De la Hoz et al., 2019).

### **3. Tensiones sociales y lingüísticas en la comunidad educativa Gotsezhi**

A través del análisis de las observaciones, entrevistas y grupos focales realizados, se identificaron diferentes tensiones que influyen en la pervivencia de la lengua y cultura Wiwa dentro del contexto educativo. Estas tensiones revelan tanto los esfuerzos institucionales por mantener viva la tradición ancestral como los desafíos que enfrenta su implementación efectiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A continuación, se analizan las principales tensiones identificadas: la confrontación entre el modelo etnoeducativo y el sistema occidental, el impacto de la modernización en la preservación cultural, y las brechas generacionales en la transmisión de saberes ancestrales.



### 3.1. Confrontación entre el modelo etnoeducativo y el sistema occidental

El trabajo investigativo develó tensiones significativas entre lo que la comunidad Wiwa espera de su proceso educativo y las exigencias que el sistema occidental impone sobre la institución (Pérez, 2018). Esta problemática se manifiesta en la cotidianidad de los docentes, quienes deben debatirse entre mantener viva la identidad cultural originaria y dar respuesta a los requerimientos curriculares que el Estado demanda (Fandiño & Bermúdez, 2016). El Ministerio de Educación ha construido un marco normativo que, en teoría, respalda y fomenta una etnoeducación orientada a preservar las lenguas y culturas indígenas. Sin embargo, en la práctica institucional, las políticas educativas continúan favoreciendo modelos pedagógicos occidentales que desconocen las necesidades y particularidades de la nación Wiwa, lo cual genera una notable separación entre lo que dicta la norma y lo que sucede en las aulas de la comunidad educativa (Ocampo, 2023).

Los testimonios recopilados de los directivos y docentes de la institución evidenciaron que las políticas educativas vigentes favorecen sistemáticamente el castellano y los conocimientos propios del entorno urbano por encima de los saberes y prácticas tradicionales Wiwa (García & García, 2012). Las normativas actuales exigen preparar a los etnoeducandos para interactuar con la sociedad globalizada, lo que ejerce una presión constante sobre los docentes para priorizar el español como lengua de instrucción, especialmente en las asignaturas demandadas por el Estado colombiano (González & Sánchez, 2019). Esta situación crea una compleja disonancia entre los objetivos de pervivencia cultural y lingüística de la comunidad Wiwa y los requerimientos estatales respecto al proceso educativo, poniendo a los educadores en la difícil posición de tener que equilibrar ambas demandas (Trillos, 2020).

La tensión entre estos dos modelos educativos se hace particularmente evidente en la estructuración y desarrollo del currículo escolar (Múnera et al., 2020). Mientras la institución busca implementar un modelo que preserve la cultura ancestral Damana, enfrenta desafíos significativos que impiden la plena materialización de sus intenciones y propósitos (Sánchez, 2021). Los principales obstáculos incluyen la ausencia de docentes nativos hablantes del Damana, el predominio del castellano en las aulas y la continua presión por implementar el español como lengua principal (Fernández, 2020). Esta situación se ve agravada por la falta de materiales didácticos contextualizados y la limitada formación de los docentes en metodologías que permitan una verdadera integración entre los saberes ancestrales y los contenidos académicos occidentales (Páez, 2020).

### 3.2. Impacto de la modernización y globalización en la preservación cultural

Las observaciones realizadas evidenciaron que los procesos de modernización y globalización impactan negativamente la preservación de la cultura Wiwa en la comunidad educativa Gotsezhi (Gutiérrez, 2022). Esta realidad resulta especialmente notoria por la cercanía geográfica de la comunidad con zonas urbanas, donde proliferan constantemente las interacciones sociales con la población occidental (Ramos, 2017). En estas manifestaciones, la mayoría de los miembros de la comunidad Wiwa, en especial los que están en edades escolares, adoptan costumbres foráneas que

confrontan y debilitan las tradiciones ancestrales (Tovar, 2021). Esta situación, que desde la perspectiva de la pervivencia cultural y lingüística resulta problemática, desdibuja paulatinamente la identidad del hablante Damana y su conexión con las prácticas tradicionales (Mogollón et al., 2023).

De conformidad, las narrativas surgidas de grupos focales y entrevistas permitieron identificar que la influencia de las pedagogías occidentales y el distanciamiento de las raíces étnicas transforman significativamente la manera en que los jóvenes Wiwa se relacionan con su identidad cultural (Villazón, 2023). Según el relato de los docentes y de la administración educativa, los estudiantes poco reconocen su simbología ancestral, no entienden plenamente su sistema numérico y no saben el significado ni la usanza de los caracteres de la escritura ancestral Wiwa (Basto, 2014). En palabras de la comunidad educativa, todo se debe a la pérdida de la conexión espiritual con la Madre Tierra, elemento central en la cosmovisión Wiwa que, tradicionalmente, ha orientado la relación de la comunidad con su territorio y sus prácticas culturales (Arenas, 2020).

Por otro lado, las entrevistas develaron que, desde la perspectiva de la comunidad educativa, la globalización y la modernización son los fenómenos que originan los contextos problemáticos (León, 2023). En sus palabras, son los precursores de que el castellano y la cultura urbana se enmarquen en la cúspide social, política y cultural (Fandiño & Bermúdez, 2016). Al respecto, los educadores señalaron que esta situación se intensifica porque Gotsezhi está relativamente cerca de centros urbanos (González & Sánchez, 2020). Esto implica la continua recepción de un ambiente en donde se promueve lo moderno, y se reprueban las expresiones culturales que, para lo urbano, son anticuadas e inútiles (Delgado, 2022). Asimismo, se constató que la tensión entre preservar la identidad cultural Wiwa y adaptarse a las dinámicas contemporáneas representa un desafío cotidiano que afecta, particularmente, a las nuevas generaciones, pues estas se encuentran en la intersección de dos mundos culturales diferentes (Mejía, 2023).

### **3.3. Brechas generacionales en la valoración y transmisión de saberes ancestrales**

La influencia de las pedagogías occidentales y el distanciamiento de sus raíces étnicas han generado que los jóvenes de la nación Wiwa marginen, paulatinamente, su identidad originaria (Tovar, 2021). Los niños, niñas y adolescentes se sienten mestizos y ajenos a su propia comunidad, lo que representa una fractura significativa en la continuidad cultural. Esta situación evidencia una profunda brecha generacional que se manifiesta en el distanciamiento cultural y relacional entre los habitantes de edades más avanzadas y quienes están en edades escolares. Por ejemplo, la institucionalización de rituales y prácticas culturales ha significado un alejamiento entre los miembros de la comunidad educativa Gotsezhi, puesto que estas actividades no logran integrar efectivamente a las nuevas generaciones con su cultura ancestral.

Conscientes de estas amenazas, la comunidad educativa de la Institución Educativa Distrital Zalemaku Sertuga articula esfuerzos continuos para fomentar la pervivencia lingüística y cultural.

Empero, esto no ha sido del todo positivo entre los hablantes más jóvenes de la comunidad. Los estudiantes no reconocen la simbología numérica, ni los caracteres de su escritura ancestral, ni viven el contacto con la Madre Tierra como lo hace el resto de su nación. Esta situación se intensifica porque los jóvenes muestran una preferencia creciente por el uso del español y las prácticas culturales occidentales, especialmente en contextos que no se relacionan con las materias de cultura Wiwa.

Tales dificultades trascienden lo educativo y afectan directamente las bases sociales de la nación Wiwa. El distanciamiento se hace evidente en múltiples aspectos de la vida escolar y comunitaria, desde la forma en que los jóvenes se relacionan con los rituales tradicionales hasta su comprensión y uso de la lengua Damana (Villazón, 2023). Este fenómeno genera que los estudiantes más jóvenes presenten dificultades significativas para conectar con elementos fundamentales de su cultura ancestral (Delgado, 2022). Lo anterior plantea un desafío fundamental para la comunidad educativa Gotsezhi, pues el distanciamiento generacional no solo afecta la transmisión de conocimientos ancestrales, sino que también pone en riesgo la continuidad misma de la identidad cultural Wiwa.

## Discusión

Para la presente investigación, el uso predominante del español en las aulas etnoeducativas, que constituyó uno de los principales elementos que amenazan la identidad ancestral de esta nación, coincide con los hallazgos de Fernández (2020), quien documentó el proceso de desplazamiento lingüístico en las comunidades Wiwa. Tal problemática, según González y Sánchez (2019, 2020), se agudiza por elementos como la carencia de recursos educativos bilingües y la escasa formación docente especializada. Es decir que las instituciones etnoeducativas no poseen las herramientas pedagógicas que requiere la enseñanza en contextos interculturales. En complemento, Toro y Toro (2020) evidenciaron la necesidad de comprender y preservar las particularidades lingüísticas del Damana, en especial sus características fonéticas, las cuales exigen un abordaje pedagógico situado en el contexto de la Sierra Nevada de Santa Marta.

La investigación también develó que las actitudes hacia el Damana son diversas y complejas, pues oscilan entre la valoración y el distanciamiento cultural. Esta situación coincide con lo documentado por Bolívar (2022) en la Escuela Indígena Tezhumke. Sus hallazgos demuestran que la lengua materna requiere de estrategias específicas basadas en la oralidad, además de una comprensión del contexto cultural y social donde se desarrolla el aprendizaje. En adición, Ramírez y Chaparro (2021) señalan que la diversidad en las actitudes lingüísticas representa una amenaza para las lenguas nativas en Colombia. En complemento, Arias y Zuleta (2020) estudiaron las comunidades arhuacas y demostraron que la desconexión entre el sistema educativo formal y las prácticas tradicionales genera tensiones que impactan la preservación cultural. Tal situación, según Sánchez (2021), se intensifica por la insuficiente formación cultural pedagógica de los etnoeducadores, elemento que obstaculiza la integración de saberes ancestrales en el ámbito educativo.



La participación limitada de sabedores tradicionales en los procesos educativos, identificada como un factor crítico en la investigación, se relaciona con lo expuesto por Villazón (2023) respecto a la pérdida progresiva de la educación propia entre los jóvenes Wiwa. Este fenómeno, según Delgado (2022), evidencia una erosión sistemática de la identidad cultural que requiere implementar estrategias innovadoras, como la incorporación de juegos tradicionales. Empero, las tensiones entre el modelo etnoeducativo y el sistema occidental, identificadas como un factor determinante, coinciden con lo expuesto por Múnera et al. (2020) sobre la etnoeducación afro-caribe. Sus hallazgos evidencian desafíos en la implementación de modelos educativos culturalmente pertinentes en diversos contextos étnicos. Esta confrontación, según Ocampo (2023) y Armenta (2019), demuestra una colonialidad lingüística y educativa que pervive en el sistema educativo colombiano.

Al respecto de la dimensión territorial, señalada como un elemento fundamental, los trabajos de Arenas (2020) y Andrade y Otálvaro (2020) resaltan la importancia del territorio en la reproducción sociocultural de la comunidad Wiwa, aspecto descuidado en las prácticas institucionales actuales. Esta conexión entre territorio e identidad cultural, según Mejía (2023), es amenazada por la creciente influencia de la tecnología y la educación occidental descontextualizada. En adición, el marco de derechos lingüísticos que contextualiza estas dinámicas encuentra fundamento en los trabajos de Trillos (2020, 2021). Sus investigaciones evidencian que, pese al reconocimiento constitucional, los derechos lingüísticos de las comunidades indígenas permanecen desprotegidos. Esta problemática, según Paredes (2022), se relaciona con las barreras institucionales que obstaculizan el ejercicio pleno de los derechos lingüísticos en contextos interculturales.

En cuanto a los procesos de revitalización lingüística y cultural observados en Gotsezhi emergen como respuesta a las problemáticas mencionadas y, al respecto, coinciden con las iniciativas documentadas por Mojica et al. (2022) en el territorio nacional. En este marco, sus estudios identifican estrategias y recursos que podrían fortalecer las lenguas indígenas en Colombia, aunque señalan la necesidad de implementarlos de manera más efectiva y contextualizada. Es decir que, según León (2023) y Garzón (2022), resulta imperante desarrollar prácticas institucionales que respeten y comprendan la diversidad cultural. En adición, las evidencias analizadas en esta investigación develan que la pervivencia de la lengua y cultura Wiwa enfrenta desafíos que requieren aproximaciones integrales. Los estudios citados coinciden en que es necesario fortalecer las prácticas institucionales que apoyan la preservación lingüística y cultural, mientras se desarrollan estrategias que permitan a la comunidad Wiwa adaptarse a la modernidad sin comprometer sus tradiciones ancestrales.

### **Propuesta para la pervivencia lingüística y cultural Wiwa**

La formación etnopedagógica emerge como primer elemento vital para contrarrestar las tensiones que debilitan la identidad Wiwa. Los directivos institucionales deben articular esfuerzos continuos con los sabedores tradicionales y docentes para desarrollar una pedagogía que trascienda el mero

aprendizaje del Damana (Pincheira, 2021). En adición, los educadores necesitan apropiarse la cosmovisión y saberes ancestrales para mediar efectivamente entre el conocimiento originario y las imposiciones occidentales (Villada, 2023). Tales exigencias demandan una formación sistemática que facilite el desarrollo de metodologías orientadas a preservar la lengua y habla ancestral ante las presiones de la globalización y la modernización que amenazan la identidad comunal (Parra & Gutiérrez, 2019).

Por otra parte, los materiales de enseñanza bilingüe emergen como segundo elemento esencial para consolidar la pervivencia en las aulas, pues deben integrar los saberes ancestrales de la nación Wiwa mientras responden a las exigencias gubernativas del sistema educativo que obstaculizan la conservación de la identidad originaria (Páez, 2020). En complemento, aunque la civilización urbana demanda el uso del español como lengua dominante, los materiales deben privilegiar al Damana como lengua principal e incorporar las prácticas y ceremonias propias que sostienen la identidad cultural originaria (Bermúdez-Tapia, 2019), facilitando así un equilibrio entre la preservación cultural y las demandas de la sociedad contemporánea que presiona a la comunidad educativa Gotsezhi (González & Sánchez, 2020).

El tercer elemento articula la comunidad educativa con la nación Wiwa mediante la creación de un consejo educativo de sabedores originarios y docentes, quienes deben orientar la etnopedagogía desde una perspectiva que privilegie los saberes ancestrales sobre los preceptos occidentales (Arias & Zuleta, 2020). Este organismo tendría tres funciones esenciales: ajustar el currículo para integrar saberes ancestrales que fortalezcan la identidad Wiwa, avalar materiales educativos culturalmente pertinentes que faciliten la transmisión del conocimiento originario, y alinear el calendario académico con las ceremonias propias de la nación originaria que sostienen las prácticas tradicionales (Conchacala, 2015). En complemento, el consejo facilitaría la mediación entre los conocimientos propios y las exigencias gubernativas que impactan la pervivencia del Damana, estableciendo puentes de diálogo entre las demandas académicas contemporáneas y los saberes ancestrales (Armenta, 2019).

En adición, se propone la creación de un sistema de seguimiento que examine la pervivencia ancestral en la comunidad educativa Gotsezhi, partiendo de indicadores definidos con la nación Wiwa que contemplen no solo aspectos lingüísticos sino también la transmisión intergeneracional de saberes y prácticas culturales que sostienen la identidad originaria (Trillos, 2020). Por otra parte, las evaluaciones continuas permitirán realizar ajustes oportunos que respondan a las tensiones que impactan de manera negativa y significativa la pervivencia cultural, además de documentar experiencias que beneficien a otras instituciones etnoeducativas que enfrentan presiones similares de la civilización urbana (Murcia, 2020), consolidando así estrategias efectivas para proteger los derechos lingüísticos y culturales de los hablantes del Damana ante las imposiciones occidentales que amenazan su identidad comunal e individual (Basto & Ortiz, 2024).



## Conclusión

La investigación logró identificar múltiples factores y tensiones, tanto sociales como lingüísticos, que son propios de la comunidad educativa Gotsezhi. En tal sentido, los resultados muestran la existencia de una amplia y compleja red que integra elementos lingüísticos, socioculturales y pedagógicos. Estos elementos impactan, de manera negativa y significativa, la pervivencia de la lengua Damana y todo lo que constituye el saber ancestral en los espacios educativos. Es decir, el estudio reveló que la comunidad enfrenta una serie de desafíos que trascienden lo meramente educativo y afectan las estructuras fundamentales de la nación Wiwa. Lo anterior demuestra que tales elementos representan tensiones que dificultan el traspaso de la lengua ancestral y, por ende, la pervivencia de la cultura Wiwa en su totalidad.

En cuanto al aspecto lingüístico, fue evidente el predominio del español sobre el Damana durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta situación se intensifica por dos factores principales: la carencia de formación etnopedagógica en el cuerpo docente y la ausencia de materiales didácticos que correspondan al contexto Wiwa. Dicha realidad lingüística es más notoria en asignaturas como Estudios Sociales, Ciencias Naturales y Lengua Castellana. No obstante, es importante destacar que, pese a esta predominancia del español en los espacios formales, existen zonas de resistencia cultural donde el Damana surge espontáneamente como medio comunicativo entre los educandos, particularmente en momentos informales que se dan fuera de las aulas. Esto demuestra que la lengua ancestral mantiene cierta vitalidad en contextos donde los estudiantes se sienten libres de las imposiciones académicas formales.

Respecto a los factores socioculturales, estos muestran que existe un distanciamiento progresivo entre lo tradicional y lo educativo. En la comunidad educativa de Gotsezhi se evidenció que los sabedores tradicionales y las autoridades Wiwa no participan constantemente en los procesos formativos, lo que limita la transmisión del saber ancestral. Esto, junto al deterioro de las dinámicas familiares y comunales, ha creado una separación notable entre las distintas generaciones de la nación Wiwa, afectando principalmente a los educandos. Por consiguiente, los jóvenes pierden, poco a poco, sus raíces culturales, lo que ocasiona un alejamiento entre la formación tradicional y el mundo simbólico de los estudiantes. Tales situaciones, que trascienden lo meramente educativo, afectan la implementación de metodologías que buscan mantener viva la cultura Wiwa en todos sus aspectos fundamentales.

La investigación también muestra que hay una confrontación entre el modelo etnoeducativo y el occidental, la cual afecta directamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los requerimientos del currículo nacional chocan con los objetivos de preservación cultural y lingüística, generando tensiones que dificultan la pervivencia del saber Wiwa. Por ejemplo, los Mamos y mayores solo son invitados para ceremonias y celebraciones específicas, lo que no permite que transmitan, de manera completa y sistemática, el saber ancestral que da sentido a la identidad Wiwa. A esto se suma que la modernización y la globalización afectan principalmente a

las nuevas generaciones, las cuales se alejan, paulatina pero constantemente, de sus raíces culturales y lingüísticas. Estas problemáticas, que son cada vez más notorias, ponen en riesgo la continuidad de lo que significa ser Wiwa en el contexto actual.

Para enfrentar estas situaciones, que amenazan la pervivencia cultural y lingüística de la nación Wiwa, se propone implementar un enfoque que integre, de manera articulada, tres elementos fundamentales: la formación de docentes, la creación de materiales educativos en ambas lenguas y la unión efectiva entre la escuela y la comunidad Wiwa. En tal sentido, tales elementos deben incluir, de manera respetuosa y significativa, las historias, los saberes y las prácticas propias de la nación Wiwa, dándole prioridad al Damana como lengua principal del proceso formativo. Es decir que esta unión de lenguas debe ir más allá de la comunicación, pues debe abarcar aspectos esenciales como la forma de ver el mundo, el territorio y las ceremonias que dan significado y sentido al ser Wiwa en su totalidad.

Para finalizar, el estudio demuestra que la continuidad lingüística y cultural de la nación Wiwa enfrenta múltiples retos que necesitan soluciones igual de complejas y articuladas entre sí. En este sentido, lo que sucede en la comunidad educativa Gotsezhi es un ejemplo contundente de los problemas que tienen las instituciones etnoeducativas cuando intentan mantener un equilibrio entre lo que pide la sociedad actual y la preservación de su identidad ancestral. Por lo tanto, resolver estas tensiones no solo es importante para que la lengua Damana y la cultura Wiwa continúen existiendo en el tiempo, sino que también representa una obligación ética fundamental para una nación que se proclama, desde sus políticas públicas, como multicultural y multilingüe.

## Referencias

- Andrade Muñoz, P. V., & Otálvaro Robledo, V. (2020). *Análisis sociolingüístico sobre las interpretaciones culturales de un miembro de la comunidad Wiwa de Santa Marta, Colombia*. [Tesis de Pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio de la Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/af63e0a1-61ed-4c4c-bd36-461bdb48cd94/content>
- Arenas Gómez, J. (2020). Partiendo de líneas, llegando a lugares: Notas sobre territorio entre los indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta en el Caribe colombiano. *Vibrant*, (17), 1-23. <https://www.scielo.br/j/vb/a/Lnk5tC8dbcFWLZtfKQgtJcK/?format=pdf&lang=es>
- Arias Fuentes, H. J., & Zuleta Cotes, M. K., (2020). *Propuesta de Lineamientos para la Enseñanza de la Filosofía Arhuaca en las Instituciones de Nabusimake Sierra Nevada de Santa Marta*. [Tesis pregrado, Universidad Santo Tomás]. Repositorio de la Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/28578>
- Arias, M. C., Melo, C., Dueñas, J. F., & Pantoja, J. M. (2017). *La cultura popular como medio para reconocer las lenguas nativas en Colombia*. [Tesis pregrado, Repositorio del Rosario]. Repositorio Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/9e615565-1646-4d50-bf48-952e7a950689/content>



- Armenta Amaya, Y. (2019). *Revitalizando el tejido de formación del Shetusha (Consejo de Autoridades Tradicionales y Espirituales) de la organización Wiwa Golkushe Tayrona Guajira y Magdalena*. [Tesis de Pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio de la Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/19368>
- Basto Amado, F. P. (2014). *Desarrollo del nivel de los razonamientos inductivo y deductivo en estudiantes de 09 a 12 años de IED rurales de la zona río en el departamento Magdalena, a través de la lectura de fábulas*. [Tesis maestría, Universidad del Magdalena]. Repositorio Universidad del Magdalena. <https://repositorio.unimagdalena.edu.co/items/ef434114-4944-4a37-8027-6b24935b7e5d/full>
- Basto Amado, F. P. (2018). Lectura con estrategia de desarrollo de los razonamiento inductivo y deductivo, pilares del pensamiento crítico. *Revista Neuromun*, 4(1), 1-12. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/106/110>
- Basto Amado, F. P. (2024). Prácticas institucionales educativas para la pervivencia de la lengua y la cultura del hablante Damana de la nación Wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta. *Academia & Derecho*, 17(28), 1-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9637063>
- Basto Amado, F. P., & Ortiz Ocaña, A. (2024). El Aprendizaje en las Aulas Flexibles como forma de Pervivencia de la Lengua y la Cultura En El Territorio Wiwa, Una Mirada De Los Docentes Wiwa. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(3), 601–632. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.283>
- Bermúdez-Tapia, M. (2019). La tutela, promoción y ampliación de los derechos lingüísticos como factor promotor de identidad étnica y nacional en Perú. *Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas-UNSAAC*, 4(1), 61-73. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7921810>
- Bolívar Malo, M. (2022). *En la escuela tezhumke se fortalece, revitaliza y recrea la lengua materna dumuna y el castellano a través de la oralidad, en la ciudad de Valledupar*. [Tesis pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/362/3621539036/3621539036.pdf>
- Buliubasich, C. E., Ossola, M. M., & Rodríguez, H. E. (2019). Pueblos indígenas, derechos lingüísticos y acceso a la justicia: el proyecto de formación de Jóvenes Intérpretes Bilingües Interculturales del Consejo Wichí Lhämtes (Salta, Argentina). *Revista sobre acceso à justiça e direitos nas américas*, 3(1), 125-147. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/116736>
- Conchacala Gil, I. (2015). *Construcciones identitaria en el ser Wiwa: Autorreflexiones a través de la pedagogía visual en el internado Wiwa en el contexto de la educación propia*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1334>
- De la Hoz Molinares, E., Pacheco Fernández, J., & Trujillo Varilla, O. (2019). Números y universo en las comunidades indígenas: Kogui, Arhuaca, Wiwa y Kankuama de la Sierra Nevada de Santa Marta. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 12(3). <https://www.redalyc.org/journal/2740/274063987004/html/>

- Delgado Gutiérrez, K. J. (2022). *Los saberes propios de la cultura Wiwa a través de la lúdica tradicional, (juegos de saberes propios Wiwa) con los niños del centro indígena Cherúa - sede los cerritos del grado tercero de la Sierra Nevada de Santa Marta corregimiento de Valledupar – Cesar*. [Tesis pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/1334>
- Fandiño Parra, Y. J., & Bermúdez Jiménez, J. R. (2016). Planificación y política lingüística en Colombia desde el plurilingüismo. *Revista de la Universidad de La Salle*, 2016(69), 137-155. <https://revistauls.lasalle.edu.co/files-articles/ruls/vol2016/iss69/8/fulltext.pdf>
- Fernández Fernández, T. (2020). *Vitality of Damana, the language of the Wiwa Indigenous community*. [Tesis Doctoral, The University of Western Ontario]. Electronic Thesis and Dissertation Repository. <https://www.proquest.com/openview/4edf5ea926fee180a772d3827fd9bb06/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>.
- García León, J., & García León, D. (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>
- Garzón Garzón, A. (2022). *Somos Otros en la Escuela: (Co-) Experiencia de Investigación Educativa desde la Horizontalidad y la Alteridad en San Juan del Cesar, La Guajira*. [Tesis pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/17700>.
- González Suescúm, M., & Sánchez Marín, C. (2019). *Un Entorno Personal de Aprendizaje (PLE), para la Enseñanza del Idioma Español en la Comunidad Wiwa de la Institución Educativa el Encanto la Zalemakú Sertuga*. [Tesis especialización, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio de la Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/5a9a321c-fe57-4d19-b147-40394b84db76/content>.
- González Suescúm, M., & Sánchez Marín, C. (2020). *Entorno Personal de Aprendizaje (PLE) como Estrategia Didáctica para Enseñar el Idioma Español como segunda Lengua en la Institución Educativa Zalamekú Sertuga de la Comunidad Wiwa en la Sierra Nevada de Santa Marta*. [Tesis maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio de la Universidad Cooperativa de Colombia. <https://repository.ucc.edu.co/items/89e200a2-0892-4e51-9a77-993542686a05>.
- Gutiérrez Montero, S. (2022). *Saberes Propios y Lineamiento de Política Pública Educativa para la Reconexión Identitaria y la Armonización de los Pueblos Indígenas en Contexto de Ciudad*. [Tesis maestría, Universidad de la Guajira]. Repositorio Universidad de la Guajira. <https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/673>
- León Perilla, V. (2023). *Ancestralidad Indígena: Desvelando la vida, muerte y renacimiento de los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia*. [Tesis maestría, Universidad Federal de São Carlos]. Repositorio de la Universidad Federal de São Carlos. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/18285>
- León Perilla, V. M., Magalhães, L., Corredor Pérez, D. K., Arias Olivero, M. M., Mamanché Cortes, B. D., Ramos Montero, Arias Arias, V. S., Arias Arias, D. R. (2021). El “bicho, ese

- chiquito” en los territorios indígenas colombianos: Tejiendo pensamientos con la comunidad Kankuama en tiempos de pandemia. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional/Brazilian Journal of Occupational Therapy*, Preprin, 1-23. <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/xXgJqbpjBGG66DSQSFSQSjd/?format=pdf&lang=es>
- Medina Mendoza, A. (2022). Gestión de un Modelo Educativo Desde la Memoria Histórica de la Problemática Social y los Efectos del Conflicto Del Pueblo Indígena Wiwa Sierra Nevada de Santa Marta Colombia. [Tesis maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Universidad Nacional Abierta y a Distancia. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/51442>
- Mejía Mejía, J. (2023). *Shizhakunyana inguna etnomatematicanzhe nun zhina kuakuama munyi tana Wiwanzhe. La Etnomatemática centrada en los significados de vida y en los números para el pueblo Wiwa como propuesta pedagógica*. [Tesis pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio de la Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/36101>
- Mogollón González, D., Maldonado Serrano, J., & Angarita Cáceres, R. (2023). Valor ancestral de los objetos técnicos Wiwa en la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2). <https://www.redalyc.org/journal/1053/105375685013/html/>
- Mojica Sauna, A., Contreras Griego, I. R., & Duarte Orozco, M. A. (2022). Fortalecimiento de las lenguas indígenas en Colombia: una revisión de las políticas, estrategias y recursos entre los años 2017 - 2021. *Revista EducAcción Sentipensante*, 2(1), 54-69. <https://doi.org/10.22490/28057597.6250>
- Monsalve Morales, D. (2023). *Aprender la escucha y la observación desde la cosmovisión Wiwa*. [Tesis pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/36037>
- Múnera Cavadías, L., Lago de Vergara, D., & Lago de Fernández, C. C. (2020). Políticas y reformas en etnoeducación afrocaribe colombiano: caso Cartagena de Indias y Palenque San Basilio. *Acta Hispanica*, (II), 885–896. <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/acthis/article/view/32962>
- Murcia, P. N. (2020). *La investigación situada. Construcción de teoría en/sobre la Escuela desde los imaginarios sociales*. Universidad Católica de Manizales.
- Naranjo Arcila, M. (2018). *Sitios Sagrados: Protección y Defensa del Territorio Ancestral Wiwa de la Sierra Nevada de Santa Marta*. [Tesis de Postgrado, Universidad Externado]. Repositorio Universidad Externado. <https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/3ce2e109-6cc3-4ce5-a769-b440f180a4da>
- Navia López, Á. (2019). Pueblos indígenas en Colombia: entre el petróleo y la supervivencia étnica. Estudio de caso del pueblo Cofán. *Diálogos Andino* (60), 127-139. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812019000300127&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0719-26812019000300127&script=sci_abstract)
- Ocampo González, A. (2023). Descolonización del lenguaje y de la lingüística en el sur global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia. *Encontros Bibli*, 8. <https://www.scielo.br/j/eb/a/6hNyQSjZxpjdf4GNKJz3VtQ/>

- Osorio Calvo, C. A., & Satizabal Reyes, M. (2020). El movimiento indígena como víctima del conflicto armado en Colombia y su apuesta por una paz desde una visión territorial. *Hallazgos*, 17(33), 197-219. <https://www.redalyc.org/journal/4138/413865017008/html/>
- Páez Cruz, I. (2020). *Una mirada a la etnoeducación en Colombia desde la perspectiva de la Cultura de Paz y la escuela*. [Tesis maestría, Universidad de Cádiz]. Repositorio de la Universidad de Cádiz. <https://rodin.uca.es/handle/10498/23970>
- Paredes Ordoñez, R. A. (2022). *La administración de justicia en la inadecuada interpretación del idioma quechua en el Juzgado de Paz Letrado de Mamara provincia de Grau, Apurímac*. [Tesis pregrado, Universidad Privada del Norte]. Repositorio Universidad Privada del Norte. <https://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/34111>
- Parra, Y., & Gutiérrez Montero, S. (2019). Mujeres tejiendo paz. Experiencias pedagógicas desde la etnoeducación en Colombia. *Revista nuestra América*, 7(14), 129-156. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7061489.pdf>
- Pérez Orozco, C. E. (2018). *Educación Indígena Propia en Colombia, emergencia de un modelo pedagógico*. [Tesis doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Universidad Nacional de Colombia. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/76715/PerezCarlosE-tesis-modelo-pedagogico-eip.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pincheira Muñoz, L. E. (2021). Las relaciones de otredad, alteridad e inclusión identitaria cultural de estudiantes inmigrantes en espacios escolares municipalizados en la región metropolitana. *Estudios pedagógicos*, 47(2), 355-369. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052021000200355>
- Ramírez Cruz, H., & Chaparro Rojas, J. (2021). Introducción: la diversidad lingüística y la investigación de lenguas en peligro. *Forma y Función*, 34(2). [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-338X2021000200001](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2021000200001)
- Ramos Salcedo, D. N. (2017). *Impactos generados en las comunidades Wiwa (Wimake, Kemakumake y Gotshezhi) de la cuenca del río Guachaca, en el Distrito de Santa Marta, a partir de las intervenciones llevadas a cabo por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. [Tesis pregrado, Universidad del Magdalena]. Repositorio Universidad del Magdalena. <https://core.ac.uk/download/pdf/270125213.pdf>
- Sánchez Castellón, E. B. (2021). Formación pedagógico-cultural de etnoeducadores en los senderos del aula-comunidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 26(95), 129-139. <https://www.redalyc.org/journal/279/27968419009/27968419009.pdf>
- Tasa Fuster, V. (2018). Las alternativas políticas en torno al reconocimiento de la diversidad lingüística propia y los derechos lingüísticos, y sus consecuencias en la interpretación o reforma de la Constitución Castellanoa. *Revista Boliv. de Derecho* (25), 680-705. [http://www.scielo.org.bo/pdf/rbd/n25/n25\\_a27.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rbd/n25/n25_a27.pdf)
- Toro Arias, D. A., & Toro Arias, N. (2020). *Análisis Fonético de la Vocal [ɛ] de la Lengua Damana Perteneciente a una Comunidad Indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia*. [Tesis pregrado, Universidad Tecnológica de Pereira]. Repositorio de la Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/items/7e4c5720-951c-4bf8-8f79-759d5d57b872>

- Tovar Ledesma, L. M. (2021). *Fortalecimiento de las Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje para la Preservación de la Cultura de los Niños Wiwa en la Institución Etnoeducativa Sierra Nevada, Corregimiento de Juan y Medio; Distrito Especial, Turístico y Cultural de Riohacha*. [Tesis pregrado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/42715>
- Trillos Amaya, M. (2020). Los derechos lingüísticos en Colombia: avances y desafíos. *Lingüística y literatura* (77), 173-202. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/343333>
- Trillos Amaya, M. (2021). Estudios sobre el patrimonio lingüístico del Caribe colombiano - balance prospectivo. En, *M. Trillos Amaya, 20 años de estudios sobre el Caribe colombiano*. Banco de la República. <https://repositorio.banrep.gov.co/server/api/core/bitstreams/78962b09-8043-4cf2-9f64-a4791b4bddaa/content>
- Villada Castro, C. (2023). La alteridad en sí mismo. Hacia un didáctica relacional e intercultural del francés como Lengua Extranjera. *Revista Lenguaje*, 51(2), 438-459 <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/12685>
- Villazón Malo, S. A. (2023). *Aprender la escucha y la observación desde la cosmovisión Wiwa*. [Tesis pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio de la Universidad de Antioquia. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/36037>