



Zona Próxima

ISSN: 1657-2416

jmizzuno@uninorte.edu.co

Universidad del Norte

Colombia

Carrillo Camargo, Rigoberto
Políticas etnoeducativas y enseñanza del español
Zona Próxima, núm. 24, enero-junio, 2016, pp. 85-102
Universidad del Norte
Barranquilla, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85346806007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Políticas etnoeducativas y enseñanza del español*

*Indigenous policies
and Spanish teaching*

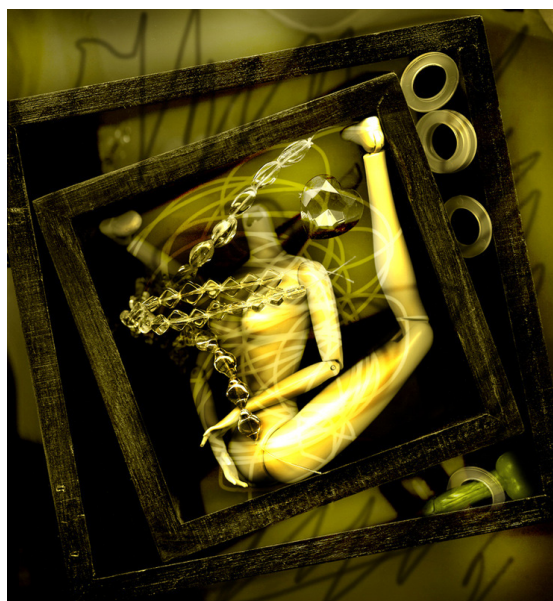
Rigoberto Carrillo Camargo

zona próxima

Revista del Instituto
de Estudios en Educación
Universidad del Norte
nº 24 enero-junio, 2016
ISSN 2145-9444 (electrónica)

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>

zona
próxima



MODELOS PARA ARMAR
GISELA SAVDIE
<http://www.giselasavdie.com>
Todas somos muñecas rotas

RIGOBERTO CARRILLO CAMARGO

Licenciado en lenguas modernas, Universidad del Atlántico (Colombia). Magister en educación, Sue-Caribe (Colombia). Doctorante en educación (Universidad del Norte).

Correspondencia: Calle 38 #7H-65. rigobertoc@uninorte.edu.co rcarrilloc@uniguajira.edu.co

* Este artículo fue posible gracias al programa de formación de alto nivel, maestrías y doctorados, para la transformación social y productiva de La Guajira.

<p>En el presente artículo se realiza una reflexión sobre las nociones de multiculturalidad e interculturalidad y su aplicación en las políticas internacionales y nacionales en lo referente a derechos de autodeterminación, educación y lingüísticos como aspectos fundamentales en la conservación de la cultura indígena. También, con base en una investigación realizada en un Centro de educación indígena, se discute la pertinencia de los procesos institucionales, los planes de área, los materiales educativos y el desarrollo de las clases de español a la luz de las normativas vigentes.</p> <p>Palabras claves: Autodeterminación, educación indígena, español como segunda lengua, multiculturalidad, interculturalidad, políticas indígenas..</p>	<p>ABSTRACT</p> <p>RESUMEN</p>	<p>This article reflects about notions of multiculturalism and interculturalism and their application in national and international policies concerning the rights to self-determination, education and language as essential issues for the conservation of indigenous culture. Based on a research carried out in a Centre for Indigenous Education it also discusses the relevance of institutional processes, the curriculum, educational resources and the implementation of Spanish classes according to the existing regulations.</p> <p>Keywords: interculturalism, indigenous education, indigenous policies, multiculturalism, self-determination, Spanish as a second language.</p>
---	--------------------------------	---

INTRODUCCIÓN

En las sociedades del mundo actual, la aceptación de los grupos étnicos como pueblos autóctonos e históricamente diferentes es todavía un ideal que no se ha alcanzado. De hecho, muchos pueblos indígenas siguen siendo marginados en sus propios territorios, ocasionando con ello la pérdida total o parcial de su cultura y su lengua, o llevándoles a sistemas educativos con los que no se sienten representados.

Entidades internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) han desarrollado políticas de protección para los derechos de las poblaciones étnicas y, en especial, de los de los grupos indígenas, logrando con ello un marco legal en lo concerniente al derecho a la autodeterminación y a la educación. Por ello, muchos países que han adoptado las directrices de la ONU y la OIT han podido cambiar políticas internas, que muchas veces eran excluyentes, por otras que favorecen la interculturalidad entre los diferentes grupos que los conforman. Sin embargo, el hecho de establecer normas sobre educación muchas veces no implica mejoras en las prácticas educativas dirigidas a la población indígena, pues las políticas necesitan estar acompañadas de estrategias que garanticen el cumplimiento del objetivo. En este sentido, es importante realizar la planificación y ejecución de las normativas teniendo en cuenta la participación de los grupos minoritarios, ya que son ellos los que de mejor manera interpretan el contexto en el que viven.

En este artículo, se discutirán inicialmente las nociones de multiculturalidad e interculturalidad, así como las políticas sobre educación indígena a nivel internacional y nacional para, a partir de allí, hacer un análisis crítico de la enseñanza del español en una zona rural de Maicao, en La Guajira, Colombia

Se finalizará expresando aspectos que las sedes etnoeducativas, objeto de la revisión, necesitan mejorar. En este sentido se presentarán propuestas para que las políticas educativas se apliquen a contextos reales. Se abordará la necesidad de coherencia de los documentos institucionales como el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), planes de área y materiales educativos con el ámbito indígena, y se recomendará una revisión de este proceso por expertos que trabajen con la comunidad educativa.

MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

La multiculturalidad se refiere a la coexistencia de diferentes culturas en una misma entidad territorial política. En este sentido, las naciones multiculturales, de acuerdo con Smits (2011) “se orientarán a una reconciliación de oposiciones cívicas y étnicas mediante el énfasis sobre la cultura política común y los derechos y deberes.” (p.90). Esta afirmación sugiere que la multiculturalidad no se refiere únicamente a la raza. Este fenómeno, sin lugar a dudas, abarca más ámbitos, ya que en realidad el multiculturalismo se relaciona también con “clase socio-económica, género, lengua, cultura, preferencia sexual o discapacidad.” (Kincheloe & Steinberg, 2012, p.29).

Kubota (2004), por su parte, afirma que las concepciones de multiculturalismo se pueden clasificar en tres tipos: a) conservadora, b) liberal y c) crítica. La conservadora es aquella que concibe al multiculturalismo como un fenómeno que dificulta la concepción de nación, la cual debe estar representada por una lengua y una cultura sólida. Por lo tanto, “las diferencias deben erradicarse” (Despaigne, 2013, p. 120). La perspectiva liberal, por su parte, acepta las diferencias culturales en teoría y no ataca las identidades de otros grupos. Pero no ofrece medios reales para alcanzar un equilibrio entre la cultura mayoritaria

y los llamados grupos minoritarios. "El multiculturalismo liberal frecuentemente celebra las diferencias culturales como un fin en sí mismo. Sin embargo, lo que es celebrado tienden a ser aspectos superficiales de la cultura, tales como artefactos, festivales, y costumbres" (Kubota, 2004, p. 35).

Finalmente, la concepción crítica del multiculturalismo se centra en la necesidad de conocer las razones por las que ciertos grupos raciales han sido discriminados y oprimidos. "Se trata de conocer cómo se construyen esas identidades débiles y 'acomplejadas' para construir otras alternativas. Las instituciones sociales juegan un papel relevante en esa construcción y deconstrucción" (Bernal, 2003, p.97).

La definición de multiculturalismo más aceptada, como se expresó al inicio, es aquella referida a la existencia de varias culturas en un mismo espacio geográfico. Sin embargo, las culturas no pueden permanecer aisladas las unas de las otras, sino que deben establecer relaciones de comunicación y reglas para éstas. Cuando se llega a ese punto, el multiculturalismo da paso a la interculturalidad. "Al igual que el multiculturalismo, el concepto de interculturalidad apunta a relaciones equitativas entre culturas, pero enfatiza en los intercambios y el aprendizaje mutuo entre ellas". (Cruz, 2013, p.251). La teoría de la interculturalidad señala que la convivencia entre personas de diferentes culturas se resuelve si se establecen relaciones interpersonales (Bernal, 2003).

De acuerdo con las Directrices de la Organización de las Naciones Unidas (2006), este término se define como un concepto dinámico y se refiere a las relaciones evolutivas entre grupos culturales. Es decir, relaciones que no son estáticas sino que cambian buscando conocer más a fondo determinada cultura para tomar lo mejor de ella.

POLÍTICAS INDÍGENAS INTERNACIONALES Y EL DERECHO A LA AUTODETERMINACIÓN

El contexto complejo de multiculturalidad de las sociedades del mundo moderno ha propiciado, desde inicios de la segunda mitad del siglo XX, amplias reflexiones entre las llamadas poblaciones minoritarias y diversas organizaciones internacionales sobre la autodeterminación como derecho fundamental de los grupos étnicos para participar en la construcción y conservación de la identidad propia.

En el caso específico del derecho a la autodeterminación de los pueblos indígenas, sobresalen tres declaraciones que se han constituido en un marco de derecho internacional. Estas son el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, los Derechos Universales de los Pueblos Indígenas y la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. Las dos primeras están reglamentadas por organismos internacionales y la tercera se encuentra todavía en una fase de revisión.

El Convenio 169, propuesto por la Organización Mundial del Trabajo (OIT) en el año 1986, ha sido ratificado y adoptado por 22 países alrededor del mundo. Esta iniciativa expresa que los estados que han acogido sus directrices deben buscar estrategias que permitan que el principio de la autodeterminación sea implementado en los pueblos indígenas que habitan en ellos, es decir, que se les dé la posibilidad de participar en la elaboración de los proyectos que marcarán sus destinos. En este sentido, el Convenio 169 de OIT (2007) expresa que debe garantizarse el derecho que poseen los grupos indígenas para intervenir en aspectos que atañen a su propio desarrollo y que de alguna manera afectan su forma de vida.

Para ello, el convenio reitera que deben darse condiciones como la identificación de los pueblos indígenas y tribales, la no discriminación, la implementación de medidas especiales para garantizar el bienestar de la persona, la cultura, el medio ambiente, el reconocimiento de la cultura y otras características específicas, y brindarle autonomía a los pueblos indígenas para que incidan en su propio desarrollo.

El Convenio 169 también señala que son los estados los encargados de velar por el cumplimiento de las directrices planteadas, para que los pueblos indígenas alcancen la autodeterminación sin que esto suponga pérdida de sus arraigos culturales. En este sentido, el artículo 8 expresa que los países que han acatado las normativas del convenio deberán tener en cuenta, en sus legislaciones, las costumbres y derechos de los pueblos indígenas que habitan en sus territorios. Esto supone, entonces, que no debe imponerse una realidad mayoritaria a una cultura indígena. Deberá existir, primero que todo, un diálogo franco que permita el diseño y la aplicación de legislaciones que no supriman al más débil.

Otro acuerdo internacional que reviste una gran importancia para los pueblos autóctonos es la Declaración Universal de los Derechos Indígenas de la ONU (2007). Los 46 artículos de esta directriz promulgan los derechos individuales y colectivos de los grupos aborígenes, y la forma de construir y mantener este principio a través del respeto a la cultura, la identidad y el idioma.

El artículo 3.1 es el más claro respecto al derecho a la autodeterminación: "Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural." Por su parte el artículo 31.1 expresa: "Los pueblos indígenas

tienen derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural"

El artículo 31.1 en particular expone cuatro verbos que son fundamentales para alcanzar una visión holística de lo que realmente significa el derecho a la autodeterminación: *mantener, controlar, proteger y desarrollar*. En efecto lo mejor que se puede hacer para garantizar la autonomía de la comunidad es que ésta sea capaz de mantener activos sus acervos culturales, controlándolos de acuerdo con sus creencias, protegiéndolos para garantizar su paso a las siguientes generaciones y desarrollando estrategias que permitan su conservación.

POLÍTICA EDUCATIVA PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS - EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El derecho a la educación de los pueblos indígenas tiene como propósito fundamental la búsqueda de estrategias, para que los grupos aborígenes no sean solo receptores pasivos, sino que se constituyan también en partícipes en la elaboración de su propia historia. En este orden de ideas, Hays (2010) afirma:

La educación es crucial en lo que se refiere a autodeterminación -en su tarea de derecho permitido - de esta manera la autodeterminación en educación se refiere al derecho de los pueblos indígenas de determinar por ellos mismos la mejor manera de acceder a las habilidades que ellos decidan que tienen. (p. 137)

Por ello, a lo largo del siglo XX, diversos organismos internacionales han percibido la interculturalidad como un fenómeno en el que están inmersas las sociedades contemporáneas y por eso le han dado un valor capital a la educación dentro del diseño de las políticas dirigidas a grupos étnicos.

Los Derechos Humanos, proclamados por la Organización de Naciones Unidas en el año 1948 (ONU, 2008), ofrecen directrices claves para la educación general que cobijan también a los grupos indígenas. En esta declaración sobresale el artículo 26.1, el cual expresa que derecho a la educación lo tienen todas las personas, sin importar la etnia, raza, color, género, origen.

Además de referirse al derecho a la educación, la Declaración Universal de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007) les confiere a los indígenas el reclamado derecho a la autonomía y expresa la necesidad que tienen de influir en los procesos educativos en los que están inmersos: "Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje" (Artículo 14). Aquí se esboza quizás el aspecto más reclamado por los grupos étnicos a nivel mundial, el de la autodeterminación en el sistema educativo.

El derecho a la autodeterminación de los métodos de enseñanza no pretende que los grupos indígenas estén aislados de otras culturas; por el contrario, busca un nivel de convivencia que se encamine a mejorar la forma en que las culturas aprenden. Ello se conoce como educación intercultural. De acuerdo con Diezt (2014), la cuestión principal a estudiarse en el campo de la educación intercultural versa sobre cómo la escuela y otras instituciones de formación y educación pueden llegar a manejar la heterogeneidad lingüística, étnica y social de una manera constructiva y provechosa.

La Declaración de los Derechos Humanos ofrece un respaldo importante a la educación intercultural, al expresar que la educación "favorecerá

la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz". (Artículo 26.1)

Según las Directrices de la UNESCO para La Educación Intercultural (2006), en este tipo de educación se debe recurrir al aprendizaje sobre otras culturas para lograr la aceptación o, por lo menos, la tolerancia en sociedades de diversidad étnica. Ese aprendizaje se basa en la implementación de diálogos entre culturas y "la relación con los otros, que también son libres" (Bernal, 2003, p. 98). Diálogos y relaciones que pueden lograr que grupos diversos alcancen bases sólidas para la comprensión mutua. Marín (2007) afirma que "desde esta perspectiva, y como resultado de esta relación de entendimiento y consenso, también se produce una interrelación profunda entre las minorías, que son portadoras de diversidad cultural y la sociedad de acogida que suele representar la cultura mayoritaria." (p. 80). En este sentido, la relación que debe darse para que exista una educación intercultural debe basarse en acuerdos bilaterales entre los pueblos indígenas y la cultura mayoritaria, que es la estatal.

El convenio 169 de la OIT señala que la educación intercultural debe abarcar el ámbito pedagógico, la vida escolar, la capacitación docente, los programas, las lenguas en las que se enseña y los materiales educativos utilizados. Esto es reforzado por Sumida y Valdiviezo (2014), quienes expresan que una propuesta pedagógica intercultural debe contar con los aspectos anteriores pero que, además de ello, se necesitan elementos como el inter aprendizaje entre los participantes, el conocimiento de la historia de la comunidad y la superación del miedo a las diferencias.

DERECHOS LINGÜÍSTICOS

La lengua de un grupo indígena reviste una importancia capital para el desarrollo pleno de la cultura, ya que a través de ésta se transmiten los saberes ancestrales y la tradición oral, elementos característicos de estas comunidades alrededor del mundo. Pero la lengua también les da la posibilidad de relacionarse con otras culturas para mejorar la convivencia.

Los procesos de globalización han llevado a que las culturas aborígenes monolingües sean cada vez menos. Hoy día, los procesos de bilingüismo han permeado casi todas los pueblos originarios del mundo. Sin embargo, este proceso ha estado lleno de desigualdades donde casi siempre un grupo mayoritario se impone lingüísticamente sobre otro. Para hacer frente a estas desigualdades, directrices internacionales como el Convenio 169 de la OIT, los Derechos de los Pueblos Indígenas y más recientemente los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas han hecho referencia a aspectos relacionados al ámbito lingüístico de estas etnias.

Dos referencias fundamentales del Convenio 169 sobre los derechos lingüísticos se reflejan en el Artículo 28:

- Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo
- Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportu-

nidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.

En los dos apartes anteriores se evidencia un doble propósito en lo concerniente a las lenguas indígenas. Primero, se expresa la necesidad de conservación y fortalecimiento de la lengua propia; y segundo, se declara que estos pueblos tienen el derecho a aprender la lengua nacional, es decir la mayoritaria. Ello supondría grandes beneficios como la no pérdida de la lengua autóctona, conservación de las tradiciones, transmisión de saberes ancestrales de generación en generación. Además de ello, al aprender la lengua de la educación formal los aprendices podrán acceder al conocimiento de la civilización occidental.

La Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, por su parte, busca corregir los desequilibrios comunicativos para promover una convivencia justa y equitativa entre la cultura mayoritaria y los grupos étnicos. Esto implica que los Estados que adopten estas normativas no deberán imponer su lengua de forma tajante a las culturas indígenas, sino que deberán velar por la preservación de las lenguas minoritarias propiciando oportunidades para que los mismos grupos étnicos promuevan y fortalezcan su sistema lingüístico (Artículo 9).

Sin embargo, un aspecto fundamental expuesto en la Declaración de los Derechos Lingüísticos se presenta en el artículo 26. Éste da la posibilidad de una apertura lingüística como forma de intercambiar saberes, es decir, hace una clara alusión a la necesidad de que los pueblos indígenas hagan valer el derecho de hacer uso de la segunda lengua que quieran o necesiten conocer. Esta competencia en L2 les permitiría un contacto verdadero y comprensible con la población mayoritaria, logrando una apropiación o aproximación al sistema lingüístico de ésta,

dando como resultado “un uso constante de ambos códigos en contextos reales” (García & García, 2012, p. 56). Ese uso en contextos reales lleva a que las poblaciones minoritarias tengan mejores posibilidades de beneficiarse de los conocimientos de la cultura con la que interactúan. En este orden de ideas, Hays (2010) expresa: “los pueblos indígenas necesitan acceso al lenguaje y otras habilidades comunicativas que les permitan acceder a los discursos de desarrollo en términos igualitarios.” (p.128).

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA

En América Latina la mayoría de los países ha adoptado en sus legislaciones las políticas de los entes internacionales sobre derechos indígenas, en especial los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU y el Convenio 169 de la OIT. Esto ha llevado a reconocer la multiculturalidad en diferentes estados y al mismo tiempo a proclamar en las constituciones el derecho a la autodeterminación de los pueblos autóctonos. “El reconocimiento político es un prerrequisito vital para ellos si quieren evitar un futuro en el que la única esperanza es aguardar por la caridad de un estado renuente.” (De la Peña, 2005, p. 734). Sin embargo, el innegable avance en el ámbito político no se ha reflejado de una manera significativa en la educación. En la mayoría de los Estados de América Latina, el multiculturalismo liberal es el más común.

Un modelo de multiculturalismo liberal se observó, por ejemplo, en una investigación realizada en México por Despaigne (2013). En dicho estudio se buscó conocer si el reconocimiento político dado a los grupos indígenas era suficiente para conducir a cambios reales en términos de educación. Los resultados revelaron que, a pesar de la inclusión de las políticas internacionales a favor

de los grupos indígenas, la ideología estatal en México no había cambiado, ya que aun continuaban vigentes las tendencias asimilacionistas, es decir, en el discurso estatal se reconocía al indígena como diferente, pero en la práctica era solo demagogia ya que los grupos aborígenes seguían aprendiendo como la cultura mayoritaria, es decir se desconocía su acervo cultural. Despaigne (2013) se refiere a la educación formal que históricamente han recibido los grupos indígenas en México en los siguientes términos: “La perspectiva era que los pueblos indígenas tenían que ser ‘civilizados’ mediante la educación en español.” (p. 189) Esta idea fue acompañada con la enseñanza del español en una forma “directa”, es decir niños y niñas indígenas recibían solo instrucciones para aprender castellano sin incluir ningún elemento indígena. Esto llevó a que los grupos indígenas no se vieran a sí mismos como miembros de una comunidad indígena, produciendo con ello una pérdida notable del acervo cultural y lingüístico que poseían como pueblos antiguos.

En Chile se percibe la educación mayoritaria como una escuela que “ha funcionado bajo el modelo de colonialidad del saber.” (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres & Muñoz, 2014, p. 273). Este estilo tiene en cuenta aspectos que se consideran importantes para el ámbito nacional como el fortalecimiento de las áreas que influyen en la economía, es decir, aquellas que pueden aportar beneficios laborales, pero descuida aquellas que no considera rentables como la educación en contextos indígenas.

Valdiviezo (2012) afirma que en Perú, “un análisis de la etnografía educativa en las escuelas sitúa la educación como un sitio de institucionalizar políticas y prácticas que históricamente han marginado los sectores indígenas.” (p. 66). Es decir, la educación que se le brinda a la población

indígena muchas veces desconoce sus aspectos culturales y lingüísticos.

Los grupos aborígenes en América Latina están exigiendo, hoy más que nunca, que los lineamientos acogidos por la mayoría de los países de la región dejen de ser solo retórica y se conviertan en políticas operativas, que permitan la búsqueda de alternativas al modelo liberal que persiste en el continente y que no ofrece una verdadera educación intercultural, sino que reviste un carácter asimilacionista en el que los grupos mayoritarios imponen todas las reglas, llevando a los grupos indígenas a perder, entre otras cosas, su propia lengua, lo que va en contra de muchos de los tratados internacionales que se han expuesto en el presente trabajo.

ETNOEDUCACIÓN EN COLOMBIA

En el año de 1995, el gobierno nacional, tomando como referencia las normativas expuestas en la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación, emite el Decreto 804 para reglamentar el enfoque etnoeducativo de manera oficial en Colombia y estipular la razón de ser de la educación a grupos indígenas. En dicho decreto se expresa:

La Educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos. (Capítulo 1.1)

El capítulo 2.5 expresa que la etnoeducación hará énfasis en la interculturalidad, para que los grupos que se benefician de ella se identifiquen con la cultura a la que pertenecen y sean capaces

de interactuar con otras comunidades, en pro de un aprovechamiento recíproco basado en el respeto; debe llevar a una comprensión de los fenómenos sociales y naturales que afectan al ámbito nacional e internacional. Todo ello mediante la instalación de intercambios y diálogos francos de saberes entre la cultura mayoritaria y la autóctona.

El Decreto 804 del 1995, además, ubica a la diversidad lingüística como un principio fundamental dentro de la etnoeducación, ya que la concibe "como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones". (Capítulo 2 párrafo 2). La importancia de lo anterior radica en el hecho de que no se hace solo referencia a una lengua materna o nacional, sino que se habla de lenguas que hacen parte de la realidad nacional, lo que permite abrir un marco legal que justifica un bilingüismo no excluyente.

El Decreto 804 y la Ley General de Educación de 1994 les dan facultad a los Centros de educación indígena para que desarrollen el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) como un elemento fundamental para la planificación de los procesos etnoeducativos y para "responder desde la educación a los problemas y necesidades de las comunidades a través de la clarificación, reconocimiento del potencial social y formación de la comunidad en el plan global de vida" (Rodríguez, Chaparro, & Martínez, 2003).

En el caso del aprendizaje del español como segunda lengua, el PEC resulta una herramienta poderosa ya que es la misma comunidad educativa la que participará en su elaboración para decidir qué elementos de la cultura estarán presentes en la enseñanza. El PEC también constituye un medio que facilita la educación intercultural, ya

que en él se pueden plasmar estrategias para que la cultura indígena establezca relaciones con la lengua oficial mayoritaria del país, para así ampliar las posibilidades de aprendizaje .

POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN COLOMBIA

Con la Constitución Política de 1991, especialmente con los artículos 7, 10, 13, 27, 63, 68, 70 y 243, se afianza un marco general para los derechos de las poblaciones étnicas del territorio colombiano, con el que se buscó darles mayores oportunidades de integración al contexto nacional sin que perdieran sus costumbres y su lengua. Además, se da a conocer el marco legal para la educación bilingüe. En relación con la Constitución de 1991, Enciso (2004) afirma que “prácticamente toda la legislación emitida a partir de ese año se desprende de la Carta Constitucional y fue gracias a ella que se terminó de instaurar el derecho de los grupos étnicos a una educación más adecuada a sus condiciones culturales y su historia” (p.9) . Así, con referencia a la educación intercultural, en lo que tiene que ver con los derechos lingüísticos, el artículo 10 de la Constitución expresa: “El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.” Este artículo es un reconocimiento transcendental a la razón de ser del bilingüismo ya que da la posibilidad a las mismas comunidades indígenas de valorar la lengua materna y al gobierno central la herramienta jurídica para implementar programas para su conservación.

La Ley General de Educación de 1994 también confiere un grado de equidad a las lenguas indígenas en relación a la lengua oficial, como se ve en el Artículo 21.3:

El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.

Sin embargo, en 2004 se promulga el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB). Esta iniciativa tenía como finalidad, según el Ministerio de Educación Nacional, hacer que el país alcanzara una competitividad económica eficaz en el plano internacional y se insertara en los procesos de apertura cultural global mediante la enseñanza del inglés como segunda lengua ya que, de acuerdo con el Ministerio de Educación (2005), debido a los procesos de globalización de hoy día se necesita que los ciudadanos colombianos se desenvuelvan al menos en una lengua extranjera.

Por lo tanto, las estrategias propuestas se preocuparon poco por las lenguas minoritarias y le dieron una importancia mayúscula a una lengua extranjera (inglés). Este hecho, desde luego, generó un debate amplio en torno a lo que en realidad se expresaba en la Constitución de 1991 y lo que se hacía en la práctica en las comunidades indígenas. León y León (2012) describieron este hecho como una contradicción bastante preocupante de las políticas lingüísticas del país. El bilingüismo, de acuerdo con la Constitución del 1991, debe dirigirse primero a los grupos minoritarios ya que son éstos los que forman parte de la interacción más cercana dentro de una nación. El contacto constante con el castellano permite hablar de bilingüismo, tanto social como individual ya que, como lo expresan León y León (2012), los grupos indígenas en el contexto actual aprenden la lengua materna pero se ven en la necesidad de aprender también la lengua mayoritaria. Sin embargo, los mismos

autores también manifiestan que las políticas de bilingüismo en Colombia como el PNB se han dirigido casi exclusivamente al bilingüismo de élite, que consiste en una inversión significativa de recursos para las políticas de aprendizaje del inglés y una escasa para la enseñanza del español como segunda lengua.

Lo dispuesto en la Ley General de Educación de 1994 y los Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana de 1998 llevaron a que el Ministerio de Educación Nacional emitiera los Estándares Nacionales de Competencia de Lengua Castellana para la Educación Básica y Media. “Los estándares son unos referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes” (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 12). Estos referentes se organizan en 5 factores: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación.

En el año 2015, con la publicación de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), el Ministerio de Educación Nacional dio un paso importante para facilitar el uso de los estándares en los diferentes grados, ya que con éstos se plantean posibles estrategias que se pueden seguir para el aprendizaje, para ello se presentan conceptos a manera de ejemplos para mostrar la manera en que se podrían desarrollar los estándares de lenguaje. Es bien conocido, sin embargo, que Colombia no sobresale en la competencia lectora en las pruebas internacionales, en las cuales participan por lo general, representantes de los grupos mayoritarios. Si ello sucede con la lengua mayoritaria, vale la pena intentar una mirada a los desafíos que se presentan para las comunidades indígenas, específicamente la wayuu en la Guajira, cuya lengua materna no es el castellano.

ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN CENTROS ETNOEDUCATIVOS DEL DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA, COLOMBIA

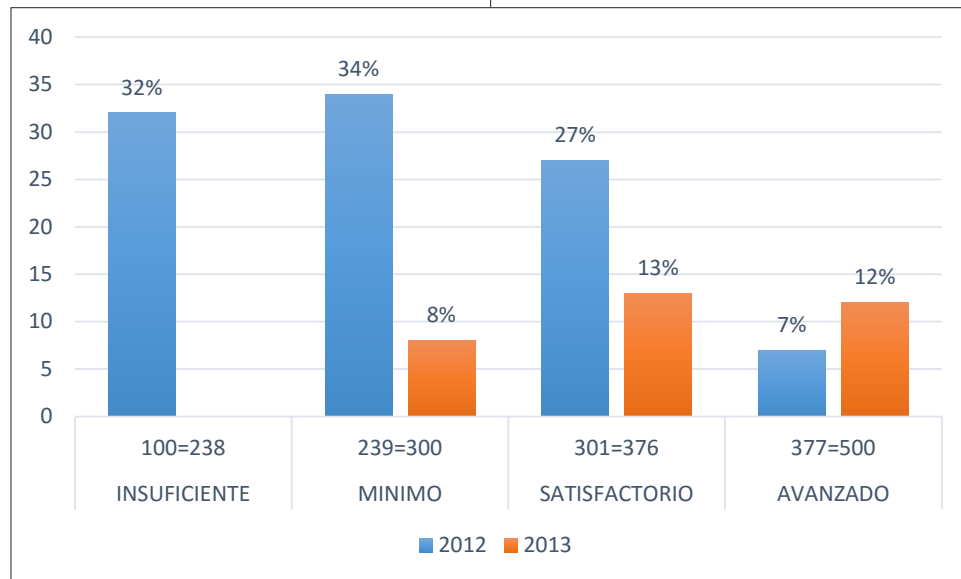
El departamento de la Guajira está ubicado al noreste de Colombia, región que se caracteriza por tener una amplia población indígena perteneciente a la etnia wayuu, cuya lengua materna es el wayuunaiki. En este territorio, existen centros etnoeducativos que brindan enseñanza a niños y niñas de esta cultura.

Una investigación realizada entre 2012 y 2014 permitió el análisis de las 21 sedes del Centro Educativo Indígena Rural CEIR 2, perteneciente al área rural de Maicao, La Guajira, Colombia para observar la manera en que se llevaba a cabo el proceso de enseñanza –aprendizaje del español como segunda lengua. Para lograr lo anterior se analizaron los resultados históricos de las pruebas Saber en español, los documentos institucionales como el Proyecto Educativo Comunitario (PEC) y los Planes de Áreas; se realizaron observaciones directas de las clases de los docentes de castellano, y se hizo una revisión de los textos utilizados.

A continuación se presentará un análisis sobre la manera en que el proceso de enseñanza de español como segunda lengua se reflejó en cada uno de los factores mencionados:

RESULTADOS PRUEBAS EXTERNAS

En los años 2012 y 2013, los estudiantes del grado 5° de la institución realizaron las pruebas Saber con el fin de identificar las competencias comunicativas que habían alcanzado en su paso por los cuatro niveles de básica primaria. Los resultados de dicha prueba se presentan en la figura 1



Fuente: Registro de resultados CEIR2.

Figura 1. Resultados de tercer grado área de lenguaje Distribución de los estudiantes según rangos de puntaje y niveles de desempeño

Al observar los resultados de las pruebas saber de los grados 5° del Centro Educativo Indígena, se evidenció que un porcentaje muy alto de estudiantes no alcanza los mínimos requeridos por esta prueba. En el 2012, el 32% de los estudiantes que presentaron la prueba se ubicó en el nivel más bajo. Esta cifra, que era alarmante, en vez de mejorar se duplicó para el 2013, pues ese año, el 66% de los evaluados se ubicó en insuficiente. Este hecho, sin lugar a dudas, es uno de los indicadores que demuestra que la forma en que se vienen dando los procesos de enseñanza del español como segunda lengua en los Centro educativos indígenas de la Guajira necesita cambios urgentes.

PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO (PEC)

Al analizar el PEC con el que cuenta el Centro Educativo Indígena CEIR 2 en el año 2014, se encontró que este documento posee una visión que se orientará a la formación de estudiantes

capaces de asumirse como parte de la comunidad wayuu, para fortalecer sus elementos étnicos y costumbres. De acuerdo con la visión del PEC (2014), ello se conseguirá “impartiendo una enseñanza intercultural, integral y permanente donde prevalezcan los principios culturales” (p.33).

La misión institucional busca promover “de forma integral en los educandos el desarrollo de todas las capacidades del ser humano intelectual, ético, moral, espiritual, socio- afectiva” (sic) (PEC, p. 33). El documento expone que el desarrollo integral de las capacidades anteriores no estará descontextualizado de la cultura wayuu, sino que se complementarán para conservar las raíces auténticas de las comunidades indígenas de la región.

Si bien el documento en general muestra fortalezas en su teoría del deber ser de la educación indígena en el Centro Educativo Rural, como se pudo apreciar en el carácter etnoeducativo que

se da en la visión y misión, estas intenciones no se ven articuladas en la planeación curricular de lengua castellana, es decir, el aspecto cultural está ausente, solo se enfatiza en aprender a leer y escribir. Por lo tanto, los lectores y usuarios del PEC no encontrarán una directriz clara de las estrategias y los objetivos de aprendizaje que se utilizarán en la institución para la enseñanza del castellano como segunda lengua en un contexto indígena.

En un PEI, y por ende el PEC de acuerdo a los Lineamientos para la Articulación de la Educación Media publicados en el 2010 por el Ministerio de Educación Nacional (2010b), se deben incluir: "nuevas metodologías, estrategias de facilitación y evaluación de los aprendizajes, recursos didácticos y ambientes de aprendizaje para formar las competencias" (p.24). Este aspecto muestra que la inclusión de los lineamientos o las especificaciones de las áreas dentro del PEC es un factor fundamental para hacerlo operativo y, por ende, aplicable a contextos reales. Dentro de los centros etnoeducativos, el papel de los lineamientos de las áreas en el PEC es dejar claro el enfoque teórico y metodológico del currículo, así como los objetivos generales, las competencias y los contenidos que se utilizarán en la enseñanza etnoeducativa. Si en el Proyecto Educativo Comunitario estos elementos no están claros, o bien formulados, o no contienen lo que se espera, muy difícilmente se cumplirán los objetivos de calidad de la educación indígena.

PLANES DE ÁREA DE LENGUAJE

En cuanto a los planes de área de Español del CEIR 2 para el 2014, en el Centro Educativo focalizado se observaron dos falencias que afectan profundamente su carácter etnoeducativo. Por un lado, la totalidad del contenido de los planes de castellano que se analizaron fueron elaborados con un enfoque de educación mayoritaria y, por

otro, se evidencia una inadecuada estructuración de los contenidos. Ambas falencias se pueden apreciar claramente en la siguiente información tomada del plan de área (ver Tabla 1):

El plan de área para el cuarto período que se observa en la Tabla 1 no evidencia elementos de transversalidad con la cultura wayuu. Podría ser idéntico a cualquier currículo de la población no indígena. Es más, el currículo está desprovisto de cualquier elemento cultural. Por ejemplo, al observar los elementos de la estructura curricular se observa un estándar sobre la producción de textos escritos que deberá responder a diversas necesidades comunicativas; sin embargo, no se evidencia la manera en que la cultura wayuu estará presente o se articulará con los componentes del plan.

En la Tabla 1 también se puede apreciar que el aspecto comunicativo no presenta una secuencia lógica. El núcleo temático, el logro esperado y los indicadores de desempeño apuntan a la enseñanza de estructuras gramaticales y al manejo formal del idioma mediante la combinación de letras, el sílaben y el plural y singular de los sustantivos, dejando a un lado el referente de calidad planteado en el estándar inicial que pretendía la producción de textos escritos que respondieran a diversas necesidades comunicativas.

La Tabla 2 corresponde al contenido que se desarrollaría en el grado 5° en el segundo periodo. El estándar con el que se planea la estructura curricular es el siguiente: "Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información." Sin embargo, este estándar no guarda relación con los núcleos temáticos. Abarca, eso sí, un listado de temas propios de una concepción tradicionalista del lenguaje centrado en la forma más que en la comunicación. Al parecer se trata de impartir conocimientos acerca del lenguaje antes

que el uso del lenguaje. Como último eje temático, se aborda la lectura y el análisis de obras. De este panorama se puede deducir que se espera que el niño por acto de maduración intelectual o por interés personal sea capaz de pasar de una instrucción sobre aspectos formales de la lengua, a la lectura de obras literarias. La suposición es, posiblemente, que de alguna manera, el niño junte todas las reglas y las nociones de lexicología, semántica, ortografía y gramática, para lograr comprender escritos complejos.

Los ejemplos anteriores evidencian que existen serias falencias en la elaboración de los planes de área, muy posiblemente ello se deba a una falta de preparación o de formación lingüística de quien los elabora, ya que se evidencia una adhesión al aspecto formal del lenguaje antes que al uso comunicativo del mismo. Con este currículo muy difícilmente se logran avances en lectura y escritura, aún con la población mayoritaria. El agravante es que el PEC sirve de base para las 21 sedes del Centro Educativo objeto de la revisión.

Tabla 1. Plan de área de Lengua Castellana grado 1°

PLAN DE ÁREA DE LENGUA CASTELLANA 2014: GRADO PRIMERO ELEMENTOS DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR					
Estándares básicos de competencia	Produce textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas				
Núcleo temático	Logro esperado	Indicadores de desempeño	Actividades pedagógicas	Criterio de evaluación	Materiales didácticos
Combinaciones: Br, pr, cr, fr, tr, gr, bl, pl, cl, fl, gl, tl. • Las sílabas. • Número plural y singular.	Identificar y clasificar las palabras según sus combinaciones Br, pr, cr, fr, tr, gr, bl, pl, cl, fl, gl, tl y las categorías gramaticales sílabas número (singular y plural).	DESEMPEÑO COGNITIVO Nivel bajo de desempeño. Reconoce las combinaciones estudiadas y graficó determinadas palabras. Nivel básico de desempeño. Realiza combinaciones para construir palabras al leerla y escribir, distingue determinadas imágenes. Nivel alto de desempeño. Comprende que combinando los sonidos forman nuevas palabras y expresa su significado. Nivel superior de desempeño. Organiza combinaciones formando palabras e ideas nuevas y analiza el contenido de una comunicación hablada y escrita.	Díálogos. Trabajo en grupo. Desarrollo de guías. Dinámicas, explicaciones. Carteleros.	• Asistencia a clase. Participación. convivencia • Lecturas Revisión de cuadernos, creatividad en los dibujos, diálogo, respeto, atención.	Láminas. cuadernos. Textos, gráficas Guía de trabajo. Periódicos. revistas, tijeras, colbon, carteleros, marcadores, foamy cartulina, colores. papel silueta.

Fuente: Planes de área de primer grado (CEIR 2, 2014).

Tabla 2. Plan de Lengua Castellana Grado 5°

TABLA 2. PLAN DE AREA DE LENGUA CASTELLANO GRADO: QUINTO PERIODO: 2					
ELEMENTOS DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR					
Estándares básicos de competencia	Comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.				
NÚCLEO TEMÁTICO	LOGRO ESPERADO	INDICADORES DE DESEMPEÑO	ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS	CRITERIO DE EVALUACIÓN	MATERIALES DIDÁCTICOS
<ul style="list-style-type: none"> La oración. Partes de una oración. Objetos, agente y paciente. Clasificación de las oraciones. Palabras que expresan acción. El verbo y las formas verbales. Raíz y terminación de las formas verbales. Número y persona en el verbo. Conjugación de verbos. Verbos regulares e irregulares. El párrafo y sus características. Los conectores. La redacción. Lectura y análisis de obras literaria 	Identificar cuáles son las diferentes funciones que cumplen las palabras que nombran la realidad; conociendo y mejorando las categorías gramaticales en los escritos.	DESEMPEÑO COGNITIVO Nivel bajo de desempeño <ul style="list-style-type: none"> Produce textos escritos teniendo en cuenta algunos aspectos gramaticales. Nivel básico de desempeño Reconoce la oración como una unidad de sentido completo. Nivel alto de desempeño Realiza oraciones a partir de ideas dadas. Nivel superior de desempeño Usa adecuadamente el género, el número, y el artículo en las oraciones DESEMPEÑO PERSONAL Nivel bajo de desempeño	Dinámicas, cantos, lectura de diferentes textos, explicaciones, graficaciones, dictados ejercicios de lectura y escritura para la redacción de texto.	Asistencias puntuales a clases, Participación activa en clase, búsqueda, selección y almacenamiento de información textual de los medios de comunicación, desarrollo de talleres, convivencia escolar.	<ul style="list-style-type: none"> Tableros. Borradores. Libros. Revistas. Cartulina. Carteleros.

Fuente: Planes de área de quinto grado (CEIR 2, 2014).

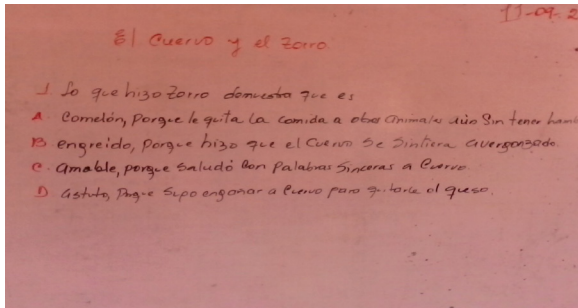
OBSERVACIÓN DE CLASES A DOCENTES DE CASTELLANO

En la observación de clase que se realizó a los docentes de español del centro Educativo Indígena se evidenció que éstos utilizaban los estándares de competencia de castellano en el planeador, pero muy poco los elementos de la cultura para hacer las temáticas más comprensibles al estudiante. Además, en el desarrollo de las diferentes fases de las clases, muchas veces se desviaba el objetivo inicial ya que se hacía demasiado énfasis en el manejo de estructuras gramaticales.

Por ejemplo, en una observación realizada el 11 de octubre de 2014 se evidenció que el inicio de la clase fue la transcripción de un texto del libro guía

en los cuadernos de los estudiantes; luego, se les pide que respondan el planteamiento de algunas preguntas de tipo inferencial tomadas del libro y escritas por la docente en el tablero (ver Figura 2), luego revisa uno por uno los cuadernos de los estudiantes para luego calificarlas como buenas o malas; pero no se realiza retroalimentación de las respuestas para afianzar el conocimiento, explicar cuál es la respuesta y por qué. Por ejemplo, en la Figura 2, el enunciado: "Lo que hizo la zorra demuestra que" ofrece cuatro posibilidades de respuestas que pueden hacer que el estudiante aprenda deducciones lógicas sobre lo leído, siempre y cuando se haya trabajado el texto con los estudiantes, explicando su organización, sus significados semánticos y pragmáticos, su estructura y propósito. En este sentido, se evidencia que el texto ofrece actividades relacionadas con están-

dares de lenguaje, pero los docentes al momento de llevarlas al aula no siempre los abordan de una manera adecuada.



Fuente: Evidencia de Observación de clase (CEIR 2,2014).

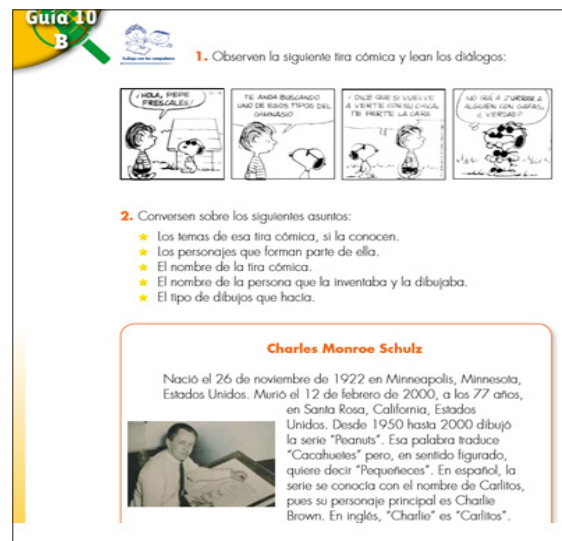
Figura 2. Preguntas escritas en el tablero por el docente observado

MATERIALES EDUCATIVOS.

Otra dificultad encontrada en el Centro Educativo indígena fueron los libros de texto que utilizaban los docentes para enseñar español. En todas las sedes, los docentes utilizaban los libros de Escuela Nueva (MEN, 2010a). Si bien estos textos se diseñaron para la zona rural, y poseen una coherencia bien estructurada entre estándares y contenido, no atienden a las necesidades propias de las etnias wayuu ya que no expresan nada de sus costumbres, creencias, visión del mundo o la forma de vida de estos grupos y sus relaciones con las otras culturas del país. Veamos un ejemplo (Figura 3) de estos materiales utilizados en el contexto del centro educativo:

La Figura 3 muestra un escenario alejado del contexto wayuu. En primer lugar, la tira cómica presenta la imagen de un perrito que en nada se parece a los perros de la región. El gimnasio que se muestra es un concepto ciudadano al cual la población de las escuelas visitadas no tienen acceso. Por otro lado, llama la atención la violencia que representa la interacción entre el personaje y

el perro. Finalmente, el vocabulario no hace parte del lenguaje que se habla en Colombia ni el de la Guajira en particular. Este hecho contradice la llamada autonomía a la que tienen derecho las poblaciones indígenas, ya que son ellas las que están teniendo que adaptarse a un modelo de enseñanza que fue diseñado para una población mayoritaria.



Fuente: Cartilla de lenguaje Escuela Nueva 3°, p.33.

Figura 3. Material educativo del área de lenguaje

Para la enseñanza del español como segunda lengua dentro de ambientes etnoeducativos regionales y nacionales, se requiere del diseño de materiales educativos que respondan a las necesidades de los grupos étnicos y que lleven a lo que Rodríguez et al. (2003) denominaron *"negociación cultural entre saberes locales y prácticas universales"* con el fin de lograr un acercamiento real al bilingüismo para la puesta en escenas de saberes específicos en el ambiente educativo.

CONCLUSIÓN

Se hace necesario conocer y tomar los correctivos correspondientes a la aplicación de las políticas etnoeducativas que se llevan a cabo en las zonas indígenas del territorio nacional, es decir, no basta con la existencia de las normativas; es necesario gestionar el cumplimiento de éstas. Se corre el riesgo de que la etnoeducación en el país, que cuenta con un sólido marco legal dado por los tratados internacionales, la Constitución de 1991, la Ley 115 y el Decreto 804, se vuelva totalmente asimilacionista al no aplicarse dichas directrices a la realidad del contexto nacional. Se puede concluir que muchas de las falencias encontradas se podrían solucionar si de verdad las políticas etnoeducativas fueran aplicadas e involucraran a la comunidad.

En el terreno de los Centros educativos, es fundamental la coherencia y transversalidad que deben existir entre las directrices curriculares contenidas en el PEC, los planes de área, los textos usados en el aula y la ejecución de las clases. Cada uno de los procesos anteriores no puede interpretarse de manera particular, sino todos ellos deben constituir una unidad coherente para alcanzar las metas institucionales de calidad en la etnoeducación.

Se necesitan especialistas en lenguaje y en procesos etnoeducativos que, conjuntamente con la comunidad educativa, diseñen un currículo que no solo integre la particularidad de la cultura wayuu sino que entienda la naturaleza social y comunicativa del lenguaje y de la escritura. Que estén familiarizados con teorías de aprendizaje que sean menos tradicionalistas, con pedagogías que sean efectivas para el desarrollo de las competencias comunicativas, las habilidades de lectura y escritura. Se requiere que estos especialistas diseñen también un programa de desarrollo docente y acompañamiento prolongado en el

tiempo para los actuales profesores, de modo que estos reconstruyan el fundamento teórico y metodológico de su práctica, diseñen un currículo bien fundamentado; articulado, coherente y progresivo; y con materiales apropiados para el contexto, que logren los objetivos que se plantean en el PEC y en los planes de área.

En lo relacionado a materiales educativos para la enseñanza del castellano, una realidad que abarca casi todo el territorio nacional es la utilización de materiales educativos que no cumplen con los requerimientos de los contextos de los pueblos indígenas. Los niños y niñas usan los mismos textos que la educación mayoritaria. Este hecho va en contra del derecho a la autodeterminación, ya que se impone la manera en que debe aprenderse el español como segunda lengua y se le imparte de la misma forma que a la población mayoritaria.

REFERENCIAS

- Bernal, A. (2003). La educación entre la interculturalidad y la multiculturalidad. *Estudios sobre Educación*, (4)85-101.
- Comité de Seguimiento de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos. (1998). *Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos*. Recuperado de <http://www.linguistic-declaration.org/versions/espanyol.pdf>.
- Congreso de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Diario Oficial No. 41. Colombia
- CONTCEPI. (junio de 2023). *Perfil del sistema educativo propio*. Recuperado de
- Cruz, E. (2013). Multiculturalismo, interculturalismo y autonomía. *Estudios Sociales: Revista de Investigación Científica*, 22(43), 241-269.
- De la Peña, G. (2005). Social and Cultural policies: perspectives from Latina America. *The annual Review of Anthropology*, 34(1) 717-739.
- Despaigne, C. (2013). Indigenous education in México: indigenous students' voices. *Diaspora, indi-*

- genous, and minority education: studies of migration, integration, equity, and cultural survival, 7(2), 114-129.
- Dietz, G. (2014). *Educación intercultural en México*. Recuperado de Revista de Investigación Educativa, 18 Recuperado de <http://www.uv.mx/iie/files/2012/05/art-cpue-educacionintercultural.pdf>
- Enciso, P. (2004). *Estados del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Bogotá: MEN.
- García, J., & García, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 42(2), 47-70.
- Gobierno Nacional De Colombia. (1995). *Decreto 804*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1377>
- Hays, J. (2010). Educational rights for indigenous communities in Bostwana and Namibia. *The international Journal of human rights*, 15(1), 127-153.
- Kincheloe, J., & Steinberg, S. (2012). *Pensar el Multiculturalismo*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Kubota, R. (2004). *Critical multiculturalism and second language education*. New York: Cambridge University Press
- León, J., & León, D. (2012). Políticas Lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de Filología*, 47(2), 47-70.
- Marín, J. D. (2007). Cultura, interculturalidad y educación. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 28(97) 73-86.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Escuela Nueva Cartilla de Lenguaje 3º*. Bogotá: Imprenta Colombiana.
- Ministerio de educación nacional. (2010b). *Lineamientos para la articulación de la educación media*. Recuperado de Mineducacion: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles299165_archivo_pdf_Lineamientos.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (Octubre de 2005). *Bases para una nación bilingüe y competitiva*. Recuperado el 03 de Septiembre de 2015, de Altablero: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-97498.html>
- Naciones Unidas. (1995). *La Convención sobre los derechos del niño*. Recuperado de Unesco: http://www.unesco.org/education/pdf/34_72_s.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2008). *Declaración universal de los derechos humanos*. Unesco: recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>.
- Organización Internacional del Trabajo [OIT]. (2007). *Convenio 169 sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Lima: OIT.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., & Muñoz, G. (2014). Saberes Educativos Mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de Educación Intercultural. *Revista de Antropología Chilena*, 14(2), 271-283.
- Rodríguez, A., Chaparro, R., & Martínez, A. (2003). *Proyectos Educativos Comunitarios en Pueblos Indígenas*. Fusagasugá: Kimpres Ltda.
- Smits, K. (2011). Justifying multiculturalism: social justice, diversity and national identity in Australia. *Australian Journal of Political Science*, 46(1), 87-103.
- Sumida, E., & Valdiviezo, L. (2014). Indigenous knowledge and education from the Quechua community to school: beyond the formal/non-formal Dichotomy. *International Journal of Qualitative studies in education*, 27(1), 65-87.
- Valdiviezo, E. S. (2012). Indigenous Knowledge and education from Quechua community to school: Beyond the forma/non -formal dichotomy. *International Journal of Qualitative studies in Education*, 27(1), 65-87.