

# ESTADO DEL ARTE SOBRE EL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN COLOMBIA<sup>1</sup>

SONIA YAMILE SÁNCHEZ LÓPEZ<sup>2</sup>

## Resumen

Este artículo presenta la indagación que se llevó a cabo sobre investigaciones previas en materia del español como segunda lengua en el territorio colombiano en algunas comunidades indígenas. Para ello se muestra el rastreo que se hizo en instituciones expertas en esa temática, como la Fundación Caminos de Identidad, Gaia y Cecoín, entre otras, además de la búsqueda bibliográfica en otros lugares. Además, se aclaran definiciones como el concepto de segunda lengua y lengua extranjera y el fenómeno de diglosia, tomando como base teóricos como María Trillos y Teresa Bordón. Este artículo permite sintetizar la manera como se vivencia y se percibe el español en algunos lugares del país, mientras que en otras es una lengua extraña y ajena. Esa pluralidad y diversidad lingüística que habita en Colombia despierta nuestro interés.

**Palabras clave:** sociolingüística, antropología, lenguas en contacto, comunidades indígenas, español

## Abstract

This paper presents the investigation carried out on previous research in the field of Spanish as a second language in some indigenous communities of Colombia. For this, some tracking was done inside expert institutions in this area, such as the Fundación Caminos de Identidad (Identity Paths Foundation), Gaia, and Cecoín, among

1 Realizado en el marco de la investigación "Estado del español como segunda lengua en Colombia", del Programa de Asuntos en Bilingüismo del Instituto Caro y Cuervo.

2 Licenciada en Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional, integrante del Programa de Asuntos en Bilingüismo del Instituto Caro y Cuervo y Docente de Español como Lengua Extranjera de la Universidad EAFIT.

others, as well as an extensive literature review. In addition, the concepts of second language, foreign language, and diglossia are clarified on the theoretical basis expounded by María Trillos and Teresa Bordón. This article summarizes the way Spanish is experienced and perceived in certain zones of the country, whereas in others it is an alien language. Colombia's linguistic plurality and diversity arouses our interest.

**Keywords:** sociolinguistics, anthropology, languages in contact, indigenous communities, Spanish.

De acuerdo con Teresa Bordón (1998), de la Universidad Autónoma de Madrid, se pueden definir ciertos aspectos que diferencian a una segunda lengua de una lengua extranjera. Uno de ellos consiste en que dicha lengua no se utiliza como instrumento de comunicación dentro de un país sino que su aprendizaje deriva de intereses particulares por parte del estudiante. En tal caso, se adopta esta lengua por algunos sectores oficiales como el gobierno, aunque ciertas comunidades tengan otra lengua nativa. Estos conceptos, sin lugar a dudas, tienen numerosas implicaciones de tipo cognoscitivo y pedagógico y obligan a plantear una postura en cuanto a la forma de planificar la enseñanza de una u otra. Respecto a lo dicho, Cecilia Pinto, al citar a Manuel Corrales, afirma:

El ideal que parece atraer a los profesores de segundas lenguas, sobre todo a partir de la tendencia llamada GLOBALISTA, es que la lengua segunda debería aprenderse de la misma manera que la lengua materna: ESPONTÁNEAMENTE, VITALMENTE [subrayado de Cecilia Pinto] a medida que las necesidades de nombrar y comunicar fueran presentándose en la realidad de la vida. (1988, p. 95)

Otra definición que permite ampliar el concepto de *lengua materna* y las definiciones de *segunda lengua* y *extranjera* —que en ocasiones se usan de manera indiscriminada— es la siguiente: “En concreto, y según las distintas corrientes teóricas, la L1 puede hacer referencia a la lengua de la madre, a la lengua de uso habitual en la familia (transmitida normalmente de generación en generación) o a la lengua que uno siente como *propia* (como signo de identidad individual y comunitaria)”. (Pato y Fantechi, 2011). Pato y Fantechi también señalan que:

La distinción entre una y otra (extranjera vs. segunda) se viene estableciendo, de manera general, teniendo presente la situación en que el alumno aprende la lengua meta. Así, si esta se aprende en un país donde la lengua no es ni oficial ni autóctona, se considera ‘lengua extranjera’. Por el contrario, si la lengua se aprende en un país donde coexiste como oficial o autóctona con otra u otras

lenguas, se considera 'lengua segunda'. He aquí el reduccionismo al que hacíamos referencia anteriormente (2011).

En consecuencia, estos autores presentan un concepto sobre segunda lengua y lengua extranjera que, según ellos, está más enfocado hacia el plano psicológico:

Como podemos observar, la distinción entre LE y L2 recién esbozada se basa en criterios puramente geopolíticos, sin tener en cuenta el matiz psicológico y afectivo del aprendiente y usuario de la lengua meta. En otras palabras, creemos que las definiciones de LE y L2 podrían verse mejoradas si añadimos la perspectiva propia del individuo y el matiz afectivo (cf. Castro Viudez, 2002: 221; Di Franco, 2005: 280, entre otros). De este modo, la L2 sería la lengua más próxima a la L1, concebida como sustituta cercana de la lengua materna, y estrechamente relacionada con los ámbitos de trabajo y estudio, sobre todo. Por el contrario, la LE no deja de ser 'extranjera' (i. e. que no es propia), si el aprendiente no siente un acercamiento cultural verdadero ni una identificación con los hablantes de la lengua que está estudiando, o que ya ha aprendido. En efecto, es un hecho comprobado que cuando el alumno no se siente identificado ni con la cultura ni con la sociedad que habla esa otra lengua, la siente como lejana y distante. Por el contrario, cuando el alumno se siente fuertemente identificado social y culturalmente con la lengua meta la suele denominar como su L2. (2011)

El caso que aquí nos compete, en particular, es el que se acaba de mencionar: efectuar una investigación sobre la presencia del español en Colombia ya no como lengua oficial sino como segunda lengua, y, específicamente, indagar cómo se lleva a cabo en las comunidades indígenas o cómo se percibe por parte de ellas al salir de sus territorios y verse obligadas a interactuar a través de él. El español, desde la institucionalidad, es considerado como una segunda lengua en los resguardos de nuestro país. Pero, ¿será realmente una necesidad en todos y cada uno de ellos?

Esto nos obliga a escudriñar, adicionalmente, sobre la manera en que los indígenas de diferentes comunidades perciben el español y cuál es el choque que se presenta cuando, por diferentes circunstancias, ellos se ven obligados a vivir en una sociedad en la que el español es la lengua materna. Para esto, en primera instancia, es necesario llevar a cabo una revisión de material bibliográfico que se ha producido como resultado de anteriores investigaciones, lo que hará posible dar cuenta de qué tan avanzado se encuentra el estudio del español como segunda lengua a lo largo del territorio colombiano.

La fundación PROEIB Andes (s. f.), de Bolivia, realiza una reseña de la enseñanza del español como segunda lengua a lo largo del territorio latinoamericano y señala que en algunos casos esto ha originado una pérdida de la lengua ancestral, ya que el español no se presenta como segunda sino como única lengua. En el caso de Colombia, se afirma que el pueblo nasa ha sido uno de los más interesados en la preservación de su lengua (nasa yuwe) en las escuelas.

Otro estudio es el de Yolanda Bodnar (2005) de la Universidad Externado de Colombia, quien presenta un artículo sobre la diversidad cultural de los pueblos indígenas colombianos, en el que hace una breve mención estadística sobre el español en las comunidades indígenas, aunque no ahonda en detalles sobre aspectos de tipo pedagógico que permitan guiar la búsqueda sobre la enseñanza del español como segunda lengua en el país.

Además, se encuentra un interesante estudio realizado por Maitena Etxebarria Arostegui de la Universidad del País Vasco (2007), sobre el wayuunaiki y el español en contacto, en el que se menciona que el 65% de la población wayuu se considera bilingüe, y reafirma el

wayuunaiki como lengua materna. En este artículo, los hablantes de la lengua wayuunaiki afirman que se está presentando un fenómeno de desplazamiento por parte del español hacia la lengua materna. Se observa allí que, aunque el wayuunaiki predomina sobre el español en diferentes situaciones como la vida en pareja, la vida en familia, actividades de tipo gubernamental, el español es la lengua más hablada en el ámbito escolar.

Por otro lado, hay un artículo de investigación sobre enseñanza del español como segunda lengua en la comunidad tikuna, presentado por Sandra Camelo, magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad de Jaén, España, con una propuesta de talleres que se enfocan en los intereses de la comunidad y la preservación de sus valores ancestrales. Por medio de esta investigación se evidencian ciertas problemáticas como el tipo de material que se utiliza en las aulas para ESL. Los textos, si bien responden a los estándares del MEN y al Marco de Referencia Europeo, no incluyen textos pertenecientes a la tradición oral indígena, que propendan a la preservación de su cultura y principios. Otra falencia, según la autora, es que dichos textos solamente se centran en un nivel de comprensión literal. La autora, entonces, realiza una propuesta de intervención a través de unos talleres en los que involucra otro tipo de narración más cercana a los niños de la comunidad tikuna y concluye que, a través de las estrategias utilizadas por ella, los niños muestran avances significativos en el nivel de comprensión de la lengua española.

También se encuentra la publicación de un derecho de petición presentado por una candidata a título de socióloga de la Universidad Nacional de Colombia, mediante el cual se solicita que el español sea considerado para ella una lengua extranjera, al ser para ella la lengua materna

la inga (2009). La polémica surge a raíz de una de las condiciones impuestas por la Universidad para optar al título profesional en una carrera de pregrado, que es el dominio de una lengua extranjera. La conclusión a la que se llega en este derecho de petición es que, si bien no se puede reconocer como lengua extranjera a aquellas que son de uso frecuente como el inglés y el francés, en este caso se concede la razón al centro educativo por ser el español la lengua oficial del territorio colombiano y, para las comunidades indígenas, la segunda lengua, por lo que no se le puede dar reconocimiento de lengua extranjera.

Dentro de los estudios hallados para este estado del arte, hay un proyecto de narrativa oral indígena para niños y enseñanza del español como segunda con la Fundación Caminos de Libertad, resultado de una propuesta de intervención en las comunidades del Amazonas, con el apoyo del Ministerio de Cultura, a través de una investigación sobre las problemáticas que surgen en el proceso de enseñanza del español como segunda lengua en estos entornos. Dicha propuesta de intervención, además, recopila una serie de historias que el autor presenta en lengua castellana como corpus para el docente dentro de las aulas.

Asimismo se encontró un artículo de Sandra Soler Castillo, sobre los indígenas inga y sus actitudes con respecto al español y su propia lengua al enfrentar un cambio de contexto geográfico y cultural, que permite evidenciar la manera como, al enfrentarse a la necesidad del aprendizaje del español en el contexto de la ciudad, algunas comunidades indígenas se ven obligadas, poco a poco, a dejar su lengua nativa atrás.

Por su parte, Levinsohn (1983) publica un resultado de su investigación con las comunidades indígenas del Alto Putumayo (enfocada en el inga), en la que sostiene que

algunos de los principales problemas en la enseñanza del español en estos lugares es que no se tiene en cuenta que para ellos es una segunda lengua y que esto siempre presentará algunas interferencias de la lengua nativa. Esto, según el autor, es posible a través de una comparación entre lengua materna y segunda lengua, que le permita al aprendiz evidenciar las diferencias entre una y otra (fonéticas y gramaticales) y ponerlas en práctica a través de ejercicios. Resalta además Levinsohn que someter a los niños hablantes del inga a un aprendizaje acelerado del español en las escuelas puede tener repercusiones como el hecho de que los niños no aprendan bien esta lengua o que, por el contrario, empiecen a desplazar su lengua materna. Por eso, asegura este investigador, se hace urgente que haya profesores capacitados en la enseñanza del español como segunda lengua y que ésta se enseñe de la misma manera que se realiza con cualquier otra en el ambiente académico.

En su trabajo, Adolfo Ulcué (2002) señala que los indígenas hablantes de la lengua nasa yuwe han estado perdiendo su patrimonio lingüístico, debido a que se han enfrentado a cierta discriminación por no ser hablantes del español. Por tal razón, se llevó a cabo un proyecto de revitalización de la lengua, a través del juego, en el que la gente perdiera cualquier prevención que pudiera tener hacia su lengua materna y la siguiera utilizando de forma continua. Aquí, entonces, se denota una preocupación, no por la enseñanza del español como segunda lengua, sino por la necesidad de evitar que la lengua nativa se pierda totalmente, llevándose así una riqueza cultural invaluable, ya que esta es la lengua de los rituales de la comunidad.

Al respecto, menciona Lucía Bustamante (2008) que, aunque el castellano es el idioma con el que se enseña, en

la escuela la mayor dificultad que presentan los estudiantes hablantes de nasa yuwe al ingresar a la universidad es que no se hace hincapié en habilidades que fomenten la comprensión lectora en español. En consecuencia, las habilidades de escritura también se han descuidado y en la escuela son de un bajo nivel de exigencia, pese a que el nasa yuwe no se escribe mucho, salvo a través de algunos lingüistas, según lo manifestado por los estudiantes. Aunque ha habido investigadores interesados en ampliar sobre estos aspectos, no es muy numerosa la literatura que se encuentra al respecto, en contraste con países como México, en el que se encuentra una gran cantidad de resultados académicos sobre esta temática.

Un trabajo que ahonda en las problemáticas en etnoeducación se llevó a cabo por un equipo de sociólogos (Cortés, 1989), la lingüista Nelly Prado y el biólogo William García, en coordinación con la Universidad del Cauca, sobre lo que tiene que ver con la parte curricular para la educación indígena. Este resume la problemática detectada en ciertas comunidades indígenas del Cauca con respecto a la educación bilingüe. En algunos casos, en las escuelas donde se enseñan las diversas disciplinas en lengua materna, se genera rechazo por parte de la comunidad, que piensa que esta ya se conoce y, por tanto, debería prestarse una mayor atención al español. En otros contextos se da el caso totalmente opuesto: el movimiento indígena considera que el maestro no indígena solamente viene a imponer su cultura sobre la de la comunidad.

Otros inconvenientes ya tienen que ver con asuntos netamente lingüísticos, como la interferencia del código de la lengua materna sobre el del español. A su vez, se presume que aunque el docente enseñe el español, se deben ver resultados en corto tiempo en materia de lectoescritura. También se cuestiona la manera como ha sido planteada

la educación oficial desde el magisterio y las razones por las que ella no es muy viable en el momento de aplicarla en comunidades indígenas. En estas últimas funciona el pedagogo como acompañante del proceso, hay una relación de confianza y juego con los estudiantes y hay menos rigidez en los horarios. Por tales razones el docente en estas comunidades debe adaptarse a las prácticas que la comunidad propone y “distanciarse de los patrones típicos de la educación oficial” (p. 82).

En materia de capacitación, los autores plantean que algunas falencias son que la que se brinda a los maestros oficiales puede ser descontextualizada y la falta de conocimiento sobre las propuestas del Ministerio de Educación sobre etnoeducación. Otro aspecto que se debe tener en cuenta es que los maestros indígenas, en muchos casos, son nombrados por el municipio con una escala salarial por debajo del salario mínimo y sin prestaciones sociales, lo que genera inestabilidad y por tanto no se podría saber hasta dónde las capacitaciones se desaprovecharían si el maestro se va de la institución en la que se encuentra laborando.

En materia de legislación, a partir de la Constitución de 1991 se reconoce a Colombia como un país diverso, lo que impulsa el hecho de que, posteriormente, se planteen decretos que velen por la etnoeducación. Estos son, principalmente, el capítulo 3 del título III de la Ley 115 de 1994 y el Decreto reglamentario 804 de 1995. El artículo 57 de la Ley 115 establece:

En sus respectivos territorios, la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, tomando como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo, sin detrimento de lo dispuesto en el literal c. Del artículo 21 de la presente ley.

**Comentario:** El artículo 57 enfatiza la importancia de profundizar el estudio de la lengua materna (aproximadamente 68 lenguas y 292 dialectos en Colombia) y obliga al manejo equilibrado de la lengua materna y el castellano en el diario quehacer pedagógico; superando el currículo oculto mediante el cual se le bloquearon a mujeres, hombres y niños estudiantes de los grupos étnicos los espacios y momentos para la vivencia de su lengua, induciéndolos paulatinamente al olvido y menosprecio de ella. Esta situación se ejemplifica en la prohibición hecha en el aula escolar para el uso de las lenguas y dialectos criollos. (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 8)

Así, en lo escrito, los códigos de Colombia consideran la preservación de las lenguas maternas para los diferentes grupos étnicos, mientras se propende a una educación bilingüe. Pero llevar estos artículos al plano práctico supone una gran cantidad de acciones y garantías institucionales, y unas implicaciones económicas y socioculturales que vale la pena mirar con detalle. De lo ideal a lo práctico, precisamente, se desprenden innumerables problemáticas que se tratarán a lo largo de esta investigación.

La propuesta de Schauer (1985) se centra en la educación bilingüe y bicultural dentro de la comunidad yucuna, habitante de la cuenca del Mirití-Paraná, afluente del río Caquetá, que tiene como una de sus preocupaciones principales el diseño de un programa que permita a los integrantes de esta cultura la integración al mundo hispanohablante sin dejar de lado su cultura y sus costumbres. Para que ello sea posible, se consideran las necesidades y el contexto de la comunidad, teniendo en cuenta a los líderes, a los profesores y a los padres de familia de la región. Uno de los aspectos imprescindibles en este diseño curricular es la posibilidad de que los estudiantes puedan aprender en el lugar donde viven en vez de desplazarse hasta el internado.

Otro de los aspectos importantes para tener en cuenta de este estudio es la manera en que cambian las dinámicas cuando el docente no pertenece a la comunidad, y lo que se va a encontrar allí. Por ejemplo, la yucuna es una sociedad en la que, tradicionalmente, la escuela es manejada por hombres, así que es normal que en un comienzo una docente del género femenino tenga que enfrentarse a cierta resistencia. Otros de los factores consiste en que lo que para los occidentales puede ser una falta de respeto, para ellos no lo es, como el hecho de llegar y esperar a que el anfitrión sea el que salude y no al contrario. A todo esto debe adaptarse el docente para que sus prácticas no representen un choque tan radical con el sistema de vida yucuna.

Por otro lado, uno de los programas más importantes del país en materia de etnoeducación es la licenciatura que se ofrece en la Universidad del Cauca y que ha sido diseñada a través de las propuestas de diferentes sectores de la comunidad. Allí es requisito fundamental estudiar tres niveles en lenguas nativas de las comunidades indígenas que se encuentran en la región, al tiempo que se fomenta el uso del español:

Otro aspecto referido al interés por el fomento de la interculturalidad en el currículo de la Licenciatura, se expresa en el reconocimiento y estudio de la diversidad lingüística desarrollado a través de los cursos sobre lenguas de la región como: el nasa yuwe o páez, el namui wam o guambiano y; recientemente, el quichua. El proceso contempla que todos los estudiantes realicen al menos tres niveles en alguna de las lenguas mencionadas, lo que permite un acercamiento más real al fenómeno de la diversidad. También está la promoción de la lecto-escritura en español de uso fundamental para la autoformación de los estudiantes dentro de la modalidad semipresencial del programa, además de ser la lengua que en gran medida permite la comunicación intercultural. (Castillo, Triviño y Cerón, 2008, p. 70)

De acuerdo con la anterior publicación, este programa surge como una necesidad de profesionalización de los maestros indígenas que dictan clase en las veredas del municipio del Cauca. Para ello, el ingreso a este tiene unos requisitos especiales, entre ellos, tener una gran sensibilidad y respeto hacia lo intercultural. La intención de su creación obedece a la búsqueda de relacionar el conocimiento indígena con los lineamientos del sistema educativo nacional, pero desde la conservación del patrimonio lingüístico y cultural de las diferentes comunidades, ya que según la perspectiva occidental, el español ha sido impuesto en detrimento de las lenguas nativas y a través de prácticas descontextualizadas que evidencian la imposición de la lengua dominante (español) sobre la del estudiante:

Quando yo traté de ingresar por primera vez a la escuela solamente la palabra escuela me causaba miedo. Escuela, pensaba en un profesor muy bravo, por la historia de los padres, que decían que en la escuela hay que hacer tales cosas porque de lo contrario lo castigan; a uno los padres le comentaban lo horrible que eran los profesores, y lo otro, era que al ir a la escuela, tenía que hablar el español y yo no sabía hablar el español; eso era lo que más me daba miedo. (En Castillo, E., Triviño, L. y Cerón, C. (2008), p. 24).

Otra persona, miembro de esta misma comunidad indígena, comparte su experiencia:

Me han discriminado los estudiantes y los profesores. En la forma de vivir de uno, la cultura de uno no la enseñaban; todo era lo de afuera que tenía que aprender. El momento en que otras estudiantes me discriminaron fue cuando uno no hablaba bien el español; se burlaban porque nos confundíamos en las letras, lo mismo en aprender a leer y escribir; se nos burlaban, nos decían indias y uno tenía que aguantar. Pero a pesar de esa dificultad, yo aprendí eso, que somos diferentes, pero hay que respetar. (En Castillo, E., Triviño, L. y Cerón, C. (2008), p. 25).

Así, la necesidad de superar todas esas problemáticas de discriminación y el enfoque hacia lo intercultural y lo

diverso, lleva a la Universidad del Cauca a plantear un programa que cambie la visión de la educación tradicional dentro de los resguardos.

El investigador Álvaro Rodríguez Rueda (Trillos, 2002), de la Fundación Caminos de Identidad (Fucai), en el marco del seminario-taller Enseñanza de Lenguas en Contextos Multiculturales convocado por el Instituto Caro y Cuervo y la Universidad del Atlántico, señala algunos aspectos importantes para tener en cuenta dentro del ámbito de la etnoeducación y el Plan Global de Vida.<sup>3</sup> El primer cuestionamiento al respecto está en relación con el impacto del español en las comunidades, ya que en algunas se ha convertido en un sinónimo de poder, a veces, en detrimento de las lenguas maternas:

Por ejemplo, en comunidades tradicionales del Amazonas el manejo del español sigue siendo un factor de poder interno monopolizado en ocasiones por algunos líderes jóvenes que mantienen el contacto con la sociedad mayor, y es también una de las principales motivaciones para el ingreso de los niños a las escuelas. De otra parte, en el norte del Cauca la enseñanza del español como lengua materna en los niños se acelera por cuenta del detrimento del nasa yuwe, viviéndose una situación de incomunicación lingüística y cultural entre niños que hablan sólo el español y ancianos que hablan sólo el nasa yuwe. (Trillos, 2002, p. 217)

Rodríguez señala que es necesario que la escuela estimule el respeto y el amor hacia lo propio por parte del niño. Afirma que para que esto se logre no debe haber una ruptura tan radical entre educación indígena e innovación escolar, debido a que la primera brinda un lugar especial de autoridad al docente, que es imposible desdibujar de un momento a otro en el imaginario, ya que allí

3 Francisco Pérez y Rocío Nieves definen el Proyecto Global o Plan de Vida como "una reflexión de la forma de vida de los pueblos indígenas —desde las raíces culturales e históricas— que proyecta su existencia y posibilita la creación de relaciones interculturales equitativas" (Trillos, 2002, p. 282).

se cultivan, también, valores de obediencia y respeto a las tradiciones. Además, resalta ciertas problemáticas:

En los PEC, para la enseñanza de las lenguas nos hemos concentrado en el español, sin eludir el uso escolar oral de las lenguas indígenas, ni tampoco el desarrollo de estrategias de uso de lenguas vernáculas en las familias y comunidades. Ello, por diferentes razones: la “desunificación” alfabética al respecto de algunas lenguas indígenas, el estado inicial de algunos estudios, la ausencia de maestros indígenas bilingües, la dificultad de acuerdos políticos comunitarios en casos de multilingüismo o varios dialectos, las dificultades para trascender en la práctica los currículos bilingües de transición al español. (Trillos, 2002, p. 218)

Otras debilidades que Rodríguez encontró en su estudio con las comunidades indígenas es que el ejercicio de la lectura solamente se asume como la decodificación de palabras, sin llegar a niveles de comprensión, y el de la escritura, como un proceso de reproducción de lo que se piensa, sin estimular un proceso de tipo creativo. Estos conceptos parten del mismo docente, quien no lleva la lectoescritura a otro plano, más allá al de la utilización de los textos, lo que tiende a convertir las clases en una rutina. Lo anterior se suma al poco conocimiento curricular.

Como solución, el autor plantea, entre otras alternativas, tener en cuenta las necesidades de las comunidades; articular la oralidad con la escritura; que la enseñanza obedezca al contexto; que la lengua escrita sea un instrumento para la conservación de las tradiciones y que la educación sea un vehículo de inclusión.

Además de lo anterior, la investigadora Anne-Marie de Mejía, de la Universidad del Valle, en las mesas redondas sobre etnoeducación organizadas por el Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes de la Universidad de los Andes, plantea las siguientes inquietudes funda-

mentales en cuanto a la enseñanza de una segunda lengua en contexto bilingüe:

No solamente hay que afrontar las cuestiones metodológicas implícitas en cualquier programa bilingüe, como son: la intensidad del uso de la lengua materna y la segunda lengua en el salón de clase; la distribución de estas dos lenguas a través del currículo y la relación entre contenidos curriculares y selección lingüística, sino que también se tropieza con el hecho de que a menudo, los conceptos básicos trabajados en el programa de educación bilingüe no son idóneos en las dos lenguas; la lengua materna no tiene código escrito, o el mismo maestro no es hablante nativo de la lengua de la comunidad donde trabaja. (Trillos, 1996, p. 233)

De la misma manera como otros autores lo han cuestionado, aquí se plantea el cuestionamiento de la pertinencia de implementar una educación que se ha destinado para las mayorías, en un contexto indígena en el que las necesidades y las particularidades son otras.

Sugiere, además, que la enseñanza de la segunda lengua debe ir más allá de los conocimientos gramaticales y centrarse en propósitos de la vida cotidiana en los que haya una aplicación de esta. También habla de la importancia de la lúdica y de tres enfoques metodológicos que ella considera apropiados para ser implementados en contextos bilingües: el concurrente, que posibilita el uso, tanto de lengua materna como de segunda lengua en el aula de clase —“explicaciones, reformulaciones o elaboraciones de los conceptos trabajados” (p. 240)—; el separatista que define como “una separación del uso de los dos códigos en el currículo” (p. 241), en casos como el de “dictar unas asignaturas en L1 y las otras en L2, un maestro que desarrolle L1 y otro que desarrolle L”; una jornada en L1 y otro en L2, etcétera, y la previsión-revisión que consiste en la “implementación de tres etapas desarrolladas bajo una modalidad de enseñanza en equipo” (p. 242). Dichas etapas son introducción en L1, extensión y elaboración de

los conceptos ya introducidos en L2 y refuerzo tanto en L1 como en L2.

Por último, la anterior investigación se enfoca en el estudiante como centro del proceso de aprendizaje a través de la observación constante de sus intereses y de lo que ella menciona como “una pedagogía bilingüe diferenciada” (p. 249) y para ello es necesario apuntar a un proceso personalizado, teniendo en cuenta el bagaje y los conocimientos previos de cada uno.

María Trillos, a través de su participación en las mismas mesas redondas, da cuenta de su experiencia enseñando español como segunda lengua en la comunidad kogui de Maruámake. Comenta que a través del Centro Experimental Piloto del Cesar se le invitó a un proceso de profesionalización de maestros en el que el objetivo principal era que los estudiantes, al finalizar el curso, supieran redactar cartas y otro tipo de documentos de tipo jurídico, a lo que Trillos respondió que era, además, necesaria “la ampliación de la competencia comunicativa en general y no solo en el campo del derecho” (p. 218), y que para ello implementaría unos talleres en los que se exploraran diferentes tipos de textos. Dichos textos fueron cuidadosamente seleccionados por ella y estaban muy relacionados con la cosmovisión de los estudiantes indígenas. Eran narraciones sobre la tradición de los koguis y sobre los sikuanis, que se representaron a través de dibujo, pintura y escritura.

Al enfrentarse a enormes dificultades de comprensión por la complejidad del lenguaje utilizado, los estudiantes tuvieron la idea de construir ellos mismos narraciones dibujadas de manera colectiva. En el proceso participaban estudiantes con diferente nivel de conocimiento sobre la lengua española en la que unos contaban la historia de

forma oral, otros dibujaban y otros la escribían, mediante una secuencia de tres partes: apertura, conflicto y resolución. Los textos presentaban una organización coherente con ciertas dificultades de cohesión, perfectamente comprensible por los niveles de bilingüismo.

Así, Trillos enumera varias estrategias para el aprovechamiento del taller como estrategia didáctica en las clases de L2 (p. 229): “una vertiente productiva y experimental, donde el profesor es orientador”; los conceptos gramaticales son una guía para el mejoramiento de la expresión, cuya meta es “la recepción y producción de textos, no la repetición de conceptos”; el empleo de distintos tipos de textos, “cotidiano, administrativo, periodístico, científico y literario”; el planteamiento de un orden progresivo de dificultad; la evaluación como “elemento constructivo del proceso enseñanza-aprendizaje”; la explicación solicitada más que la gratuita, es decir, esta a partir de las inquietudes del propio estudiante y la atención personalizada a cada estudiante en la que se observan las dificultades individuales.

Carlos Alberto Rodríguez y María Clara van der Hammen, de la Fundación Gaia, hablan del conflicto entre el contexto indígena y el occidental y que para las comunidades del bajo río Caquetá, Mirití y Apaporis la escuela tradicional se ha denominado como “la locura del saber del blanco”, ya que cambia la forma de pensar del indígena. Se presentan ciertos choques culturales, por ejemplo el hecho de que para estas comunidades indígenas el conocimiento estaba destinado para los hombres y se accedía a él a través de dietas o ayunos especiales, a los que el recién llegado de pensamiento occidental no estaba dispuesto a acceder. También aparecen otras diferencias como el aprendizaje de memoria, tan importante para la tradición indígena y el pedir coca como recompensa a la

transmisión del conocimiento. Dichos choques se resumen en la siguiente situación, presentada por los autores:

[...] la aseveración de un maestro indígena tanimuka en una discusión acerca de las versiones indígenas y occidentales del origen del mundo muestra con claridad el desafío y los desfases de los dos conocimientos cuando afirmaba: ‘¿pero tenemos que creer en el conocimiento de ustedes?, a lo cual se respondió ‘y nosotros ¿tenemos que creer en el de ustedes?’; esto generó un murmullo general en el aula, puesto que la confrontación y el diálogo de saberes está a la orden del día. (Trillos, 1996, p. 260)

Otro estudio llevado a cabo por los investigadores Adriana Álvarez Correa, Olga Lucía Arbeláez Rojas y Juan Eliseo Montoya Marín aborda los lineamientos curriculares para la enseñanza de la lengua castellana del Ministerio de Educación Nacional, en los que se indica el respeto por la autonomía y la pertinencia del currículo en contextos indígenas y que debe propender a un enfoque comunicativo y ampliarlo hacia “una pedagogía de la capacidad del lenguaje, es decir, que se enseñe y aprenda no solo la lengua sino también otros códigos, como los icónicos y los sistemas de señales, los simbólicos orientados a la actuación” (Álvarez, 2009, p. 24). De esta manera, la enseñanza de L2 debe incluir tanto conocimientos lingüísticos como extralingüísticos. De la misma forma, los autores citan documentos del MEN en los que se afirma que las lenguas aborígenes no deben ser subyugadas sino tratadas con el mismo nivel de importancia que cualquier otra lengua de uso comercial. También, sobre este tema, afirman que “los lineamientos orientan la planificación de currículos en los que el lenguaje se considera como una capacidad básica y transversal a la adquisición del conocimiento en otras áreas básicas de la formación escolar. Son muy relevantes los elementos para evaluar y planificar la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura” (p. 26).

Este estudio asimismo hace referencia a algunas teorías de adquisición del lenguaje como las de Krashen, Long, Miki, Fernández, Zanón, Larsen-Freeman, Silva-Corvalán y Soto. De ellas toman los factores individuales y cognitivos que intervienen en la adquisición de las segundas lenguas, entre los que se encuentran factores cognitivos, sobre los que concluyen que es posible que “los adultos, con un uso más reflexivo de su L1 tendrán una cierta ventaja metacognitiva con la que el niño no cuenta” (p. 34); estrategias cognitivas, que se definen como “poner en funcionamiento principios *metacognitivos* de planificación, ejecución, control y reparación en cada una de las actividades de comunicación” (p. 34); factores individuales (edad, aptitud, personalidad y estilo cognitivo).

Aborda algunos argumentos en contra y a favor de la enseñanza de la lengua materna en contextos bilingües; citando a Abram, en contra se presentaría el hecho de que hay muchos dialectos, que las lenguas aborígenes no serían empleadas para transmitir contenidos modernos, que “ya conocemos lo nuestro, queremos que nuestros hijos aprendan el castellano y la cultura universal” (p. 47), entre otros. A favor se puede decir que fortalece la identidad cultural y la autoestima; que los niños indígenas que aprenden su propia lengua también lo hacen mejor con el castellano; que es una educación pertinente y enseña cosas prácticas localmente; que promueve los derechos de los pueblos indígenas. También menciona que hablantes como los alemanes, los holandeses y los daneses se relacionan con las lenguas amerindias con mayor facilidad que los hablantes castellanos, debido al carácter polisintético de estas. Presenta el siguiente balance:

Niños indígenas en escuelas castellanas: alta repitencia, temprana deserción, las niñas desiertan más temprano, baja autoestima, identidad frágil, la participación de la comunidad es escasa, mo-

desto aprendizaje del castellano y analfabetismo secundario (de-  
serción).

Niños indígenas en escuelas bilingües: mayor retención, las niñas  
se quedan más años, alta autoestima, identidad fortalecida, parti-  
cipación activa de la comunidad, mejor aprendizaje del castellano,  
alto porcentaje sigue en secundaria. (p. 48)

Por último, entre muchas temáticas más, propone que  
un currículo basado en etnoeducación

supone que los profesores en escuelas bilingües enseñen el espa-  
ñol con método y lo hagan de forma comparativa con las lenguas  
propias, con modelos claros, en todos los niveles: fonético, morfo-  
lógico, lexical-sintáctico, discursivo y supersintáctico. Se trata de  
buscar la apertura y permeabilización de ambas a modo de diálo-  
go, no restringiendo ni limitando a los educandos a los ámbitos de  
sus culturas propias (p. 70)

Además debería contener

la concepción y constitución de la familia indígena, la enseñan-  
za tradicional del abuelo, la medicina natural tradicional de cada  
grupo indígena, las relaciones y características sociolingüísticas  
de las lenguas aborígenes y del español, la relación con la natu-  
raleza, las formas de subsistencia y los mecanismos para realizar  
las transacciones y de comercio, las religiones ancestrales y las  
manifestaciones culturales, idiosincrásicas y artísticas de cada co-  
munidad (p. 71)

Con respecto a la educación propia de los pueblos in-  
dígenas, el Centro de Cooperación al Indígena reconoce  
los esfuerzos que se han hecho en materia legislativa para  
este fin; sin embargo, afirma que:

La educación de los grupos indígenas como parte esencial de su  
proyecto político ha logrado mantener una interlocución con el Es-  
tado y otros sectores de la sociedad para promover sus propuestas  
e iniciativas; sin embargo, estas demandas, al ser institucionaliza-  
das e incluidas en las agendas de gobierno y en la reglamentación  
estatal, se insertan en lógicas distintas, a partir de las cuales son

reinterpretadas. Por esta razón, es importante identificar como los indígenas interpretan la normatividad y definición del derecho a la educación. (Castellanos y Caviedes, 2007, p. 270).

Esas lógicas suscitan el debate entre el sistema de educación tradicional y la etnoeducación, son las que dependen del contexto y en el papel no tienen especificación alguna porque están sujetas a variaciones. Por eso ellos señalan unos factores principales a tener en cuenta, para lograr un acuerdo en este aspecto: “El planteamiento de la educación en los pueblos indígenas se sustenta sobre la comunitariedad, la cosmovisión y la interculturalidad, tres aspectos que se consolidan como los ejes centrales y articulan los procesos de construcción de una educación propia, en donde el conocimiento es colectivo; la escuela está inmersa en la realidad cotidiana” (p. 271).

Según Francisco Justo Pérez, de la Universidad de la Guajira, aunque el bilingüismo es la “capacidad de usar dos lenguas al mismo tiempo” (Pachón, 1997, p. 200), se asumen distintas posiciones ante ellas. Para la mayoría de la comunidad wayuunaiki:

Los wayuu sienten que su lengua les otorga la posibilidad de una fuerte identidad étnica porque es uno de los pocos elementos que trasciende el mestizaje galopante; los Wayuunaiki-hablantes al defenderla también están impidiendo su sustitución porque la consideran como el mejor vehículo de comunicación. Esto ocurre en zonas y núcleos familiares monolingües y/o con conciencia política o étnica. (p. 200)

Sin embargo, otra parte de la población “se esfuerza en adoptar como propia la lengua española para ascender socialmente” (p. 201). En estas zonas de Wopumuin y Anouui ha perdido fuerza el wayuunaki. En cambio, en Jalala sucede lo opuesto: “la situación es de monolingüismo Wayuunaiki casi total” (p. 202). En Wuinpumuin y Palaamuin se mantiene “un bilingüismo estable porque

han definido muy bien sus roles de uso” (p. 202). Para la población wayuu que se muestra en el estudio de Pérez, es también la escuela el sitio donde el español prevalece y donde, históricamente, se ha discriminado al que no la entiende. Esta situación ha causado que algunas familias de esta etnia no permitan que sus hijos hablen el wayuunaki.

También se evidencian préstamos del español al wayuunaki, que en este caso ocasiona un empobrecimiento de esta última lengua. La escritura comenzó en el territorio en español y, por ahora, en wayuunaki no ha avanzado mucho ya que solamente “es manejada por menos del 2% de la población” (p. 207). En este territorio, inicialmente, la enseñanza del español se dio con el fin de evangelizar a los indígenas en el cristianismo. En este siglo, según el autor, debido a que el wayuunaki dejó de ser considerado un dialecto, el español adquirió el carácter de segunda lengua aunque falta mayor investigación al respecto.

En el caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, el español es, o bien, “el mundo deseable de la técnica y del progreso; para otros, el mundo detestable del consumo y del individualismo, de la degradación ecológica” (p. 243). María Trillos, autora de este artículo titulado “La Sierra: un mundo plurilingüe”, señala que para las comunidades indígenas de esta zona, su lengua es considerada como perfecta y como aquella que brinda el acceso al conocimiento inmaterial, al que no podrá acceder el “blanco” por su falta de disciplina para ello.

De tal manera que el español es visto como un mecanismo de defensa, como una lengua que es necesaria aprenderla para acceder a ciertas herramientas de tipo tecnológico y a ciertos documentos de tipo jurídico y administrativo. Entenderlos les permite defender sus dere-

chos ante entidades oficiales. Aunque el español sigue expandiéndose en la Sierra por diversas causas, según la autora, se cree que los habitantes monolingües en español de este territorio tienen miedo “a quedar marginados de las comunidades si no se recupera el dominio de las lenguas autóctonas” (p. 244).

En lo que concierne al bilingüismo, Trillos realiza varias acotaciones. La primera es que habla de plurilingüismo porque hay una variedad de lenguas autóctonas, en la que el ika es la más extendida y el kogui y el damana se hablan en menor proporción. También aparecen otras como el kankui, el teyzhuan y el terruna shayama, las dos últimas de carácter religioso.

El bilingüismo con el español se da desde la colonización, y por esta razón la autora lo define como “diglosia”, más que como verdadero bilingüismo, en la que hay una “imposición colonial del español sobre las lenguas vernáculas” (p. 247). Esto se caracteriza porque el español goza de mayor estatus en el ámbito nacional que las lenguas “vernáculas”; algunos individuos hablan “correctamente” tanto el español como la lengua materna y a veces el uso de cada lengua se limita a ciertas situaciones de la vida:

Por ejemplo, el español se utiliza para los trámites que deban hacerse ante las entidades oficiales pertenecientes a la sociedad nacional, y con los kankuis\* que llegan a comerciar. A estos casos se opone el uso familiar y corriente que los mismos hablantes hacen de su lengua y el uso en la celebración de juicios y actividades oficiales internas de la comunidad, caso en el cual la lengua materna es traducida al español para aquellos que no son indígenas, incluyendo las autoridades nacionales (p. 247)

Este uso diferenciado crea problemas en la socialización del niño, ya que los padres, en un momento determinado, deben decidir en qué lengua este se interrelacionará con los demás miembros de su comunidad: en español o

en lengua materna. En las familias más tradicionales se da el caso de que solamente se mandan a algunos hijos a la escuela y los otros se quedan en casa. Esto tiene la intención de que los primeros sean bilingües y se encarguen de las relaciones con la oficialidad nacional y los segundos sean los que preserven la cultura propia.

En la escuela es más complejo el caso del bilingüismo, debido a que el español, durante muchos años, se utilizó como instrumento de deculturación y aculturación frente a las comunidades indígenas de la Sierra. Como las clases se dictan en español, se asocia esta lengua a la “precursora del conocimiento”. Frente a esta problemática, Trillos señala que:

De continuar esta situación, en unos años podríamos estar enfrentando consecuencias funestas: por ejemplo, los alumnos podrían internalizar la idea de que su lengua materna es meramente un instrumento de comunicación cotidiana que no permite apoderarse de los ‘prestigiosos’ conocimientos científicos, técnicos y económicos de la sociedad mayor. (p. 253)

Y con respecto a las situaciones conflictivas a la que se expone el niño indígena que asiste a la escuela, dice que: “Esto plantea una nueva situación, hasta el momento no tenida en cuenta por las autoridades pedagógicas regionales. La lengua minoritaria del aula de clase tiene un tratamiento desigual con respecto al español y a la lengua del maestro” (p. 253). Afirma que el modelo pedagógico predominante es el modelo pedagógico colombiano porque el indígena solamente se expresa en los medios familiar y social y que, además, la reflexión sobre la escritura de las lenguas vernáculas está, en la mayoría de casos, limitada a una imitación del modelo de escritura del español.

Frente a esto agrega que “El problema pedagógico, que no es tratado en este artículo, es el verdadero escollo de la educación bilingüe”, que puede ocasionar aculturación del niño en su propia lengua, sentimiento de que las lenguas deben someterse al español porque es un “estándar universal” (p. 256), confusión de normas, y el pensamiento de que las lenguas indígenas son incapaces de plantear sus propias reglas. Todas estas problemáticas causan interferencias tanto en el español como en la lengua propia.

Dany Mahecha Rubio, en una investigación llevada a cabo con el apoyo de la Fundación Gaia Amazonas y la Universidad Nacional de Colombia, sede Leticia, presenta otra visión que tienen los indígenas del Yaigoje y Bajo Apaporis, sobre la lectoescritura. Según la autora, los habitantes de esta zona consideran dicha actividad como “la brujería del blanco” (Mahecha, 2006, p. 186): “Pero solo comencé a entender la magnitud de sus significados cuando algunos mayores me indicaron que el cuerpo de los blancos está constituido de papel. Por ejemplo, los ojos y el espíritu son de papel, y por eso los blancos tienen banco de pensamiento de papel (p. 189).

Para ellos, el banco de pensamiento aparece de acuerdo con el grupo étnico al que cada uno pertenece. Por tal razón, la lectoescritura se asocia con los blancos, mientras que para ellos “las sustancias alimenticias y rituales derivadas de la yuca, la coca y el tabaco, adecuadamente procesadas y consumidas, son esenciales para madurar el cuerpo físico y el pensamiento, y para incorporar progresivamente los poderes y los conocimientos que les fueron dados (p. 191)”.

Para que los niños ingresen a un centro educativo fuera de la región, es necesario realizarles curaciones para poder acceder a ellos. Agrega la autora que, aunque la primera

generación escolarizada de la región fue reclutada a la fuerza por sacerdotes, el acceder a la lengua de los blancos ha sido una demanda hecha por los propios indígenas en tiempos actuales, quienes consideran que esto les trae ventajas para las actividades comerciales y también para defenderse. Escribe Mahecha, citando a Bertha Yauna:

los abuelos de nosotros no entendían castellano y los blancos les hacían lo que les daba la gana de hacer porque ellos no sabían cómo responder. Como ahorita sí ya son estudiados, ya ellos saben porque de que... que un blanco le esté molestando y cuáles son los blancos malos y eso lo sabe y puede defender y alegar con un blanco. (p. 194)

Si bien la visión de ciertos padres de familia y maestros de la región argumenta que la escuela no es espacio para aprender lo propio sino lo de los blancos, las escuelas comunitarias tienden a cambiar esa concepción:

Las Escuelas Comunitarias se concibieron como una alternativa para acceder a los conocimientos “propios” y a los del “mundo blanco”, al garantizar la posibilidad de contar con las orientaciones de los padres y demás parientes. Pero también procurando corregir los efectos indeseados del aprendizaje de sus experiencias en los internados o de enviar a sus hijos a otras comunidades.

Sin embargo, en dichos centros educativos, las lenguas nativas solamente se utilizan en ciertos casos y para dar soporte a la enseñanza del español. El lugar que las mismas deben ocupar dentro de la escolarización no se ha precisado aún. Por último, señala Mahecha que en estas comunidades los hombres tienen mayor acceso a la educación, mientras que a las mujeres se les ofrece otro tipo de tareas que tienen que ver con la crianza de los hijos y los cultivos.

En materia de etnoeducación, realizando la Fundación Gaia un acompañamiento de tipo jurídico a los procesos educativos, concluye que, “La existencia de una le-

gislación especial sobre etnoeducación, no garantiza el ejercicio de la misma, solo evidencia las dificultades que representa para los pueblos indígenas dar el paso de la reivindicación de derechos al ejercicio de los mismos” (Garzón, 2006, p. 340).

Ya que los derechos de los indígenas a una educación propia están considerados en la legislación, la Fundación Gaia en su artículo explica la manera en que ella apoya ese paso del papel a la práctica en algunas regiones, principalmente en el Amazonas. Entre ese apoyo tiene en cuenta “el acompañamiento y asesoría para la formulación de currículos y calendarios escolares, así como en programas de formación de docentes” (Rojas, 2006, p. 329).

En la misma recopilación de la Fundación Gaia, elaborada por el investigador Omar Garzón, Hugo Sastoque narra su experiencia sobre los procesos de construcción curricular en las escuelas comunitarias del río Mirití. Comienza exponiendo una idea sobre la visión de los indígenas de la zona con respecto a los “blancos”. Según el autor, la tradición oral de la región cuenta que dos chamanes estaban reunidos y sucedió lo siguiente:

[...] uno dijo: yo voy a hacer una brujería para que los *hombres de maraca* salgan del centro del cerro de Yupatí y se expandan por el territorio imponiendo su pensamiento y su cultura; esta sería la época en que se voltearía el pensamiento de los jóvenes, y por lo tanto el fin del orden ancestral de la cultura indígena. Frente a este hechizo el otro chamán dijo: yo voy a revertir la brujería para que los hombres de maraca salgan del territorio indígena, o si no por lo menos enfriar su corazón para que aprendan a relacionarse con nosotros de manera más amigable en la reorganización de territorio. (Sastoque, 2006, p. 160)

De acuerdo con ello, hay dos maneras de acercarse a la cultura indígena. También detalla su experiencia de la siguiente manera:

Al entrar en contacto con las culturas indígenas en el territorio del Amazonas, la sensación experimentada debió ser parecida a la que tuvo el personaje de Alicia, en el libro: Alicia a través del espejo, de Lewis Carroll. La lógica del otro lado del espejo desmoronó los esquemas de formación occidental, desde los cuales uno creía estar seguro dentro del mundo. La lógica, el lenguaje y los conceptos con que uno trata de comunicarse con el mundo del otro lado del espejo, también se volvieron incomprensibles e invisibles para ellos. Lo mejor en este caso era aprender a “morir psicológicamente”, y adaptarse a ver metafóricamente el mundo “patas arriba”; si lo que realmente deseaba era realizar un trabajo significativo con las comunidades indígenas. (p. 163)

También comenta el autor que en la evaluación de las escuelas comunitarias de Acima algunos padres de familia y miembros de la comunidad manifestaron su inconformidad, debido a que allí se trabaja con “proyectos tema”, que tienen que ver con la cultura y tradición ancestral. Dicha inconformidad se debe a que muchos de ellos piensan que la escuela es un espacio para enseñar los conocimientos “como lo hacen los blancos” (p. 167) y que, además, allí debe usarse solamente el castellano, ya que la lengua materna y los otros saberes se transmiten en casa. En cuanto a esto, se hizo necesario discutir y poner en conocimiento algunos apartes de la legislación sobre etnoeducación, haciendo hincapié en que estos proyectos se llevan a cabo pensando en un tipo de educación que se ajuste más a la forma en que las comunidades indígenas organizan sus conocimientos. A través de la anterior investigación, se sistematizó un currículo intercultural bilingüe que recogió propuestas de diferentes sectores de la comunidad y que, finalmente, quedó constituido en lenguas yukuna, yanimuka y español que, finalmente, aprobó el Ministerio de Educación Nacional.

En un artículo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDEJFC), las autoras presentan los detalles sobre unas jornadas de trabajo pedagógico con docentes en Bogotá, con el fin de realizar una capacitación a los docentes vinculados a los jardines infantiles indígenas de Bogotá. Estas se desarrollaron bajo la dirección del profesor Wilmer Villa de la misma universidad y contaron con el aval de la Alcaldía Mayor de Bogotá. Las jornadas estuvieron enfocadas hacia la interculturalidad.

Lo primero que Villa hace es replantear el concepto de *cultura* y resaltar que es necesario salir de ese término desde una mirada “homogeneizadora” Y entenderlo, también, desde la visión de los participantes indígenas y mestizos. Algunas de estas definiciones fueron: “es intercambio de saberes, costumbres, formas de interacción y de concebir el mundo, de significar las relaciones sociales”, y “conjunto de prácticas, saberes, comportamientos, valores lenguajes que caracterizan a una cultura y se orientan a construir identidad de un grupo de personas”. (UDEJFC, 2011, p. 19). También aborda una definición de los *imaginarios*, la cual es necesaria para entender lo intercultural:

los imaginarios se configuran como un sistema simbólico sobre el cual se sustenta y actúa la imaginación, se edifican a partir de las experiencias, deseos, expectativas, aspiraciones e incertidumbres de las personas y se establecen como una matriz de relaciones y vínculos que resultan de las experiencias de los sujetos, de forma colectiva. Este sistema de relaciones se expresa en imágenes, emociones, creencias y sentires comunes, que circulan en escenarios socioculturales específicos. (UDEJFC, 2011, p. 20)

A continuación habla sobre lo intracultural y lo intercultural y propone la apertura de un espacio en el aula en el que se puedan poner a dialogar estos dos conceptos y afirma que es imposible entender lo segundo sin haber tenido un proceso de pertenencia y apropiación de lo primero. Ya teniendo lo anterior como base, pasa a la fase

## del Seminario Taller de Lenguajes y Lengua Materna en el que

se sitúa en el valor del lenguaje como vehículo de diálogo de saberes y de comunicación de experiencias para la reflexión y la acción pedagógicas, en contextos donde conviven la lengua materna y el castellano, situación fértil para la construcción de habilidades didácticas y pedagógicas interculturales, en cuyas prácticas de tanto niños, niñas, comunidad y educadores son sujetos plenos de enunciación, y por lo tanto sujetos activos de sus derechos. (p. 24)

Los aportes de esa investigación para el desarrollo del lenguaje se sintetizaron así:

A partir del tema del desarrollo del lenguaje articulado a la adquisición de habilidades culturales particulares, reflexiones desde un ejercicio vivencial de la experiencia de cada uno de los y las participantes de los recuerdos significativos de la propia infancia acerca de la manera como los niños y niñas van entrando progresivamente en el uso del lenguaje. El acercamiento al tema a través de la reminiscencia de las primeras palabras y de los cantos de arrullo en cada pueblo trajo consigo la construcción de un referente afectivo de significación. (p. 25)

Al final se hizo una reflexión sobre el hecho de que en los jardines hay varias lenguas maternas. También se debatió, citando a Gómez, sobre la manera en que “las culturas indígenas en muchos casos caen en esencialismos, que lo que buscan es cerrar y limitar las interacciones con otros, lo cual imposibilita el intercambio, que en cierto modo lo que busca es proteger a sus propias culturas” (p. 25). Como resultado de esos seminarios talleres, las diferentes instituciones educativas, incluyendo a la Secretaría de Integración Social, presentaron microproyectos que se enfocaron en el reconocimiento de lo intercultural en el aula de clase.

Otro seminario sobre etnoeducación y diseño curricular llevado a cabo por el Programa Nacional de Etnoeducación del Ministerio de Educación Nacional, en cooperación con

la OEA, recoge algunas experiencias y problemáticas en relación con esta temática. En primera instancia, hace un diagnóstico en el que se señala el conflicto lingüístico que rompe puentes de comunicación entre estudiantes y profesorado: “los niños no pueden expresarse ni comprenden al maestro, que por lo mismo se siente frustrado y reprime a los niños quienes pronto abandonan a la escuela por verse rechazados”. (Seminario de Etnoeducación, 1992, p. 7). Sobre esto agregan los autores que:

A partir de la lectura de “Lengua y poder” se llegó a la conclusión de que el valor social de una lengua depende del poder que tenga la sociedad dominante en imponerla en las relaciones institucionales. Por haber sido excluidas del ámbito del poder, las lenguas indígenas no tienen prestigio y no han podido desarrollarse plenamente en su capacidad adaptativa. Sin embargo, es importante señalar que el valor social de una lengua no es el resultado de la valoración por externos sino también fruto de la actitud de los hablantes que se manifiesta a través de su utilización. Es el uso de una lengua que contribuye a su desarrollo, enriquecimiento y modernización en general. (p. 7)

En este seminario se menciona, además, que, generalmente, la lengua materna es la que se utiliza en casa, mientras que el español se relaciona con el ámbito académico y la escuela. Sin embargo, la segunda lengua ha venido desplazando a la primera en algunos territorios en los que las comunidades indígenas ya no hablan su lengua autóctona.

También se señalan los conflictos culturales con respecto a la cosmovisión, en cuanto a que, en muchos casos, los “blancos” muestran incompreensión hacia los ritos indígenas, lo que fomenta los prejuicios. Por esta razón, la escuela se percibe como una institución que “introduce nuevos agentes y valores que cambian el esquema de roles dentro de la comunidad y por lo tanto conllevan un cambio de actitudes de los niños y adolescentes frente

a los patrones sociales comunitarios” (p. 8). Lo anterior causaría una desarticulación de los niños indígenas en su propia comunidad y cultura. En cuanto a esto se señala la importancia de la tradición oral en la escuela y el hecho de que esta no puede mantenerse al margen de lo que para las comunidades indígenas significa “territorialidad, lengua, autonomía, formas de producción, valores, costumbres y organización”. Para ello es necesario tener en cuenta a los padres de familia y a la comunidad.

En otro texto del Ministerio de Educación, para el programa de etnoeducación, que es una adaptación del que desarrolló la Unesco en Santiago de Chile (1988), hay algunas estrategias para la enseñanza de la lengua castellana que sugieren “iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las dos lenguas simultáneamente” (p. 133), de la siguiente manera:

En este caso, durante el primer año, se practican en el idioma materno muchas de las actividades del aprendizaje, tales como: la lectura, la escritura, las matemáticas, la vida de la comunidad, etc. Además, durante por lo menos una hora diaria se practica el español, al principio de manera oral y luego también escrita. (p. 133)

Además de esto, sigue considerando que a la lengua materna se le debe dar una mayor prelación porcentual:

A partir del segundo año, el sesenta por ciento del tiempo se dedica al aprendizaje en idioma materno, en tanto que el cuarenta por ciento se hace en español. A partir del cuarto año, los contenidos se desarrollan en un cincuenta por ciento en lengua materna y en un cincuenta por ciento en español. (pág. 133).

Esta estrategia metodológica contrarresta la problemática que se ha visto en documentos anteriores, en los que se manifiesta que la escuela, y en general el ámbito académico, es un espacio para la lengua castellana mientras

que las actividades de tipo cotidiano se llevan a cabo en lengua materna, lo cual convierte a la lengua materna en una herramienta por la que también se llega al conocimiento del mundo externo a las comunidades indígenas.

Otro trabajo que presenta una visión intercultural sobre la educación bilingüe es el llevado a cabo por Axel Rojas y Elizabeth Castillo, como resultado del diagnóstico realizado por el Grupo Educación Indígena y Multicultural (GEIM), de la Universidad de Cauca, en el que los autores manifiestan un interés por indagar acerca de “la relación histórica entre estado, educación y grupos étnicos en Colombia”. (Rojas y Castillo, 2007, p. 12). Sobre bilingüismo, multiculturalismo y educación los autores afirman que:

En una dirección similar, consideramos que las políticas educativas oficiales, dirigidas a grupos étnicos, hacen parte de los objetos de negociación entre el Estado y organizaciones sociales y que, en dicho proceso, las formas de hacer y entender la educación han sido redefinidas, para dar paso a proyectos como los de educación indígena, educación bilingüe, educación bilingüe intercultural, etnoeducación y Cátedra de Estudios Afrocolombianos.

Estos proyectos pueden ser estudiados como parte de una dinámica en la que sectores de la población indígena y negra buscan consolidar alternativas de educación que subviertan el modelo educativo que les ha sido impuesto hasta ahora”. (pág. 12)

Sin embargo, algunos de los cuestionamientos que se hacen al respecto es que el Estado los considera para los grupos indígenas y no desde estos, lo que sigue favoreciendo una posición de poder. Ellos hacen hincapié en la necesidad de reconocer la importancia de la propia cultura y en integrarlos en las propuestas curriculares.

Enrique Ipiña, un educador boliviano, presenta la siguiente reflexión en un artículo sobre el perfil del docente bilingüe intercultural:

En resumen, antes de emprender la tarea de formar docentes en educación intercultural bilingüe, es necesario que nos detengamos a cuestionar con sinceridad: ¿son nuestras políticas culturales y, además de ellas, nuestras políticas sociales y económicas, verazmente interculturales? ¿Se da en nuestros países un verdadero reconocimiento de los derechos al territorio, a la lengua y a los recursos de todos los pueblos originarios? ¿Se da entre nosotros una efectiva participación de los más débiles o de las minorías? (Ipiña, 1997, p. 102)

Sobre este tema, señala la importancia del compromiso del educador con la defensa de la dignidad de sus estudiantes. Esto, en palabras del profesor Ipiña, tiene que ver con la defensa de la identidad cultural, siempre poniendo en manifiesto sus valores, costumbres y tradiciones. Además de esto, habla de otras características fundamentales en el educador: la tolerancia, la capacidad de investigación y la reflexión y el aprendizaje constante. Para el caso específico de la enseñanza de la lengua, señala que:

Finalmente, he aquí la aptitud básica para todo educador bilingüe: que sea verazmente bilingüe. Esto envuelve el dominio de la lengua materna de los educandos, que debería ser, aunque no necesariamente, la misma lengua del educador, por una parte; y, por otra, el dominio de la segunda lengua, que es la lengua común a todos los ciudadanos del país. Este amplio dominio deberá estar acompañado del manejo adecuado de las metodologías de primera y segunda lengua. (p. 106)

Al considerar este punto, surgen también algunas problemáticas que, de acuerdo con lo enunciado en el artículo que aquí se menciona, serían las siguientes:

Ahora bien, la mayoría de nuestros docentes habla las lenguas de los pueblos originarios cuando, como es común en Bolivia y otros países, son hijos de esos pueblos. Sin embargo, no están familiarizados con la lectura y la escritura en su propia lengua; y, en cuanto a la segunda lengua, suelen hablarla mal, con serias deficiencias en el orden fonético, sintáctico y semiótico. Más aún,

desconocen en alto grado las metodologías de primera y segunda lengua que deberían desarrollarse en la nueva educación. (p. 107)

Aunque el autor define dicha problemática con una especie de callejón sin salida, a su vez plantea una posible solución que podría considerarse en el planteamiento de las políticas de bilingüismo:

Por mi parte, estimo que será siempre posible abordar el perfeccionamiento de nuestros docentes interculturales bilingües contando con el apoyo de las autoridades comunales, regionales y nacionales, adecuadamente integradas también por representantes de los pueblos originarios. Esa presencia, por la que abogamos más arriba, nos garantizaría el flujo de los recursos para el perfeccionamiento de nuestros docentes interculturales bilingües.

Lo anterior quiere decir que es necesario escuchar las necesidades específicas de las comunidades indígenas en el planteamiento de las políticas educativas y en la escogencia y capacitación de los docentes bilingües interculturales para que sean estos los más idóneos.

Luis Alberto Artunduaga, coordinador del Grupo de Formación de la Comunidad Educativa del Ministerio Nacional, sobre la educación bilingüe, afirma que:

Igualmente, en la Constitución se determina que el castellano es la lengua nacional y se oficializan las lenguas y dialectos indígenas en sus territorios, lo cual implica el desarrollo de una educación bilingüe o multilingüe para los pueblos con tradiciones lingüísticas propias, en tanto que ésta responda a las características y necesidades de comunicación interna y externa de las comunidades. La comunicación se realiza en medio de la diversidad cultural, lo que implica que dicha comunicación no presenta un solo código, sino que presenta la participación de muchos códigos. (Artunduaga, 1997, p. 39)

Según Artunduaga, en este punto iría centrada la etnoeducación, y por ello es necesario que ella brinde el espacio para que los miembros de una comunidad conozcan y se apropien de sus valores y favorezcan la co-

municación con otros grupos. Más adelante, Artunduaga afirma que:

Muchas veces, desgraciadamente la mayoría, las culturas no se dan cuenta del incalculable valor que poseen, de las innumerables posibilidades que tienen; normalmente supeditan su capacidad de accionar conceptual y de ordenamiento del mundo al concepto de otras culturas porque ellas ostentan el poder, descuidando su autonomía. No existe la posibilidad real de considerar culturas superiores ni inferiores unas respecto a otras. La propuesta curricular constituye un instrumento mediador entre el saber cultural y la cotidianidad, entre el conocimiento comunitario y la práctica, entre la ciencia y la filosofía y entre el conocimiento y el pensamiento étnico.

Y agrega que: “La etnoeducación es monolingüe, bilingüe o multilingüe, ubicando la lengua materna, como elemento de identidad y estructuración del pensamiento, en el primer lugar de los procesos etnoeducativos” (p. 42). En la etnoeducación, entonces, aunque el español se reconozca como lengua nacional, se deben integrar las lenguas de las diferentes comunidades para que ni ellas ni las tradiciones ni los conocimientos que surgen de sí se vean desplazados.

## Conclusiones

Partiendo de la definición que hace Teresa de Bordón sobre una segunda lengua en determinado territorio, una de las condiciones fundamentales es que el aprendizaje de dicha lengua parta de las necesidades de un individuo. Se podría decir, y de acuerdo con la legislación, que el español, entonces, sería la segunda lengua en el territorio colombiano en el que hay otra lengua oficial, ya que es a través de ella que se imparten las leyes y que se unifica todo lo concerniente a la legislación colombiana. La anterior definición se ajusta a la de Pato y Fantechi, de la Universidad Autónoma de México, quienes afirman que los

miembros de una comunidad pueden interactuar en una lengua, pero utilizar otra para fines jurídicos o educativos y que esta última sería la segunda lengua. Este caso, de acuerdo con Roberto Pineda, sería el fenómeno conocido como “diglosia”.

Los profesores Pato y Fantechi abordan, además, un aspecto clave en cuanto a lo que al concepto de segunda lengua se refiere. Ellos tratan el tema de la identidad, y señalan como “reduccionista” el definir una segunda lengua como “aquella que coexiste con otra oficial en el mismo territorio”. Aseguran que en la medida en que el hablante se sienta identificado con esta, para él será una segunda lengua y su actitud hacia su aprendizaje será mejor, ya que la considera como parte fundamental de su cultura.

Sin embargo, al realizar la revisión de la literatura sobre etnoeducación, bilingüismo y pedagogía en las comunidades indígenas, cabe agregar que, ya que en algunos territorios la comunidad, por sí misma, no manifiesta la necesidad ni el interés en acceder al castellano, para este territorio sería considerado una lengua extranjera que es totalmente desconocida por sus integrantes. Es una lengua que, en muchos casos, es impuesta a los hablantes de una comunidad, en algunos casos, en detrimento de su lengua propia. Ello suscita debates y obliga a cuestionar la existencia del español como segunda lengua en algunos territorios indígenas, en donde, además, los habitantes hablan otras lenguas ancestrales aparte de la propia.

Algunas observaciones como las de los investigadores Artunduaga y Teresa Bordón reconocen los intentos gubernamentales por establecer políticas que reconozcan la diversidad lingüística del territorio colombiano y de reconocer las lenguas propias como oficiales dentro de

su área. Esto también lo afirman los profesores Rojas y Castillo. Sin embargo, reflexionan sobre el hecho de que tales políticas surgen desde la institución y no desde la necesidad de las comunidades. Esta reflexión habla sobre la reivindicación de lo propio para que la receptividad de la segunda lengua no genere rechazo hacia esta ni hacia la lengua materna. En el pueblo inga, sus habitantes se han visto obligados a relegar su lengua. También, de acuerdo con el investigador Roberto Pineda, a esta situación se han visto expuestos los sinúes, coconucos, yanacunas, zenúes, quillacingas y pastos, entre otros, quienes se comunican, únicamente, en castellano.

También se encuentra, a través de la revisión de diversas fuentes, que el español ha llegado a algunas comunidades indígenas con un propósito evangelizador, razón por la cual, después de algún tiempo, se obliga a los nativos a dejar de lado su cultura por no contar con las mismas creencias del cristianismo.

Dentro de la comunidad yucuna, en la que los estudiantes de algunas comunidades se han visto en la obligación de llevar a cabo su formación académica en internados, se plantea la idea de que ellos puedan aprender en su propio entorno. Ipiña asegura que para un verdadero biculturalismo y bilingüismo es necesario que los docentes conozcan la lengua materna del lugar en el que ejercen su labor. De la misma forma, Levinhson hace especial hincapié en la necesidad de la capacitación del personal docente. Anne Marie Mejía, de la Universidad del Valle, expresa una “incompatibilidad en los currículos de las lenguas materna y segunda” en territorios indígenas, debido a que, en algunos casos, la lengua materna no tiene escritura.

También se observa un uso indiscriminado de las expresiones “lengua extranjera” y “segunda lengua” y, a su

vez, una enseñanza de forma indiscriminada en los dos casos. Esto puede ser un limitante para la enseñanza del español ya que debería capacitarse personal docente especializado en esta temática puesto que, cuando se considera segunda lengua, dicho proceso debería responder a otra didáctica y orientarse por unos fines más claro.

Adriana Álvarez y Olga Lucía Arbeláez hacen alusión a que la enseñanza de la segunda lengua requiere, también, abordar aspectos de tipo paralingüístico, actitudes, gestos y otros que van más allá del código escrito.

Abram, a través de su investigación, muestra el pensamiento de algunas personas quienes aseguran que ya conocen su lengua nativa y que por ello no necesitan estudiarla en el ámbito académico, sino que se asocia al español como lengua para estos fines y como sinónimo de prestigio, como instrumento de un conocimiento al que acceden unos pocos. Esto sucede, principalmente, en ciertas comunidades del Amazonas y también en la comunidad wayuu, aunque sea esta una de las que más reivindica su lengua materna.

De esta visión surgen varias perspectivas: la de quienes dejan de lado su lengua para acceder al conocimiento de la lengua española; la de quienes no tienen interés en esta lengua porque consideran que viene a homogeneizarlos, que viene como algo impuesto; la de quienes piensan que la lengua materna es para comunicarse en ciertos contextos y la segunda lengua en otros, y la de quienes buscan una mediación. Según Pineda, los grupos en los que más prevalece su lengua propia son los arhuacos, kogui, cubeo, tucano, uwa, desano, baniwa, kamsá, uitoto, yucuna y tikuna. Además, en palabras de este mismo autor, algunas lenguas están en peligro de extinción como carijona, pisamira y nonuya. Algunos, como los Andoque, se

encuentran en organización para la creación de escuela bilingüe. Según afirma Pineda, en algunas comunidades como la wayuu, los hablantes se consideran bilingües, reivindican el papel de su lengua materna, aunque el español sigue manteniendo una posición de prestigio, puesto que por medio de él se accede a ciertos conocimientos específicos de tipo académico y legal.

Para los estudiantes del programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca, se hace necesario, además de la lectoescritura del español, aprender alguna de las lenguas de la región: nasa yuwe, namui wam o guambiano, que, de acuerdo con el contexto, se consideran, o bien, lenguas oficiales o segundas lenguas en este territorio. Esta propuesta surge debido a las condiciones de discriminación que están asociadas al español en esta zona, ya que algunos habitantes de las comunidades indígenas expresan haber sido objeto de burla o de castigo en los colegios por el desconocimiento de esa lengua.

Algunos investigadores como María Trillos también reflexionan sobre el hecho de que la enseñanza del español se limita, en la mayoría de aulas, a contenidos gramaticales muy básicos y no desarrolla la comprensión de lectura ni la comunicación en otros niveles más sofisticados que, además, integre la recuperación de la tradición indígena y que ella forme parte del corpus con el que se les enseña. Sería una asignatura para cumplir un requisito, pero que no se aplica realmente ni a las necesidades ni al entorno, porque viene de un currículo planteado desde otra cosmovisión.

Trillos, además, habla de la necesidad de la enseñanza del castellano a través de otras formas de comunicación como la imagen y cuenta de qué manera esta última facilitó los procesos de aprendizaje en la comunidad del

Magdalena en donde los estudiantes narraron historias propias de su entorno y las acompañaban de dibujos.

De tal manera, surge el cuestionamiento con respecto a que el español es segunda lengua en todos los territorios en los que no es lengua oficial, ya que en esos lugares, o bien no hay una necesidad latente del aprendizaje del español de forma natural, o existen otras lenguas minoritarias que para ellos son más necesarias o importantes. Pinto resalta que una segunda lengua debe aprenderse de la misma manera que la primera: de forma espontánea.

También se puede concluir que, para que se dé un verdadero bilingüismo, los docentes deben ajustar su currículo tanto al aprendizaje del castellano como al de la lengua propia, en ejercicio de la interculturalidad y en desarrollo de la comunicación en ambos idiomas, teniendo en cuenta la lengua como algo que no puede ser ajeno a la cultura.

De la revisión de estas investigaciones queda abierta la discusión sobre lo que significa, realmente, una segunda lengua. También se evidencia la necesidad de que las propuestas y el diseño curricular en territorios indígenas surjan desde la comunidad, sus intereses, sus necesidades, la preservación de su cultura, para que ni el español ni ninguna otra lengua se haga responsable por el desconocimiento de las tradiciones que dan cuenta de la diversidad y de la riqueza del territorio colombiano. Así, es imposible desligar la lengua del plano cultural y ubicarla, solamente, como un código escrito. También es imposible desligar la lengua de una cosmovisión, de una abstracción de mundo, de una forma de pensamiento. La prueba está en que hay palabras que son imposibles de traducir de una lengua a otra.

Si en nuestra cultura está presente la escritura como algo fundamental; es necesario tener en cuenta que para otras es la oralidad la que sigue manteniendo ese rol y ese legado y ello debería fomentarse en el aula. Además, cada lengua debe conservar su importancia dentro de su territorio, independientemente de la cantidad de hablantes, ya que, aunque pueda considerarse un número mínimo, es testimonio de un patrimonio que no debe desaparecer.

Se hace urgente la mejora de las condiciones de los docentes de español en las comunidades indígenas, tanto en el ámbito académico como en el laboral, y la búsqueda de docentes idóneos que entiendan las diferencias y necesidades del territorio en el que realizan la enseñanza. Un asunto complejo y un largo camino por recorrer es el que se desglosa de esta indagación, de tal forma que incentive la propuesta de políticas que promuevan la diversidad de las lenguas en Colombia.

## REFERENCIAS

- ARTUNDUAGA, L. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 35-45.
- BORDÓN, T. (1998). La adquisición del español como segunda lengua en las aulas de primaria: una reflexión. Recuperado de [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1998\\_e1\\_02.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/1998_e1_02.pdf)
- BODNAR, Y. (2005). Apuntes sobre la diversidad cultural y la información sociodemográfica disponible sobre los pueblos indígenas de Colombia. *Notas de Población*, 31(79). Santiago de Chile: Naciones Unidas, Cepal.
- BUSTAMANTE, L. (2008) *El rendimiento académico del estudiantado Nasa de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Colección Asoprudea. Recuperado de [http://asoprudea.udea.edu.co/coleccion/coleccion\\_3.pdf](http://asoprudea.udea.edu.co/coleccion/coleccion_3.pdf)
- CAMELO, S. (2011). *Diseño de material para el fortalecimiento de la comprensión lectora en niños indígenas Tikuna que aprenden español como segunda lengua*. Recuperado de [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011\\_BV\\_12/2011\\_BV\\_12\\_2do\\_semestre/2011\\_BV\\_12\\_29Sandra%20MIlena.pdf?documentId=0901e72b81155903](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_29Sandra%20MIlena.pdf?documentId=0901e72b81155903)
- CASTELLANOS, M. Y CAVIEDES, M. (2007). La educación en los pueblos indígenas de Colombia. *Indígenas sin derechos. Situación de los derechos humanos de los pueblos indígenas* (pp. 265-281). s. l.: Cecoín.

- CASTILLO, E., TRIVIÑO, L. Y CERÓN, C. (2008). *Maestros indígenas: prácticas, saberes y culturas pedagógicas*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Serie Estudios Sociales – Colección Educación y Culturas.
- COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1994). Normatividad básica para etnoeducación. Recuperado de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85384\\_archivo\\_pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85384_archivo_pdf).
- CORTÉS, P. ET AL. (1989). *Experimentación curricular en educación indígena*. Popayán: Universidad del Cauca – Programa Nacional de Rehabilitación – Departamento Nacional de Planeación.
- ETXEARRIA, M. (2004). Español y euskera en contacto: resultados lingüísticos. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 2(4), 131-145.
- ETXEARRIA, M. (2007). La comunidad de habla del wayuunaiki, lengua arawak de la Guajira colombo-venezolana. Recuperado de <http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG33.pdf>
- IPIÑA, E. (1997). Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 99-109.
- LEVINSOHN, S. (1983). Enseñanza del castellano a los indígenas cuya lengua materna no es el español, 2(4), 8-20.
- ORGANIZACIÓN NACIONAL INDÍGENA COLOMBIANA (2012). *Indios urbanos: colegiales en su laberinto* (video). Recuperado de <http://cms.onic.org.co/2012/02/indios-urbanos-colegiales-en-el-laberinto/>

- PACHÓN, X. ET AL. (1997). Wayuunaiki: lengua, sociedad y contacto. *Lenguas amerindias: condiciones sociolingüísticas en Colombia*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo e Instituto Colombiano de Antropología.
- PATO, E. Y FANTECHI, G. (2011) Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Relingüística Aplicada*. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>
- PINTO, C. (1988). Hacia una integración en el enfoque metodológico de la lengua materna y de las lenguas extranjeras. En C. Pinto, M. González, R. Cortés y C. Rey, *Etnometodología de las lenguas* (pp. 95-100). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- PROEIB ANDES (S. F.), S. D. Recuperado de [http://programa.proeibandes.org/investigacion/lineas/ensenanza\\_de\\_lenguas\\_indigenas\\_como\\_segunda\\_lengua.pdf](http://programa.proeibandes.org/investigacion/lineas/ensenanza_de_lenguas_indigenas_como_segunda_lengua.pdf)
- RODRÍGUEZ, A. (2000). *Proyecto narrativa oral indígena para niños y enseñanza del español como segunda lengua*. Bogotá: Fundación Caminos de Libertad.
- ROJAS, A. Y CASTILLO, E. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 11-24.
- SCHAUER, J. (1985). *¿Por qué los yucunas necesitan una educación bilingüe-bicultural?* Bogotá: s. e.
- SEMINARIO DE ETNOEDUCACIÓN Y DISEÑO CURRICULAR (1992). *Memorias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional – OEA.

SOLER, S. (2003). Bilingüismo y actitudes lingüísticas de la comunidad indígena Inga ante el español y el Inga. Recuperado de <http://www.ub.edu/filhis/culturele/inga.html>

TRILLOS, M. (2002). *Enseñanza de lenguas en contextos multiculturales*. Bogotá: Universidad del Atlántico, Instituto Caro y Cuervo.

TRILLOS, M. (1996). Consideraciones metodológicas en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua en contextos educativos bilingües. *Educación endógena frente a educación formal*. Santafé de Bogotá: Centro Ediciones CCELA-Uniandes.

ULCUÉ, A. (2002). *Enseñanza y revitalización de la lengua Nasa Yuwe: resguardo indígena Nasa de Canoas*. Unicauca – Unicef. Recuperado de <http://www.unicef.org/colombia/conocimiento/nasa-yuwe.htm>

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS (2011). *Tendiendo puentes entre culturas: recuperación de una experiencia de formación de maestras y maestros para la Educación Inicial Indígena en Bogotá*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

