

## Las voces invisibles de las minorías indígenas en Colombia bilingüe<sup>1</sup>

Amparo Clavijo-Olarte<sup>2</sup>

Resumen: El propósito de este escrito es presentar una postura crítica sobre la situación de educación de grupos de niños y familias indígenas que llegan a las escuelas públicas de Bogotá como desplazados. Esta problemática de educación de minorías lingüísticas como lo son las poblaciones indígenas en Latinoamérica nos atañe a todos los docentes y formadores de docentes. Desde una perspectiva sociocultural de la formación de docentes (JOHNSON, 2009) y una visión de pedagogía social (FALS BORDA, 1987) que utiliza los recursos de la comunidad para construir un currículo relacionado con la vida de los aprendices, abordamos esta investigación con una maestra de inglés, estudiante de maestría en la Universidad Distrital durante el año 2012. Se utilizó una metodología de investigación de carácter participativo y basada en la comunidad (CBPR) Ferreira y Gendron (2011). Se recolectaron datos a través de entrevistas a docentes, padres y niños, notas de campo, narraciones escritas por los estudiantes sobre su vida y la experiencia del desplazamiento, y un currículo culturalmente relevante. Los resultados muestran que la pedagogía basada en la comunidad permitió a los estudiantes

---

1 Algunas partes de esta publicación son una traducción al español del capítulo “The missing voices in Colombia bilingüe: the case of Embera children’s schooling in Bogotá, Colombia”, con permiso de Multilingual Matters. Los resultados completos de esta investigación fueron publicados en inglés por Multilingual Matters en el libro titulado *Honoring Richard Ruiz and his work on language planning and bilingual education*, editado por Hornberger, N. (2016, p. 430-457).

2 Quiero agradecer a la Comisión Fulbright -COLOMBIA por su apoyo para mi participación en VI CLAFPL-LONDRINA durante el tiempo de la beca como investigador invitado, 2016-2017. A Ángela Pamela González por su trabajo comprometido con los niños Ebera en su aula de clase, a mi colega Telma Giménes por su invitación a participar como presentadora y a la comisión organizadora de VI CLAFPL por la financiación de mi viaje Boston-Londrina.

utilizar sus conocimientos lingüísticos para escribir en dos idiomas, pudimos ver como su identidad social se transformaba al tener contacto con un entorno de ciudad. Los padres de los niños Ebera expresaron la necesidad de proponer políticas locales que revitalicen su idioma nativo y de que se reconozca la escuela como un contexto multicultural y multilingüe.

Palabras clave: educación de minorías lingüísticas, formación de docentes, pedagogía basada en la comunidad.

*Abstract: The purpose of this paper is to present the critical situation of the education of indigenous minority groups that arrive in Bogota's public schools due to forced displacement. This problem of the educational rights of linguistic minority populations concerns us as teachers and teacher educators. An EFL teacher, graduate student at Universidad Distrital and member of our research group, developed the study in a public school. We adopted a sociocultural perspective to teacher education (JOHNSON, 2009) and a social vision of pedagogy (FALS BORDA, 1987) that uses the resources of the community in the curriculum to make it relevant to the life of learners in this study. The teacher-researcher used a community based participatory research methodology (CBPR) Ferreira y Gendron (2011) to study students' narratives. Through interviews to teachers, parents and children, field notes, students' life stories, artifacts, and a culturally relevant curriculum, the teacher supported students' literacy development. The results show that community-based pedagogy fostered students' writing in two languages. Through their narratives, they expressed an evolving social identity motivated by the contact with a different culture of the city. Ębera parents were active participants of their children education and they expressed the need to propose local policies that revitalize the native indigenous languages and raised awareness among teachers, non-Ębera students about the school as a multicultural and multi-linguistic context.*

*Keywords: education of linguistic minorities, teacher education, community based pedagogy.*

## 8.1 Introducción

Mi presentación está fundamentada en una perspectiva sociocultural de la formación de docentes y una visión de pedagogía social (Fals Borda, 1987) que utiliza los recursos de la comunidad para construir un currículo relacionado con la vida de los aprendices. Abordamos esta investigación con una maestra de inglés, estudiante de maestría en la Universidad Distrital durante el año 2012. El estudio se enmarca en una metodología de la comunidad de carácter participativo en donde los miembros de la comunidad Ębera (padres de familia de los niños)

fueron colaboradores activos en la institución escolar. Ferreira y Gendron (2011) explican que la información cultural de la comunidad es usada para informar el proceso de investigación.

Se propone una pedagogía basada en la comunidad (CBP) que permite construir contenidos relevantes a partir de indagaciones en la comunidad. Así como en la investigación acción participativa de Fals Borda, este estudio utiliza la pedagogía basada en la comunidad con los niños Ébëra con el objetivo de transformar y ampliar una visión estrecha de educación monolingüe en la escuela, por una educación que promueva la integración de los adultos miembros de la comunidad Ébëra en el proceso pedagógico de los niños. El material pedagógico utilizado pretende mejorar el estatus del idioma Ébëra como idioma minoritario en el contexto escolar y posicionarlo como un recurso para el aprendizaje del español. Esta intervención pedagógica en la escuela también mostró la necesidad de implementar políticas locales para revitalizar las lenguas nativas y cuestionar las políticas educativas dominantes que promueven la pérdida de las lenguas en riesgo.

De otra parte, la teoría de investigación acción participativa (PAR) de Orlando Fals Borda (1987) en su investigación y pedagogía social ha contribuido a transformar y hacer visibles los intereses de los grupos y clases menos favorecidos en los países del tercer mundo desde 1970. El propósito principal de PAR es el de ayudar a las comunidades a comprender y transformar el mundo a través de investigación colectiva sobre sus propias realidades.

Las siguientes preguntas orientan esta presentación:

*¿Cómo podemos los formadores de docentes educar para la diversidad (social, cultural y lingüística) de las poblaciones menos favorecidas?*

*Cuál es el rol del Inglés como lengua extranjera en la educación de los grupos minoritarios de indígenas en Colombia?*

*¿De qué manera los programas de formación de docentes educamos pensando en la importancia del entorno y la realidad de los niños en la educación básica y media?*

## **8.2 Antecedentes teóricos**

Algunos estudios realizados por teóricos expertos sobre la educación de poblaciones indígenas en Latinoamérica aportan importantes ideas a los estudios locales que realizamos con docentes en Colombia. Anne Marie de Mejia (2006:154) considera que “los derechos de las lenguas criollas en Colombia han sido subvalorados y asociados con una forma invisible de bilingüismo”. Ella sostiene que se han utilizado diferentes estrategias para mantener los niños indígenas

en las escuelas. En zonas rurales, algunas escuelas han involucrado no solamente niños indígenas sino las comunidades a las cuales ellos pertenecen.

Inge Sichra (2008), por el contrario, nos muestra un panorama más incluyente, aunque no libre de luchas por los derechos indígenas, en Bolivia. Allí las lenguas Quechua y Aimara se consideran parte activa de una cultura escrita en lengua indígena que conlleva a la transformación de las relaciones sociales de los indígenas. La autora nos muestra la cultura escrita en lengua indígena como una recreación del idioma. Ella describe:

A nivel comunitario, la cultura escrita en lenguas andinas se instaló en las actas de asambleas sindicales, aunque subordinada al castellano. Más allá de la utilidad de la escritura en la gestión comunitaria, destaca la circulación de documentos escritos altamente simbólicos de derechos consuetudinarios (“usos y costumbres”), registros y mapas en crónicas o escritos judiciales, títulos comunales de demarcación y propiedad de tierras y otros documentos orales y escritos presentados por comunidades como evidencias históricas de su identidad colectiva y sus derechos que de ella se desprenden (p.16).

Igualmente, Sichra describe los cambios ocurridos en la educación en Bolivia en los años 80, y el proceso de transformación de la visión de educación que las organizaciones indígenas y los maestros rurales iniciaron. Ellos propusieron la educación intercultural bilingüe como modelo educativo apropiado para contribuir a mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas con el fin de que todas las lenguas maternas gocen del mismo status que el castellano (p.18).

A su vez, el estatus de las lenguas indígenas como el Mapudungun en Chile, lo describe Loncon (2002) dentro de un debate por los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile que considera las lenguas, según la UNESCO, como derechos humanos fundamentales. Este derecho da a las lenguas indígenas el mismo estatus que tiene el castellano. Por su parte, “los pueblos indígenas demandan la educación intercultural para todos, que incluya la sociedad chilena; participación indígena en Consejo Nacional de Educación; Educación bilingüe para todos los niños indígenas; educación propia indígena para las comunidades que así lo deseen, Universidad indígena o intercultural”. (extracto de noticia periódico *el descomierzo*, 2016)

La autora resalta la existencia de la asignatura de lenguas indígenas en el currículo escolar por decreto del Ministerio de Educación en el año 2009 y considera que su implementación ha permitido concentrarse en el tema de la enseñanza de la lengua. Sin embargo, la política es débil y las dificultades que implica enseñar una lengua indígena desvalorizada por la historia y la sociedad, son muchas.

En los Estados Unidos Ruiz (1984) y Hornberger (2000) estudiaron los derechos indígenas a su propio lenguaje y cultura. Ruiz defendió el derecho de las

minorías hablantes de lenguas indígenas a hablar su propia lengua en culturas donde español es la lengua dominante. El propuso tres orientaciones básicas de la lengua y su rol en la sociedad: la lengua como problema, la lengua como un derecho, la lengua como recurso como una manera de permitir a los aprendices acceder al conocimiento desde su propia lengua y desde otras lenguas.

Para Ruiz, el concepto de la lengua como problema se ve como algo que debería ser eliminado de la comunidad, del currículo escolar y del niño que la usa. Entender la lengua como un derecho es esencialmente verla como un derecho humano a la educación bilingüe en las comunidades hispanas en los Estados Unidos. Ver la lengua como un recurso que se maneja, se desarrolla y se conserva. Este enfoque ve las comunidades lingüísticas minoritarias como un recurso importante de experticia (ejemplo: los hablantes nativos de Ebera apoyan el aprendizaje de la lengua Embera de los niños Embera).

Hornberger (2000) igualmente dedicó tiempo a estudiar las situaciones de los indígenas en Suramérica. Su investigación se ubicó en tres países andinos y se enfocó en el uso de pedagogías de la comunidad para promover el reconocimiento de la interculturalidad en las comunidades Quechua. Sus contribuciones se centran en la necesidad de definir la interculturalidad con un estado de auto conciencia de las comunidades que fortalezcan la identidad nacional vista con base en el respeto entre todos los grupos sin discriminación alguna. Hornberger (2000:194) defiende que según el grado en que el uso de la lengua Quechua se refleje a los niveles macro (política) y micro (de práctica) la evolución y transformación de los conceptos de cultura e interculturalidad, podrán desafiar la inequidad del poder y la paradoja ideológica que les subyace.

En los estudios antes mencionados, las pedagogías basadas en la comunidad implican maneras de reorganizar los ambientes de la escuela y su currículo, así como la auto percepción y las maneras en que los miembros de la comunidad ven el mundo y se relacionan con él. Para la autora es importante promover los valores indígenas que incluyen respeto y humildad, así como invitar a la comunidad a volverse observadores y creadores de su propio futuro.

En nuestro estudio, la visión de pedagogías basadas en la comunidad está informada por el trabajo de autores comprometidos con los contextos de educación indígena y no indígena, cuyo principal interés es el avance del conocimiento, el estudio de los problemas y los potenciales que ofrece la comunidad.

### **8.3 Metodología**

La investigación participativa basada en la comunidad (CBPR) es un marco en el cual las preguntas de investigación se abordan colectivamente para responder a necesidades específicas de la comunidad con miembros y traductores que partici-

pan en el proceso de investigación como colaboradores activos. Ferreira y Gendron (2011) explican que la información cultural y lingüística recogida de la comunidad se utiliza para informar el proceso de investigación; Se diseña e implementa un componente educativo para atender las necesidades de la comunidad; y los resultados de la investigación tienen un impacto recíproco en la realidad de los participantes.

La acción en el CBPR se refiere al reconocimiento de que las personas de una comunidad se involucran en su mundo y adquieren conocimiento, lo que informa su posterior compromiso con el mundo, lo que a su vez produce conocimiento. El monitoreo y la evaluación participativos asumen la capacidad auto-reflexiva de la investigación participativa que permite su evaluación continua de la utilidad relativa y de los aspectos transformadores de la investigación en relación con la comunidad. Por último, la Educación, como sinónimo de acción dentro de una visión Freireana hacia el CBPR, apunta a potenciar a los pueblos marginados y oprimidos a través de un proceso democrático de creación de conocimiento.

La implementación del CBPR con la comunidad indígena Ĕbĕra motivó a que padres, intérpretes y personal escolar colaboraran para establecer una relación de confianza y respeto. Igualmente importante fue la participación activa tanto de la comunidad indígena como de la escuela para transformar las realidades opresivas de una escuela monolingüe y mono cultural y un currículo fijo para incluir las experiencias de los niños Ĕbĕra como recursos críticos para el aprendizaje.

## 8.4 El estudio

El Liceo, una escuela pública ubicada en el centro de Bogotá, tenía, en el año 2009, aproximadamente 600 estudiantes de preescolar hasta el undécimo grado, cuyas familias pertenecen a los estratos socioeconómicos 0 a 3. (Hay siete niveles socioeconómicos que determinan el ingreso de los colombianos. Estratos de bajos recursos 0 y 1, estratos de clase media 2, 3 y 4, la clase más rica en estratos 5 y 6). Entre los estudiantes, hay niños de diferentes partes de Colombia y Ecuador incluyendo dos comunidades indígenas: Ĕbĕra y quechua. La escuela también incluye a niños en condiciones de pobreza extrema, en algunos casos niños que sufren malos tratos y maltrato, abuso sexual, y carencia de condiciones sociales y de crianza. Estos aspectos generan un alto rango de abandono escolar, bajo desempeño académico, hambre, sentimientos de injusticia, abuso de drogas y alcohol y violencia juvenil según información proporcionada por el coordinador escolar.

El estudio fue realizado por una maestra de escuela pública bilingüe en su aula (GONZÁLEZ-ARIZA, 2014) como investigación para su tesis de maestría. Con ella en tutorías de tesis discutimos varios temas relevantes a su proceso de investigación como la importancia de las acciones (agency) que toman los maestros para las transformaciones curriculares e ideológicas que ocurrieron dentro de la

escuela, el aula y la comunidad. Aspectos críticos como los derechos lingüísticos indígenas, las políticas nacionales y el bilingüismo conducen a un terreno compartido donde los cambios pueden obtener la naturaleza local que los hace relevantes para una comunidad específica. Este terreno común es el plan de estudios -la base de lo que debe incluirse en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a quién y por quién, y cómo se debe enseñar.

En este salón de clases, el marco utilizado para abordar nuestra preocupación por el proceso de escolarización de los niños indígenas Ēbëra en el Liceo de Bogotá fue la investigación participativa basada en la comunidad. Esta orientación de investigación permite integrar las perspectivas propias de las poblaciones indígenas, reconociendo que “las filosofías indígenas, las epistemologías, las historias, el arte y otros modos de conocimiento pueden ser fuentes potenciales de teorías y conceptos de las ciencias sociales” (ALATAS, 2006, p.86).

El currículo escolar del Liceo en 2009, cuando llegó el grupo de niños indígenas Ēbëra, se enfocaba en la gestión empresarial. Sin embargo, debido a las preocupaciones multiculturales y multilingües que emergieron con el grupo de estudiantes indígenas, el énfasis cambió el currículo del lenguaje para centrarse en las prácticas de alfabetización del español como L2 e inglés como L3. Los niños indígenas interactuaron con sus compañeros en sus idiomas nativos, pero realizaron tareas en el aula exclusivamente en español. La mayoría de los padres indígenas sólo hablan su lengua materna.

La lengua Ēbëra en la escolarización de los niños indígenas fue apoyado por la presencia de intérpretes que mediaron el aprendizaje de los niños. El español como lengua de instrucción también fue introducido y el papel del inglés como su tercer idioma no se enfatizó ya que los niños indígenas eran bilingües Ēbëra-hablantes de español.

## 8.5 El currículo escolar

El plan de estudios propuesto al Liceo por la profesora bilingüe tenía los siguientes objetivos principales: utilizar la lengua materna en el desarrollo del español como segunda lengua; Un cambio curricular de las ideologías monolingües y monoculturales que reivindicaban el español como el primer idioma dominante a las ideologías plurilingües multiculturales integradoras que reconocían las voces de los niños Ēbëra. Este enfoque fue consistente con las orientaciones de derechos y recursos de Ruiz (1984) en la política y planificación del lenguaje que buscan permanentemente espacios para que múltiples lenguas de la sociedad creen posibilidades de expresar el lenguaje de todos los miembros de las sociedades plurilingües, en nuestro caso, los grupos minoritarios indígenas que forman nuestra sociedad colombiana.

Las actividades curriculares se centraron en la inclusión de los recursos de la comunidad en el currículo escolar, utilizando el lenguaje Ēbëra para escribir textos y

las narrativas de los estudiantes, y el desarrollo de las habilidades de alfabetización Ėbëra a través de la construcción de historias de vida. El objetivo final incluyó la integración de los padres Ėbëra, así como las tradiciones musicales, agrícolas y artísticas en el aula. Para lograr los principales objetivos pedagógicos, la intervención pedagógica fue co-construida con los maestros e intérpretes basados en las estrategias de Fishman (1991) para promover el interés de la lengua minoritaria. Entre ellas se incluyen el establecimiento de relaciones directas y diálogos entre el hogar y la escuela, mediados por un hablante de la lengua materna; acercar las actividades de la escuela y de la comunidad; y la organización de oportunidades de intercambio bilingüe para los estudiantes en los que presentaron aspectos de su propia cultura.

Entre las actividades curriculares que tenían como propósito conocer sobre la realidad de los niños Ebera está la escritura del Libro de historia de vida (Mubabia ze burata). Los principales objetivos pedagógicos de esta actividad de alfabetización fueron que los niños indígenas contaran su historia de vida. En cada sesión, los niños hablaron de momentos específicos en sus vidas para desarrollar sus narrativas personales. En la primera sesión, los niños diseñaron la portada del libro en la que pegaron una foto de ellos mismos y escribieron información personal incluyendo nombre, comunidad nativa, edad, sexo, fecha de nacimiento y otras fechas importantes que fueron importantes en sus vidas. Se les pidió que entrevistaran a sus padres sobre la “familia” Ambachaquera, específicamente sobre la historia de su conformación familiar y las primeras etapas de sus vidas.

En la segunda sesión, el tema principal fue la vida en el territorio o Injua. Los niños trabajaron en grupos según su lugar de origen. Se les pidió que describieran a través de dibujos la vida cotidiana cuando vivían en el territorio, incluyendo las prácticas de alfabetización y las principales actividades que solían tener en casa y en la escuela. Luego se les pidió que describieran en el libro estas actividades más los motivos para abandonar el territorio (ver dibujo)

**Dibujo 1** La vida en el territorio Ebera.





En el dibujo los niños describieron vívidamente su tierra natal y el modo de vivir antes de llegar a la ciudad. El niño se dibuja a sí mismo y a su familia como personajes centrales. El río y los plátanos son también fuentes importantes de alimento y supervivencia para las familias indígenas. Al describir los lugares, los niños también presentaban la forma en que aprendían las actividades tradicionales y su propio papel en la comunidad.

En la tercera sesión, se pidió a los niños que hablaran sobre Bogotá, sus primeras impresiones, sus principales actividades, el proceso de adaptación y su vida en Bogotá. En la última sesión, los niños describieron su vida en la escuela, el uso del lenguaje, la rutina diaria y sus preferencias entre quedarse en casa e ir a la escuela. Algunos de ellos fueron entrevistados sobre las historias escritas en el libro.

La escritura de este libro fue acompañada por el apoyo pedagógico de padres, intérpretes y el maestro. Los padres ayudaron a recordar las historias mientras los niños estaban escribiendo, y los intérpretes apoyaron su proceso de escribir en Ēbĕra o español.

## **8.6 Actividades sociales y culturales con familias Ēbĕra**

Hubo actividades sociales y culturales para reconocer la diversidad en la escuela. Los miembros de la comunidad Ēbĕra fueron invitados a la escuela para presentar activos específicos de su cultura a toda la comunidad escolar; Se les asignó espacio físico para mostrar sus presentaciones, mientras que los estudiantes de todos los grados visitaron las exposiciones. Entre los presentadores, estaba la madre de una chica Chamí que exhibió el arte de la joyería Ēbĕra al explicar el significado simbólico de los colores, tamaños y formas y su conexión con el género y la raza. Un grupo de músicos de Ēbĕra Katio presentó su trabajo sobre la música indígena tradicional utilizando instrumentos nativos; Un grupo de padres Ēbĕra introdujo algunas técnicas nativas para cultivar plantas medicinales, y comenzó los cultivos que fueron alimentados por los niños Ēbĕra durante el año escolar.

Los miembros de Chamí formaron un grupo cultural que representaba los bailes tradicionales del Ēbĕra indígena. Estas prácticas de grupo y presentaciones eran exclusivas para la comunidad indígena o para sus reuniones. En septiembre de 2012, aceptaron la invitación de un grupo de profesores (ciencias sociales, español e inglés) para presentar en el aula y para enseñar los bailes dentro de la comunidad escolar. Después de mucha práctica, en noviembre de 2013 presentaron danzas tradicionales en el concurso distrital para representar al Liceo. El objetivo pedagógico de la actividad fue fomentar la comprensión multicultural mediante la integración de las tradiciones artísticas Ēbĕra en el

aula y brindar oportunidades para la representación y reconocimiento de los activos multiculturales de la escuela.

**Photo 1** Los niños Ębĕra representan el Liceo en un evento cultural del distrito escolar.



## 8.7 Resultados

### 8.7.1 Historias de vida e identidad

Las historias de vida de los niños Ębĕra se recogieron para buscar reconciliaciones entre la cultura intrínseca de los estudiantes y su proceso de aprendizaje en un contexto multicultural y también para reconocer experiencias de aprendizaje pasadas que influyen en su auto visión en el presente. En sus historias, los niños Ębĕra juegan con identificaciones, imágenes, descripciones, sentimientos, luchas y racionalizaciones para ofrecer su propia interpretación de sus raíces, una justificación para su historia de vida actual y la resolución de posicionarse como personas particulares en sus contextos sociales particulares. Murray (1995) señala que una de las funciones básicas de las auto-narrativas es relacionar las historias que vivimos y decir nuestras identidades, ya que esas historias realmente forman quiénes somos. En la figura 1, el ejemplo de la narrativa de un niño Ębĕra, el niño describe y se posiciona como actor principal en sus relaciones familiares. La descripción se construye utilizando el español como L2. En este sentido, el niño aprende el lenguaje y lo está utilizando para desarrollar conciencia de quién es.

La recopilación de las historias infantiles mostró temas como territorio Ębĕra, desplazamiento, Bogotá y la escuela; En la Figura 1 hay una descripción gráfica de la tierra nativa y forma de vida antes de venir a la ciudad. Al describir lugares, los niños también presentaban la forma en que aprendían las actividades tradi-

cionales y su propio papel en la comunidad. También exploraron los cambios que afrontaron cuando llegaron a Bogotá y contrastaron su identidad cuando vivían en sus tierras en comparación con cuando vivían en la ciudad.

Estas experiencias pasadas son representaciones sociales de la identidad de la comunidad y dibujan una narrativa histórica que puede servir como un retrato de las formas en que los Ēbëra responden a los nuevos desafíos. También exponen experiencias personales y la reconfiguración de identidades sociales y personales basadas en la correlación entre su pasado y presente. Además, el reconocimiento de las historias de vida de los niños cambió lo que se dijo y pensó acerca de los Ēbëras y desafió discursos racistas y discriminatorios.

McCarty (2011) afirma que en las narrativas también podemos encontrar “contra-temas de orgullo en la identidad, el uso de la lengua materna y el respeto por los valores comunitarios, los rituales y el conocimiento” (p.124). Todos ellos están presentes en los cuentos infantiles indígenas y la selección y uso de estos temas se refieren a “narrativas de vergüenza, estigma, humillación y un discurso deficitario que rodea a las lenguas y las identidades” (p.123).

Según Pavlenko (2002), las narrativas sirven a los estudiantes de segunda lengua como una poderosa herramienta para hacer oír las voces de los profesores y de los estudiantes: afirma que “contar historias de vida en un nuevo idioma puede ser un medio de empoderamiento que permita expresar nuevos yoes y deseos previamente considerados impensables” (p.214). En este sentido, observamos que el español permitió a los niños Ēbëra contar diferentes experiencias vividas, donde a veces el manejo o no del lenguaje sirve como frontera de aprendizaje o como su propio reto. Por último, consideramos el trabajo sobre narrativas como un aspecto clave en el estudio, ya que hizo visible el impacto intergeneracional de la escuela y el aprendizaje de idiomas en la juventud indígena Ēbëra. En cuanto a los avances textuales, la narración de historias animó a los estudiantes a componer descripciones de experiencias pasadas y presentes utilizando estrategias bilingües y desarrollo de bilingüidad.

La importancia del uso de ambos idiomas se revela constantemente en las prácticas de alfabetización de los estudiantes. La lengua Ēbëra y el español parecen dar forma al entorno lingüístico en la vida cotidiana de los niños, sobre todo porque se han convertido en residentes permanentes en el contexto urbano y necesitan el dominio de cada idioma en situaciones comunicativas específicas. Este estudio apoya que el enfoque más eficaz y eficiente para alcanzar la relevancia y las aspiraciones educativas en el aula de idiomas es la inclusión de prácticas de alfabetización en ambos idiomas sin favorecer el español, pero reconociendo que, al incrementar las habilidades de los estudiantes indígenas y su alfabetización, las posibilidades de empleo y de acceder a la educación superior aumentan significativamente.

En conclusión, la integración de la lengua materna en las tareas de alfabetización proporciona a los estudiantes opciones en el cumplimiento de las tareas y presenta un conjunto de oportunidades pedagógicas que revelan las particularidades y preferencias lingüísticas de los estudiantes. El uso del lenguaje nativo para promover la alfabetización confirma el impacto positivo también observado en comunidades indígenas en contextos peruanos y mexicanos (López, 2009). López concluyó que la integración de las lenguas nativas en el aula diversificada fomentó el desarrollo de la alfabetización, pero también posiciona a los estudiantes como hablantes de español que necesitan desarrollar habilidades de alfabetización en el lenguaje dominante para lograr aspiraciones personales. A este respecto, Ruiz afirma: “Dado que los idiomas viven en comunidades, las actividades de vida común de la comunidad deben ser los objetivos de las políticas lingüísticas. Esto significa que los medios electrónicos e impresos, las actividades sociales, los proveedores de servicios sociales y otros centros cotidianos de la vida comunitaria deben incluirse en las estrategias de implementación mediante las cuales se promueven las políticas lingüísticas” (RUIZ, 1995: 78).

## **8.8 Conclusiones: preguntas que representan desafíos para los formadores de docentes**

Partiendo de factores como la movilidad de las personas y la migración a nivel local y global como fenómenos cotidianos en los contextos urbanos que se reflejan en las aulas de clase diariamente y representan un reto para docentes y directores de instituciones escolares, quiero hacer una invitación a los docentes responsables de dirigir el futuro de los programas de formación de docentes en el país que conlleve a la reflexión y toma de decisiones para la acción en la formación.

Como lo dije en la parte introductoria de mi ponencia: *la problemática de educación de minorías lingüísticas como lo son las poblaciones indígenas en Latinoamérica nos atañe a todos los docentes y formadores de docentes*. En este sentido me pregunto si el currículo de los programas de formación propone a los futuros docentes pensar e investigar

- ¿de qué manera estas realidades de diversidad social, cultural y lingüística de las poblaciones menos favorecidas hacen parte de su preparación pedagógica?,
- ¿cuáles son las pedagogías necesarias para educar en la diversidad, la tolerancia, la paz y la justicia social.
- ¿Qué pedagogías usamos los formadores de docentes en los programas de lenguas extranjeras?

- Cómo se presenta el currículo desde las realidades del entorno físico (los lugares, la cultura local), la comunidad (escuela-casa), la identidad (¿quiénes somos, ¿cómo nos vemos y nos definimos como colombianos?).

Igualmente debemos preguntarnos desde la investigación en la formación de docentes.

- ¿Sobre qué ejes gira la investigación?
- ¿En qué nos enfocamos para educar las poblaciones indígenas o poblaciones diversas para el futuro?
- ¿Cómo entendemos críticamente la globalización y su impacto en la educación? Apple (2010)

Estas preguntas que sugiero para la reflexión a los nuevos formadores de docentes las hago desde una perspectiva sociocultural que guía mi práctica como formadora de docentes desde donde presento el estudio realizado con estudiantes indígenas Ebera liderado por González-Ariza como docente investigadora. En este capítulo muestro la pedagogía basada en la comunidad como una forma de diseñar currículo culturalmente relevante (Clavijo y González 2016) y de proponer a los docentes acercarse a la pedagogía crítica desde acciones comprometidas con poblaciones vulnerables en sus aulas de clase.

## Referencias

APPLE, M. *Global Crises, Social Justice, and Education*. New York: Routledge, 2010.

ALATAS, F. *Alternative discourses in Asian social science: Responses to Eurocentricism*. New Delhi: Sage Publications, 2006.

CLAVIJO, A. & GONZÁLEZ, P. The Missing voices in Colombia Bilingüe: The case of Embera children schooling in Bogotá. In Hornberger, N. (Ed.). *Honoring Richard Ruiz Work on Language Planning and Bilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters, 2016. P. 431-458, 2016.

DE MEJÍA, A. Bilingual education in Colombia: Towards recognition of languages, cultures and identities. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, v. 8, p. 152-168, 2010.

FALS BORDA, O. *The Challenge of Social Change*. Ed., London: SAGE Series of International Sociology, 1987.

FERREIRA, M.P., & GENDRON, F. Community-based participatory research with traditional and indigenous communities of the Americas: Historical

context and future directions. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3, 153–168, 2011.

FISHMAN, J. *Reversing language shift: Theory and practice of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

GONZALEZ-ARIZA, A. *Ěbĕra immigrant children schooling process in Bogotá*. Unpublished master thesis. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014.

HORNBERGER, N. H. Bilingual education policy and practice in the Andes: Ideological paradox and intercultural possibility. *Anthropology and Education Quarterly*, 31, v.2, p. 173-201, 2000.

LEES, A. Roles of Urban Indigenous Community Members in Collaborative Field Based Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*. 67. 363-378, 2016.

LONCON, E. *El Mapudungun y derechos lingüísticos del Pueblo Mapuche*. Working papers Series 4. Muper Mapuforlaget. ISBN 91-89629-04-03, 2002.

LONCON, E. *El debate por los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas*. 2016. Disponible en <http://www.eldesconcierto.cl/2016/03/02/el-debate-por-los-derechos-linguisticos-de-los-pueblos-indigenas-en-chile/> Acceso en febrero 11, 2017

LÓPEZ, L. *Reaching the unreached: Indigenous intercultural bilingual education in Latin America*. Background paper prepared for the education for all global monitoring report 2010. Paris: UNESCO, 2009.

MCCARTY, T. *Ethnography and language policy*. NY: Routledge, 2011.

MURRAY, K. *Narrative Partitioning: The ins and outs of identity construction*. Retrieved April, 2014 from <http://home.mira.net/~kmurray/psych/in&out.html>, 1995.

PAVLENKO, A. Narrative study: Whose story is it anyway? *TESOL Quarterly*, v. 36, 2, p. 213-218, 2002.

RUIZ, R. Language orientations. *NABE Journal*, v. 8, 2, p.15-34, 1994.

SHARKEY, J. CLAVIJO, A. & RAMÍREZ, M. Developing a Deeper Understanding of Community-Based Pedagogies with Teachers: Learning with and From Teachers in Colombia. *Journal of Teacher Education*, v. 67, 3 p. 1-14, 2016.

SICHRA, I. Cultura escrita quechua en Bolivia: contradicción en los tiempos del poder. *Tellus*, v.8, 15, p. 11-34, 2008.

