

---

## Entretextos - Artículos/Articles/Akūjialu'u

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 19 N.º 36 (enero-abril), 2025, pp. 131-153

Para citar utilice este ARK: <https://n2t.net/ark:/47886/14027412>

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14027412>

Licencia CC BY NC ND 4.0 / Derechos de autor: autores /Derechos de publicación: revista

Recibido: 15-07-2024. Aceptado: 10-11-2024

---

# Relaciones existentes entre prácticas educativas interculturales y la política pública etnoeducativa en contexto de ciudad

*Existing relationships between intercultural educational practices and ethno-  
educational public policy in a city context*

*Süntaajiraaya shi'yataaya ekirajia süinain mainmakua'ipaliin jee a'yataayakua'ipa  
atamüinreejatü süpüla nekirajia noumainrujuna alijunapialu'u*

Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0001-6885-9442>

maira.pulgarin@uniminuto.edu

Corporación Universitaria Minuto de Dios  
(Uniminuto), Colombia

Erica María Ossa Tabora

<https://orcid.org/0000-0002-0390-9637>

erica.ossa@uniminuto.edu

Corporación Universitaria Minuto de Dios  
(Uniminuto), Colombia

José Julián Herrera Pulgarín

<https://orcid.org/0000-0001-6815-2930>

jherrerapul@uniminuto.edu.co

Corporación Universitaria Minuto de Dios  
(Uniminuto), Colombia

María José Escobar

maria.escobar-j@uniminuto.edu.co

Corporación Universitaria Minuto de Dios  
(Uniminuto), Colombia

### Resumen

La etnoeducación como política educativa deberá considerarse desde los principios constitucionales y normas educativas para direccionar de manera coherente el acto educativo desde los procesos interculturales. Se busca relacionar las prácticas educativas interculturales alineadas con la política actual etnoeducativa en contextos de ciudad, teniendo como punto de partida la génesis de la interculturalidad y los procesos etnoeducativos en contextos educativos. Se propone una metodología cualitativa con un enfoque etnográfico con el empleo de la entrevista semiestructurada y una escala Likert con estudiantes indígenas y no indígenas para establecer valoraciones desde diferentes formas de interculturalidad que se evidencian a nivel institucional.

**Palabras clave:** Políticas educativas, Etnoeducación, interculturalidad, prácticas educativas.

### Abstract

Ethnoeducation as an educational policy must be considered from the constitutional principles and educational norms to coherently direct the educational act from intercultural processes. It seeks to relate intercultural educational practices aligned with current ethno-educational policy in city contexts, taking as a starting point the genesis of interculturality and ethno-educational processes in educational contexts. A qualitative methodology is proposed with an ethnographic approach with the use of the semi-structured interview and a Likert scale with indigenous and non-indigenous students to establish assessments from different forms of interculturality that are evident at the institutional level.

**Keywords:** Process, pedagogical, ethnoeducation, and interculturality.

### Aplaliküjia

Tü Nekirajiakalü noumainrujuna müin aka wanee shi'yataayakua'ipa ekirajia yalajeeinjatü kouralain su'ttianainjee sükaralo'utain mulu'usukolu mmapa'a müsia jee tü sukua'ipainjatükälü ekirajia süpüla pansaainjatüin su'uniria tü ekirajaakalü süinainjee a'yataaya süka tü mainmakua'ipalütükälü. Shia achajaanaka süntiraainjatüin tü shi'yataakalüirua ekirajia süinain mainmakua'ipalüü sümaa alijunapialu'uin, sukumalaainja'a su'ttianainjee tü mainmakua'ipalüin shia, jee tü shi'yataayakalüirua ekirajia noumainrujuna sümaa sukua'ipa ekirajaairua. Aa'ineesü a'yataawaakalü süka kayaawajiasüin jee sünakia in noumainrujunakua'ipa, aa'inüin asakiraa nnojoluin yapaleein müsia wanee niyaawajia Likert namaa ekirajaashii noumainrujuna müsia alijuna süpüla eeinjatüin ajutuuirua sulu'uje'ewai kojuya sukua'ipa mainmakua'ipalüü eekalü sulu'u ekirajüleekalü.

**Pütchiirua amoutia:** Sukua'ipairua ekirajia, Nekirajia noumainrujuna, Mainmakua'ipalüü, Shi'yataayairua ekirajia.

## Introducción

La etnoeducación constituye un vehículo fundamental para el proceso de inclusión curricular intercultural en los niños indígenas de básica primaria que llegan a las ciudades para recibir el servicio educativo, a la vez que para los no indígenas y docentes que interactúan con ellos. No obstante, existen carencias evidentes en las que indudablemente se afectan los procesos pedagógicos de los estudiantes étnicos en contexto de ciudad, estas principalmente se atribuyen a la ausencia de estrategias de comunicación intercultural que favorezcan la coexistencia de la diversidad lingüística y cultural en el ámbito educativo. El abordaje de situaciones álgidas como la falta de comprensión de los contenidos temáticos en el aula, el desarrollo interpersonal con otros estudiantes y docentes, el correcto progreso académico, personal y social, así como, el acceso a herramientas didácticas que aporten al aprendizaje de ambas culturas de manera equitativa y la necesidad de establecer procesos educativos diferenciales que en muchas ocasiones no son soportados por las instituciones educativas, revelan con urgencia su atención educativa.

En la perspectiva internacional, en países con alto índice de población indígena en instituciones educativas se desarrollaron diversos trabajos investigativos. Entre ellos, se sitúa la comparación realizada a España, Finlandia e Irlanda, en la cual se estableció que, aunque las instituciones el concepto de diversidad se trata desde un enfoque transversal (en asignaturas como “Religión”, “Historia”, “Educación Física” y aquellas ligadas a la lengua), no hay oferta de asignaturas que comprendan el desarrollo pleno de su cultura. (Neubauer, et al. 2022, p. 77). De igual manera, se evidencia esto en el contexto latinoamericano.

Un estudio realizado, (Saavedra y Quilaqueo, 2021, p. 11) en el que se analizan los desafíos epistemológicos en el ámbito educativo de México, Chile y Brasil resalta la prevalencia de la episteme eurocéntrica sobre el indígena y poca conciencia sobre este. En Colombia, por otro lado, hay diversas normativas al igual que en otros países que soportan la etnoeducación; sin embargo, se evidencian falencias en la aplicación de estas disposiciones legales. Un estudio realizado en Pereira deja en claro que los docentes no disponen de estrategias o herramientas diferenciadoras que les permitan fortalecer el componente comunicativo en los niños indígenas (Rúa Gutiérrez, et al. 2020). Así mismo, es el caso en Medellín, en la IE Héctor Abad Gómez (población objetiva del presente artículo) que adelanta proceso de etnoeducación con docentes pertenecientes a comunidades indígenas, cuya experiencia permite a los niños indígenas lograr mayores formas de integración con las comunidades educativas en las que ingresan; a la vez que favorece el acercamiento de los docentes no indígenas a formas de interculturalidad donde la comunicación es el eje fundamental de los procesos de aprendizaje y que a su vez se evidencian falencias similares al caso de Pereira. Es decir, que esto ha demostrado la falta de planificación en las diferentes urbes para la atención intercultural a esta población en diferentes ámbitos, dentro de los cuales se encuentra el educativo por el que este artículo se interesa.

## **Procesos etnoeducativos en aulas interculturales**

En el contexto colombiano, la comunidad Embera Chamí ha desarrollado prácticas ancestrales que han sido visibilizadas en comunidades rurales, gracias a la construcción de su identidad basada en actividades como el arte, la cultura y el sistema de producción que deriva de sus propias comunidades. Desde esta óptica las comunidades indígenas, en especial la Embera Chamí, ha trascendido desde lo cultural y ancestral para ser reconocida como una comunidad que le aporta al legado cultural del país, en tal sentido que desde la misma Constitución política de Colombia de 1991 la educación intercultural permite en el territorio ese conjunto de culturas que como lo plantea (Javier, 2021) apropia al territorio desde un saber que permea diferentes modelos empleados en la educación para ser visibilizados y aplicados en cada uno de los territorios y reconocer al otro como un ser que le aporta a la sociedad.

Desde esta perspectiva, los procesos etnoeducativos en las aulas interculturales se convierten en un reto para la actual política pública que se tiene tanto desde la Ley General de Educación y cada uno de los lineamientos que permiten orientar la práctica educativa a nivel local. Los procesos migratorios de comunidades indígenas a las urbes

han propiciado la dinamización de la adopción e implementación de la política pública etnoeducativa. En este trabajo, para el caso de Medellín se cuenta con una población significativa de comunidades indígenas para ser atendidas de manera coherente y pertinente acorde a los objetivos de la Ley General de educación, siendo estas comunidades representativas para la conservación del patrimonio tanto a nivel de etnocorporalidad y etnomotricidad como lo plantean Ortega y Giraldo (2019).

De esta manera las aulas interculturales se convierten en un desafío a nivel local, municipal, departamental y de país, para que se consoliden estrategias tanto a nivel pedagógico, como curricular que logren conectar a las comunidades indígenas en esos procesos interculturales, los cuales requieren de herramientas académicas y pedagógicas para orientar a las comunidades indígenas y poder ser visibilizadas y reconocidas a nivel educativo, puesto que dentro de los hallazgos que se logran consolidar en la investigación desde las instituciones educativas focalizadas a nivel de ciudad, que para esta caso es Medellín, tan solo una Institución de la ciudad apoya a la población estudiantil embera en procesos formativos y académicos, gracias a la política educativa que se ha logrado llevar a cabo en la Institución Educativa Héctor Abad Gómez, ubicada en el Centro de la ciudad de Medellín.

En concordancia con lo anterior, los procesos etnoeducativos en aulas interculturales, implican la consolidación de escuelas con capacidad instalada con un amplio espectro de estrategias tanto a nivel metodológico y didáctico que permitan la diversidad de lenguas y costumbres para conservar las lenguas nativas de los indígenas y a su vez enriquecer la cultura de otros sujetos para participar activamente de una escuela que le aporta al legado cultural y las demandas de la sociedad a razón de las escuelas ciudadinas que atienden etnoeducación y requieren de apoyo a nivel gubernamental para desarrollar procesos académicos y pedagógicos de manera coherente.

Desde esta visión, las instituciones que atienden a población indígena requieren, a su vez, de docentes expertos en lenguas ancestrales, dominio del conocimiento disciplinar para atender a todo tipo de población y permitir en ellos la conservación de su legado cultural para el desarrollo de las competencias a nivel de comprensión y comunicación intercultural y como lo plantea Fernández et al (2022) el diálogo de saberes constituye un proceso significativo para ser vinculado a la escuela, es por ello que desde las prácticas ancestrales se debe contar con espacios de diálogo pedagógico entre directivos y docentes de las diferentes instituciones educativas para garantizar los procesos etnoeducativos en la consolidación de los núcleos de formación en la orientación de la práctica pedagógica de los docentes, para no dejar a un lado el trabajo tan importante que desarrollan los indígenas desde los proyectos pedagógicos.

Desde esta perspectiva y en el marco de una educación inclusiva, tal como lo plantea el Decreto 1421 de 2017 con relación a las responsabilidades que tienen las entidades como el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de educación y las Instituciones educativas, en el Artículo 7 del presente Decreto, el sector educativo y las entidades adscritas deben generar planes, programas, proyectos e indicadores para la educación inclusiva, teniendo en cuenta la asesoría de organizaciones que representen la instituciones educativas para lograr una educación inclusiva y de calidad

para todos; con la consolidación de una política pública que aporte significativamente a la oferta intercultural para la prestación del servicio educativo con el apoyo necesario y contextualizado para este tipo de población.

## **Coyuntura entre política pública etnoeducativa y procesos interculturales**

Los procesos de consolidación de una política pública enmarcada en la etnoeducación, se convierte en uno de los desafíos tanto para el Estado Colombiano, como para América Latina y que, a pesar de ser reconocidas por los gobiernos durante siglos, aún se presentan ambivalencias a falta de una legislación clara que aporte significativamente a los territorios en donde se instauran las comunidades indígenas.

Es así como el multiculturalismo produce cada vez más un marco institucional complejo caracterizado por el traslape jurisdiccional y de pluralidad legal; donde, si bien el Estado colombiano favoreció la descentralización política y legislación étnica, no se pudo instaurar de manera clara y específica la política pública.

A lo anterior, se evidencia en Colombia y en América Latina, abusos a los derechos de estas comunidades por falta de apoyo a cada una de las entidades territoriales, lo cual limita exponencialmente la autonomía Etno-política que brinde directrices claras en cuanto a temas de salud, educación, cultura y economía para apoyar este legado cultural que brindan las comunidades indígenas a los territorios y al Estado colombiano.

Los cabildos indígenas se constituyen como comunidades, que están alejadas de la estirpe por falta de oportunidades y de una política que permita la consolidación de un legado histórico que aporta a la cultura de las naciones y de los territorios por ser minorías; por lo tanto, el legado cultural se pierde por falta de recursos y herramientas que debe brindar el Estado para que se consoliden como una comunidad que le aporta a la cultura del país. Dichas comunidades presentan vulnerabilidad con relación al legado cultural que representan, por su tipo de idioma, ritos, lenguajes ancestrales que es necesario contemplar dentro de la norma actual vigente para apoyar desde las entidades gubernamentales en procesos educativos para que sean reconocidos como una población digna de derechos tanto sociales, políticos, culturales y educativos.

Cabe destacar que, en la política pública, existe en el Estado Colombiano, la Constitución Política de Colombia en donde se declaró la oficialidad de las lenguas en los territorios, el derecho que les asiste a los grupos étnicos con sus múltiples tradiciones lingüísticas propias de su estirpe y menciona los mecanismos institucionales para la participación de estas comunidades con directrices claras en cuanto a su proceso formativo y la administración de su educación en las cuales se establezca el derecho que tienen a una formación digna en donde se desarrolle su identidad cultural.

Es así como en la actualidad, las instituciones educativas de educación superior piensan en nuevas estrategias que contribuyan a esta política de Estado, con orientaciones de la ACI (Asociación de cabildos indígenas), en el que se vean reflejadas las estrategias académico-pedagógicas tanto para la educación formal, no formal e informal para

todos los niveles de enseñanza que incluya programas de formación etnocultural para que de esta manera se conserve la lengua y cultura de las comunidades indígenas.

Por su parte, se hace un estudio de caso, a la luz teórica en donde se toman en cuenta la orientación de la ACI para establecer proyectos en los que se preserve la lengua, cultura y necesidades de supervivencia de estas comunidades a nivel laboral a lo que García, (2017) plantea que aún es incipiente la política pública para las comunidades indígenas, porque no existe un sistema educativo con herramientas y fundamentos de las diversas culturas, para facilitar la implementación de mecanismos etnoeducativos en las instituciones educativas desde una política educativa consecuente con las tradiciones de las comunidades indígenas.

En consonancia con lo anterior, se evidencian directrices desde el marco normativo colombiano, en el que se expresa mediante el Decreto 804 de 1995, la atención educativa para grupos étnicos, en donde se presenta la apropiación y direccionamiento de los currículos propios en las Instituciones educativas, con alfabetos en lenguas nativas y la selección de etnoeducadores por las autoridades de los pueblos en la gestión de las Instituciones educativas. Frente al marco normativo, la Ley General de Educación establece en el Título III, las modalidades de atención a la población indígena, la cual estará orientada por la integralidad, la interculturalidad, la diversidad lingüística, la participación comunitaria, la flexibilidad y la progresividad.

Desde esta perspectiva, Torrecilla, et al. (2021) devela que, a pesar de las políticas públicas existentes, la educación intercultural aún sigue siendo un desafío tanto para el sector educativo, como para ámbitos sociopolíticos, debido a que aún no se cuenta con la formación del recurso humano en competencias interculturales, debido al impacto positivo que genera estos procesos en la transformación social.

Es así como en el Capítulo 3 en los artículos 55 a 63, se establece la educación para los grupos étnicos, en los cuales se plantean aspectos importantes para la etnoeducación y sus principios, entre los cuales se destaca la diversidad lingüística, la interculturalidad y la participación comunitaria. Asimismo, en el artículo 57, menciona que

(...) la enseñanza de los grupos étnicos con tradición lingüística propia será bilingüe, como fundamento escolar la lengua materna del respectivo grupo y además priorizar el desarrollo curricular concertado con las comunidades. Así que favorecer procesos de alfabetización académica pertinentes será menester para el desarrollo de competencias comunicativas interculturales. (Pulgarín, et al., 2023)

Del mismo modo se establece en la Ley 1381 de 2010 en su artículo 1 “garantizar el reconocimiento, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como la promoción del uso y desarrollo de sus lenguas”. (Ley 1381, 2010, art. 2). Para lo que es importante en el marco normativo, una política pública consecuente, pertinente, coherente y justa para las comunidades étnicas en el que se tengan en cuenta aquellos elementos que como plantea (Ferrer, 2021) se centren en las nociones de multiculturalismo para legitimar la política etnoeducativa, basada en unos desafíos

significativos como la participación indígena en la toma de decisiones a nivel político, social, cultural y educativo.

Desde esta perspectiva y en el marco de una educación inclusiva, tal como lo plantea el Decreto 1421 de 2017 con relación a las responsabilidades que tienen las entidades como el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de educación y las Instituciones educativas, en el Artículo 7 del presente Decreto, el sector educativo y las entidades adscritas deben generar planes, programas, proyectos e indicadores para la educación inclusiva, teniendo en cuenta la asesoría de organizaciones que representen la instituciones educativas para lograr un educación inclusiva y de calidad para todos; con la consolidación de una política pública que aporte significativamente a la oferta intercultural para la prestación del servicio educativo con el apoyo necesario y contextualizado para este tipo de población.

En relación a la política pública del año 2022 con el observatorio para la Calidad educativa en Medellín, se establecen unos componentes que van directamente relacionados con la prestación del servicio educativo a nivel de ciudad. En el año 2015, el Acuerdo 18 presenta una política pública de formación de Maestros en la ciudad de Medellín en articulación con el Centro de innovación MOVA, en ella se especifica en uno de los objetivos la formación integral de los maestros desde el ser, hacer, en coordinación de acciones pedagógicas innovadoras, esta se viene consolidando a nivel de ciudad, en la que los docentes indígenas participan de estos espacios para mejorar sus prácticas educativas con la cualificación en cursos que ofrece MOVA y la alcaldía de Medellín.

Otro factor preponderante es el bilingüismo, donde Medellín le apuesta al desarrollo de una lengua extranjera como el inglés, pero no genera espacios de transformación al interior de las instituciones educativas para que los docentes se formen en otro tipo de dialectos o lenguas ancestrales; solo por primera vez en la ciudad, existe una universidad que dentro de su política educativa desarrolla cursos de lenguas ancestrales con cátedras y estrategias formativas plurales que consoliden y apropien a la comunidad en la diversidad epistémica y cultura de la educación dirigida a estudiantes, docentes y público en general. Esta universidad es de carácter público y se llama Universidad de Antioquia. Cuenta con grupos indígenas como los Wayuunaiki, Êmbêra Chamí, Ye'pá mha'sá, Guna Dule, Kriol y Minika. Desde el campus universitario se generan estrategias pedagógicas en las que se consolidan saberes ancestrales en los que se comparten conocimientos, experiencias, alimentos, danzas y cantos, esto permite que la comunidad indígena y afro se integren con investigadores y estudiantes de otras culturas y lugares del territorio.

En esta política educativa se establecen acciones para dinamizar los procesos de enseñanza-aprendizaje con cátedras abiertas y seminarios, entre los cuales se promueven para el público en general y docentes en ejercicio los siguientes cursos: Seminario de pensamiento ancestral indígena, pensamiento afroaspórico, pensamiento raizal, diversidad de género, discapacidad, cultura y sociedad; Cátedra de pensamiento indígena y Cátedra de paz, como apuesta al multilingüismo para el reconocimiento del pluralismo de saberes. Lo que busca la igualdad de derechos, tal

como se plantea en la Ley 21 de 1991, para asegurar la igualdad de derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones. (Ley 21, 1991, art. 2).

## Revisión de la literatura

Los procesos de investigación educativa con comunidades indígenas son efectivos si son acompañados por los padres de familia, para que los estudiantes se comprometan a favorecer su aprendizaje (Thackrah et al., 2022); requieren de un profundo sentido ético por parte de los investigadores externos, quienes siempre están dispuestos a trabajar de manera vinculante con los indígenas, como investigadores-beneficiarios, mediante diseños participativos, donde deben consultar permanentemente su aprobación (St John, 2022); y estos, a su vez, son los primeros evaluadores de todos los proyectos en los que participan, como en los procesos formativos que se brindan a sus hijos en territorios ajenos a su cultura; todo esto basado en las prácticas de cada etnia, caracterizadas por la cercanía y el acompañamiento a los menores (Armstrong et al., 2022).

En el caso colombiano, las comunidades indígenas han desarrollado un andamiaje educativo conceptual, reconocido por la Constitución de 1991, y que diferencia: la etnoeducación, dirigida a los grupos étnicos; la educación intercultural, para la comunicación entre los diferentes pueblos; y la educación propia, como aquella que recoge las oportunidades culturales de cada grupo étnico como tal (Javier, 2021). Hasta el momento, los modelos utilizados en la autoeducación en el país no han reunido la amplitud de la diversidad étnica del país, por lo que es fundamental seguir repensando la singularidad de las comunidades desde conceptos que favorezcan la conservación de su patrimonio, como la etnocorporalidad y la etnomotricidad (Ortega y Giraldo, 2019).

La etnoeducación en contexto de ciudad implica escuelas consideradas como microcosmos de amplia diversidad en costumbres y lenguas, demandando cuestiones complejas en distintos órdenes (Davy y French, 2018); siendo la lengua una de las primeras en ser revisada. De hecho, algunos rasgos de las lenguas indígenas originarias tienden a persistir, aunque se privilegie el aprendizaje de otras lenguas, de la mano de indicaciones emanadas de los adultos (Hecht, 2019); y con el cuidado de no convertirlas en instrumentos de mercantilismo comercial para la venta de productos marca país, como en el caso de territorios con cultura indígena que se convierte en objeto de consumo (Zavala, 2023). El bilingüismo se favorece con el apoyo de adultos con esta condición en el hogar, así como de un grupo numeroso de migrantes; de ahí que las políticas deban orientarse al fortalecimiento de la lengua materna en edades tempranas e incluso del grupo familiar (Schott et al, 2022); aun así, los niños indígenas son vulnerables a trastornos del lenguaje y del aprendizaje en interacción con otras lenguas; desde una perspectiva de salud pública, la medicina puede recurrir a pedagogías de descolonización al brindar servicios de acompañamiento en este ámbito.

El aprendizaje de la lengua dominante frente a las lenguas indígenas conduce a prácticas que las homogeneizan, dejando de lado la diversidad cultural; de ahí que se invite a los actores educativos a proponer estrategias para incidir en los ODS relacionados con esta tarea (Freeman, 2023): reducción de las desigualdades (ODS 10), promoción de una educación de calidad (ODS 4) y desarrollo de comunidades sostenibles (ODS 4); procesos que revelen la autenticidad de las experiencias, más que como contenido, evitando así el tokenismo [concesión de participación simbólica a grupos minoritarios o socialmente excluidos] (Marshman y Strohfeldt, 2023). Todo lo cual lleva a que el conocimiento indígena pueda ser utilizado en las clases de biología, por ejemplo, aprovechando el sentido del totemismo, que ha generado experiencias significativas de aprendizaje en ecología y en el cuidado y conservación de especies; para lo cual se requiere la apropiación por parte del profesorado (Ward et al., 2023).

La investigación realizada desde y con comunidades indígenas, permite generar confianza y favorecer este tipo de estudios; ya que privilegia, como en el caso educativo, políticas adecuadas, además de la promoción y adopción de recursos de enseñanza y aprendizaje conducentes a la etnoeducación (Shay et al., 2022); apoyados tanto en metodologías tradicionales como en otras alternativas, que incluyen: narrativas orales, historia de origen e Investigación Acción Participativa (Fernández et al., 2022). En relación con otros grupos raciales, que incluyen a las poblaciones negras, latinas e indígenas (BLI), o también conocidas como BIPOC (black, indigenous or people of color), los estudios sobre el bajo rendimiento escolar asociado a la raza indican que no se debe a la falta de motivación sino a la ausencia de recompensas motivacionales iguales a las de sus pares; originado, en parte, por la menor confianza de los docentes en su futuro académico (Silverman et al., 2023).

## La etnoeducación como ejercicio de ciudadanía

La etnoeducación tiene una relación intrínseca con la interculturalidad; ya que esta, desde sus principios hasta su quehacer, permite un contacto directo entre diferentes culturas para desarrollar procesos pedagógicos con enfoques étnicos. Según la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) en su artículo 56 define a la etnoeducación como aquella que estará “orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Además, tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad” (p.5). Igualmente, la etnoeducación como propuesta para fortalecer la apropiación de conocimientos, así como saberes dentro de la diversidad cultural y a su vez en la construcción de dicho entorno educativo, se debe entender como aquella propuesta académica que se origina en los principios culturales y cosmogónicos de cada grupo indígena para conservar la vida y espacios donde se desarrolla; así como, el sistema de creencias espirituales que los identifica. (Blanco, *et al.*, 2021).

De hecho, una de las posibilidades para esto, es comprender y aplicar el concepto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la cual, se construye mediante la figura que proyecta el Estado y la Sociedad para la composición del sistema educativo y todo lo

que de allí se desprende (pedagogía, currículo, evaluación, entre otras) que buscan sostener las demandas culturales, de la lengua y educación de las comunidades indígenas desde la formalidad del Estado (Arbeláez y Vélez 2008). Esto, quiere decir que la educación étnica favorece a la descolonización desde el mismo sistema pedagógico, al permitir incluir en la construcción curricular y didáctica los saberes de la comunidad indígena; además, de ser un espacio donde se abordan otras realidades culturales que incorporan la interacción e interculturalidad.

Es por ello, que la cultura es un aspecto fundamental dentro del proceso etnoeducativo. En definición, esta es la naturaleza de un entorno social, que al estar en contacto con otro genera intercambio de historicidad que la interculturalidad abarca como forma para que diversas culturas se relacionen en los ámbitos educativos. (Torrecilla et al., 2021).

En consecuencia, la necesidad que la etnoeducación trae consigo de una buena estructuración y aplicación para unos procesos, así como resultados efectivos en dichos entornos; lleva a que sea preciso la puesta en práctica de diálogos directos con la comunidad indígena (siendo esta partícipe). Además de ser de suma importancia la implementación de todos los aspectos culturales en el entorno educativo: desde los saberes hasta la simbología que disminuya los choques culturales; se debe resaltar que las formas de comprender el mundo desde los aspectos culturales deberían originarse en los inicios de la escolaridad; ya que, los entornos educativos que se establecen por el educador deben generar diálogos interculturales (Torrecilla et al., 2021).

Así, la etnoeducación desde su propuesta con la comunidad indígena ha tenido un proceso en la historia, consolidándose en el planteamiento de la política pública y acogiendo a la interculturalidad, así como la educación para la población autóctona en contexto de ciudad, como una realidad que ha sido incluida en la agenda jurídica y en el mismo sistema educativo.

En Colombia, la definición de una política pública en etnoeducación resulta de las luchas por procesos pedagógicos propios. Años atrás, la educación a la que se veía sometida esta comunidad se realizaba guiada por la iglesia o instituciones educativas oficiales; de las que, se implementaban integraciones curriculares que invisibilizaban la verdadera cultura étnica y no permitían el uso de la lengua nativa. (Izquierdo Barrera, 2018)

Con las acciones de lucha y resistencia de las comunidades indígenas a lo largo de la historia, se ha favorecido la resignificación cultural de los ancestros y esto ha permitido conservar la cultura y recuperar el territorio con logros jurídicos como lo es la aprobación del Decreto 2406 de 2007 por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996.

A principios de la década de 1970 se dio un afianzamiento organizativo de los pueblos indígenas que permitió a sus líderes vislumbrar la importancia de recuperar la educación propia. En ello jugó un papel importante el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Para fines de los años setenta y como

efecto de las luchas del movimiento indígena, el Ministerio de Educación Colombiano reformuló las políticas educativas y les dio mayor reconocimiento al uso y conservación de las lenguas nativas, a la educación básica gratuita, a la presencia de etnoeducadores y a que se hicieran adaptaciones para calendarios flexibles que se adecuaron a sus formas de vida. (Londoño Calero et al., 2019, p. 108).

Es entonces, cuando en 1976 surgen las primeras normativas colombianas que favorecían la etnoeducación indígena, lo que permitió el inicio de la visibilización de las comunidades frente al Estado (Izquierdo Barrera, 2018).

La educación étnica en población indígena ha sido un proceso de lucha que esta misma comunidad ha tenido que llevar a cabo frente al Estado y la sociedad. Por ello, gracias a dicha historia se han implementado los principios y estrategias que esta debe incluir. Un claro ejemplo de ello es el que menciona Castro (2008):

(...) la cosmovisión tradicional ancestral está presente en el pensamiento pedagógico de los maestros indígenas que reflejan en su desarrollo integral, práctica educativa, proceso de aprendizaje de su etnohistoria, determina su organización social, estilo de vida y manifestaciones cotidianas, dinamizando la cultura e ideología en el currículo de las escuelas indígenas; matizado por los principios trascendentales de su cosmogonía, compartido con el currículo occidental diseñado por el MEN (p.152)

Los etnoeducadores indígenas integran el PEI como parte activa del proceso, de forma articulada con la comunidad educativa, sus tradiciones y necesidades (Castro, 2008). Así, los docentes étnicos indígenas favorecen desde su constructo de estrategia etnoeducativa a la interculturalidad en el aula, desde un enfoque en que la comunidad académica pueda ser impactada positivamente al estar en contacto con la simbología y saberes propios que conllevan a una mejor interacción entre culturas indígenas y no indígenas. De hecho, las estrategias de educación étnicas deben estar enfocadas a una educación incluyente y para todos, para que así se fortalezca la identidad de los grupos indígenas; así como el sistema etnoeducativo con un enfoque intercultural que permita la interrelación con la diversidad. (Izquierdo Barrera, 2018).

## **Prácticas de etnoeducación en ciudad**

Las prácticas etnoeducativas hacen parte fundamental para las estrategias que se desarrollan con la atención educativa a la comunidad étnica, donde se genera un proceso participativo para la construcción de conocimientos. Según el Ministerio de Educación de Colombia los procesos metodológicos se llevan a cabo en acuerdo con la población étnica; de allí, surgen aspectos como el planteamiento del programa etnoeducativo, su implementación con la ayuda de muestras relacionadas a la praxis educativa intercultural; así como, el robustecimiento de las estrategias ejecutadas desde la evaluación, observación y acompañamiento.

Es importante resaltar que, desde las estrategias pedagógicas interculturales bilingües, se asumen conceptos clave como la cultura, lengua, diversidad, etnicismo, identidad, entre otras. Esto, se debe plasmar en los conocimientos y temáticas a abordar que cumplan los logros de aprendizaje establecidos previamente. Es decir, que dicha metodología intercultural bilingüe debe incluir la formación educativa indígena y sus respectivos procedimientos educativos según cada nivel educativo.

Para estos procesos pedagógicos étnicos, hay diversas leyes, normativas y convenios que reglamentan la estructura de dichas estrategias y prácticas. Dentro de ellas, resalta principalmente el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); de la cual, en sus artículos menciona tres aspectos muy relevantes para esta temática: integración curricular, la didáctica y uso de la lengua nativa.

Según lo anterior, se menciona sobre la integración curricular en el artículo 27 de dicho convenio que la estructura de los programas etnoeducativos deben estar ligadas a las necesidades de esta población, teniendo en cuenta sus saberes, memoria, métodos y convicciones. Igualmente sucede con la didáctica en su artículo 31, donde menciona se debe garantizar que las diferentes herramientas didácticas permitan tener una definición ecuaníme, concreta e ilustrativa de las costumbres y estructura de sociedades de los pueblos étnicos. Finalmente, con el uso de lengua nativa en su artículo 28, de la cual debe enseñarse a toda la comunidad autóctona a escribir y leer en su lengua indígena particular, donde deberá adoptarse también a los preceptos para conservar las lenguas indígenas, su praxis y progreso.

## Método

El tipo de metodología implementada es cualitativa y etnográfica. Fueron empleados los instrumentos de recopilación de datos: entrevistas semi-estructuradas y observación no participante, además de Escala de Likert con estudiantes indígenas, como complemento a la información cualitativa. La muestra, elegida de forma intencional para el proyecto, incluye los siguientes actores de la IE Héctor Abad Gómez de la ciudad de Medellín, Antioquia; tres etnoeducadores embera chamí, quienes fueron abordados desde el enfoque cualitativo; además de once estudiantes indígenas, participantes de la escala Likert, distribuidos del siguiente modo: cuatro del grado preescolar, con edades comprendidas entre los cuatro y seis años; tres de Procesos básicos, que corresponden a los grados primero a tercero y con edades que oscilan entre las edades de 7 a 9 años; cuatro de Aceleración del aprendizaje, incluye los grados de cuarto a quinto, con edades promedio entre los 10 a 13 años.

En la observación de clase, se tuvo en cuenta como unidad de análisis las interacciones entre los estudiantes, el uso de la lengua nativa, la gestión de aula: ambientes de aprendizaje y uso de recursos; las relaciones interculturales (indígenas, venezolanos y colombianos), competencias que se desarrollan dentro de la clase, lenguaje verbal y no verbal en la práctica, metodología y estrategias de evaluación. Para las entrevistas semiestructuradas, se enfocó desde la aplicación de la política pública sobre etnoeducación en el aula, la planificación y estructuración curricular intercultural,

prácticas etnoeducativas y el fomento de la interculturalidad en el aula. Para la escala Likert, se tuvieron en cuenta aspectos de la interculturalidad como lo es la identidad, las relaciones interpersonales e interculturales y la diversidad cultural. Esta, se establece con doce enunciados en escala de 1 a 5, siendo 1 la opción Totalmente en Desacuerdo y 5 Totalmente de Acuerdo.

## Resultados y discusión

De acuerdo con los resultados obtenidos de la aplicación de los instrumentos cualitativos, fueron consideradas diferentes categorías que fueron definidas desde una categorización axial, donde se establece la revisión de asuntos referidos a la etnoeducación en contexto educativo y los procesos pedagógicos que estos conllevan. Así, se presentan las categorías emergentes durante el proceso de investigación, luego de la triangulación metodológica realizada desde la revisión documental, entrevistas semiestructuradas y observación de clases.

### Categoría Etnoeducación

<b>Políticas Públicas de etnoeducación</b>	<b>Apoyos de la Secretaría de Educación</b>
	<b>Materiales didácticos</b>
	Favorecimiento en la permanencia de los estudiantes de la institución
	Conocimiento y evaluación de los etnoeducadores en política pública

### Categoría procesos pedagógicos

<b>Prácticas etnoeducativas institucionales</b>	<b>Planificación y evaluación de las clases</b>
	Prácticas culturales en los espacios educativos
	Estrategias funcionales etnoeducativas
	Normativas de la Institución Educativa frente a la población indígena
	Acompañamiento de la familia
	Enfoque curricular y su construcción
	Integración de la diversidad cultural

## Prácticas significativas de etnoeducación

<b>Procesos pedagógicos etnoeducativos de aula</b>	<b>Interacciones entre los estudiantes</b>	<b>Dinámicas comunicativas e interpersonales</b>
	Uso de la lengua nativa	Traducción entre lenguas
	Gestión de aula: ambientes de aprendizaje y uso de recursos	Recursos usados por el docente: materiales de trabajo
	Relaciones interculturales (indígenas, venezolanos y colombianos)	Uso del español y embera.
	Competencias que se desarrollan dentro de la clase	Motricidad y creatividad
	Lenguaje verbal y no verbal en la práctica	Lenguas español y embera. Refuerzo de lenguaje no verbal
	Metodología utilizada en el aula	Proyectos curriculares
	Estrategias de evaluación	Cualitativo o cuantitativo y formas de evaluación

## Prácticas etnoeducativas que favorecen la interculturalidad

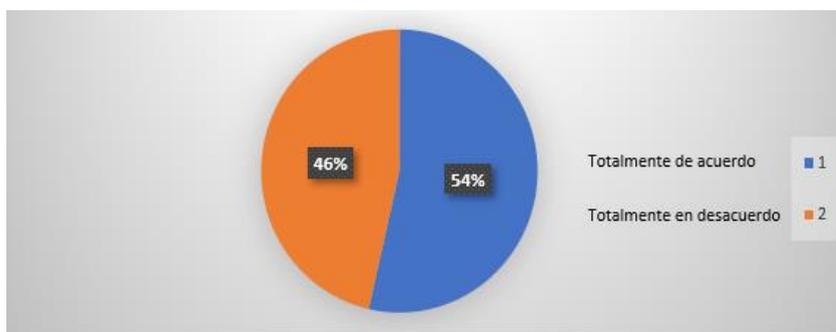
<b>Interculturalidad</b>	<b>Identidad</b>	<b>Hay otros dioses diferentes a los míos</b>
		Me gusta hablar a otros niños de mis costumbres
		Todos somos iguales
	Todos los niños deben tener escuela y educación	
	Relaciones interpersonales e interculturales	Me gusta hablar con niños que no hablan mi lengua
		Puedo usar gestos para hablar con niños que no hablan mi lengua
Me gustaría aprender otras lenguas para comunicarme		

	Diversidad	Me gustaría viajar para conocer otros lugares
		En mi escuela me enseñan cómo viven las personas en otras partes
		Me gustaría hablar sobre lo que hacen otras personas
		Me gusta conocer qué hacen otros niños en el mundo
		Me gusta ver niños de otras partes

### Resultados de la Escala Likert

Se evidencia que se deben fortalecer los procesos de comunicación intercultural; ya que de los doce enunciados realizados para la Escala Likert, el que tiene menor promedio es: "Me gusta hablar con niños que no hablan mi lengua"; es decir, que la mayoría no se encuentra en las posturas de acuerdo o totalmente de acuerdo, donde se identifica una necesidad de mejorar los procesos comunicacionales interculturales en base a la diferencia de lenguas; además de representar un 46% aquellos encuestados que están totalmente en desacuerdo de hablar con otros estudiantes que no comparten su lengua (Figura 1).

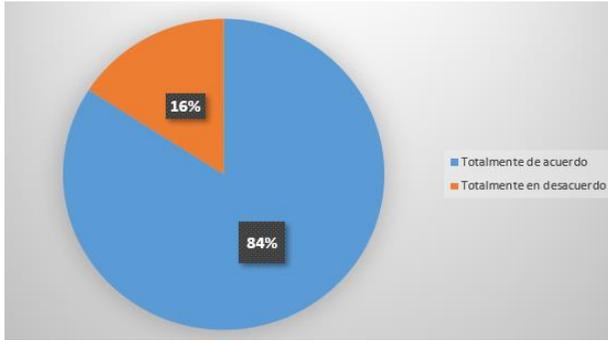
**Figura 1.** Preferencia de los encuestados por emplear otra lengua diferente a la propia al comunicarse.



Fuente: elaboración propia

No obstante, al comparar estos datos con el interés hacia aprender otras lenguas para comunicarse, se identifica que, en un promedio de 4,5, es decir, el 84% de los estudiantes está totalmente de acuerdo (Figura 2).

**Figura 2.** Intención de los encuestados en aprender otras lenguas para comunicarse.



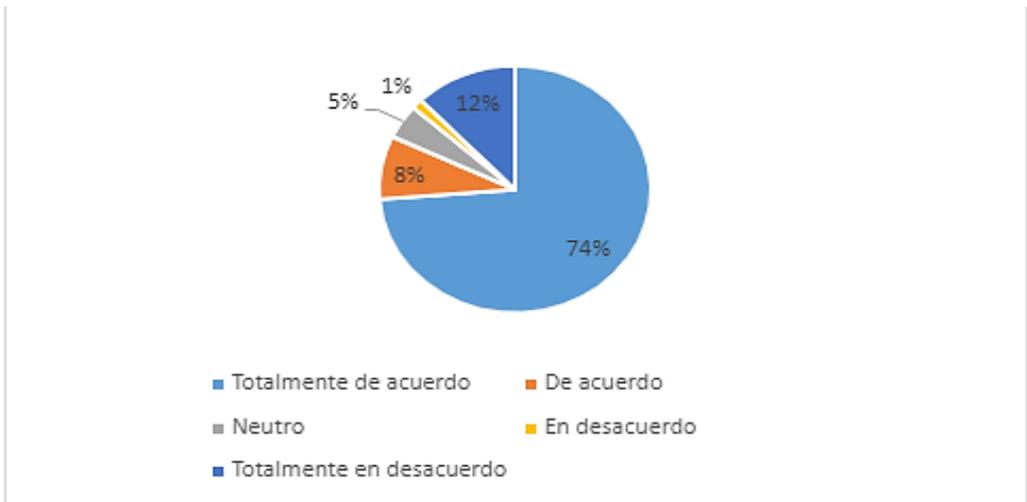
Fuente: elaboración propia.

Cabe mencionar que las relaciones interpersonales entre ambas culturas se refuerzan desde la comunicación no verbal; de hecho, el 65% de las personas mencionaron que utilizan gestos para comunicarse con personas que tienen otras lenguas.

Con un promedio de 4,8 el enunciado: “En mi escuela me enseñan cómo viven las personas en otras partes” es el ítem con más favorabilidad de la encuesta, representando un 0% de personas totalmente en desacuerdo y solo el 4% neutras.

En los resultados obtenidos totales por cada encuestado del grado de satisfacción con los doce enunciados de la encuesta, solo cuatro personas están totalmente de acuerdo con todos los ítems de la misma, pues al sumar los valores proporcionados por cada uno de los participantes, las cifras obtenidas en el total de un valor de 60 (Figura 3)

**Figura 3.** Grado de satisfacción de los encuestados.



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la interpretación de la información proporcionada por los actores de la investigación, los procesos pedagógicos institucionales y de aula evidenciados en el proyecto de investigación desde los aspectos mencionados en la metodología fueron los siguientes:

Desde la construcción de la malla curricular, se evidenció que esta se piensa con un enfoque diferencial e intercultural en el que se establecen en sus temáticas aspectos importantes relacionados a la cultura indígena. De hecho, la metodología utilizada es la de aprendizaje basado en proyectos (ABP), donde cada estudiante hace actividades prácticas de lo explicado en la clase. Se encuentran los siguientes proyectos dentro de las mallas: Cosmos, madre tierra y ser; lenguaje y comunicación; arte y lúdica; así como, matemática y tecnología para la vida.

Los recursos utilizados más frecuentes por la docente para el desarrollo temático de las asignaturas son el computador, el uso de tablas y plastilina. También hay muchos recursos dinámicos y didácticos como lo es el uso de fichas con dibujos.

Las estrategias de evaluación se basan en calificaciones cualitativas: caras felices, tristes o no dibuja dependiendo del esfuerzo de cada estudiante. Esto, lleva a la consecución de una de las etapas principales de la pedagogía: la motivación del estudiante a conseguir una cara feliz como una buena calificación.

La competencia que se desarrolla en el aula es principalmente la motricidad. Un ejemplo de ello es al trabajarla con actividades en plastilina y la creatividad al permitir que los estudiantes desarrollen ideas sobre lo que van a plasmar con este material y lo comunicativo al describir sus significados.

En cuanto a los procesos pedagógicos se destacan a su vez el trabajo por núcleos de formación en el que los docentes de Procesos básicos y Aceleración construyen guías de aprendizaje en donde se emplea la lengua nativa propia de la cultura y la lengua española para el caso de estudiantes que son colombianos y venezolanos, esto les permite a los educandos situarse en el lenguaje para comprender lo que el docente le transfiere desde cada proyecto que aborda dentro de la clase.

Las prácticas etnoeducativas más utilizadas y eficientes para los estudiantes del aula preescolar son aquellas lúdicas y relacionadas con el arte (de ambas culturas). En cuanto a las prácticas etnoeducativas más utilizadas y eficientes para los estudiantes tanto de Procesos básicos, como Aceleración del aprendizaje, se ubican más en las actividades relacionadas con la experimentación a partir de las matemáticas operativas y concretas y las ciencias experimentales.

Se resalta la inclusión de bailes culturales tanto indígenas como de otras culturas; ya que fomentan desde la etnoeducación la inclusión intercultural de otras costumbres y simbologías. Se encontró que desde la Institución Educativa se implementa la etnoeducación, favoreciendo en los estudiantes la

flexibilidad de no portar uniforme, respetando las costumbres de la cultura indígena la flexibilidad de no portar uniforme, respetando las costumbres de la cultura indígena.

## **Dinámicas institucionales que favorecen la Interculturalidad**

Las mallas curriculares deben estar en ambas lenguas: español y embera, aunque se visibiliza un banco de talleres en los que las planeaciones están en ambas lenguas; esto hizo parte de una estrategia que diseñó el programa PTA entre los años 2019 y 2020 en donde se orientó a los docentes indígenas en la reorganización de los planes de área propios para estas comunidades, organización de los indicadores de desempeño y las guías de estudio para los estudiantes.

Debido a que las aulas cuentan con un docente etnoeducador indígena, las relaciones entre estudiante-docente y los mismos alumnos se facilita; ya que el docente permite mediante la traducción un mejor entendimiento en medio de la diversidad lingüística. No obstante, cabe resaltar que entre los estudiantes existe una comunicación e interrelación sin necesidad de que la docente deba intervenir, por lo que se refuerza la comunicación no verbal entre ambas culturas. A diferencia de las otras aulas, estas tienen más marcada la relación intercultural al tener estudiantes de diversas culturas (debido a que los otros cursos, son aulas netamente indígenas).

Se implementan dentro del desarrollo temático de las asignaturas elementos simbólicos del español y del embera, así fortalece la interculturalidad en el aula. Un ejemplo de ello, es la implementación que hace la docente de vídeos con cantos sobre animales simbólicos indígenas y luego estos en español en donde los niños no indígenas aprenden a cantar en embera e indígenas en español.

Preescolar en la I.E Héctor Abad Gómez, sede Darío Londoño Cardona, es la única aula multicultural, debido a que las demás aulas (procesos básicos y aceleración) son únicamente aulas indígenas donde en el salón no hay interacción con otras culturas.

Los procesos pedagógicos son factores clave a la hora de identificar prácticas etnoeducativas e interculturales en ámbitos académicos, mediante la implementación de la metodología previamente descrita se pudo evidenciar el gran impacto positivo que la inclusión de estas temáticas generó en aulas donde se atienden varias culturas. Cabe aclarar, que es una gran ventaja que el grado seleccionado para este artículo (preescolar) cuente con un etnoeducador indígena y por ende se fortalezcan los procesos pedagógicos que se pretenden identificar en dicha institución. Diferentes aspectos como lo son la estructura curricular, aplicación práctica y teórica de temáticas simbólicas para ambas culturas, uso de la lengua nativa, relacionamiento interpersonal y herramientas didácticas que se evidenciaron en estos procesos educativos llevan a la conclusión de que esta es un aula intercultural que fomenta desde su planificación hasta

su ejecución la tolerancia, respeto e inclusión por ambas culturas, dignificando las luchas de las comunidades étnicas en la historia y facilitando la transición a la que muchas veces se ven forzadas las poblaciones indígenas rurales a contextos educativos.

El desarrollo de diversas acciones en los escenarios educativos favorecerá el desarrollo de competencias interculturales entre los miembros de una comunidad educativa, la investigación llevada a cabo da cuenta de la existencia de intenciones en algunos de los establecimientos educativos de la ciudad donde se propende por la conservación de los rasgos culturales de los indígenas Embera Chami, que se han vinculado a la institución. A la luz de lo establecido en la política pública se puede reconocer como un ejercicio del respeto por los valores culturales y ancestrales puesto que los procesos educativos de estos niños son dirigidos y establecidos por etnoeducadores de la misma comunidad. No obstante, existe un rasgo que podría considerarse opuesto a lo que significan las prácticas interculturales genuinas como es el hecho de que los niños no se vinculan a las aulas regulares si no que hacen parte de grupos denominado modelos flexibles en los que solo participan estudiantes indígenas. Esto da cuenta de que no existe una claridad en la concepción del concepto de interculturalidad en la institución.

## Referencias bibliográficas

- Armstrong, E., Maypilama, L., Fasoli, L., Guyula, A., Yunupiṅ, u, M., . . . Lowell, A. (2022). “How do yoṅ;u recognise and understand their children's learning? nhaltjan ṅ;uli ga yoṅ;uy nhāma ga mārdharaṅ;an djamarkuliw marṅ;githinyawuy?” *PLoS ONE*, 17(8 August) doi:10.1371/journal.pone.0272455
- Arbeláez, J & Vélez Posada, P. (2008). La etnoeducación en Colombia una mirada indígena
- [Monografía, Derecho, Universidad EAFIT]. Repositorio Institucional Universidad EAFIT. URL: <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/433>
- Blanco Torres, Y., Reinoso Pérez, Y., & Vásquez Maestre, M. C. (2021). “Competencias interculturales y globalización, una reflexión en torno a la formación ética: Intercultural Competence and Globalization, a Reflection on Ethical Education”. *Revista De Filosofía*, 38.<https://doi.org/10.5281/zenodo.4978931>
- Castro, C. M. (2008). “Etnoeducación Indígena Intercultural en el Caribe Colombiano”. *Educación y Humanismo*, 10(14), 145-164.

- Congreso de la República de Colombia. (1991, 4 de marzo). Ley 21 de 1991 adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra 1989.
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la ley general de educación. 1-50.
- Congreso de la República de Colombia. (2010, 25 de enero). Ley 1318 de 2010
- Congreso de la República de Colombia. (2011, 30 de noviembre). Ley 1482 de 2011
- Davy, B., & French, M. (2018). "The plurilingual life: A tale of high school students in two cities. Plurilingualism in teaching and learning: Complexities across contexts (pp. 165-182) doi:10.4324/9781315392462-10 Retrieved"
- Fernández Fernández, J., Vaca Pardo, L. N., & Astaiza Bravo, F. Y . (2022). "Recuperación de historias de origen y tradición oral: estrategia para fortalecer la lectura y la escritura". *Análisis*, 54(101). <https://doi.org/10.15332/21459169.7504>
- Freeman, L., Staley, B., & Wigglesworth, G. (2023). "Assessment equity for remote multilingual australian aboriginal students through the lens of sustainable development goals". *International Journal of Speech-Language Pathology*, 25(1), 157-161. doi:10.1080/17549507.2022.2129788
- Ferrer, A. (2021). "Language policy in public compulsory education systems: Multiculturalism and national identity in the People's republic of china and the republic of china". *International Journal of Taiwan Studies*, 5(1), 59-85. doi:10.1163/24688800-20201135.
- García, F. A. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 8(15),00005. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-21712017000100005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-21712017000100005&lng=es&tlng=es)
- Hecht, A. C. (2019). "Linguistic resistance in changing contexts: An approach from domestic commands in toba language. [Resistencia linguistica en contextos cambiantes: Un enfoque desde las directivas en lengua toba/qom]" *Lengua y Migracion*, 11(2), 63-76. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com).
- Institución Educativa Héctor Abad Gómez. (2018). *Reseña Histórica: Ajustes al PEI*. Medellín, Colombia. (p. 1-4).
- Izquierdo Barrera, M. L. (2018). "Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del Resguardo Embera Chamí". *Revista del Instituto de estudios en educación y del instituto de idiomas*. <https://doi.org/10.14482/zp.29.0002>

- Javier, F. S. (2021). “Otras educaciones y pedagogías ancestrales etnoeducación, educación intercultural y educación propia”. *Praxis pedagógica*, 21(30), 268-287.
- Londoño, C. Lasso, Patricia, & Rosero, A. (2019). “Tránsitos de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali, Colombia”. *Diálogo andino*, (59), 107-117. <https://dx.doi.org/10.4067/s0719-2681201900020010>
- Marshman, M., & Strohfeltd, T. (2023). Braiding aboriginal and torres strait islander knowledge into 21st century science education. Paper presented at the AIP Conference Proceedings, 2619 doi:10.1063/5.0123137
- Mesa de monitoreo seguimiento y evaluación de la Comisión Gestora del PNDE 2016 – 2026. (septiembre, 2019). Estrategia de Monitoreo y Evaluación del Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010, 12 de julio). Decreto 2500 de 2010 del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.) PROYECTO EDUCATIVO COMUNITARIO – PEC.
- Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82804.html>
- Neubauer, A., Pavón, S. Á., & Nicolás Ruiz, M. Á. (2022). “La diversidad sociocultural y lingüística en el desarrollo curricular: un estudio comparado en España, Finlandia e Irlanda”. *Revista Española de Educación Comparada*, (41), 65-83. doi:10.5944/reec.41.2022.31018.
- Ortega Cobo, L. D., & Giraldo Paredes, H. (2019). “Una revisión crítica del concepto de etnoeducación. Caminando hacia la educación propia desde las prácticas corporales en las comunidades indígenas”. *Mundo Amazónico*, 10(2), 1–22. <https://doi-org.ezproxy.uniminuto.edu/10.15446/ma.v10n2.74977>
- Pulgarín, M., Fierro, B., Ossa, E., García, A. & Meneses, M. (2023). Hacia una cultura de alfabetización académica universitaria Conceptos y estrategias para la comprensión de textos académicos. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
- Presidente de la República de Colombia. (1995, 18 de mayo). Decreto 804 de 1995 (18 de mayo) por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. Diario Oficial No. 41853.
- Fernández, Z. R., Borges, M. E. D., Betancourt, B. D., & Pérez, Z. R. (2022). “El proceso pedagógico y los objetivos formativos en la educación”. *Edumecentro*, 14, 2120.
- Rúa Gutiérrez, M. C., Ospina Suárez, O. L., & Mosquera Hurtado, P. E. (2020). Análisis de la socialización primaria de los estudiantes Embera Chamí en el

marco de las interacciones escolares en la institución educativa Salamanca de la Ciudad de Pereira.

- Saavedra, E., & Quilaqueo, D. (2021). “The epistemological challenge of indigenous and school educational knowledge in intercultural education”. *Educacao e Pesquisa*, 47, 1-6. doi:10.1590/S1678-4634202147231832
- Schott, E., Kremin, L. V., & Byers-Heinlein, K. (2022). “The youngest bilingual Canadians: Insights from the 2016 census regarding children aged 0–9 years”. *Canadian Public Policy*, 48(2), 254-266. doi:10.3138/cpp.2021-064
- Shay, M., Oliver, R., McCarthy, H. C., Bogachenko, T., & Pryor, B. M. (2022). “Developing culturally relevant and collaborative research approaches: A case study of working with remote and regional aboriginal students to prepare them for life beyond school”. *Australian Educational Researcher*, 49(4), 657-674. doi:10.1007/s13384-021-00459-3
- Silverman, D. M., Rosario, R. J., Wormington, S. V., Tibbetts, Y., Hulleman, C. S., & Destin, M. (2023). “Race, academic achievement and the issue of inequitable motivational payoff”. *Nature Human Behaviour*, 7(4), 515-528. doi:10.1038/s41562-023-01533-9
- St John, N. (2022). Working together with 'ilkwatharra' good feelings. Paper presented at the ACM International Conference Proceeding Series, 2 47-51. doi:10.1145/3537797.3537807
- Torrecilla, A. C. V., Gómez, R. J. M., & Ligardo, Y. A. M. (2021). “Ethno-educational concepts and interculturality, perspectives towards an intercultural education”. *Revista De Filosofía* 38(99), 645-656. doi:10.5281/zenodo.5685014.
- Thackrah, R. D., Bessarab, D., Papertalk, L., Bentink, S., & Thompson, S. C. (2022). “Respect, relationships and “just spending time with them”: Critical elements for engaging aboriginal students in primary school education”. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1) doi:10.3390/ijerph19010088
- Ward, N. M., Garrard, G., Gregg, E. A., May, B., Wandin, D., Harrison, M., . . . Bekessy, S. A. (2023). “Totemic species can be an effective lens for engaging students with indigenous knowledge and biodiversity conservation”. *Conservation Science and Practice*, 5(4) doi:10.1111/csp2.12904
- Zavala, V. (2023). “Youth, quechua and neoliberalism in contemporary Perú”. *International Journal of the Sociology of Language*, 2023(280), 45-66. doi:10.1515/ijsl-2022-0020

## **Biodata**

**Maira Alejandra Pulgarín Rodríguez:** Investigadora Posdoctoral. Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Coordinadora de Investigación de la Facultad de Educación Uniminuto, Bello. Miembro del Grupo de Investigación GEIEP. Investigador Junior Minciencias. Investigadora Principal de proyectos de Investigación del Sistema Uniminuto y Minciencias. Miembro de redes internacionales de investigación y lenguaje. Miembro de Comités científicos de eventos internacionales.

**Erica María Ossa Taborda:** Estudiante de Doctorado en Educación. Magister en Educación. Especialista en Evaluación. Licenciada en educación básica con énfasis en Tecnología e Informática. Coinvestigadora de proyectos de investigación. Asesora de trabajos de grado.

**José Julián Herrera Pulgarín:** Doctor en Humanidades y Artes con Mención en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario (Rosario, Argentina). Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), Seccional Antioquia-Chocó, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, investigador asociado (Bello, Colombia).

**María José Escobar:** Estudiante de Comunicación social y periodismo Uniminuto, sede Bello. Auxiliar de Investigación. Integrante del Semillero de Investigación Communicare.