

CURRÍCULO OFICIAL-EXPLICITO Y SUS TRANSFORMACIONES EN EL MUNDO DE LAS REPRESENTACIONES INDÍGENAS

Autores

ALVARO DEL CARMEN RODRIGUEZ AKLE

Magister en educación

Alroakle@hotmail.com

Grupo de investigación de análisis de la cultura escolar GRACE

Grupo Región Caribe REGCARIBE

Universidad del Magdalena

LUIS ALFREDO GONZALEZ MONROY

Magister en educación

Lalfredgonzalez@yahoo.es

Grupo interdisciplinario de evaluación pedagógica GIEP

Grupo Región Caribe REGCARIBE

Universidad del Magdalena

RESUMEN

El presente artículo constituye una reflexión en el contexto de análisis de la educación indígena frente al currículo oficial explícito o currículo occidental, se entiende que el mundo de las representaciones o cosmovisiones indígenas guarda relación con el currículo oficial-explícito, en aspectos tales como: Los significados, creencias, símbolos, construidos a lo largo de su historia; diseño, implementación y evaluación del currículo; La cultura como base del desarrollo del currículo orientado al desarrollo humano integral; Interculturalidad como aceptación de su propia

cultura y reconocimiento de la otra y construcción comunitaria del currículo sustentado en sus propias representaciones o cosmovisiones.

PALABRAS CLAVES: currículo, currículo oficial explícito, representaciones indígenas, calidad de vida humana.

ABSTRACT

This article is a reflection in the context of analysis of indigenous education versus explicit curriculum or curriculum western world means that the representations of indigenous worldviews and related to the curriculum-explicit on issues such as: meanings, beliefs, symbols, constructed throughout its history, design, implementation and evaluation of curriculum, culture as a basis for curriculum development-oriented human development; Interculturality acceptance of their own culture and recognition of the other construction Community-based curriculum in their own world views or representations.

KEYWORDS: curriculum, curriculum explicit, representations indigenous, quality of human life.

INTRODUCCION

Desde la llegada misma de los colonizadores españoles a tierras del Caribe colombiano, en particular a la subregión estratégica Sierra Nevada de Santa Marta hacia principios del siglo XVI comienza el sufrimiento indígena: al alterarse su sistema de convivencia, sus formas de relacionarse con la naturaleza, se altera igualmente su cosmogonía, su mundo de representaciones; so pretexto de evangelización o catequización, se impone un sistema de aculturación respaldado en un régimen colonial de rasgos feudales que arrasa con todo un patrimonio ancestral, cultural, labrado en el devenir histórico de estas comunidades que terminan refugiándose en las zonas mas altas del macizo montañoso para proteger sus vidas y sus legados.

Es así, como el mundo de las representaciones indígenas fue afectado por la misión capuchina, culturizando el proceso ancestral educativo indígena, desde 1916

hasta 1982, cuando fueron expulsados por la comunidad de Nabusimake (Mendoza, 1995, p.3. 2000, p.4); iniciándose entonces hasta nuestros días un proceso de reconstrucción social de su imaginario colectivo en las distintas comunidades a partir de una dinámica educativa propia que lucha por mantener la identidad cultural a pesar de las influencias de currículos orientados desde principios y enfoques de la cultura occidental.

De todas maneras, desde principios de los ochenta se plantea a la educación indígena el problema de recuperar sus valores tradicionales y culturales. Torres, citado por Vasco (1995) afirma que el CID (Centro Indígena Diversificado), rediseñó desde 1983 un plan de estudios de modalidad agropecuaria y cultura tradicional para responder a las necesidades de formación contextuales y mantener así, la lengua, la identidad y el pensamiento.

Avanzando en el tiempo, desde 1994, y en el contexto de la Ley 115/1994, o Ley general de la educación colombiana, se plantea el rediseño curricular desde los PEC, Proyectos Educativos Comunitarios, en las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, modificando la estructura organizacional y el alcance del currículo integrando áreas de los saberes indígenas (Mendoza, 1995, p.3): lengua materna, talleres de artesanía, artística, descartando la lúdica, la educación física por considerar que no hace parte de sus tradiciones culturales.

Todo lo anterior, conlleva a reformas en el sistema de formación docente, la cual tiene como antecedente desde 1989 la formación de docentes indígenas bajo el sistema de profesionalización conducente al título de bachilleres pedagógicos (MEN & GTZ. 1996. p. 32)¹, del cual se formaron 26 maestros en tres grupos con diferentes niveles académicos que transita hacia un perfil de educador indígena con arraigo en su cultura y tradiciones que permite fortalecer el conocimiento propio y hacer acopio del currículo oficial como apoyo que enriquece su cultura, más no la determina.

¹ MEN: Ministerio de Educación Nacional
GTZ: Sociedad Alemana de Cooperación Técnica [Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit]

En este contexto, hacia 1995 con el decreto 804, el Ministerio de Educación Nacional Colombiano, reglamenta la educación para los grupos étnicos y con ello la formación de maestros profesionales para implementar el currículo oficial bajo los principios de la etnoeducación: integralidad, diversidad lingüística, autonomía, participación comunitaria, interculturalidad, flexibilidad, progresividad y solidaridad, apareciendo la propuesta curricular en el grupo IKU, el cual habita cerca de las cuencas de los ríos Fundación, Aracataca, Don Diego y Palomino, (MEN & GTZ.1996. p.32), contemplando siete áreas de conocimiento: Lengua Materna, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español, Matemáticas, Artesanías y Agropecuarias, sobre las cuales debe desarrollarse la práctica pedagógica incluyendo conocimientos tradicionales, sin embargo, los docentes terminaron implementando adaptaciones aisladas de los programas oficiales y creando propuestas apartadas, no discutidas con las autoridades indígenas.

De acuerdo a entrevista exploratoria² con Julio Cesar Nieves, Rector de la Institución Educativa Distrital. Tayrona de Bunkwimake, Resguardo Kogui-Malayo-Arhuaco, manifestó preocupación por no poder cumplir cabalmente el calendario oficial A, establecido por el MEN y reglamentado por la Secretaria de Educación Distrital de Santa Marta, lo que implica dificultades con la representación de tiempo y espacio en la cultura indígena IKU, en tanto ésta involucra la escuela en su quehacer y mundo de la vida indígena en aspectos como ritos, pagamentos, trabajos tradicionales, días para sembrar la tierra. El directivo docente reconoce entonces, que se requiere de un currículo que respete y entienda el mundo de las representaciones indígenas y se logre implementar en la escuela, atendiendo la realidad propia sin desconocer los aportes o apoyos exteriores venidos de otras culturas. Asimismo, el Rector manifiesta que su institución cuenta con 100 estudiantes en la sede central y unos trescientos en total en todas las cuatro sedes, 15 profesores de los cuales 13 son indígenas y dos son de origen no indígena, siendo estos últimos de matemáticas y ciencias naturales.

De otra parte, el docente indígena Bunkwimake, Wilfrido Otoniel Izquierdo Torres, en la misma entrevista exploratoria afirmó: ***“nuestra comunidad indígena Tayrona, lucha desde hace 500 años por mantener su identidad cultural”***, cuestiona

² Visita realizada a la casa indígena en Santa Marta el día 23 de Junio de 2009 por los autores del presente artículo.

además que a pesar de hablarse de la diversidad de pensamientos, *“nos imponen contenidos académicos que no responden a las expectativas y necesidades de formación de la comunidad”*, igualmente afirmó desde una posición crítica: *“el sistema curricular oficial es discutible en tanto “nos meten en un mismo saco”, sin tener en cuenta la visión indígena pedagógica tradicional que reconoce la autoridad de los mamos, mayores y nuestra historia, lo que conlleva a la resistencia y reafirmación de la identidad ancestral indígena”*, y ratifica que en su escuela el PEI recibe el nombre de Proyecto Etnoeducativo Comunitario con énfasis en agropecuaria, concebido desde la pedagogía tradicional indígena, logrando de alguna manera y a pesar de las dificultades implementar una especie de educación contextualizada a sus necesidades como son los cultivos, estanques piscícolas, porquerizas, galpones y tradiciones que se complementan con aprendizajes de las tecnologías occidentales, de todas maneras, manifiesta su preocupación cuando se lanzan resoluciones y decretos que no consultan con sus realidades y desconocen a las autoridades indígenas, trayendo a colación el decreto de evaluación 1290/2009, para aplicar en 2010, manifestando su desconocimiento y ninguna participación en el proceso de concertación.

Añádase a lo anterior que no basta con las políticas de etnoeducación, en el cual se requieren maestros indígenas, recordemos que la educación desde la perspectiva colonialista reproduce el sistema educativo que busca alienar a las comunidades indígenas a su modelo de sociedad que termina destruyendo sus valores, principios y representaciones, por lo tanto, el currículo como sistema no se reduce a un simple programa de estudios o tablas de contenidos, sino a una educación que contempla la transformación en la convivencia de las mismas comunidades educativas indígenas autónomas, capaces de conservar la cultura propia sin negar la del otro.

DESDE UNA MIRADA RETROSPECTIVA HACIA UNA PROSPECTIVA DE ACCIÓN ÉTICA INVESTIGATIVA

Justo es decir que en la Etnia IKU, se adelantó un trabajo de investigación en la línea de calidad educativa, titulado: “Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia. Etnia IKU. MEN-GTZ, 1996. En esta referencia se afirma que a partir de los

proyectos de etnoeducación se ha ido construyendo un discurso sobre educación bilingüe intercultural que exige participación comunitaria, pertinencia lingüística y flexibilidad curricular. En este sentido se replantea el currículo convencional hacia una propuesta propia que oriente a niños y jóvenes en la reproducción de su sistema y tradiciones culturales como son la construcción de conocimientos, cultura oral, relaciones entre sexos, roles sociales, relaciones entre generaciones.

Así, la anterior investigación intenta esclarecer el impacto de la educación oficial-formal, en las comunidades indígenas y la manera como ésta coadyuva a plantear nuevas necesidades sociales cada vez más sentidas por sus miembros.

Cabe anotar, que esta investigación empleó instrumentos de recolección de información pertinentes al propósito de acceso a la comunidad a través de la observación participante, diario de campo, talleres con la comunidad, sistematización y redacción de informes de acuerdo a los resultados del estudio.

Sobre la base del informe de investigación realizada por el MEN & GTZ (1996, p. 75), la propuesta curricular que se llevaba a cabo en dicha comunidad, algunas veces muestra que era incoherente con la práctica, en ella se acordaron unos criterios y se hacían otras cosas, ejemplo de ello es el refuerzo de la primera lengua en los primeros años escolares, también se observa que había un desfase en el sistema curricular, en tanto se excluían objetivos, metodologías y evaluación. También se aprecia la falta de unificación de criterios en el afán de implementar el currículo tradicional indígena.

Igualmente, esta investigación recomendó en lo atinente a la propuesta curricular aspectos como: convertir el currículo IKU para la educación básica primaria en un currículo completo, es decir, avanzar mas allá de formular objetivos y contenidos, integrando también a la comunidad y autoridades a través de consultas periódicas a los mamos³, para la transmisión de valores, de saberes tradicionales, formas adecuadas que implican salir de la escuela hacia escenarios donde los adultos realizan sus actividades.

³ Mamos, son las personas indígenas que ostentan la autoridad moral y espiritual en el contexto de las culturas indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta de Colombia.

De otra parte, en el documento (Yáñez, s.f. p.11) se hace la reflexión acerca de los currículos orientados a las comunidades indígenas, estableciendo dos corrientes: La bilingüe bicultural y la bilingüe intercultural; de la primera se concibe la integración del grupo nativo a través de su lengua vernácula a un proceso de asimilación a la cultura occidental, desde esta perspectiva se pretende acelerar la integración o mas bien la desintegración de la identidad indígena mediante la imposición de la lengua castellana. En cuanto a la segunda, ésta surge como alternativa a la primera, en tanto reconoce a los grupos indígenas en su identidad y contexto sociocultural, su cosmogonía, como así se refiere Yáñez (s.f. p. 14):

Frente a la educación bilincultural, se presenta la alternativa intercultural que difiere de la primera tanto en lo que tiene que ver con el curriculum y los contenidos como con el régimen escolar ya que toma en cuenta las características socioculturales propias de los distintos grupos indígenas, incluidos la lengua y sus aspectos semánticos, como la realidad organizativa y comunitaria para relacionarlo –no integrarlos- con la sociedad de habla hispana.

Además, si bien el currículo es un punto de partida, no lo es todo, hace parte de un sistema más general. Desde la perspectiva sistémica-sistémica de Dávila & Maturana (2009. p. 3), ese currículo indígena es un habitar local en la matriz más amplia que lo contiene y que resulta de la convivencia y de la forma en que viven su propio vivir cotidiano, estableciéndose una matriz relacional del currículo con otros componentes socio culturales como son las dimensiones organizacionales, el rol o perfiles de los protagonistas del acto educativo, los sistemas de selección, producción y distribución de conocimientos o saberes autóctonos.

REFLEXION DE ACCION CRÍTICA

Abordar la investigación educativa en el contexto indígena, particularmente en el resguardo Kogui-Malayo-Arhuaco de la Sierra Nevada de Santa Marta, en la jurisdicción del Distrito Turístico Histórico Cultural de Santa Marta, es de gran importancia por que permite identificar las representaciones indígenas frente al currículo de corte oficial-explicito, con el propósito de mantener la resistencia para conservar la identidad cultural milenaria indígena en estos territorios, concibiendo la educación como un proceso de transformación en la convivencia de la propia

comunidad, sin imposiciones, manipulaciones subordinaciones de una cultura hacia la otra.

En el contexto de la comunidad indígena IKU-TAYRONA, ubicada en la región Caribe colombiana es de gran utilidad retomar la investigación para darle continuidad a los aportes realizados por la GTZ-MEN, en tanto se enmarca en el compromiso de la política nacional, internacional y regional de una sociedad pluricultural, multilingüe y de una educación bilingüe intercultural que reconocen al indígena como auténticas comunidades humanas aportantes a la conservación de la vida, la naturaleza y la cultura desde sus cosmovisiones o formas de pensar, amar y actuar que lo concretan en sus procesos de formación a través de la tradición y acervo cultural que transmiten de generación en generación, mediante su oralidad.

Al respecto, conviene aclarar en la perspectiva de emprender nuevos proyectos de investigación que estos deben ser pertinentes a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa IKU en el ideal de construir colectivamente el currículo integral y contextualizado, adecuado a sus representaciones, cosmovisiones, organización, dimensiones de tiempo y espacio y necesidades de calidad de vida comunitaria en concordancia con la pedagogía indígena que reconoce las formas de autoridad representada en sus mamos, sus mayores y en su historia.

Dado que hace muy poco, durante las actividades del taller del Caribe Colombiano (2007) realizado en la ciudad de Cartagena, los mandatarios e intelectuales de la región firmaron el “Compromiso Caribe” en el fin de sacar adelante a la región en materia social, política, económica y cultural. Las investigaciones venideras han de enfocarse en la educación como eje de desarrollo y conservación de la cultura indígena, como punto de partida importante para cerrar brechas entre los diferentes sectores de la sociedad, especialmente cuando se pretende rediseñar o resignificar el currículo escolar para adecuarlo de manera eficaz, eficiente a la realidad contextual de las comunidades indígenas atropelladas por sistemas colonialistas de dominación y deterioro de la identidad cultural, que terminan en últimas siendo factor de exterminio del patrimonio étnico colombiano.

Acerca de la importancia de nuevos proyectos de investigación educativa en el contexto del “compromiso Caribe” (2007), se plantea la siguiente reflexión: ¿Por qué no se invitó a las autoridades ancestrales de los resguardos indígenas del Caribe

colombiano a hacer parte de ese compromiso? A pesar que en uno de los apartados del compromiso, en el numeral 5, se propone fortalecer la etnoeducación bilingüe en aquellos lugares donde se habla como primera lengua una distinta al español, ¡esto no basta!. Colombia se precia de ser un país pluricultural y de regiones y en este tipo de compromisos no puede faltar la presencia de nuestros hermanos mayores, quienes a través de sus resistencias han demostrado la capacidad de lucha para mantener el sistema natural y cultural potenciado desde sus propias simbologías.

Ahora bien, para avanzar en el desarrollo regional Caribe, la educación, la cobertura y calidad como punto del compromiso Caribe apunta a fortalecer la etnoeducación bilingüe, desde la interculturalidad auténtica, del respeto mutuo, implica darle trascendencia a inversiones en el campo educativo y son estos tipo de proyectos los que conllevan a modelos alternativos de educación orientados al desarrollo sostenible de la calidad de la educación en contextos biodiversos que reconocen como las comunidades humanas son la base de los proyectos educativos construidos de manera participativa en la perspectiva de la sociedad democrática, pluricultural y solidaria que anhelamos.

CERTEZAS E INCETIDUMBRES

La educación como un sistema complejo de construcción social involucra relaciones entre sí y con otros sistemas sociales, económicos, culturales y políticos, es decir, es un sistema dentro de otro sistema que lo contiene, en el transcurso del cual se sedimentan formas de pensar, sentir y actuar en las comunidades que conviven como familia, escuela, organización, sociedad y mundo natural (Dávila & Maturana, 2009.p3), en este sentido, el mundo de las representaciones y/o cosmovisión indígena es el resultado de un proceso ancestral transmitido de generación en generación a través de su cultura, de sus relaciones de convivencia en las cuales se van configurando unos espacios particulares en el cual los mayores indígenas modulan para que sus menores descendientes no pierdan sus tradiciones a pesar de lo que el discurso oficial-occidental pretende imponerles.

Magendzo (2003, p. 1), conceptualiza el currículo como un sistema de selección, transmisión y evaluación de la cultura, desde el compromiso ético-político, en el cual cada escuela en su contexto económico, socio cultural y político le da sus propia interpretación e implementación en quehacer pedagógico para adaptarse al currículo intencionado, oficial –explícito. Nos, surge la preocupación de cómo se re contextualiza el currículo oficial-explícito a la cultura escolar indígena que a su vez conserve la identidad de este grupo étnico en su proceso de transformación en la convivencia y la influencia de otras culturas. Así, el currículo oficial –explícito puede distar mucho de la realidad del mundo de las representaciones, creencias, significados y practicas educativas indígenas, por lo tanto esta situación genera conflictos que distorsionan y deterioran la calidad de las relaciones entre las personas de la comunidad indígena.

Ahora bien, Kemmis1990, en Salazar (2003, p.177), afirma:

Debido a que la sociedad cambia continuamente, la educación debe también caracterizarse por una constante transformación. Creemos que la educación no puede mejorar sin la participación de los maestros en la inspiración y justificación de nuestras acciones, y mejorando el proceso de formulación, investigación y evaluación de las curricula.

Desde esta perspectiva, interpretamos críticamente que los currículos no funcionan por que no investigan o entienden la realidad de los cambios en el propio contexto de desarrollo, y como lo continua afirmando Kemmis, no basta con transformar los instrumentos del curriculum, el cambio tiene que darse en las personas que aprenden o enseñan para poder utilizar de manera adecuada los instrumentos, de esta manera, la educación es una actividad social y cultural que requiere de la participación de la comunidad educativa, de los maestros, padres de familia, es decir para el caso indígena son estas personas los sujetos activos de intervención curricular para que se transformen de manera consciente en sus prácticas cotidianas.

De lo anterior surgen preguntas más que respuestas ciertas, ejemplo de ello planteamos unos primeros interrogantes:

¿Cómo se transforma el mundo de las representaciones y/o cosmovisión indígena desde su escuela mediado por el currículo oficial-explicito?

¿Cuáles son las significaciones, resignificaciones y mutaciones que la escuela indígena realiza en la práctica para adaptarse desde su cosmovisión al currículo oficial –explicito?

¿Cómo se re contextualiza el currículo oficial –explicito en el contexto de la cultura indígena?

¿Cuál es la simetría o asimetría entre el currículo oficial-explicito y el currículo real aplicado en la escuela indígena?

¿Como la cultura indígena sirve de puente o barrera a los procesos sostenible de construcción colectiva de un currículo integral y contextual?

¿Cómo la cultura indígena se reconoce a sí misma y a su vez acepta a la otra para promover juntos, desarrollo sostenible de la calidad de la educación como calidad de vida?

¿Cómo se constituye la comunidad indígena en protagonista del diseño, implementación y evaluación del currículo ajustado a su realidad, sin desconocer los aportes de otras culturas?

¿Hasta que punto la comunidad indígena se constituye en protagonista de su propia transformación a través de un currículo como sistema construido colectivamente atendiendo su realidad sociocultural, política y económica?

CONCLUSIONES

A partir de las reflexiones anteriores acerca de la problemática del currículo oficial explicito y sus implicaciones en el mundo de las representaciones indígenas en el

entorno del macizo montañosos Sierra Nevada De Santa Marta, se llega a concluir de manera aproximada los siguientes aspectos que pueden dar lugar al debate franco para empezar nuevos abordajes del currículo y los procesos de mejoramiento de calidad de la educación en las escuelas indígenas en la perspectiva de calidad de vida de las comunidades.

1. En el contexto indígena de la Sierra Nevada de Santa Marta se requiere investigar, comprender, Interpretar todo sistema de representaciones indígenas y/o sus cosmovisiones, en relación con el currículo oficial-explicito y llegar a entender como este ultimo facilita u obstaculiza la calidad de la educación como calidad de vida de las comunidades indígenas.
2. Es necesario deconstruir y reconstruir desde la perspectiva de la cultura indígena lo que se entiende por currículo y cómo se rediseña, implementa y evalúa en el contexto de su escuela, vida, comunidad, organización, en el respeto de las otras culturas y a su vez en el fortalecimiento de la propia para garantizar la conservación de las tradiciones ancestrales sin descuidar los avances de la post modernidad.
3. En la perspectiva de los procesos de rediseños curriculares, es fundamental tener en cuenta los elementos de la cultura que operan como puente o barrera para el desarrollo sostenible de la calidad de la educación como calidad de vida para potenciar formación humana integral de la comunidad indígena.
4. Igualmente entiéndase, la interculturalidad como la aceptación de su propia cultura y el reconocimiento de la otra, en cuya relaciones inter comunitarias, el currículo indígena se fortalece captando los aportes del currículo oficial explicito sustentado desde sus propias representaciones o cosmovisiones
5. Los proyectos de investigación educativa a emprender en las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia, implican niveles de compromiso y acción participativa para la transformación de realidades socioculturales sin desconocer el legado indígena, lo que plantea un tipo de investigación cualitativa que respete las voces de los protagonistas en el conocimiento y solución de sus problemáticas.
6. Con base en lo anterior, consideramos que la investigación educativa no puede estar a espaldas de la transformación de las realidades contextuales,

en este sentido, al igual que Kemmis(1989), se asume un enfoque autoreflexivo de IAP, en la cual se trasciende la posición positivista de reducción a la racionalidad instrumental y a una aparente objetividad o neutralidad de los investigadores en sus discursos al expresarse en una forma de acción en tercera persona, en contraste, el compromiso epistemológico de la IAP se dirige a los investigados en primera persona (nosotros), en una relación horizontal de teoría y práctica, en la cual se parte de la practica para transformarla desde un interés emancipatorio y no solo técnico o interpretativo.

7. En suma, estas reflexiones conllevan a plantear la educación indígena como transformación reflexiva en la convivencia solidaria, con actitudes propositivas y de empoderamiento de la comunidad social, académica y política indígena frente a los retos y desafíos que plantea el organizar una propuesta curricular contextualizada hacia una sociedad de los saberes implícitos en la biodiversidad cultural de los pueblos del Caribe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Centro de Estudios Económicos Regionales del Banco de la Republica, Observatorio del Caribe & Fundesarrollo (2007). *Compromiso Caribe. Taller del Caribe colombiano*. Extraído el 20 de Junio de 2009 de http://www.ocaribe.org/region/taller_desigualdades_docs.htm
- Congreso de la república de Colombia. (1998) *Ley 115 de 1994*. Bogotá. Ed. El Pensador.
- Enciso, P., Nieto, J. & Serrano, J. (1996) *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia. Etnia Iku*. N° 2. Bogotá. Ed. MEN-GTZ
- Kemmis, S. (1990) *Improving education through action research*. Brisbane Australia. Traducción de María Cristina Salazar. Universidad Nacional de Colombia.
- Magendzo, A. (2003) *Curriculum, convivencia escolar y calidad educativa*. Monografías virtuales. N° 2. Extraído el 12 de Diciembre de 2008 de <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografias02/reflexion03.htm>

- Maturana, H. Dávila, X. (2009) *Hacia una era post postmoderna de las comunidades educativas*. Extraído el 14 de Abril de 2009 de <http://www.rieoei.org/rie49.htm>
- Mendoza, C. (1995) *Educación, pedagogía y cultura en las escuelas indígenas Sierra Nevada de Santa Marta*. Barranquilla. Grupo educación, pedagogía y cultura en el Caribe colombiano. Instituto de investigaciones. Universidad Simón Bolívar. Extraído el 26 de Junio de 2009 de <http://www.unisimonbolivar.edu.co/revistas/aplicaciones/doc/145.pdf>
- Mendoza, C. (2000) *Pedagogía indígena: una visión diferente de hacer educación en Colombia*. Barranquilla. Grupo educación, pedagogía y cultura en el Caribe colombiano. Colegio Distrital Sarit Arteta de Vásquez. Extraído el 30 de Junio de 2009 de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/pag040_051.pdf
- Ministerio de Educación Nacional & Deutsche Gesellschaft Für Technische Zusammenarbeit. (1996) *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia. Etnia Iku*. N° 2. Bogotá. Ed. MEN-GTZ.
- Presidencia de la republica de Colombia. (s.f.) *Decreto 804 de 1995*. Extraído el 18 de Junio de 2009 de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal1.jsp?i=1377>
- Rojas, J.R. (s.f.) *Investigación acción participativa IAP*. Extraído el 27 de Junio de 2009 de <http://amauta-international.com/iap.html>
- Salazar, M. (2003) *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Lima. Ed. Magisterio.
- Vasco U, L. G. (1995) Seminario permanente interdisciplinario de etnoeducación. *Escuela y cultura propia*. Ministerio de Educación Nacional & Universidad Nacional de Colombia. Extraído el 19 de Junio de 2009 de <http://www.luguiva.net/documentos/detalle.aspx?id=114&d=5>
- Yáñez. C. (s.f.) *Curriculum escolar y educación bilingüe intercultural*. Extraído el 26 de Junio de 2009 de http://fundacion.proeibandes.org/bvirtual/biveib_page.php?pagina=2