

# Construcción, cambio curricular y descolonización en el proceso educativo del pueblo indígena Nasa, Norte del Cauca, Colombia

Jeann Nilton Campo Ángel\*

## Resumen

En el presente trabajo realizamos una aproximación a la experiencia de construcción curricular desarrollada por el pueblo nasa y otros pueblos indígenas localizados en el departamento del Cauca, al sur occidente de Colombia, organizados a través del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). En tal sentido abordaremos como se ha fundamentado, las fuentes de las que se alimenta y la manera como va configurando su identidad particular, en una dinámica de cambio y control del currículo como instrumento de regulación de los procesos educativos en una tensión permanente con las políticas del Estado.

\* Antropólogo. Especialista en Políticas Educativas – flacso, Argentina. Maestrante en Ciencias Sociales con Orientación en Educación – flacso, Argentina.

## Contexto histórico y social

A fines de la década de los ochentas e inicios de los noventa se produjo en Colombia un pacto político entre las clases dominantes, que históricamente han conducido el Estado, y varios de los grupos insurgentes que, recurrieron a la lucha armada como instrumento para modificar el orden social establecido<sup>1</sup>. Este pacto crea como resultado la Constitución Política de 1991, poniendo fin a la Constitución de 1886 que imponía una concepción monocultural de la nación; puesto que sólo reconocía a

1. Acuerdos de paz realizados a fines de los 80 e inicio de los 90 entre el gobierno nacional y los grupos insurgentes, conocidos también como los acuerdos de paz, que produjeron la desmovilización del Movimiento 19 de Abril (M-19); El Partido Revolucionario de los Trabajadores (prt); La guerrilla indigenista Manuel Quintín Lame (mql); Ejército Popular de Liberación (epL). Ver más ampliamente, Moreno P, Héctor (2011).



FOTO: DANIEL FELIPE CAMPO

Colombia como una república unitaria, católica y mestiza.

La participación del movimiento indígena en la Constitución de 1991 posibilitó introducir el reconocimiento del carácter pluriétnico y multicultural de la nación colombiana, logrando posicionar los derechos a la autonomía, al territorio, al gobierno propio y a “una educación que respete y desarrolle la identidad cultural”<sup>2</sup> de los Pueblos<sup>3</sup>, entre otros derechos.

El reconocimiento del indígena como sujeto colectivo con derechos diferenciados del resto de los sectores de la sociedad, irrumpe en el marco de un orden social marcado por un conflicto histórico de más de 500 años, en el que el indígena ha sido representado como “atrasado”, “salvaje” e “incivilizado”, entre otras categorías que lo ubican en un lugar de inferioridad social y dominación política; posición que ha sido justificada, también, desde la tradición del pensamiento ilustrado, científico moderno desde el siglo XVIII. Representación reproducida en el currículo del sistema educativo moderno, que además desconoció y excluyó conocimientos, lenguas y expresiones culturales de las comunidades y pueblos (Palamidessi, 2006).

Desde los años setentas el movimiento social indígena del departamento del Cauca, en Colombia viene impulsando la apropiación<sup>4</sup>, resignificación y revalo-

ración de la escuela desde lo comunitario, con el fin de transformar esta institución que históricamente ha reproducido un sistema de pensamiento hegemónico, dominante, para convertirla en un escenario a partir del cual se construye y dinamizan nuevos procesos educativos en función de la cosmovisión<sup>5</sup>, los planes de vida y el proyecto político como pueblos indígenas<sup>6</sup>.

En este orden de ideas, la escuela se entiende como una agencia de cambio cultural y de producción de identidades, que está situada en una posición estratégica para cualquier proyecto de cambio radical de lo político y lo social (Silva, 1995); lo que a su vez configura una trama en la que se reconoce la función de reproducción social de la escuela, al tiempo que constituye un potencial espacio de resistencia y libre ejercicio (Hunter, 1998).

La decisión de apropiar la escuela y en general de intervenir en la dirección y el control de los procesos educativos y formativos en territorio indígena conllevó a la construcción de nuevas propuestas para los diferentes niveles de formación, que a su vez implicó la discusión sobre el currículo y la adopción de una perspectiva teórica y metodológica para su diseño.

los cuales adquiere capacidad de decisión, ejerciendo así control cultural (Bonfil, 1991).

5. Entendamos cosmovisión como el conjunto de conocimientos ancestrales, que son propiedad colectiva de un pueblo y perduran en el tiempo a través de procesos de socialización.

6. Los Pueblos Indígenas conciben que la escuela es tan sólo uno de múltiples espacios y procesos educativos que se dan en la vida social de las comunidades; la familia, el territorio, la ritualidad, el trabajo productivo, el trabajo colectivo, entre otros, son espacios que hacen parte de la educación que se entiende como un proceso social permanente. Ver de manera más amplia “*Perfil del sistema educativo indígena propio (SEIP)*” CONTCEPI, 2012.

2. Artículo 68, Constitución Política de Colombia 1991.

3. En este ensayo utilizaremos el concepto de pueblo, destacado por Amengual que “pone énfasis en la dimensión cultural propia del pueblo, en tanto principal vínculo de unificación e integración entre todos los individuos de una realidad social diferenciada y viva...” (Calduch, 1991).

4. La *apropiación* retomamos la propuesta del antropólogo Bonfil Batalla en su “teoría sobre el control cultural”, en el sentido de aquellos elementos culturales ajenos que un grupo retoma y sobre

# La dinámica de cambio curricular en los procesos de educación indígena: **de la apropiación, a la hibridación y construcción propia del currículo**

## **Contenidos indígenas en el currículo oficial**

En la década de los setenta se empezaron a crear las primeras “escuelas comunitarias” donde los maestros eran líderes vinculados con la “recuperación de la tierra”, especialmente bilingües para que enseñaran en su propia lengua; por la vía de las “escuelas comunitarias” se introdujeron al currículo oficial contenidos culturales e históricos alusivos a los derechos consagrados en la legislación indígena, los mitos, la historia oral de los mayores, prácticas productivas agrícolas y comu-

nitarias, generando una tensión interna entre quienes consideraban importante abordar y reivindicar los valores de la cultura y aquellos que los consideraban elementos de atraso.

A pesar de que para las comunidades indígenas se promulgó el decreto 1142 de 1978 donde se señala que “el currículo debe responder a las necesidades del contexto cultural, territorial, social y político de dichas comunidades y, por lo tanto debe ser bilingüe y participativo”, y a su vez reconoce el derecho de los indígenas a darse su propia educación, el cambio a nivel curricular

se supeditó a introducir algunos contenidos, ciertas temáticas en las áreas del conocimiento establecidas por el ministerio de educación nacional. Bolaños, G. et al, en “¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de una construcción propia” permite ver este fenómeno:

“Los contenidos de enseñanza en las áreas del conocimiento se estructuraron en ese momento en cinco ámbitos: Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas, Lenguaje y Artes [ ], dejando por fuera la educación física y la educación religiosa. Sin embargo, bajo esta misma estructura, aparecían nuevas temáticas, por ejemplo, en Ciencias Naturales el primer tema era “La medicina indígena tradicional” y el último “Adecuación de tierras” (para el cultivo)” (CRIC, 2004: 175)

En este sentido se puede afirmar que el proceso de intervención que se hace desde el movimiento indígena a nivel curricular, en ese momento en que el Estado era diseñador único del currículo para todo el sistema educativo a nivel nacional, siguió la misma estructura y concepción del currículo de corte técnico racional, fundamentado en el paradigma conductista, puesto que la introducción de algunos contenidos de la cultura indígena, en algunas áreas o asignaturas, se realiza en el marco de la estructura curricular existente, diseñada a partir de la centralización y delimitación precisa de metas y objetivos educativos, que determinan la selección de contenidos, métodos, materiales instruccionales y formas de evaluación.

## **El currículo en el paso de la educación indígena a la etnoeducación**

En la década de los ochenta se produce un giro institucional como respuesta a las demandas del movimiento indígena del país, por lo que se produce un desplazamiento de la educación indígena hacia la etnoeducación<sup>1</sup>, planteada como política de estado a

1. La Resolución 3454 de 1984 definió la etnoeducación como: [...] un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que consiste en la adquisición de conocimientos y valores y en el desarrollo de habilidades y

través del Programa Nacional de Etnoeducación, bajo la resolución 3454 de 1987. Este programa contemplaba asesorías y acciones de “diseño curricular”, “capacitación”, “diseño y elaboración de material educativo”; y “seguimiento y evaluación”; categorías no propias de la tradición educativa de los pueblos indígenas, pero sí de las tecnologías de control de la educación oficial (Rojas y Castillo, 2005).

Es en este marco que se inicia un proceso de profesionalización masiva de maestros indígenas que más adelante entrarían a reemplazar a los profesores no indígenas; para ello el movimiento indígena realizó convenios con el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la secretaría de educación del departamento del Cauca, para que a través de las “escuelas normales”, encargadas de la formación de bachilleres pedagógicos, llevaran a cabo la formación de miembros de las propias comunidades indígenas para que pudiesen desempeñarse como maestros en sus territorios.

A pesar de la introducción de cambios en los tiempos de formación (de 6 grados en 5 años a 10 etapas en 5 años), de tratar contenidos propios de la cosmovisión y de la historia social y política de los pueblos, la formación de maestros se realizó bajo los formatos tradicionales de currículo agregado en cuya base de los contenidos están las disciplinas en una relación cerrada, delimitados y aislados entre sí (Bernstein, 1988); por tanto los procesos educativos organizados a partir estructuras rígidas, fragmentadas y disciplinares, constituyeron una matriz sobre la cual los maestros indígenas basaron su accionar pedagógico, reproduciendo de esta manera el formato tradicional del currículo.

La evaluación de esta experiencia, que inició en 1988, introdujo una variante en el diseño curricular que se aplicó a la cuarta promoción (1994–1999), contemplando horizontalmente áreas diferenciadas y verticalmente componentes (ver fig.1) en una iniciativa por integrar disciplinas en áreas más amplias, cuyos contenidos no

*destrezas, de acuerdo con las necesidades, intereses y aspiraciones de la comunidad, que la capacita para participar plenamente en el control cultural del grupo étnico” (Artunduaga, 1996:26)*

están separados sino más bien en una relación abierta e interdependiente, lo que sumado al requerimiento del diseño de un proyecto pedagógico, como requisito de trabajo de grado y como “mecanismos didácticos para trabajar la integralidad de los contenidos curriculares para los diversos niveles” (CRIC, 2004), bien puede identificarse como un primer esfuerzo en la perspectiva de producir un desprendimiento de la estructura curricular agregada para avanzar hacia una propuesta de currículo integrado (Bernstein, 1988).

Áreas Componentes	Comunicación y Lenguaje	Naturaleza comunidad y Trabajo	Socialización	Etnoeducación
Cosmovisión				
Pedagogía				
Investigación				
Etnoeducación				

FIG. 1. TOMADO DE BOLAÑOS, G, ET AL (2004)

## Hibridación en la construcción del currículo para la educación en pueblos indígenas

Durante los noventa se promovieron los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC),<sup>2</sup> construidos en cada territorio o resguardo; se elaboraron materiales educativos bilingües, se impulsaron experiencias educativas a partir de Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingüe (CECIB)<sup>3</sup>, se diseñan las áreas del currículo propio y se impulsa con mayor vigor la investigación y la capacitación de maestros indígenas (CEIC, 2004).

En el centro de los PEC está el debate pedagógico por la articulación de la escuela y la comunidad, donde se hace posible la cultura propia, pretendiendo desarrollar una educación que conduzca a los estudiantes a conocer

2. Los PEC son procesos de construcción de programas de formación, proyectos curriculares y pedagógicos que se diseñan de manera colectiva y comunitaria donde participan maestros, estudiantes, y la comunidad. Ver (CRIC, 2004).

3. Los CECIB surgieron a inicios de los 90, escuelas de primaria con cierta trayectoria en la construcción del proyecto educativo comunitario y cuyos maestros fueron formados en los procesos de profesionalización. Se caracterizaron por su fortaleza en el trabajo del bilingüismo, la interculturalidad, el trabajo ambiental, productivo y un fuerte vínculo con la comunidad. Ver (CRIC, 2004:65-70).

las cuestiones vitales de la comunidad, al estudio de sus necesidades y problemas, desarrollando en cada niño una positiva actitud para el bien común, afirmación identitaria y arraigo territorial. Esta perspectiva conduce a la elaboración y proposición de las cuatro áreas del PEC, entendidas como áreas del currículo propio, a saber: Comunicación y Lenguaje; Hombre y Sociedad; Matemáticas y Producción; Comunidad, Territorio y Naturaleza.

La configuración de estas áreas presenta una complejidad y un entramado diverso de visiones, en la medida en que en ellas convergen las disciplinas y áreas del conocimiento exigidas por el MEN, dentro del currículo oficial a nivel nacional; la pedagogía de la pregunta como estrategia para el abordaje de la problemática del contexto, la vinculación de los padres en el aprendizaje de los estudiantes y como motor de la reflexión y el conocimiento; las nociones de la construcción social o colectiva del conocimiento; y la búsqueda de la integralidad ligada a la cosmovisión y las lenguas originarias, en la pretensión de un abordaje integral de la realidad. Estas nociones se entremezclan, combinan y desarrollan de manera simultánea formando una mixtura de diversas propuestas teóricas que se corresponden con el constructivismo, la pedagogía crítica, la educación popular y la pedagogía comunitaria, lo que bien podríamos caracterizar como un proceso híbrido<sup>4</sup> de organización curricular (Verna, 2011).

Mientras el movimiento indígena avanza en la construcción de los PEC, exigiendo a su vez al gobierno nacional su reconocimiento; el Estado por su parte asume una política de descentralización del currículo mediante la expedición de la Ley 115 de 1994 y el decreto 1860 de 1994, concediendo autonomía a las instituciones educativas en la construcción de sus propios planes de estudio a partir de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que deben realizarse, de manera participativa, en cada una de las instituciones educativas del país; en esta

4. Hibridar el currículo permite incluir y conectar; de ese modo, permite agrupar distintas categorías de conocimiento científico y conocimiento indígena

perspectiva el Estado, a través del MEN, se asume como regulador de la calidad de la educación mediante estrategias de evaluación<sup>5</sup>. El decreto 804 de 1995 plantea entre sus lineamientos que:

“la formulación de los currículos de etnoeducación se fundamentará en las disposiciones de la Ley 115 de 1994 y en las conceptualizaciones sobre educación elaboradas por los grupos étnicos, atendiendo sus usos y costumbres, las lenguas nativas y la lógica implícita en su pensamiento”. “El Ministerio de Educación Nacional, conjuntamente con los departamentos y distritos, brindará la asesoría especializada correspondiente”.<sup>6</sup>

En este sentido podemos afirmar que los procesos educativos forjados como parte de la política cultural de los pueblos indígenas han influido para que el Estado modifique sus políticas públicas, pero también hay que entender que la política de la “etnoeducación”, como resultado de los escenarios de negociación, más allá del reconocimiento, constituye una estrategia que, además de responder transitoriamente a las exigencias de los pueblos indígenas, permite el mantenimiento del control del cambio educativo (Moreno, 2008).

El rediseño del currículo en el marco de la construcción del PEC opera como opción política de los pueblos indígenas para hacerse al control de los procesos educativos y encausarlos en función de sus planes de vida, su proyecto político y sus necesidades formativas e identitarias; mientras tanto la etnoeducación sigue siendo una política del Estado para los pueblos indígenas, en la que se incorporan desarrollos teóricos y prácticos de la política cultural indígena a la dinámica institucional y gubernamental del Estado, como

5. “Esta década del 90 trae nuevos conceptos y enfoques, superando el concepto de plan de estudios, por una visión más amplia de curriculum; [ ] el de enseñanza por el de aprendizaje, el de contenidos del plan de estudios-asignaturas al de desarrollo y evaluación de aprendizajes por competencias, fundamentándose los lineamientos en un nuevo paradigma de corte constructivista... (Lago de Vergara, 2012, p. 116).

6. *Orientaciones curriculares especiales* contenidas en los Artículos 14 y 15, del capítulo 3, del Decreto 804 de 1995, reglamentario de la Ley 115 de 1994, Ley general de educación de Colombia.

estrategia de cooptación, permitiendo comprender que la dinámica de cambio/control opera como un motor en las opciones políticas sobre diseño y desarrollo curricular (Moreno, 2008). Tanto el Estado como las poblaciones indígenas se afectan mutuamente en sus lógicas y sus prácticas como resultado de los escenarios de negociación, en el que se define quien será el que asuma el proyecto de educación de/para los pueblos indígenas del país (Rojas y Castillo, 2005).

## **Del currículo del sistema educativo oficial al “tejido de conocimiento y cultura” de la educación propia**

A inicios del presente siglo la organización indígena del Cauca, mediante la movilización social, logró normas nacionales que posibilitaron la dirección de las instituciones educativas en sus componentes político, administrativo y pedagógico, en una cobertura cercana a la totalidad de las instituciones educativas existentes en sus territorios, posibilitando mayores niveles de construcción de procesos enmarcados dentro de la educación propia<sup>7</sup>. Los procesos de negociación desarrollados entre las organizaciones indígenas nacionales<sup>8</sup> y el Estado colombiano durante la segunda mitad de la primera década del presente siglo arrojó entre sus resultados el reconocimiento gubernamental de la integralidad del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)<sup>9</sup> en el año 2009.

7. **Educación propia indígena:** “Es el conjunto de saberes y prácticas que milenariamente se han transmitido de generación en generación por medio del cual se recrea y fortalece vivencial e integralmente los valores culturales, tradiciones, mitos, danzas, lengua materna, formas de producción, sabiduría... La educación propia crea y recrea, transmite y refirma la identidad cultural y formas propias de organización de los pueblos indígenas, partiendo del diálogo y reciprocidad para relacionarse con la naturaleza, consigo mismo y otras sociedades para el logro de la autonomía como pueblos y sociedades plurales y equitativas...” (Extraído del documento Propuesta Integral de la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca - ACIN, 2011)

8. ONIC: Organización Nacional Indígena de Colombia, AICO: Autoridades Indígenas de Colombia, CIR: Confederación Indígena Tayrona y la OPIAC: Organización de Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana.

9. El SEIP, es la política educativa construida por y para los Pueb-

Diversos cambios sobre los que se están gestando a nivel de la escuela, las prácticas pedagógicas, el currículo y los docentes; las prácticas pedagógicas pasan de estar centradas en lo individual e institucional a lo comunitario y territorial; hay una iniciativa de organizar los tiempos educativos para hacerlos acordes con los ciclos naturales, los calendarios agrícolas y las prácticas culturales, en un intento por romper los horarios; los procesos pedagógicos se configuran a partir de núcleos problematizadores<sup>10</sup> que integran campos disciplinarios donde el conocimiento propio tiene un lugar.

En algunos territorios indígenas del Cauca se desarrollan experiencias innovadoras de participación y construcción social de discursos y prácticas políticas de educación, donde las lenguas propias<sup>11</sup> son utilizadas junto con el castellano en la comunicación política y el aprendizaje escolar y comunitario, con valores y principios que orientan el nuevo proceso educativo en tensión y en contraposición al pensamiento hegemónico que el Estado impone para la sociedad mayoritaria a través del currículo oficial; configurándose, de esta manera, un discurso pedagógico “recontextualizado”, que apropia y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden, cumpliendo una función como regulador simbólico de la consciencia; lo que es crucial como condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura y fundamental en la creación de autonomía de la educación (Bernstein, 1998, p.63).

De manera directa los pueblos indígenas realizan un control político, administrativo y pedagógico a los “maestros comunitarios” en la medida en que la selección y evaluación se realiza en espacios de decisión colectiva

los Indígenas de Colombia, compuesta por tres componentes: Político Organizativo, Administrativo y Pedagógico y comprende fundamentos, principios, objetivos, criterios y orientaciones para todos los niveles de educación. Ver CONTCEPI, 2012.

10. Los núcleos problematizadores hacen parte de los núcleos del currículo... Este diseño hace parte del enfoque de currículo integrado, para ampliar este aspecto ver: Ortíz, 2006.

11. Lenguas indígenas propias que participan de este proceso son: Nasa Yuwe (Pueblo Nasa), Namtrik (Pueblo Misak), Siapedé (Pueblo Eperara Siapidara), Quichua (Pueblo Yanakuna) e Inga (Pueblo Inga).

que se traduce en decisiones sobre la permanencia, traslado o retiro definitivo de un maestro; lo que expresa una participación directa las comunidades en las decisiones y una apropiación del ejercicio de gobierno que en el pasado era competencia exclusiva del gobierno central o regional; configurándose una clara estrategia étnica de “control cultural”<sup>12</sup>. Tal como lo plantea Moreno (2014:313) “las evaluaciones son particularmente susceptibles de utilización política desde el punto de vista del gobierno (en este caso del gobierno indígena), para el control y el cambio del currículum en los diferentes niveles de toma de decisiones”.

Todos estos desarrollos evidencian que al interior de los pueblos y organizaciones indígenas se empieza a contar con mayores niveles de autonomía en la concepción, diseño, control y desarrollo de sus propios procesos educativos en sus territorios. En este sentido empieza a cobrar fuerza la visión a partir de la cual se debe abandonar el concepto de currículo, por considerar que esta categoría tiene un origen externo, que ha sido pensada y construida desde afuera de los pueblos y con una trayectoria histórica ligada a unas intenciones políticas contrarias a la educación propia y al proyecto político como pueblos originarios.

El currículo sigue siendo pensado epistemológicamente desde afuera, en cambio el tejido de pensamiento y cultura hay que pensárselo desde adentro que es la diferencia. Desde la educación propia tenemos que mover la estructura, quitarla y pensar una nueva. Hay que entender bien la estructura del sistema educativo nacional para no repetirla”

(Entrevista Yaneth Hoyos)<sup>13</sup>.

12. El “control cultural” está concebido como “el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales”. Ver más ampliamente (Bonfil, 1991)

13. Yaneth Hoyos ha acompañado a las comunidades indígenas en los procesos de reflexión y construcción de su educación propia a lo largo de los últimos 20 años; orientadora y dinamizadora en la Universidad Autónoma Indígena Intercultural y en la Universidad del Cauca. (Entrevista 12-02-2015)



FOTO: DANIEL FELIPE CAMPO

De manera reciente se reivindica tejido de conocimiento y cultura <sup>14</sup> como expresión de un ejercicio de descolonización epistemológica, a partir de la cual debe asumirse la construcción propia de los procesos educativos y formativos que requieren los pueblos indígenas en correspondencia con sus aspiraciones, problemáticas, contextos, necesidades y apuestas políticas.

“Los mayores plantean que lo que se quería era un tejido de vida, porque lo que se quería era aprender para la vida, para vivir bien; y en la relación de diálogo en castellano surge entonces un tejido de conocimiento y cultura. Tejido de conocimiento y cultura porque no es cualquier conocimiento, sino un conocimiento muy ligado a la cultura, donde van a estar los distintos conocimientos de las distintas culturas, de la cultura propia, que es un proceso para tejerlo, para integrarlo”.

(Entrevista Yaneth Hoyos)

El tejido de conocimiento y cultura plantea la necesidad de generar rupturas con la cultura escolar tradicional porque implica transformar los espacios, tiempos, prácticas, metodologías, materiales, así como el rol de los docentes; la escuela está llamada a dejar de ser un espacio de la respuesta para estar centrada en la

14. La concepción “tejido de conocimiento y cultura” también se desprende de la expresión “*kwe’sx tîus kipnxi umna*” que en idioma del pueblo Nasa puede traducirse como “*tejiendo aprendizaje pensando desde el corazón*”.

investigación; una escuela que se abre a la comunidad y viceversa para hacerse un solo espacio.

## Reflexiones finales

Estos desarrollos de resistencia y autonomía indígena que avanzan en la dirección política de los procesos educativos expresados en el control del currículo, de los maestros, del discurso pedagógico, de la administración y planificación de las instituciones y recursos públicos destinados a la educación; nos ubican en un escenario de un sujeto que por el grado de cohesión social y sus particularidades históricas y culturales ha apropiado estratégicamente el potencial productivo, reproductivo y simbólico de la escuela en función de la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio.

En este recorrido hemos podido observar cómo a lo largo de los últimos cuarenta y cuatro años se ha generado un proceso de cambio de la perspectiva curricular adoptada por el movimiento indígena del Cauca, en la que al inicio se reprodujo un modelo impuesto de educación a través de un currículo técnico racional de corte conductista y en la medida que se fue acumulando experiencia y conocimiento fue avanzando hacia una hibridación manifiesta, donde preponderó el mantenimiento de la estructura curricular agregada con contenidos adaptados y recontextualizados, recurriendo a herramientas planteadas desde diversas teorías como el constructivismo, la educación popular,



la pedagogía crítica, entre otros que expresaban ciertos rasgos de afinidad a los intereses de avanzar hacia la construcción de una educación propia.

En los años más recientes dados los desarrollos internos alcanzados en materia de educación propia y los cambios en el orden constitucional nacional logrados por medio de las luchas de resistencia y de los espacios jurídicos conquistados en el orden internacional, se viene perfilando un giro importante hacia mayores niveles de producción propia, en la que se recurre a las lenguas originarias y al acervo cultural ancestral aportado por los mayores, en el intento por desarrollar una conceptualización que contribuya en la descolonización del pensamiento desde la cual se ha abordado lo educativo.

Sin duda los complejos cambios que están implicados en esta perspectiva producirán interesantes interrogantes, debates, desafíos y contribuciones para la transformación de los procesos educativos, de gran valor no sólo para los pueblos indígenas.

## Bibliografía

- Bernstein, B. (1988). "Acerca de la clasificación y la enmarcación del conocimiento educativo", en Bernstein, B.: Clases, códigos y control II. Akal. Madrid.
- Bernstein, B. (1996). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas: la política de recontextualización. En B. Bernstein, Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid: Morata.
- Bonfil, G. (1991). Teoría del control cultural, en el estudio de procesos étnicos. Estudios sobre las culturas contemporáneas, IV (12), 165-204.
- Calduch, R. (1991). Relaciones internacionales. Recuperado el 27 de Mayo de 2014, de Ediciones Ciencias sociales: <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/sdrelint/lib1cap6.pdf>
- Colombia, Constitución Política. (1991). Recuperado el 20 de mayo de 2014, de [http://es.wikisource.org/wiki/contituci%C3%B3n\\_de\\_Colombia\\_de\\_1886](http://es.wikisource.org/wiki/contituci%C3%B3n_de_Colombia_de_1886)
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para Pueblos Indígenas (CONTCEPI). (2012). Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio. Bogotá: Sin Editar.
- Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (2004). "Que pasaría si la escuela... 30 años de construcción de una educación propia." Popayán: El Fuego Azul. gr
- Dussel, Enrique (2000). Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión. Trotta. Buenos Aires.
- Hunter, I. (1998). Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Lago de Vergara, D., Aristizábal, M., Navas, M., Agudelo, N. (2014). Evolución del campo del currículum en Colombia (1970-2010). En Díaz-Barriga, A. y García, José María (coords). Desarrollo del currículum en América Latina. Experiencia de diez países. Miño y Dávila editores. Buenos Aires, (105-151).
- Moreno, H. (2011). La Constituyente un acuerdo político para la paz. Recuperado el 20 de mayo de 2014, de Semanario Virtual Caja de Herramientas. Edición No. 00255.
- Moreno, J. (2008). "La dinámica y desarrollo del currículum", en Benavot, A. y Braslavsky, C. El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Granica. Buenos Aires (310-335)
- Ortíz, E. (2006). Retos y perspectivas del currículo integrado. Cuadernos de investigación en la educación. (35-56).
- Rojas, A. y Castillo, E. (2005). Educar a los Otros. Estado, Políticas Educativas y Diferencia Cultural en Colombia. Editorial Universidad del Cauca, Popayán. Sachica, L. (09 de mayo de 2001). El indígena en Colombia. Recuperado el 24 de mayo de 2014, de Instituto de Investigaciones Jurídicas 1996. Cuadernos para la Reforma de la Justicia (num 3): <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/250/14.pdf>
- Silva, T. T. (1995). El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal? Propuesta educativa, 5-10.
- Verna, M. (2011). La hibridación como posibilidad para lograr un alto grado de flexibilidad curricular. Argonautas, No.1, (99-115).