

CURRÍCULO PROPIO E INTERCULTURAL: PERCEPCIÓN DE LA COMUNIDAD INDÍGENA ZENÚ

Luis Manuel Díaz Puello
Universidad Pedagógica Experimental Libertador - UPEL
luismdiazp@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 21, N° 3
Diciembre 2021
pp 64 - 73

Recibido: Septiembre 2021
Aprobado: Noviembre 2021

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito caracterizar la cosmovisión del currículo intercultural y propio asumido por la comunidad indígena Zenú de San Andrés de Sotavento, constituyendo también un avance de investigación. Este currículo representa la columna vertebral del Sistema Educativo Indígena Propio, fruto de la lucha que por años han liderado las autoridades del resguardo en busca de brindar una educación acorde a las características propias de la comunidad, sin dejar de lado las competencias fundamentales de la educación mayoritaria. Para este fin se tendrá en cuenta la percepción de los miembros de la comunidad y el conocimiento de los indígenas acerca de dicho modelo curricular en el que se encuentra inmerso su contexto social, histórico, y temporal; aspectos que pueden analizarse por los métodos cualitativos como la fenomenología. Dentro de los teóricos que apoyan el trabajo figuran Zuñiga (2015), Angarita y Campo (2015), CONTCEPI (2015), Jiménez (2005), entre otros. Las técnicas para la recolección de información serán la observación participante, la entrevista en profundidad y el análisis documental; tomando como informantes clave a los docentes y directivos escolares, Caciques y líderes indígenas Zenú, padres de familia, y estudiantes. Para la interpretación de la información se diseñará un sistema de codificación y categorías, organizadas en matrices o redes que permita visualizar las características comunes y no comunes y, posteriormente, pasar a la contrastación para la obtención de resultados, conclusiones, y reflexiones.

Palabras clave:
Educación intercultural, Educación Indígena Propia, Currículo Propio e intercultural.

OWN AND INTERCULTURAL CURRICULUM: PERCEPTION OF THE ZENÚ INDIGENOUS COMMUNITY

ABSTRACT

This article aims to characterize the worldview of the intercultural and own curriculum assumed by the Zenú indigenous community of San Andrés de Sotavento, providing as well a research breakthrough. This curriculum represents the backbone of the Indigenous Education System itself, a product of the struggle that for years the authorities of the reserve have led to provide education following the characteristics of the community, without neglecting the core competencies of the mainstream education. To this end, shall be taken into consideration the perception of members of the community and of indigenous people's knowledge of the curriculum model in which their social, historical, and temporal context is immersed; aspects that can be analyzed by qualitative methods as well as phenomenology. Among the theorists who support this research are Zuñiga (2015), Angarita y Campo (2015), CONTCEPI (2015), Jiménez (2005), among others. The techniques for gathering information will be participant observation, in-depth interview, and documentary analysis; taking as key informants teachers and school managers, Caciques and indigenous Zenú leaders, parents, and students. For the interpretation of the information, a coding system and categories will be designed, then organized in matrices or networks to allow visualization of the common and uncommon characteristics and, subsequently, switch to the contrast for obtaining results, conclusions, and reflections.

Key words:
Intercultural Education, Indigenous Self-Education, Own and Intercultural Curriculum.

PROGRAMME PROPRE ET INTERCULTUREL: PERCEPTION DE LA COMMUNAUTÉ AUTOCHTONE ZEN

RÉSUMÉ

Cet article vise à caractériser la vision du monde du programme interculturel et propre assumé par la communauté indigène Zenú de San Andrés de Sotavento, en fournissant également une percée dans la recherche. Ce programme représente l'épine dorsale du système éducatif autochtone lui-même, un produit de la lutte menée pendant des années par les autorités de la réserve pour offrir une éducation conforme aux caractéristiques de la communauté, sans négliger les compétences de base de l'éducation ordinaire. À cette fin, il sera tenu compte de la perception des membres de la communauté et des connaissances des peuples autochtones sur le modèle de programme dans lequel leur contexte social, historique et temporel est immergé; aspects qui peuvent être analysés par des méthodes qualitatives ainsi que par la phénoménologie. Parmi les théoriciens qui soutiennent cette recherche figurent Zuñiga (2015), Angarita y Campo (2015), CONTCEPI (2015), Jiménez (2005), entre autres. Les techniques de collecte d'informations seront l'observation des participants, les entretiens approfondis et l'analyse documentaire; en prenant comme informateurs clés les enseignants et les directeurs d'école, les caciques et les dirigeants indigènes Zenú, les parents et les élèves. Pour l'interprétation des informations, un système de codage et des catégories sont conçus, puis organisés en matrices ou en réseaux pour permettre la visualisation des caractéristiques communes et inhabituelles et, par la suite, passer au contraste pour obtenir des résultats, des conclusions et des réflexions.

Mot clefes:
Éducation interculturelle, auto-éducation autochtone, programme propre et interculturel.

INTRODUCCIÓN

El proceso educativo tanto en la escuela como en el hogar, se encuentra imbricado de nuestras raíces y cultura, por ello, implica un hecho social. En este sentido, el modelo adoptado debe estar acorde a la cultura de la comunidad involucrada, prevaleciendo la autonomía y el interés de los participantes.

La imposición de un modelo educativo tradicional, homogeneizante, desconoce, sin lugar a dudas otras culturas; viéndose afectado el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aun cuando existe la continuidad de este sistema, se está gestando sensibilidad hacia el pluralismo, que reconozca los saberes y prácticas ancestrales en su diseño curricular, y así la diversidad en el contexto educativo.

A las poblaciones ancestrales en Colombia por derecho constitucional se le reconoce autonomía en algunos asuntos de índole social, tal es el

caso de la educación, permitiéndoles a comunidades indígenas, afrocolombianas y raizales poder diseñar e implementar sistemas educativos de acuerdo a sus particularidades. Es así, como en los pueblos indígenas son las autoridades comunitarias las que eligen qué, cómo, cuándo y quién enseña en las instituciones educativas.

Las comunidades indígenas de Colombia, se encuentran reconocidas por el Ministerio del Interior a través de los Resguardos, siendo uno de los más importantes el Resguardo Indígena Zenú de San Andrés de Sotavento Córdoba –Sucre, dirigido a su vez, por un gobierno denominado Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú, en lo siguiente CMRPZ, cuya máxima autoridad es el Cacique Mayor, con sede de gobierno en el municipio Cordobés de San Andrés de Sotavento. Este resguardo es reconocido internacionalmente por ser los artesanos del Sombrero Fino Vueltiao por representar su símbolo nacional, siendo esta la comunidad sujeto-objeto de estudio de la presente investigación.

Es una comunidad enfrentada históricamente a un proceso de luchas por la expropiación de sus tierras y lengua nativa y que además se enfrenta a un sistema educativo que no considera sus particularidades de cultura y sus tradiciones. Por ello, desde el año 1980 preocupados por mantener su arraigo histórico, un equipo conformado por autoridades tradicionales, sabedores de la cultura, estudiantes, madres y padres de familia, docentes, autoridades educativas, y de todo el Pueblo Zenú, unieron sus esfuerzos para diseñar un currículo intercultural y propio, contextualizado, en el que se incluyen los saberes y costumbres ancestrales y otros aspectos histórico-culturales. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de este colectivo, la propuesta presentada no podía implementarse hasta ser avalada por el Ministerio de Educación Nacional, y uno de los criterios para validar la autonomía en esta materia era contar con lengua propia, pero a diferencia de otros pueblos ancestrales, los zenúes solo hablan español.

Esta propuesta curricular finalmente fue avalada en el año 2010 por el gobierno nacional y desde el año 2013 se integra en el contexto educativo de los departamentos de Córdoba y Sucre, contando con proyectos de gran alcance para las comunidades involucradas, considerando además el currículo como una selección de saberes propios de la cultura, en la que intervienen diversos actores con distintos espacios de poder e incidencia. Del mismo modo, en su concreción o despliegue es posible de ser gestionado, en tres niveles: macro (Estado), meso (Escuela), micro (Aula).

Sin embargo, es importante señalar que, en el Resguardo Indígena Zenú de San Andrés de Sotavento, las escuelas no han podido implementar este nuevo modelo curricular, lo que constituye el interés central de esta investigación, dirigida a comprender y explicar, bajo la percepción de la comunidad, y bajo un enfoque fenomenológico su dignificado que indudablemente, incide y afecta en su política y estrategia educativa.

SUSTENTO DE LA LITERATURA ESPECIALIZADA

Interculturalidad: Intercambio de Culturas

Cada vez se hacen más notorios los derechos de las comunidades ancestrales en los países de Latinoamérica y al igual que son más conocidas sus tradiciones, usos y costumbres,

hasta el punto en que sus artesanías se han convertido en símbolos de reconocimiento internacional y tomando auge la interculturalidad. Término que de acuerdo con la UNICEF (2005), va más allá de un contacto entre culturas y pasa a ser un intercambio de ellas en condiciones de igualdad y equidad.

Varios autores concuerdan al decir que la interculturalidad se originó simultáneamente en América y en Europa, sin embargo, Tubino (2001), señala que en este último continente estuvo relacionado con la inmigración de personas. De forma complementaria, Antolínez (citado por Zúñiga, 2015), asegura que la interculturalidad busca desde los movimientos indígenas, una sociedad justa, diversa, democrática e incluyente.

Educación Intercultural

Según Zúñiga (2015), la educación intercultural está ligada a los movimientos indígenas del continente y ha luchado por el reconocimiento de las minorías y de las relaciones interétnicas y promueve el dialogo intercultural.

Por su parte, para Jiménez (2005), el enfoque intercultural en la educación, concibe las culturas dentro de un proceso interactivo, complementario e incluyente, dando origen a un intercambio de conocimientos propios.

La UNICEF (2005), reconoce que el sistema educativo brinda un espacio propicio para promover la interculturalidad, teniendo en cuenta que esta sirve de base en la formación humana, desarrollando y fortaleciendo las capacidades de cada persona. La educación tendería que enfrentar el reto de la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social, en la que cada cultura tiene el derecho a desarrollarse y a contribuir, desde sus particularidades y diferencias, a la construcción del país.

Esta misma organización sostiene que la educación intercultural “busca la articulación y complementariedad entre creencias, saberes y conocimientos locales, regionales, ajenos y universales, y contribuye al logro de un pluralismo incluyente” (UNICEF, 2005).

Lograr lo anterior requiere contar con docentes preparados tanto en las áreas del conocimiento como en los saberes propios de la comunidad, de tal forma que puedan motivar

y ayudar a los estudiantes a cruzar el límite de las culturas y las lenguas y a fortalecer en ellos las dimensiones cognitivas y sociales (Jiménez, 2005).

Educación Indígena Propia

La educación propia puede ser entendida como la forma en la que se imparte la educación, incluyendo lenguas o dialectos que deben mediar el proceso. Para Molina (2012), la educación propia es aquella que se imparte de acuerdo a la historia, la cultura y las tradiciones de los grupos indígenas. Definición que concuerda con lo expuesto por Angarita y Campo (2015), al referirse a ella como la educación que se construye al interior de las comunidades ancestrales.

En el caso de Colombia la autonomía en materia educativa para los pueblos indígenas se ve reflejada en la implementación de los Sistemas Educativos Propios e Interculturales (SEIP), que encierran bases curriculares donde se resaltan los saberes y costumbres propias, prácticas pedagógicas basadas en la comunidad y en el territorio, y procesos pedagógicos configurados a partir de núcleos problematizadores en la que se integran campos disciplinarios donde el conocimiento propio tiene un lugar (Angarita y Campo, 2015).

El sentido de propio se define en CONTEPI (2013): “Desde una dimensión política en tanto la capacidad de orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y propuestas educativas con un posicionamiento crítico y propositivo frente a la educación que queremos”. [...] en esta educación se aprende la lengua propia, los valores culturales, las tradiciones, mitos, danzas, formas de producción, en otras palabras, a ser indígena” (p.19).

En el PEC, Zenú (2015: p.6) se establece que la educación propia se encuentra basada en los Principios Identidad, Calidad, Flexibilidad, Integralidad, Autonomía, Unidad. Enmarca los siguientes perfiles:

- Familia
- Perfil del padre/madre de familia
- Perfil de las Madres comunitarias
- Perfil del estudiante
- Perfil del docente comunitario

- Perfil de la autoridad tradicional
- Perfil de los sabedores

Currículo: El Camino para las Metas de Aprendizaje

Pansza (1986), considera que currículo es un término poli-semántico, utilizado muchas veces e indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso implementación didáctica. Sin embargo, esta concepción ha cambiado un poco y tomado un rol sistemático.

De acuerdo con Urdaneta (2007) ,el currículo abarca todos los procesos que se hacen para alcanzar las metas de los aprendizajes que el estudiante debe incorporar en su estructura cognoscitiva como capacidades de saber y saber hacer, incluyendo etapas de planificación, diseño, gestión, desarrollo y evaluación de las actividades encaminadas al fin pedagógico.

Por su parte el Diccionario de términos Clave de ELE del Instituto Cervantes (1995), citado por Fernández (2011), sostiene que:

El término currículo designa el marco general de planificación, actuación y evaluación en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje; su objetivo principal es facilitar la integración y coherencia de las decisiones que se adoptan y de las actividades que se llevan a cabo. Comprende la fijación de unos fines y objetivos, la selección de unos contenidos, la opción por una metodología y el establecimiento de unos criterios de evaluación (p.8).

Toda institución educativa implementa su cultura a través de claves psico pedagógicas, que se engloban en el llamado currículo. Desde el siglo XVI y XVII se constituyó en la estructuración de aprendizajes que delinea el proceso educativo; se delimitó en unidades ordenadas de contenidos y tiempos establecidos en una normativa.

El currículo es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones educativas plantean desarrollar con y para los estudiantes, por ello debe estar plasmado en un texto que denote la complejidad del mismo; aun cuando constituye una norma, de ninguna ma-

nera, debe ser excluyente y desconocer, que el proceso de educativo engloba mucho más, y por lo tanto, debe considerarse amplio y abierto, es decir, es un constante diálogo entre los aspectos teóricos-metodológicos que lo constituyen y la realidad en la que se implementa.

Es importante señalar que la planificación del currículo atraviesa por distintas etapas, señaladas por Palés (2006) como:

- Identificar las necesidades formativas: Se refiere a identificar las necesidades formativas de aquellos a quienes va dirigido el programa educativo; de no hacerlo previamente se cometerán omisiones importantes.
- Establecer los resultados del aprendizaje. Competencias: Para lograr respuestas competentes es preciso que el programa educativo, favorezca en el estudiante la integración de conocimientos, habilidades, técnicas, actitudes y valores, es decir, el desarrollo de competencias. Cuando se define competencias, en realidad lo que se hace es definir los resultados esperables del aprendizaje en forma de dichas competencias
- Decidir la estrategia educativa: El autor utiliza el modelo propuesto por Harden (1984). Este modelo se plantea de la siguiente manera:

1. Centradas en el estudiante: Se enfoca en la libertad del estudiante para que con la guía del profesor, sea capaz de seleccionar sus propios objetivos de aprendizaje, las materias del curso académico, decide la secuencia y ritmo de aprendizaje así como los métodos pedagógicos que utiliza para alcanzar y se responsabiliza de su evaluación. Este modelo hace especial énfasis en lo que el estudiante debe aprender y se da predominio a las actividades de aprendizaje de carácter más activo y a la autoevaluación.
2. El aprendizaje basado en problemas: Es una estrategia de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos. Es una estrategia en la que el proceso de adquirir un

nuevo conocimiento está basado en el reconocimiento de una necesidad de aprendizaje.

3. La integración curricular, tanto horizontal como vertical: Es una estrategia que sirve para evitar fragmentaciones, repeticiones de contenido y favorece una visión más global.
 4. Más énfasis a desarrollar programas basados en la comunidad, utilizando este espacio para el aprendizaje de los estudiantes.
 5. Inclusión de optativas a fin de ajustar el contenido curricular a las necesidades del estudiante.
- Establecer y organizar el contenido: De acuerdo a los resultados del aprendizaje, y con las estrategias educativas definidas, se hace necesario organizarlos. Esta organización será diferente en función de que se haya optado por un currículum basado en asignaturas o disciplinas en los casos más tradicionales, por un currículum basado en sistemas en un currículum integrado, o por un currículum basado en problemas o tareas.
 - Decidir la metodología docente: La metodología es muy variada, se pueden aplicar de acuerdo a los objetivos que se desean lograr, de acuerdo al número de estudiantes, o al espacio de aprendizaje. Siempre debe optarse por metodologías que propicien la participación, la interacción alumno-profesor.
 - Planificar la evaluación: Al planificar una evaluación será muy útil plantear y constatar las siguientes cuestiones: ¿Qué se va a evaluar?: Haber definido previamente los resultados finales del aprendizaje ayuda a identificar aquellos que hay que evaluar. ¿Cómo se va a evaluar? Existen múltiples métodos de evaluación y cada uno de ellos es más adecuado para evaluar un determinado tipo de competencia. ¿Qué finalidad tiene la evaluación, sumativa (pasar de curso, graduarse), o formativa (dar feed-back o motivar al estudiante)? ¿Cuándo se debe evaluar? ¿Quién va a evaluar? (el profesor, otros profesores, de la misma o de diferente institución, los colegios profesionales, el sistema nacional de salud, etc...)?

- Informar sobre el currículo: Es deber del profesorado aclarar a los estudiantes los resultados que de ellos se esperan, los contenidos temáticos a desarrollar, los recursos y modos de acceso, que sean capaces de adaptar sus experiencias de aprendizaje a sus necesidades y de que sean conscientes de que han alcanzado el nivel adecuado en las diferentes competencias.
 - Promover un entorno educativo apropiado: Este es un aspecto, aunque no tangible, muy importante para el buen desarrollo del programa. Crear un ambiente apropiado y valorado para el aprendizaje es vital, para que el estudiante asuma y reconozca la importancia del mismo.
 - Gestionar el currículo: Todo currículo consiste en un proceso flexible, evaluativo y que debe estar en permanente revisión, para que pueda estar acorde a los cambios educativos que conllevan a la incorporación de nuevas temáticas y estrategias en su contenido.
- Territorio, Memoria Histórica y sociedad.
 - Naturaleza y Armonía.
 - Artes y Lenguaje.
 - Tecnologías y economías.
 - Los ejes curriculares están orientados por un objetivo general, el cual les da su sentido específico a lo largo de toda la formación. Cada uno de estos ejes curriculares, está compuesto por unos ámbitos más específicos denominados caminos de aprendizaje. Estos ejes son problematizadores, integradores, generadores y sinérgicos.

RECORRIDO MÉTODICO

González (2003), sostiene que el enfoque cualitativo es el apropiado para estudiar los fenómenos de carácter social, al tratar de comprender la realidad circundante en su carácter específico. Ahora bien, al pretender interpretar el conocimiento de los indígenas zenúes a cerca del currículo intercultural y propio, sin lugar a dudas hay que tener presente que ello depende de las significaciones de cada individuo, en la que se encuentra inmerso su contexto social, histórico y temporal, aspectos que solo pueden analizarse por los métodos cualitativos.

Para este mismo autor en este tipo de investigaciones, el investigador trata de descubrir el significado de las acciones humanas y de la vida social, dirigiendo su labor a entrar en el mundo personal de los individuos, en las motivaciones que lo orientan y en sus creencias; situación que se asemeja con el propósito de conocer la percepción de los miembros de la comunidad indígena Zenú sobre el Currículo Propio e intercultural.

Por las condiciones descritas anteriormente se podría hablar de un paradigma interpretativo, teniendo en cuenta que el interés en este tipo de investigación se centra en comprender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes: Docentes, autoridades indígenas, padres de familia y estudiantes, donde el investigador es el instrumento primario para la recolección de datos.

Pasando al nivel metodológico, se puede recurrir al método fenomenológico ya que permite el estudio de las realidades cuya naturaleza

Curriculo Comunitario Propio

Se encuentra basado en un proceso de reflexión sobre las necesidades, problemas educativos y sobre todo en las particularidades de la enseñanza de la comunidad; es decir, sus propios mecanismos de construcción de conocimiento, los contenidos a desarrollar, proceso de valoración, entre otros. Señala el CONTCEPI (2015) que:

Los contenidos para la formación deben tener en cuenta el territorio, la comunidad, la lengua y comunicación, la economía y producción, la cultura e identidad, la historia y organización, vivenciadas de acuerdo a las respectivas cosmovisiones, los ecosistemas y las prácticas pedagógicas y culturales de cada pueblo. (p.67).

Su eje transversal es la investigación propia que define su propia didáctica, creación y construcción colectiva de su conocimiento y saberes.

En el PEI, Zenú (2015) se describe la organización curricular centrado en su cosmovisión y espiritualidad, que atraviesa otros ejes de curriculares, descritos como:

y estructura sólo pueden ser captadas desde el marco de referencia del sujeto que las experimenta, tratando de descubrir la esencia del fenómeno que se estudia, que sea válida universalmente y útil científicamente. La orientación fenomenológica requiere un estudio sin hipótesis, reduciendo al máximo la influencia de las propias teorías, ideas e intereses y se enfoca en captar toda la realidad de manera vivencial.

Para obtener información y analizar la realidad social según Corbetta (2007), el hombre puede recurrir a tres acciones básicas: observar, preguntar y leer; de allí que las técnicas de recolección de datos estén ligadas a ellas. Para este caso en particular es posible aplicar los grupos focales como técnica de recolección de datos. De forma que se plantea recolectar los datos en 4 grupos focales conformados por: a) Docentes y directivos escolares, b) Líderes indígenas Zenúes, c) Padres de familia, d) Estudiantes.

Los grupos focales se definen como la reunión de personas para discutir un tema o problema. Para Martínez (2004), esta técnica de recolección de datos, permite el estudio del discurso ante una determinada problemática, ampliamente aplicada en las ciencias sociales desde la década de los sesenta y ha dado grandes aportes a la metodología al convertirse en una buena herramienta para la obtención de datos cualitativos, utilidad que ha sido reconocida por diversos autores en esta área.

Otra técnica será la entrevista a profundidad, logradas simultáneamente en los grupos focales. Estas tienen como finalidad registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia. Considerando que al tratarse de un acto de comunicación siempre estará influenciado por un contexto cultural y social, del cual no se puede desligar y que generalmente es también objeto de estudio.

Con la finalidad de revisar y analizar posteriormente la información obtenida, es imperativo que esta quede registrada. Para Robles (2011), las grabaciones, tanto de audio como de imagen, son de gran utilidad ya que con ellas no sólo se logran transcripciones puntuales, sino que además permite descripciones detalladas de las inflexiones, modulaciones, estilos y acentos que se utilicen a lo largo de las conversaciones. Para ello se debe acordar previamente con los participantes la utilización de equipos o recursos tecnológicos para el registro de información y de ser necesario firmar un consentimiento informado sobre todo a los responsables de aque-

llos participantes menores de edad. Esta información será registrada consecutivamente en un formato de descripción protocolar donde se detallan los relatos y la interacción con los informantes.

En esta propuesta se podrá diseñar un sistema de codificación y categorías, que organizadas en matrices o redes permita visualizar las características comunes y no comunes, es decir, mostrar la relación existente entre ellas.

Esta etapa de categorización y codificación permite identificar y clasificar conceptualmente una unidad para posteriormente codificarla, operación concreta a través de la cual el investigador cualitativo asigna un código o etiqueta propio de la categoría, valiéndose de términos o expresiones breves que sean claros e inequívocos (categoría descriptiva), al contenido o idea central de cada unidad temática. Una unidad temática puede estar constituida por uno o varios párrafos o escenas audiovisuales.

A continuación, pasar a la contrastación, que según Vegas, Calderón y Rodríguez (2005), consiste en relacionar los resultados con estudios paralelos, con la finalidad de presentar diferentes perspectivas y explicar mejor el significado del estudio. La triangulación representa un mecanismo para lograr la contrastación, realizando un control cruzado entre diferentes fuentes de datos. Así en esta última etapa se obtendrá y verificará los resultados culminando con la teorización.

REFLEXIONES FINALES

Esta investigación pretende caracterizar la cosmovisión de currículo intercultural y propio asumido por la comunidad indígena Zenú de San Andrés de Sotavento, de esta manera se espera encontrar argumentos que vinculen la educación intercultural y propia con el intercambio de saberes y el respeto por otras culturas y la integración cultural, el enfoque diferencial e inclusivo que debe velar por la satisfacción de las necesidades propias de la comunidad, el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, en pro de la pervivencia y supervivencia del pueblo indígena Zenú sin que ello implique abandonar la consecución de las competencias básicas definidas por el Ministerio de Educación Nacional

Así mismo el currículo propio e intercultural debe responder a las necesidades, espec-

tativas, preferencias y gustos de la comunidad Zenú, debe tomar como base su entorno socio cultural, económico, organizativo y político, incluir líneas en pro de la tradición oral y material de este pueblo aborígen, dando a conocer la historia de la lucha indígena, los deberes y derechos obtenidos, y propender por la inclusión de sus miembros frente a las demás comunidades.

REFERENCIAS

- Morles, V., Medina, E. y Álvarez, N. (2003). La Educación Superior en Venezuela. Informe 2002 a Angarita, J. y Campo, J. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. Entramado vol.11. Popayán: Colombia. [Documento en línea] Disponible en: <http://dx.doi.org/10.18041/entramado.2015v11n1.21129>. [Consulta: 2019, Febrero 8].
- Cabildo Mayor Regional del Pueblo Zenú -CMRPZ (2015). Proyecto Educativo Comunitario “Sentir y Pensar Zenú”. Colombia: Resguardo Indígena Zenú de San Andrés de Sotavento Córdoba – Sucre.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI) (2014). “Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio” - S.E.I.P-. Bogotá: Colombia [Documento en línea] Disponible en: <https://docplayer.es/11235228-Perfil-del-sistema-educativo-indigena-propio-s-e-i-p.html>. [Consulta: 2019, Febrero 5].
- Corbetta, P. (2007). Metodologías y técnicas de Investigación Social. Madrid: España. Editorial McGraw Hill.
- Fernández, S. (2011). Nuevos Desarrollos Y Propuestas Curriculares: Programar a Partir del MCER. marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 12, enero-junio, 2011, pp. 3-64. Valencia: España [Documento en línea] Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152538015>. [Consulta: 2020, octubre 30].
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. Revista ISLAS. Cuba.
- Jiménez, Y. (2005). El Proceso Cultural en Educación Escolarizada: Educación Bilingüe e Intercultural en los Zapotecos de Oaxaca, México. Universidad de Granada. Oaxaca: México. [Documento en línea] Disponible en: bvvirtual.proeibandes.org/bvvirtual/docs/t_yjimenez.pdf. [Consulta: 2019, Febrero 15].
- Martínez M. (2004) Los Grupos Focales de Discusión como Método de Investigación. Heterotopia [Documento en línea] Disponible en: <http://miguelmartinezm.atSPACE.com/gruposfocales.html>. [Consulta: 2019, Febrero 9].
- Molina, C. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. Vniversitas. [Documento en línea] Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/vniv/n124/n124a11.pdf>. [Consulta: 2019, Febrero 15].
- Panza, M. (1986). Pedagogía y currículo. Gernika. [Documento en línea] Disponible en: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36379240/MARGARITA_PANSZZA__Pedagogia_y_curriculo.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMARGARITA_PANSZZA_Pedagogia_y_curriculo.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190828%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190828T212659Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=e72343fda1ffb3a4f3e2890563afffd03c201a74da99c9124069f09cc3e2b4f7. [Consulta: 2019, Febrero 10].
- Palés, J (2006). Planificar un currículum o un programa formativo - Planning a curriculum. Educación Médica. Vol. 9. Nº2. [Documento en línea] Disponible en: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132006000200004. [Consulta: 2019, Febrero 15].
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. Cuicuilco. Versión impresa ISSN 0185-1659. Escuela Nacional de Antropología e Historia, INAH. [Documento en línea] Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004. [Consulta: 2019, Febrero 9].
- Tubino, F. (2001). Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales el Perú, Lima, pp.51-76. [Documento en línea] Disponible en: https://centroderesursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Entre_el_multiculturalismo_y_la_interculturalidad.pdf
- UNICEF (2005). La Interculturalidad en la Educación. Ministerio de Educación del Perú. [Documento en línea] Disponible en: https://www.unicef.org/peru/files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf. [Consulta: 2019, Febrero 9].
- Urdaneta, O. (2007). Acción comunitaria, eje transversal en el Currículo de la Universidad Rafael Belloso Chacín. Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín, Decanato de Investigación y Postgrado. [Documento en línea] Disponible es: <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0078657/cap02.pdf>. [Consulta: 2019, Febrero 5].

- Vegas, E.; Calderón, R. y Rodríguez, R. (2005). El Análisis Cualitativo. Revista Venezolana de Investigación Educativa Entretemas. UPEL. Venezuela. [Documento en línea] Disponible en: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/entretemas/article/view/1057>. [Consulta: 2019, Febrero 10].
- Zúñiga, C. (2015). Reforma Educativa, Educación y Pueblos Indígenas. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. España. [Documento en línea] Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl_10803_312851/czf1de1.pdf. [Consulta: 2019, Febrero 9].