

---

# EL SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO – SEIP, UNA POLÍTICA PÚBLICA EMERGENTE DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE COLOMBIA<sup>1</sup>

## *THE OWN INDIGENOUS EDUCATION SYSTEM - SEIP, AN EMERGING PUBLIC POLICY OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF COLOMBIA*

María Elena Tobar Gutiérrez<sup>2</sup>

*Universidad de la Sabana.*

### RESUMEN

El problema fundamental es el riesgo inminente de la existencia y la pervivencia de los pueblos indígenas y el derecho a una educación propia; el objetivo, construir un sistema educativo indígena propio (SEIP) que permita la autonomía administrativa educativa. Asunto que es analizado desde las categorías de la razón cosmopolita; de una lógica de la diversidad, de las ausencias y las emergencias propuestas por Boaventura de Sousa Santos. La investigación parte de la experiencia misma de los pueblos y de sus autoridades en la lucha por conservar su identidad y fortalecerla a través de la educación propia, identificando las lógicas que subyacen a este esfuerzo, las propias y las extrañas, las conquistas en el plano jurídico, administrativo y académico.

**PALABRAS CLAVE:** Política pública, Sistema educativo, Indígena, Propio, Sujetos de derechos.

### ABSTRACT

The main trouble is the imminent risk of the existence and survival of native peoples and the right to their own education; The objective is to build its Own Indigenous Educational System (OIES) that allows them educational and administrative

---

<sup>1</sup> Artículo recibido el 06 de octubre de 2020 y aprobado el 09 de noviembre de 2020.

<sup>2</sup> Antropóloga (Universidad del Cauca), Magíster en Etnolingüística (Universidad de los Andes) y Magíster en Dirección - Gestión de Instituciones Educativas, Candidata del Doctorado en Educación (Universidad de la Sabana). Experiencia de trabajo con organizaciones de base de los pueblos indígenas y con instituciones del Estado (MEN, DNP, DANE y JEP) desde el enfoque de derechos humanos.

autonomy. Issue that is analyzed from the categories of cosmopolitan reason; of a logic of diversity, of absences and emergencies proposed by Boaventura de Sousa Santos. The research starts from the very experience of the peoples and their authorities in the struggle to preserve their identity and strengthen it through their own education, identifying the logics that underlie this effort, their own and the strange ones, the conquests in the legal plane administrative and academic.

**KEYWORDS:** Public policy, Educational system, Indigenous, Own, Subjects of rights.

**SUMARIO:** INTRODUCCIÓN. I. UNA NUEVA COMPRENSIÓN. II. UN DIÁLOGO ENTRE CULTURAS DIVERSAS. III. LA POLÍTICA PÚBLICA Y LA DEFENSA DE LOS DERECHOS. IV. DECURSO HISTÓRICO DE LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA. V. LA LLAMADA ETNOEDUCACIÓN. VI. AUTONOMÍA EDUCATIVA. VII. CONTRUCCIÓN DE ACUERDOS SOCIALES. VIII. ACUERDOS RELACIONADOS CON EL DERECHO A LA EDUCACIÓN. CONCLUSION.

\* \* \*

## INTRODUCCIÓN

Tanto en Colombia como en los países de la región, el derecho a la educación se considera un factor importante para el logro del objetivo de la transformación social, orientada a la búsqueda de una sociedad más equitativa y, en particular, respetuosa de la diversidad cultural. En ese sentido, las naciones tienen la inmensa responsabilidad de formular e implementar políticas públicas que garanticen el cumplimiento de los fines de la educación. De esta manera se considera que el derecho a la educación es fundamental, no sólo para que los pueblos indígenas rompan el patrón de exclusión y discriminación, sino como un medio que les garantice el goce efectivo de sus derechos humanos, individuales y colectivos.

Colombia, a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991, pasa de señalar a los indígenas como salvajes y menores de edad, a reconocer al país como pluriétnico y multicultural; declara la oficialidad de las lenguas nativas en sus

territorios; reconoce el derecho que les asiste a los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias, a una educación bilingüe; facilita los mecanismos institucionales para la participación de las comunidades en la dirección y administración de su educación y el derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

El reconocimiento de estos derechos también se vio favorecido por la promulgación de normas internacionales en este mismo sentido, como el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas en 2007, entre otras, en donde el derecho a la educación es pieza fundamental para el reconocimiento de los demás derechos de los pueblos indígenas. Es así como, a partir de la expedición de la Ley General de Educación en 1994, Colombia empezó a dar los primeros pasos hacia el reconocimiento del mandato constitucional de la educación para los grupos étnicos -incluidos los pueblos indígenas- a la que denominó Etnoeducación, que si bien constituyó un avance importante, el control de la formulación, desarrollo e implementación de los contenidos educativos continuaron a cargo del Estado, adoptando una suerte de "indigenización" de la educación occidental con una precaria participación de los pueblos indígenas y de los demás grupos étnicos en las decisiones educativas.

Durante las dos últimas décadas, los pueblos indígenas han sostenido un proceso de concertación con el Gobierno Nacional para el reconocimiento pleno de los derechos establecidos en la Constitución; entre ellos, el ejercicio de su autonomía educativa. En este sentido, los pueblos indígenas han enfocado sus esfuerzos en la reivindicación del derecho a una educación propia que respete su cosmovisión, su identidad, su cultura, sus costumbres y sus lenguas nativas, situación que ha llevado a asumir un proceso de formulación compartida entre el Estado y las Organizaciones indígenas del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), como política pública educativa para los pueblos indígenas en Colombia, el cual debería haber sido reconocido e implementado en el marco del ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas; sin embargo, no se ha dado el paso del ejercicio de su autonomía administrativa; por el contrario, surgen una suerte de interferencias que no han permitido la culminación del proceso de concertación de esta política pública educativa para los pueblos indígenas del país.

El camino que emprendieron los pueblos indígenas tiene un amplio horizonte y por ello, se espera que tanto los pueblos indígenas como el Estado tomen en cuenta el precedente de lo acaecido con la Etnoeducación en Colombia y así, prever un destino distinto en relación con la implementación del SEIP.

Si bien, por parte de las instancias principalmente del nivel nacional del Estado, se han dado avances sustanciales en relación con la promulgación de normatividad que reconoce los derechos de los pueblos indígenas en materia educativa y se han realizado algunos ajustes a los procedimientos y estructuras institucionales en dirección al SEIP. Aun así, éstos no han sido suficientes; los progresos en esta materia no se han dado con el ritmo esperado y en su lugar, han dejado al descubierto grandes vacíos y dificultades para enfrentar este reto, que conducen a preguntarse si el SEIP actualmente *¿reúne las condiciones necesarias para ser una política pública educativa sostenible para los pueblos indígenas en Colombia?*

Para contestar este interrogante es imperativo caracterizar el proceso de construcción del SEIP, lo cual supone, entre otros aspectos, la comprensión de los avances, obstáculos y dificultades encontrados hasta ahora en el camino, así como las dinámicas de relacionamiento entre los pueblos indígenas y el Estado colombiano en los niveles local, regional, nacional. Lo anterior permitirá también el entendimiento de las razones por las cuales, retomando los planteamientos de Santos (2009), las ausencias o vacíos del Sistema Educativo Nacional se constituyen en las emergencias del SEIP.

Los pueblos indígenas expresan preocupación tanto por los acuerdos que no se cumplen, como por el derecho a un Sistema Educativo Indígena Propio que, como política pública, valore, garantice, respete, fortalezca y viabilice el derecho a ejercer una educación apropiada para la condición pluriétnica, multicultural y plurilingüe que posee la población indígena en Colombia, en el marco de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), instancia que hace parte de la Mesa Permanente de Concertación, y que fue conformada para preparar y discutir las propuestas que conduzcan a acuerdos relacionados con el derecho a la educación de los pueblos indígenas.

El presente artículo da testimonio del avance en la elaboración de la tesis doctoral “El Sistema Educativo Indígena Propio: Política Pública Educativa de los Pueblos Indígenas de Colombia”, que se ha venido realizando a través de un ejercicio

investigativo que recoge los avances organizativos en cuanto a los procesos educativos propios de los pueblos indígenas en el marco de sus respectivos planes de vida; para esto, se han realizado entrevistas a personas involucradas en el proceso de consolidación del SEIP en distintas regiones de Colombia, y se han considerado, planteamientos de estudiosos sobre los temas de la educación indígena y sobre las epistemologías del Sur, a fin de identificar sustentos teóricos que aporten al análisis de los niveles y dimensiones del relacionamiento entre las organizaciones indígenas y el Estado, en los que es referente clave el pensamiento de las personas que han vivenciado, liderado o trabajado al interior de pueblos indígenas en el proceso de la educación indígena propia y el SEIP.

Esta investigación quiere también contribuir al proceso de permanencia y pervivencia de los pueblos indígenas, al rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, representado en su cosmovisión, sus costumbres y sus lenguas nativas, sus saberes, conocimientos y prácticas propias; a la defensa de su territorialidad y al ejercicio de su legítima autonomía.

## **I. UNA NUEVA COMPRENSIÓN**

La ciencia y el conocimiento que han sustentado la revolución industrial, han generado monopolio y divisiones artificiales y caprichosas; en particular, separando e incluso enfrentando al ser humano y a la naturaleza en un dualismo en el que el ser humano se convierte en amo y señor y ella, es vista como un mero recurso para explotar, sin importar los daños al ambiente, a los ecosistemas y por supuesto a los seres humanos. Todo se juzga y valora por el exclusivo rasero de lo útil y placentero. El lucro y el consumo se han erigido en el mundo industrializado, como la meta última de la sociedad y su máximo motor de desarrollo. Un frenético desarrollo centrado en el comercio, la ganancia rápida, fácil y engañosa. Así avanzan las lógicas construidas por la modernidad y la postmodernidad hasta constituirse en un verdadero régimen cultural, hegemónico y economicista, del mundo globalizado.

Con estos ojos, el grupo de población dominante en nuestro país, que es la mirada de las élites, y, sobre todo, que es la mirada de los intereses financieros

multinacionales, son quienes ha trazado hasta hoy los lineamientos y derroteros que deciden el presente y el futuro de los pueblos y comunidades indígenas que habitan en el territorio nacional. Como consecuencia, se ha querido homogenizar al mundo indígena con los parámetros de la población dominante, se ha ignorado en los procesos educativos, su lengua y las particularidades culturales que le son propias, se han expropiado sus tierras, se han invadido sus territorios y han sido desplazados y empujados a vivir en los cordones de miseria de pueblos y ciudades, se les han impuesto guerras que no les pertenecen y sistemas jurídicos que les son extraños.

Se trata de 115<sup>3</sup> pueblos nativos que se encontraban en lo que se llamó el Nuevo Reino de Granada, muchos siglos antes de que este Estado existiera. Pese al impacto negativo de la colonización, con estos pueblos han sobrevivido 65 idiomas nativos y más de 290 formas dialectales. Los pueblos indígenas representan el 4.4% de la población del país, pero al observar su diversidad cultural, sus saberes ancestrales, su compenetración armónica con la madre tierra y su espiritualidad profunda, se convierten en un referente indispensable y esencial para la preservación de la vida humana en el planeta y la pervivencia de un mundo multicultural.

El indígena, como consecuencia del choque con occidente, siguiendo las lógicas que plantea De Sousa, B. (2009) en su sociología de las ausencias y de las emergencias, desarrollado en el marco del proyecto denominado “la reinención de la emancipación social”, se encuentra avanzando en procesos que lo abocan a convertirse de sabio en ignorante, en razón a la monocultura del saber racionalista y cientificista hegemónico; de ser un hombre inmerso en sus tradiciones y mitos portadores de sentido, en un ser residual al que hay que despertar e insertar en la historia monocultural liberándolo de su engaño y desorientación; de ser señor de su mundo, en autonomía y dignidad, en un ser inferior y sometido; de tener una certeza en su cosmovisión amplia y global, a un producto local, marginal e insignificante; de ser hijo de la madre tierra y custodio de ella, por arte del productivismo capitalista, avanza a convertirse en un ser improductivo y un obstáculo para el desarrollo.

Se hace necesario y urgente implantar una nueva lógica que revele la diversidad y multiplicidad de las prácticas sociales y hacerlas creíbles, una lógica que hable de la

---

<sup>3</sup> De acuerdo con el Censo de población y vivienda de 2018. Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) Colombia.

ecología de los saberes, de la ecología de las temporalidades y del sentido, de la ecología del reconocimiento de las categorías humanas, de la ecología de escalas de pensamiento y acción y de la ecología de las productividades (producciones y distribuciones sociales). Una lógica que amplíe la visión de realidad y que incluya las realidades ausentes que, por vía del encubrimiento, del silenciamiento, de la supresión y marginación han sido catalogadas por la cultura occidental como no existentes (Cf. De Sousa, B. “*Una epistemología del Sur: la invención del conocimiento y la emancipación social*” (2009), pág. 125).

Frente a la racionalidad occidental que, De Sousa, B. denomina la “razón indolente” –aludiendo a Leibniz- propone una “razón cosmopolita”, para ello considera necesario identificar y trabajar sobre las “epistemologías de los conocimientos ausentes”, desde los que conforma la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias, para lo cual se debe realizar la crítica de la razón metonímica. Esta razón monocultural tiene como fundamento una idea de totalidad bajo la forma de orden. Entiende las partes de la realidad como elementos que se encuentran subordinados a una única totalidad que los encierra. Nada puede existir fuera de esa totalidad, no es posible otra totalidad, las partes, por sí mismas, tampoco pueden ser concebidas como una totalidad.

Este totalitarismo ideológico oculta realidades que escapan a su visión, a su capacidad de comprensión, las que cataloga de imposible y, por imposible, se ausentan, es decir, se marginan y excluyen. De aquí que, experiencias y procesos educativos propios de los pueblos indígenas han sido sistemáticamente desconocidos, relegados, desvalorizados y minimizados por parte de las instancias gubernamentales. Son estas las ausencias que hay que hacer presentes, hacer visibles, darles reconocimiento y credibilidad para que esta riqueza no siga siendo desperdiciada. Porque la experiencia social en el mundo es más amplia y variada de lo que la racionalidad occidental conoce y considera importante. Esta razón cosmopolita va y ve más allá del sistema educativo occidental en términos de sus planteamientos pedagógicos, administrativos y políticos.

Pero, De Sousa no sólo critica la razón metonímica, sino también la razón proléptica, que es parte de la razón indolente. Esta razón percibe el futuro a partir de la monocultura del tiempo lineal. El futuro para ella es un infinito, homogéneo y vacío que nunca se alcanza, pero hacia el cual se debe avanzar. El futuro se hace inmenso, sin

medida, mientras el presente se reduce a instantes en continua fuga. La crítica propone entonces, contraer el futuro y considerarlo como algo escaso y como un objeto que hay que cuidar. Frente a ese futuro las posibilidades son escasas y definidas, estas son las emergencias, las urgencias, las exigencias de la vida concreta y real. Ese futuro es creado desde el hoy, y es de cuidado porque para alcanzar un determinado logro es indispensable crearlo en el presente. El futuro se modifica y cambia en el aquí y en el ahora.

Esta nueva racionalidad, esta nueva lógica trasforma las ausencias en presencias, pero no sólo es una presencia llamada a incidir en los procesos educativos propios del mundo indígena, es una presencia que tiene algo que decir al mundo occidental, algo que él ignora y no quiere escuchar. Algo que necesita, porque ninguna cultura es completa, y las culturas del mundo occidental tampoco lo son. Es un llamado también a ampliar con espíritu investigativo las múltiples alternativas que caben en el horizonte de posibilidad más allá de la realidad, más allá de las posibilidades en proceso y aún latentes que De Sousa denomina, con aire escatológico, los “todavía no”. Una nueva racionalidad capaz de traducir, es decir, de poner en diálogo las “experiencias del mundo”, tanto las disponibles como las posibles.

## **II. UN DIÁLOGO ENTRE CULTURAS DIVERSAS.**

La historia de las reivindicaciones de los pueblos indígenas por sus derechos y en particular por el derecho a la educación, denota la pugna entre las lógicas de dominación que desde la época de la Colonia hasta la actualidad han sido la constante en las instituciones del Estado de los sucesivos gobiernos coloniales y republicanos, y las lógicas de resistencia de los pueblos indígenas, sustentadas en sus particulares entendimientos del mundo y la vida, desde donde adquieren sentido sus particulares formas de gobernarse y de tomar decisiones.

Las lógicas del Estado se destacan por su índole “patriarcal, paternal y colonial”, a partir de las cuales impone, profundiza y sostiene el “sometimiento, despojo y eliminación de seres, saberes, y memorias colectivas, de territorios, epistemologías y espacios habitados desde donde se construye la vida” (Walsh. 2016) de los pueblos

indígenas. Es tanto, las lógicas indígenas de resistencia se caracterizan por el diálogo, el reconocimiento de la diversidad, la construcción colectiva, el respeto por los distintos seres y pueblos que habitan la tierra. Se trata de dos formas de comprender y relacionarse con los otros, que tienen su razón de ser en particulares concepciones del mundo, así como de actuar en la vida como pueblos, con conocimientos diversos.

### **III. LA POLÍTICA PÚBLICA Y LA DEFENSA DE LOS DERECHOS**

Sin entrar a discutir la legitimidad del Estado español en tierras americanas, ni la legítima autoridad de la República de Colombia sobre los pueblos indígenas, y dando por hecho que en la actualidad los pueblos están bajo su jurisdicción y soberanía, le cabe al Estado constituido una gran responsabilidad: velar por el ejercicio de los derechos de sus ciudadanos y por el acceso a los servicios. El derecho que puntualmente consideramos vulnerado históricamente en esta investigación es el derecho a la educación propia indígena. Esta es la situación socialmente problemática que ha requerido en todo tiempo de una solución ya que ocasiona profundos desequilibrios en la población indígena como la exclusión, la marginación y la pérdida de identidad. El poder del Estado, en los sucesivos gobiernos, y a través de diversas iniciativas, decisiones y acciones, ha hecho frente a esta problemática, promulgando diversas políticas públicas, que ciertamente han mitigado la problemática pero que aún no terminan de darle una solución definitiva.

Una de las mayores dificultades que ha presentado la construcción y la aplicación de estas políticas, es justamente el desconocimiento de lo que significa una política pública. “La política pública es la concreción del Estado en acción, en movimiento”, dice Vargas, A. (1999), frente a la sociedad y sus problemas. Y por estar justo en movimiento, las políticas públicas no se circunscriben exclusivamente a las instituciones del gobierno a través de las cuales realiza su acción el Estado, sino que deben estar presentes como protagonistas indispensables los ciudadanos, en este caso las comunidades indígenas y sus autoridades espirituales y territoriales. Tampoco la política pública se reduce a una ley o una norma; para su realización requiere de infraestructura, personas, recursos de distinta índole y de mecanismos que permitan a

los pueblos indígenas no sólo elevar sus solicitudes, quejas, desacuerdos y propuestas, sino y, ante todo, la ejecución coordinada y conjunta de tales políticas entre los pueblos ancestrales y el Estado. Todo esto, en el marco del derecho de los pueblos indígenas a participar en las políticas que les afecta mediante la consulta previa, libre e informada y lo que deriva este derecho frente a la efectiva participación de los pueblos (Convenio 169 OIT, art 6).

Una política pública educativa para los pueblos indígenas tiene como punto de inicio o surgimiento, la urgencia de rescatar y fortalecer la identidad cultural, territorial y la autonomía de los pueblos. Se requiere entonces de un proceso educativo propio que contribuya a la permanencia y pervivencia de los pueblos dentro de un estado pluriétnico y multicultural. Esta política ha sido definida como Sistema Educativo Indígena Propio, SEIP, que es un proceso integral formulado desde la ley de origen, de derecho mayor o derecho propio. Un sistema que ha de contar con espacios del saber; prácticas y conocimientos; formas propias de comunicación, las lenguas nativas; y los planes de vida inspirados en sus propios valores. (CONTCEPI, 2019. Norma SEIP artículos 5 - 7). Tanto la construcción de esta política como su ejecución, para que sea auténtica, para que responda a la lógica de la resistencia y no de la dominación, debe afrontarse desde el pensamiento en espiral, como afirma Gavilán en su texto: El pensamiento en Espiral: El paradigma de los pueblos indígenas.

“El modelo de pensamiento lineal es altamente determinista, como también reduccionista, toda vez que descompone el total en pequeñas partes, reduciendo las interacciones entre ellas. Considera todo, compuesto de partes independientes.

[...]

El modelo de pensamiento y acción en espiral es incluyente, y permite conectar el presente con el pasado, y en el caso de los pueblos originarios, permite comprender la factibilidad de construir futuro volviendo al pasado; vale decir a las raíces de su desarrollo como pueblo.” (Pág. 16 y 18).

Desde las lógicas del pensamiento en espiral, las diferencias, los conflictos y problemas se resuelven de manera distinta a como se plantearían desde la lógica del pensamiento lineal, por ello es importante analizar desde esas lógicas el proceso de negociación y concertación del SEIP entre las organizaciones y el Estado. La ejecución

de esta política involucra tanto a las instituciones del Estado como a los pueblos. Los procedimientos y acciones deben ser bien terminados, las competencias y la autonomía, los mecanismos de validación y los alcances jurídicos. Los componentes político organizativo, pedagógico, administrativo y de gestión. Se requerirá de un proceso continuo de evaluación, para llegar a acuerdos de una mirada desde la lógica de la espiral, para que al revisar los logros y desaciertos puedan ser interpretados de manera justa por las partes.

#### **IV. DECURSO HISTÓRICO DE LA POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA**

Veamos de un modo sintético lo que ha sido la política pública educativa para los pueblos indígenas en Colombia, adoptada a través de normas y planes de desarrollo por parte de los sucesivos gobiernos nacionales:

La particularidad de estas políticas públicas exige tener en cuenta el contexto de la educación indígena y que los procesos iniciaron en el país hace cerca de cincuenta años; los dos más antiguos: el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y la Confederación Indígena Tairona (CIT) en la Sierra Nevada de Santa Marta. Mediante procesos de lucha y en algunos casos de confrontación, lograron la expedición del Decreto 1142 de 1978, el cual estableció: i) que los procesos educativos aprobados deberían estar de acuerdo con las características culturales y necesidades de cada etnia; ii) la participación de las comunidades en el diseño de sus programas educativos; iii) la alfabetización en la lengua materna; iv) la definición de criterios para la selección de maestros indígenas. Esta norma representó un importante avance para la educación indígena, pues este servicio educativo se contrataba con la iglesia católica para ser impartido en los pueblos indígenas de los llamados territorios nacionales, los más alejados, y de difícil acceso por condiciones geográficas.

En 1984 la Confederación Indígena Tairona (CIT) logra la expedición de la Resolución 3454, mediante la cual se reguló una Comisión para administrar la educación indígena en la Sierra Nevada y, adicionalmente formalizó los lineamientos generales de educación indígena. Dicha Comisión fue conformada por las autoridades

---

indígenas y por representantes del Departamento del César y del Ministerio de Educación Nacional.

En 1985, el Ministerio de Educación Nacional se ve en la necesidad de crear un Programa de Etnoeducación, que atienda las necesidades de los procesos educativos que adelantan algunos pueblos indígenas, así como los desarrollados por parte de los afrodescendientes en San Basilio de Palenque y en San Andrés y Providencia; el Programa desarrolló acciones para la elaboración y publicación de materiales educativos, capacitación de docentes indígenas y no indígenas e investigación para los procesos educativos indígenas y afrodescendientes.

Luego, la Constitución Política de 1991 en Colombia, devolvió la existencia a los pueblos indígenas, pasó a reconocer al país como pluriétnico y multicultural; todo lo contrario, a lo ocurrido en los comienzos de la vida republicana en Colombia cuando a los indígenas se les catalogó de salvajes, a quienes había que ir reduciendo a la vida civilizada, se respetó si, su organización por Cabildos y se declararon inajenables sus tierras (Ley 89 de 1890). Muy lejos estuvo la ley, en este último punto mencionado, de la ambición de los colonos y totalmente ausente de tribunales y entes territoriales.

La Constitución de 1991 significó un gran avance en términos de reconocimiento de los derechos colectivos e individuales, que corresponden a los pueblos indígenas, los cuales son pieza clave para la elaboración y el análisis de las políticas públicas referidas a estos pueblos. Es así como la Constitución de 1991, incluye en el artículo 7, el reconocimiento y protección por parte del Estado a la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana. En el artículo 10, reconoce que las lenguas y dialectos de los grupos son también oficiales en sus territorios y establece que la enseñanza que se imparte en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe. En el artículo 63, reconoce que las tierras de resguardo son inalienables, imprescriptibles e inembargables. En el artículo 68, establece que dichos grupos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural. El artículo 70, establece el principio de la igualdad con dignidad de todas las culturas existentes en el país. El artículo 286 reconoce a los territorios indígenas como entidades territoriales tal como los departamentos, los distritos y los municipios. El artículo 246 de la Constitución de 1991 crea la Jurisdicción Especial Indígena y los artículos 286 y 287 establecen que las entidades territoriales indígenas gozan, dentro del concepto de Estado

unitario, de autonomía para la gestión de sus intereses, dentro de los límites de la Constitución y la ley, en virtud de la cual pueden gobernarse por autoridades propias, ejercer las competencias que les correspondan, administrar los recursos y establecer los tributos necesarios para el cumplimiento de sus funciones y participar en las rentas nacionales. Los artículos 329 y 330, les reconoce formas solidarias y asociativas en el manejo de la propiedad, así como la particularidad de sus formas de gobierno según sus usos y costumbres y la autonomía en la toma de decisiones para la explotación de los recursos naturales en los territorios indígenas.

En el ámbito internacional se cuenta con el Convenio 169 de la OIT, que ingresó a la legislación nacional a través de la Ley 21 de 1991, y la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007, los cuales incluyen el derecho a la educación y los derechos lingüísticos de los Pueblos Indígenas; en particular en cuanto a la necesidad de conservación y fortalecimiento de la lengua propia, que implica a su vez conservar las tradiciones, transmitir saberes ancestrales de generación en generación, a la par del derecho a aprender la lengua mayoritaria del respectivo país y acceder al conocimiento de otras culturas. De otro lado “tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje” (Artículo 14).

La normatividad existente en cuanto al derecho a la educación señalaba la necesidad de hacer ajustes institucionales y legales; con la expedición de la Ley General de Educación en 1994, Colombia empezó a dar los primeros pasos hacia el desarrollo del mandato constitucional de la educación para grupos étnicos (incluidos los pueblos indígenas), a la que denominó Etnoeducación; en realidad buenos intentos, pero no suficientes.

En el año de 1996, el movimiento indígena se ve abocado a realizar acciones de hecho y como resultado de intensas negociaciones, el 8 de agosto el Gobierno Nacional expide el Decreto 1396 que crea *la Comisión de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas* y el Decreto 1397, mediante el cual crea *la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas*, como instancia de concertación y negociación de políticas públicas y sus comisiones temáticas para los derechos humanos, el territorio y la educación para los pueblos indígenas.

Esta última es la instancia de concertación y negociación de políticas públicas, que actualmente cuenta con varias comisiones temáticas, entre las que están las de derechos humanos, salud propia, comunicaciones, mujeres indígenas, ambiental, coordinación entre el sistema nacional judicial y la Jurisdicción Especial Indígena y de educación para los pueblos indígenas.

En el año 2007 por el medio del Decreto 2406 fue creada la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), en desarrollo del artículo 13 del Decreto 1397 de 1996.

La Ley 1381 de 2010 o Ley de Lenguas Nativas desarrolla los derechos lingüísticos de los pueblos originarios en el país.

En el año 2010, el movimiento indígena logró la expedición del Decreto 2500, por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP, el cual deberá ser evaluado.

El más reciente logro político-normativo es la expedición, luego de un intenso proceso de concertación, del Decreto 1953 de 2014 por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas, respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas, hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política de Colombia, referido a la conformación de las Entidades Territoriales Indígenas (ETIs). Este Decreto se refiere a varios de los sistemas de los pueblos indígenas, uno de ellos el Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP, respecto de este plantea: i) definiciones y objetivos; ii) funciones de los territorios indígenas para administrar el SEIP; iii) distribución de competencias en lo correspondiente y equivalente a los niveles educativos preescolar, básica y media; iv) la certificación para la administración del SEIP; v) las causas para la pérdida de la certificación y, vi) la creación de instituciones de educación superior indígenas propias.

Durante tres décadas, los pueblos indígenas han sostenido un proceso de gestión frente al Gobierno Nacional, para el reconocimiento pleno de los derechos establecidos

en la Constitución Política, entre ellos el referido al ejercicio de su autonomía educativa. Los pueblos indígenas han enfocado sus esfuerzos en la reivindicación del derecho a una educación propia que respete su cosmovisión, su identidad, su cultura, sus costumbres y sus lenguas nativas, situación que ha llevado a asumir un proceso de formulación compartida entre el Estado y las Organizaciones indígenas del Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP como política pública educativa para los pueblos indígenas en Colombia, el cual deberá implementarse en el marco del ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas, tal como lo recoge la propuesta de norma de SEIP entregada por parte de la Secretaría Técnica de la CONTCEPI al Ministerio de Educación Nacional en octubre de 2019 y que se encuentra en espera del resultado del estudio que deba realizar el Gobierno nacional a fin de dar continuidad a la gestión para que se formalice.

## **V. LA LLAMADA ETNOEDUCACIÓN**

El decreto 804 del 18 de mayo de 1995, que reglamenta la atención educativa para los grupos étnicos, se fundamentó en la ley 115 de 1994, artículos 55 al 63. El Estado, en su propósito de proteger la identidad cultural, quiso construir políticas educativas, pero lo hizo sin la participación de los indígenas en calidad de actores directos, y sólo como interlocutores y activistas. La etnoeducación es sólo un apéndice de la educación nacional; tiene los mismos objetivos, los mismos principios, las mismas metas del país en cuanto a competencias, productividad, pedagogía y metodología. No es la respuesta a las necesidades de los pueblos, como no lo es tampoco la política de estado denominada Enfoque Diferencial.

La etnoeducación, que se legisló en el capítulo 3 de la ley 115 del 8 de febrero de 1994, ha hecho esfuerzos por ser etno-educativa y comunitaria, sin embargo, no ha logrado reconocer la particularidad de los procesos educativos propios de los pueblos indígenas, respetando la construcción de sus currículos propios. La etnoeducación no logró superar el modelo centralizado y excluyente de la educación oficial para transformarse en un horizonte socializador como en algún momento se planteó (Programa Etnoeducación MEN- PRODIC. 1990). Los proyectos etno-educativos se

concentran en la educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media, no formal e informal, fragmentando así la educación propia desde criterios occidentales, cuando, según dice el Decreto 1953, cada pueblo debe establecer con autonomía sus ciclos y etapas que van desde las semillas de vida inicial hasta después de la muerte.

La educación debe ser liberadora, pero la práctica de tantos años de la asignación de este servicio en manos de la catolicidad misionera, se amplió posteriormente contribuyendo a la privatización de la educación. Los particulares tienen como fin el lucro, y las iglesias además el de adoctrinamiento.

El Decreto 804 de 1995, restringe la administración de la etnoeducación a la definición de calendarios académicos acordes con los calendarios agroecológicos de los pueblos étnicos, a la definición del gobierno escolar y del manual de convivencia acordes con sus tradiciones, usos y costumbres, la posibilidad del reconocimiento como establecimientos educativos de carácter comunitario, así como la construcción de infraestructuras y de materiales educativos acordes a sus realidades y particularidades culturales. De acuerdo con esta regulación, los indígenas no tienen la calidad de autoridades educativas dado que no tienen la facultad de nombrar docentes, ni administrar recursos ni procesos, estas funciones siguen centradas en las Secretarías de Educación.

Son variados los planteamientos que se han hecho sobre la etnoeducación, entre ellos los de Artunduaga, L. (1997), o Calvo, G. & García, W. (2013) que van desde la etnoeducación comprendida como una estructura para el diálogo entre la institucionalidad educativa y los indígenas, en distintos niveles territoriales, hasta considerarla un modelo de integración y homogeneización de los pueblos indígenas, e incluso plantearla como una estrategia institucional oficial para cooptar los procesos de la educación y la resistencia de los pueblos indígenas. Todas, apreciaciones que aportan en los análisis de la etnoeducación y que contribuyen a hacer la diferencia con los procesos de educación propia, bilingüe e intercultural que se originaron en los pueblos indígenas a partir de diálogos al interior de las comunidades acerca de la educación y la escuela a fin de construir una “noción diferente” de ellas (CRIC-PEBI, 2004: 47).

## VI. AUTONOMÍA EDUCATIVA

El Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) no es una construcción del Gobierno nacional sino de los pueblos indígenas. Surge como la posibilidad de cimentar políticas públicas con los aportes de los diferentes pueblos. Recoge y organiza el pensamiento nacional indígena y plantea su estructura. El Estado no tiene que construir la política educativa indígena, lo que tiene que construir es un marco de autonomía para que los pueblos indígenas puedan crear políticas propias. No es el Estado pensando en cómo trazar políticas para que los indígenas no pierdan su identidad cultural, sino el Estado que genera y mantiene los espacios de autonomía para que los indígenas creen sus propias políticas. El CRIC-PEBI “¿*Qué pasaría sin la escuela? 30 años de construcción de una educación propia*”, concibe el Sistema Educativo Propio como un “tejido social, espiritual y material de relaciones e interrelaciones” que supone construcción colectiva y se enraíza en las cosmovisiones de los pueblos indígenas (2004: 271).

El Decreto 2500 de 2010, reglamenta de manera transitoria la contratación educativa con los cabildos y autoridades tradicionales, establece que las entidades territoriales que administran la educación deben entregarla por vía de contratación a las autoridades indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Y el Decreto 1953 de 2014, basado en el artículo 56 de la Constitución, genera las normas orgánicas del SEIP y para la conformación de los territorios indígenas como entidades territoriales. Así podrán administrar directamente la educación como lo hacen los departamentos, municipios y los distritos, pero no en el marco de la ley 115 de 1993 sino del SEIP el cual guardará correspondencia con las estructuras, la autonomía y los componentes políticos, pedagógicos y administrativos propios. El marco jurídico que da la autonomía administrativa ya está creado, el paso a seguir es dar forma desde el punto de vista jurídico a la autonomía pedagógica, en tres componentes fundamentales, que según lo planteado por el PEBI-CRIC (2004) se describen así:

Componente político-organizativo: que es la propia cultura e ideología, el pensamiento propio, la propia cosmovisión, a través de la cual las autoridades indígenas crean, dirigen, evalúan y controlan el proceso educativo. No en la dirección a formar

---

una sociedad que produzca bienes y servicios, o que esté al servicio del capital, o para sostener sistemas políticos, sino en favor de la vida, vista integralmente en plena armonía con la dimensión espiritual y en comunión profunda con la madre tierra.

Componente pedagógico: que tiene que ver con la autonomía pedagógica, las nuevas y propias estructuras pedagógicas y metodológicas, que, con base en la investigación, van a responder a los planes de vida y los van a garantizar. Plantea la pedagogía comunitaria, aprender todos, entre todos y para todos. Desde la orientación de los seres espirituales, de los mayores, de los sabedores, de los profesores e incluso de los niños y las niñas; desde los calendarios propios y desde las pedagogías que orientan la vida y permiten que surja el pensamiento. Tiene que ver con la autonomía pedagógica, las nuevas y propias estructuras pedagógicas y metodológicas, que, con base en la investigación, van a responder a los planes de vida y los van a garantizar.

Componente administrativo y de gestión: este componente es tal vez el que ha requerido de mayor trabajo en razón a que abarca el tema del manejo de los recursos. El nombramiento de los dinamizadores, como son llamados los docentes en los procesos de la educación propia, y la administración de los recursos son temas sensibles para el gobierno en sus distintos niveles. La norma laboral, algo como el estatuto docente indígena, está en proceso de consolidación, se le llama capítulo de relacionamiento de los dinamizadores del SEIP para la educación propia indígena, e integra la orientación y administración de los procesos concernientes a los recursos económicos y al personal, el cual se espera regule las condiciones de ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de los dinamizadores del SEIP, así como lo hacen el Decreto 2715 del 21 de julio de 2009 y el Estatuto Docente o Decreto 2277 del 14 de septiembre de 1979, que regulan las personas que desempeñan la profesión docente regidos por el Decreto Ley 1278 del 19 de junio de 2002.

En la educación indígena propia, pesan más otros criterios a la hora de vincular, desvincular o ascender a los dinamizadores. La vinculación, se hace a través de elecciones comunitarias, estableciendo mecanismos de selección para evitar arbitrariedades. En cuanto a los procesos de ascenso, no sería sólo por concurso, tiempo, créditos y proceso formativo. De forma vertical, los ascensos pueden ser también por mérito en los procesos de formación, evaluaciones comunitarias (realizadas por las autoridades indígenas) y por aportes al SEIP.

Si bien, para los pueblos indígenas la educación propia representa un permanente desafío, la concertación y posterior vigencia del Decreto 1953 de 2014 pone en evidencia distintos niveles de avance en sus procesos educativos producidos por la diversidad cultural, territorial e histórica que representan. Ante el Decreto en mención, se generaron múltiples situaciones y visiones, como las de:

- Los pueblos indígenas con territorio que desean administrar, inician el proceso para la certificación y son reconocidos como entidad territorial.
- Los pueblos que teniendo territorio no desean asumir tareas administrativas, y que optan por aplicar sólo los componentes pedagógico y político.
- Quienes, atemorizados por el poco conocimiento de la norma se abstienen de asumir grandes responsabilidades.
- Quienes, se conforman con acceder a becas para sus jóvenes.
- Los pueblos que no tienen territorio constituido o han sido desplazados por el conflicto armado interno a cabeceras municipales o centros poblados, y no pueden aplicar el Decreto 1953.

El Decreto 1953, es resultado de un proceso de concertación entre el Gobierno nacional y los pueblos indígenas y equivale para los pueblos indígenas a la ley 715 de 2001, por la cual se dictan normas orgánicas para el país entre otros aspectos en cuanto a la educación, en materia de recursos y competencias entre la nación, las entidades territoriales y las instituciones educativas, se trata de la norma orgánica del Sistema General de Participaciones.

## **VII. CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS SOCIALES**

La reivindicación de los derechos que han realizado los pueblos indígenas y su inclusión en normas del nivel de políticas públicas como las que hemos mencionado en el devenir histórico y jurídico, representan una concepción y una práctica diferenciada de las políticas públicas, que por la acción del movimiento indígena, dejan de ser una decisión de un grupo de congresistas que, alejados del pueblo, deciden legislar sobre las

necesidades de ese pueblo; en este caso, se trata de procesos en que la iniciativa es de la comunidad y del pueblo que asume decisiones a partir de su autodeterminación, y las acuerda con la institucionalidad del Estado, en un espacio establecido formalmente para la negociación y concertación de este tipo de decisiones de nivel nacional y que tienen efectos sobre todos los pueblos indígenas del país (Decreto 1397 de 1996).

Otra parte significativa de la política pública para los pueblos indígenas está representada en los acuerdos de consulta previa, que sobre la educación indígena se han integrado al plan nacional de desarrollo. A modo de ejemplo, está el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un Nuevo País”, el cual fue sometido a discusión legislativa y luego expedido como la Ley No. 1753 de 2014. En este Plan de Desarrollo los pueblos indígenas junto con los otros dos grupos étnicos existentes en el país (comunidades afrodescendientes y pueblo Rrom o Gitano), lograron la inclusión de sus propuestas en distintos capítulos del Plan como resultado de sendos procesos de consulta previa.

En las Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, en el eje de Seguridad, Justicia y Democracia para la construcción de Paz, al desglosar el objetivo relacionado con “Fortalecer las instituciones democráticas para la promoción, respeto y protección de derechos humanos, la construcción de acuerdos sociales incluyentes y la gestión pacífica de conflictos”, se incluye a los grupos étnicos en las acciones de fortalecimiento de diálogo social y participación y dado que el Plan de Desarrollo acoge el enfoque diferencial con miras a “visibilizar y materializar los derechos de los grupos étnicos”, incluye una línea de acción para el “Fortalecimiento de los procesos autónomos de los grupos étnicos para orientar, decidir, administrar y planear sus proyectos de vida colectivos en sus territorios, garantizando el reconocimiento de sus cosmovisiones, modelos de pensamiento y formas organizativas propias.”

En esa oportunidad, los acuerdos de consulta previa con los pueblos indígenas que llegaron a un total de 184, quedaron incluidos en forma de estrategias en los distintos componentes del Plan de Desarrollo, asumidos como compromisos del gobierno nacional a través de las distintas entidades sectoriales, los componentes del Plan de desarrollo son: Competitividad e Infraestructura Estratégicas, Movilidad Social, Transformación del Campo, Seguridad, Justicia y Democracia para la Construcción de Paz, Buen Gobierno, y Crecimiento Verde.

---

## VIII. ACUERDOS RELACIONADOS CON EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Los acuerdos que sintéticamente se presentan, integrados en los componentes de Competitividad e Infraestructura Estratégica y Movilidad Social, y que se realizaron con las entidades competentes fueron con el Ministerio de Educación Nacional:

- Consulta previa del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP).
- Implementación del Sistema Educativo Indígena Propio concertado con la CONTCEPI.
- Formación docente y dinamizadores indígenas.
- Formulación, concertación e implementación del plan decenal de lenguas nativas.
- Diálogo de conocimientos para lograr incidencia del pensamiento indígena en la educación colombiana.
- Fortalecimiento de los espacios de diálogo, participación y concertación.
- Administración de las semillas de vida, niños indígenas de 0 a 5 años.
- Acompañamiento y asistencia para la formulación y presentación de los proyectos.
- Establecimiento de tipologías especiales para el cumplimiento de los objetivos del SEIP según necesidades.
- Apoyar y promover a los Territorios Indígenas con el propósito que avancen en la creación y reconocimiento de Instituciones de Educación Indígenas Propias.
- Garantizar el acceso y permanencia de miembros de los Pueblos Indígenas en la Educación Superior.
- Implementación de un Programa de Educación Especial dirigido a personas indígenas con discapacidad.
- Armonización y ajuste del Programa de Alimentación Escolar (PAE).

Los acuerdos con Colciencias fueron:

- Programa para la promoción y conformación de equipos indígenas para la investigación, ciencia y tecnología.
- Convocatoria general de formación de capital humano de alto nivel.
- Participación en el Fondo de Ciencia Tecnología e Innovación (FCTI) del Sistema General de Regalías con enfoque diferencial.
- Financiamiento de un programa de investigación sobre los recursos forestales.
- Financiación de proyectos interculturales de investigación sobre las propiedades botánicas y medicinales.

En cuanto al Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), el acuerdo consistió en:

- Garantizar el acceso de miembros de los Pueblos Indígenas a la Educación Técnica y Tecnológica mediante la ampliación de cupos para el ingreso.

Como se puede observar se trata de un conjunto de acuerdos en que los pueblos indígenas plantean aspectos que permitirán el desarrollo del SEIP en el marco de la institucionalidad que tiene que ver con la educación en el país, haciendo un ejercicio que apunta hacia la integralidad del SEIP, a pesar de que se realizan acuerdos con instituciones distintas. Las propuestas para estos acuerdos fueron presentadas de manera articulada y unificada por parte de las cinco organizaciones indígenas que conforman la Mesa Permanente de Concertación a la institucionalidad que por su parte se encuentra fragmentada y que por lo general no dialoga entre sí y en muchos casos tampoco internamente.

El ejercicio de articulación y unificación por parte de las organizaciones que representan a los pueblos indígenas implican la realización de procesos de acuerdo interno que se realizan desde las dinámicas comunitarias y sus formas de tomar decisiones para luego llegar al nivel de las organizaciones y que estas hagan la

sistematización, consolidación de las propuestas que presentarán para la negociación y concertación correspondiente, partiendo del hecho que los pueblos indígenas también son diversos y divergentes en sus planteamientos.

## CONCLUSIÓN

Con el SEIP se busca fundamentalmente generar un impacto sobre los actores generadores de política pública para los pueblos indígenas. Dada la realidad de las condiciones en las que se formulan las políticas públicas en Colombia, es fundamental comunicar el alcance que tiene la implementación de una política que garantice la estabilidad del SEIP y el impacto que tendrá sobre toda la población, no solamente sobre los pueblos indígenas. En esta medida, la investigación aporta en la mediación de la asimetría excluyente que se presenta entre los actores generadores de la política pública educativa para los pueblos indígenas y los destinatarios de esta.

El recorrido histórico que, a partir de los procesos de la educación propia e intercultural de los pueblos indígenas, muestra la posibilidad de planear políticas públicas desde el pensamiento y accionar de una base comunitaria, como se ha sostenido y desarrollado su planteamiento inicial de las escuelas comunitarias y la educación propia hasta la del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), exige la necesidad de avanzar en la negociación y concertación a partir de criterios sostenidos en cuanto a su pertinencia, integralidad y construcción colectiva participativa.

Se trata del proceso de concertación y negociación más largo en Colombia, sólo la concertación del SEIP ha tomado desde mayo de 2003 a marzo de 2020, y el proceso sigue abierto con marcadas incertidumbres, más de cuatro periodos de Gobierno (cada uno de 4 años), que le han significado a los pueblos indígenas, concertar, avanzar, retroceder, retomar, volver a iniciar, sensibilizar, profundizar. Se trata definitivamente de un proceso de resistencia, entendida desde la fuerza del movimiento indígena.

El SEIP visto como una propuesta emergente, planteada desde el pensamiento de los pueblos indígenas, al Estado Colombiano, es un *cambio de paradigma*, un cambio de pensamiento no solo económico, climático, social o cultural. Se trata de liberar el pensamiento, de un modelo monolítico que va de manera acelerada conduciendo a la

---

humanidad a la autodestrucción. Se trata de una disputa de visiones y tiene que ver con la construcción de ese nuevo paradigma; referido a una manera propia de concebir la educación y su finalidad, que en síntesis es: formar sujetos políticos, capaces de proteger el territorio, la madre tierra, la vida, la identidad y el pensamiento; para detener situaciones de epistemicidio, de lingüicidio y, en síntesis, de ecocidio y de culturicidio. La educación propia va a redefinir el rumbo de las cosas.

Desarrollar autonomía política y administrativa significa un pulso, una lucha de poderes, porque en este asunto se toca la médula del poder político del Estado de una parte y de otra, las Autoridades ancestrales y sus líderes políticos, protegiendo la educación propia como mecanismo de pervivencia, no solo para sus pueblos sino para la humanidad. En efecto, implica una correlación de fuerzas, de lógicas y de visiones, que sin desfallecer, continúan dialogando a través de puentes movedizos, en la apuesta por la educación propia como sistema integral.

Por último, las Entidades Territoriales Indígenas (ETIs), siguen siendo una promesa incumplida de la Constitución política de Colombia y una omisión legislativa de la Ley de Ordenamiento Territorial. Los decretos “autonómicos” o transitorios cobran sentido, dado que les permitirán a los pueblos indígenas administrar funciones y competencias en sus territorios en materia de educación y otros sistemas concertados, siendo el SEIP el más adelantado.

La invitación que nos hacen los pueblos indígenas es (haciendo referencia a los planteamientos de De Sousa, B.) a reemplazar las monoculturas por las ecologías; precisamente la formulación e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio es un paso hacia ello.

## Bibliografía

- Artunduaga, L. “*La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia*”. En: Revista Iberoamericana de educación. N° 13. Educación bilingüe. (1997). Biblioteca virtual. [http://www.campus-oei.org/revista/frame\\_anteriores.htm](http://www.campus-oei.org/revista/frame_anteriores.htm)
- Calvo, G. & García, W. “*Revisión crítica de la etnoeducación en Colombia. Historia de la Educación*”, 32, 343-360. (2013). Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11296/11714>
- Consejo Regional Indígena del Cauca - Programa de Educación Bilingüe CRIC - PEBI.. “*¿Qué pasaría sin la escuela? 30 años de construcción de una educación propia*”. (C. R. Cauca, Ed.): Editorial Fuego Azul. Popayán. (2004).
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas – CONTCEPI. (Junio de 2013). “Perfil del Sistema Educativo Indígena propio” – SEIP. Sin publicar.
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas – CONTCEPI. “*Documento Norma del Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP, por el cual se establece la política pública educativa indígena propia de los pueblos y las comunidades indígenas de Colombia en los territorios y se dictan otras disposiciones*”. (Bogotá. octubre 2 de 2019). Sin publicar.
- Congreso de la República. “*Ley 21 de 1991. [Convenio 169 de la OIT]*”. DO.: 39.720. Bogotá. (marzo 4 de 1991).
- Congreso de la República. “*Ley Orgánica del Plan de Desarrollo. [Ley 152 de 1994]*”. DO.: 41.450. Bogotá. (julio 19 de 1994).
- Congreso de la República. “*Plan Nacional de Desarrollo Prosperidad para Todos. [Ley 1450 de 2011]*”. DO.: 48.102. Bogotá. (junio 16 de 2011).
- Constitución Política de Colombia. [Const.] (1991). Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Decreto 1142 de 1978 del Ministerio de Educación Nacional, por el cual “por el cual se reglamenta el artículo 118 del Decreto - ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas” Bogotá. (1978).

Decreto 1397 de 1996 del Ministerio del Interior “Por medio del cual se crea la Comisión de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas y se crea el programa especial de atención a los Pueblos Indígenas.” Bogotá. (1996).

Decreto 2500 de 2010 del Ministerio de Educación Nacional, “Por el cual se reglamenta de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas, con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas en el marco del proceso de construcción e implementación del sistema educativo indígena propio SEIP.” Bogotá. (2010).

Decreto 1953 de 2014 del Ministerio del Interior, “Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política” Bogotá. (2014)

De Sousa, B. “*Una epistemología del Sur: la invención del conocimiento y la emancipación social*”. Primera edición. Traducción Consuelo Bernal y Mauricio García Villegas. México: Siglo del Hombre Editores. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO. (2009).

Gavilán, V. “*El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos Indígenas*”. Working Paper series 40. Ñuke Mapuförlaget. (Sin fecha).

Ley 89 de 1890 del Congreso de la República de Colombia, “*por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que se reduzcan a la vida civilizada*” Bogotá. (1890).

Ley 115 1994 del Congreso de la República de Colombia, “por la cual se expide la Ley General de Educación”. Bogotá. (1994).

Ley 1381 de 2010 del Congreso de Colombia, “Por la cual se desarrollan los artículos 7o, 8o, 10 y 70 de la Constitución Política, y los artículos 4o, 5o y 28 de la Ley 21 de 1991 (que aprueba el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y

tribales), y se dictan normas sobre reconocimiento, fomento, protección, uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas de los grupos étnicos de Colombia y sobre sus derechos lingüísticos y los de sus hablantes” Bogotá. (2010).

Programa Etnoeducación (MEN) PRODIC “El Giro”. *“Etnoeducación Conceptualización y Ensayos”*. Bogotá, Colombia. (1990).

Resolución 3454 de 1984 del Ministerio de Educación Nacional. *“Por la cual se establecen unos lineamientos generales de la Educación Indígena Nacional, se crea un Comité Técnico Coordinador, se organiza la administración de los servicios educativos oficiales y se adopta un Plan Curricular para las Comunidades Indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, y se dictan otras disposiciones.”* Bogotá. (1984).

Vargas, A. *“Notas sobre el Estado y las políticas públicas”*. Almudena Editores. Colombia. (1999).

Walsh, C.. *“¿interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala”*. (2016). Recuperado de: <file:///E:/IP%20INTERCULTURALIDAD%20Y%20EDUC/Interculturalida%20y%20Decolonialidad%202%20CATHERIN-WALSH.pdf>

Walsh, Catherine (Edt.). *“Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, re(existir) y (re)vivir”*. Tomo I. Serie Pensamiento decolonial. Ecuador: Abya Yala. (2017).