



FACULTAD DE EDUCACIÓN

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
TESIS DOCTORAL**

**El Sistema Educativo Indígena Propio:
Política pública educativa de los pueblos indígenas de Colombia**

Autor: María Elena Tobar Gutiérrez

Director: Abadio Green Stocel - Codirectora: Marina Camargo

2020

Notas del autor

María Elena Tobar Gutiérrez¹, Facultad de Educación, Universidad de la Sabana; Bogotá, Colombia. La correspondencia en relación con esta tesis doctoral debe dirigirse a: mariatogu@unisabana.edu.co / mamakhashe@gmail.com

¹ Antropóloga 1991 (Universidad del Cauca), Magíster en Etnolingüística 1993 (Universidad de los Andes) y Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas 2009 y Doctorado en Educación 2021 (Universidad de la Sabana). Experiencia de 15 años con pueblos indígenas del país y 15 en instituciones del Estado (MEN, DNP, DANE y JEP) en cargos de Coordinadora, Asesora de Despacho y Jefe del Departamento en el área de Poblaciones o Enfoques Diferenciales.

Agradecimientos

Una de las expresiones más bellas que aprendí en lenguas indígenas es dar las gracias. Chigatsw afepaenha “Gracias” en lengua Cofán. Dar gracias siempre es un acto de reciprocidad y significa: Gracias a Dios “Chiga”, porque lo que se ha recibido “tsw”, también se ha entregado “afe - pa - en - ha”.

Chigatsw afepaenha A los 115 pueblos indígenas de Colombia: Autoridades, representantes, líderes, maestros, mayores, niños y jóvenes con quienes he recorrido 30 años en la defensa de sus derechos culturales, lingüísticos, políticos y educativos. En especial, y con ocasión del asunto de la tesis, a los miembros de la CONTCEPI, Presidentes de las Organizaciones Regionales y Nacionales, Secretaría Técnica, delegados y asesores, por confiarme la información del proceso de concertación.

Chigatsw afepaenha Abadio Green Stocel, amigo y guía en el hilar el tejido de esta tesis, por aceptar dirigir y acompañarme desde su experiencia en el movimiento indígena y como académico. Gracias por sus sabias reflexiones y orientaciones desde el pensamiento de las abuelas y abuelos y la madre Tierra como corazón de la educación propia. Por caminar juntos por el pensamiento de la espiral que nos conecta con el origen.

Chigatsw afepaenha Nana María Rosenda Kamey Huz y Nana Rosalina Tuyuc Velásquez, Wielman Humberto Cifuentes Estrada, directivos

del Consejo Rector Casa de Sabiduría Ancestral Mesoamérica. Gracias por recibirme en la República de Guatemala, por las ceremonias sagradas del fuego en las madrugadas y por diálogos sobre la política educativa para los pueblos Mayas y su relación con el proceso de Paz en su país.

Chigatsw afepaenha

Jon Landaburu, mi amigo y maestro. Por abrir mis ojos al mundo de las lenguas nativas. Por formar etnolingüistas entre los que me encuentro, por crear el CCELA, el Programa de Protección a la Diversidad Lingüística, por impulsar la Ley de Lenguas 1381 de 2010 y por ayudarme a entender el papel de las lenguas nativas en los procesos de educación de los pueblos indígenas.

Chigatsw afepaenha

Mauricio Perfetti del Corral, mi amigo viceministro de Educación, gracias por permitirme en su periodo, hacer parte de su equipo en calidad de asesora de su Despacho, por interesarse en avanzar en el Decreto transitorio 2500 de 2010 y sobre todo por impulsar los diálogos entre los Viceministros concernidos en la revisión de una Norma que permita la administración directa de recursos a los pueblos indígenas.

Chigatsw afepaenha

Boaventura de Sousa Santos; mi amigo sociólogo, académico internacional, por ponerme en el camino de las Epistemologías del Sur, por sus reflexiones en las Asambleas de Educación del CRIC de 2019, y en el Congreso Internacional sobre IAP del mismo año. Gracias por

autografiar cada libro que he asumido como hilo conductor y refuerzo de mi postura. Gracias por aceptarme en el diplomado “Saberes nacidos de las luchas sociales”

Chigatsw afepaenha

Alba Simbaqueba Torres, mi amiga y compañera de trabajo en varias entidades del Estado; quien ha dedicado su vida a los procesos formativos de los pueblos indígenas, agradezco su compañía y los diálogos en la biblioteca donde pasamos muchas horas identificando textos adecuados para mi marco teórico y bases de este estudio.

Chigatsw afepaenha

Edna Luz Maraldy Beltrán, mi amiga y compañera en procesos educativos impulsados desde el Ministerio de Educación Nacional, gracias por la compañía en procesos educativos del Cauca en relación con la contratación de educación con pueblos indígenas, por los diálogos respecto de los procesos de negociación en la CONTCEPI.

Chigatsw afepaenha

Pedro Pablo Espitia Malagón, mi amigo y hablante de muchas lenguas y maestro por esencia, gracias por acompañarme en procesos pedagógicos de pueblos indígenas, por su acompañamiento en tantos viajes, por compartir conmigo sus reflexiones, experiencias educativas y sabiduría adquirida a lo largo de la vida.

Chigatsw afepaenha Padre Camilo Augusto Sánchez, amigo y sacerdote, gracias por su bendición, por su apoyo y por su postura autocrítica y mediadora respecto del impacto de la presencia de la iglesia en los territorios de los pueblos indígenas.

Chigatsw afepaenha A los directivos y docentes de la Universidad de la Sabana, por recibirme en la Línea Educación, Currículo y Gestión. En especial a los profesores Marina Camargo y Sandro Jiménez por ampliar los referentes de la discusión académica en el Doctorado y sus certezas en la necesidad de incursionar en este ejercicio de investigación.

Dedicatoria

A Arleín Charry Velásquez, mi esposo, por aceptar mi amor compartido en fidelidad con los pueblos indígenas y a nuestros hijos Ana Belén, Sofía y Samuel por ir conmigo a los territorios indígenas desde sus pocos meses de vida, por dar sus primeros pasos en las selvas, desiertos y montañas, por aprender a amar a los pueblos, con amor incondicional y verdadero. Por seguir los pasos de sus padres en la defensa de los saberes de los pueblos y la protección de la Madre Tierra.

A Guillermo Lucitante Yaiguage y Beatriz Lucitante Lucitante, mis compadres y mis padres indígenas, ellos me dieron un nombre Ñumibaría “Gente de cielo” y su apellido, Lucitante, por ellos soy Ñumibaría Lucitante. A ellos Autoridades indígenas que ya emprendieron el camino de retorno a la casa del Padre y que me enseñaron los fundamentos de la educación propia, les digo que su mirada se quedó en mi horizonte, sus manos en mis remos, su corazón en mi alma y su corona en mi entender.

A Taita Querubín Queta Alvarado quien ya se acerca a sus 109 años de vida, gracias por el nombre otorgado de Mamakhashe “Mama abuela”, a él mi gratitud por aceptarme en su territorio desde 1991 y enseñarme la cultura del yagé; a Taita Saulo Gil Botina por la canción a María Elena, en la que me invita a ser una mujer valiente para defender la cultura de los pueblos indígenas.

A mis ahijados indígenas de distintos pueblos, hoy son más de 50 niños, niñas, jóvenes, y algunos ya adultos que me confiaron. Los amo profundamente y por ellos definiendo la

educación propia. Gracias a ellos soy la Madrina de pueblos. Por ellos, para mí, este no es un solo un ejercicio académico. Es un propósito de vida.

Estos fueron varios días de truenos y tormentas que anunciaban que un Ser grande partiría de este mundo. La noche del pasado 12 de febrero, soñé con una presencia llena de Luz que entró a mi habitación, pero un viento fuerte la arrastraba, yo me levanté y luché contra esa fuerza, y no logré retenerla. El viento era su espíritu y la fuerza los designios divinos. El 13 de febrero nos llegó la noticia del retorno a la casa de los ancestros de Luis Fernando Arias, indígena del pueblo Kankuamo, Consejero Mayor de la ONIC. El 15 de febrero, día de mi cumpleaños, volvió a la tierra su semilla y hoy 24 de febrero justo cuando finalizo este escrito, termina su siembra, Que esta tesis sea semilla de algunos de los pensamientos que nos deja como legado.

Resumen

Las naciones tienen la inmensa responsabilidad de formular e implementar políticas públicas, que garanticen el derecho a la educación orientada a la búsqueda de una sociedad más equitativa y, en particular, respetuosa de la diversidad cultural. Los pueblos indígenas necesitan romper el patrón de exclusión y discriminación, y ejercer el acceso a una educación que les garantice el goce efectivo de sus derechos humanos, individuales y colectivos. La Nación colombiana posee un amplio marco jurídico favorable al cumplimiento del bienestar de estos pueblos, pero aún dista mucho de aplicarlos a favor de la población. La educación indígena es un proceso integral que va desde antes de nacer hasta después de la muerte, no la dividen en niveles educativos. Se da en relación con la naturaleza, y la espiritualidad; corresponde a su cultura e identidad, no se limita a las actividades del aula escolar. Está en manos de los dinamizadores, los ancianos, los mayores, los médicos tradicionales, la familia y la comunidad. Cualquier participación en la vida comunitaria es un acto educativo y a la vez político. En los últimos 14 años se ha dado una intensa negociación entre el Estado y las Organizaciones indígenas en pro de una Política Pública que permita asumir funciones y competencias del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP en sus territorios, y posibilite a los pueblos indígenas, la administración autónoma de una educación acorde con los principios, cosmovisión, contenidos y metodologías propias de sus culturas, para el rescate, fortalecimiento y pervivencia de sus valores y de la protección de la Madre Tierra. La presente investigación indaga sobre las condiciones estructurales para que el SEIP se consolide en una política pública estable y duradera en beneficio de la autonomía plena para su implementación en los territorios y demás contextos en los que se encuentre asentada la población indígena.

Abstract

Nations have the immense responsibility to formulate and implement public policies that guarantee the right to education aimed at the search for a more equitable society and, respectful, of cultural diversity. Indigenous peoples need to break the pattern of exclusion

and discrimination, and exercise access to an education that guarantees them the effective enjoyment of their human, individual, and collective rights. The Colombian Nation has a broad legal framework favorable to the fulfillment of the well-being of these peoples, but it is still far from applying them in favor of the population. Indigenous education is a comprehensive process that goes from before birth to after death, it is not divided into educational levels. It occurs in relation to nature, and spirituality; It corresponds to their culture and identity, it is not limited to the activities of the school classroom. It is in the hands of the facilitators, the elderly, the elderly, traditional doctors, the family, and the community. Any participation in community life is an educational and at the same time political act. In the last 14 years of intense negotiation between the State and indigenous Organizations in favor of a Public Policy that allows to assume functions and competences of the SEIP Own Indigenous Educational System in their territories, and allows indigenous peoples, the autonomous administration of an education in accordance with the principles, worldview, content and methodologies of their cultures, for the rescue, strengthening and survival of their values and the protection of Mother Earth.

Palabras Clave

Política pública, concertación, pueblos indígenas, autonomía, derechos, sistema educativo indígena propio SEIP.

Keywords

Public policy, concertation, indigenous peoples, autonomy, rights, SEIP own indigenous educational system.

TABLA DE CONTENIDO

El Sistema Educativo Indígena Propio: Política Pública Educativa de los Pueblos Indígenas de Colombia	12
1. Marco Metodológico de la Investigación	23
1.1. Proceso de decantación de la pregunta de investigación	23
1.2. Enfoque Metodológico	29
1.3. Estrategia metodológica	31
1.4. Análisis de información documental	35
1.5. Criterios de trabajo	37
1.6. Categorías en el Diseño Metodológico	38
2. Referentes de Políticas Educativas de pueblos indígenas de Guatemala, Bolivia y Ecuador en relación con el SEIP en Colombia	44

2.1. La educación indígena en la República de Guatemala	50
2.2. La educación indígena en el Estado Plurinacional de Bolivia	56
2.3. La Educación Indígena en la República del Ecuador	60
2.4. La educación para los pueblos indígenas en Colombia.....	69
2.4.1. Conceptualización, características, componentes y objetivos del SEIP	82
2.4.2. Vacíos y ausencias que dan origen al SEIP	88
3. Dinámicas de Relacionamiento entre las Organizaciones Indígenas y el Estado.....	99
3.1. Antecedentes y problemáticas.	104
3.2. Lógicas de Dominación y subordinación. Acercamientos y distancias entre el SEIP y el sistema educativo nacional.....	121
3.2.1. La Institución Educativa como un “no lugar”.....	126
3.2.2. El currículo educativo como imposición de la uniformidad.	128
3.2.3. La gestión educativa relegada a procesos administrativos.	132
3.3. La negociación y concertación en la construcción del SEIP	135
4. El SEIP como Política Pública en el marco de los Planes de Vida	142
4.1. Planes de vida	149
4.2. El SEIP como acción política de los pueblos indígenas.....	157
4.3. El SEIP como acción político-pedagógica de los pueblos indígenas.....	165
5. Condiciones Estructurales para el SEIP como Política Pública	173
5.1. Condiciones estructurales del SEIP desde el Estado y desde los pueblos	181
5.1.1. Condiciones estructurales para el SEIP desde el Estado.	181
5.1.2. Condiciones estructurales desde los Pueblos Indígenas para el SEIP	191
5.2. Norma SEIP, Tensiones, Retos y Desafíos	201
5.2.1. Norma SEIP y Observaciones MEN.....	202
5.2.3. Retos y Desafíos.	226
5.2.3.1. Retos y desafíos como política pública para la vida de los pueblos indígenas.....	226
5.2.3.2. Retos y Desafíos como política pública respecto de la generalidad de la población no indígena.....	233
6. Conclusiones	238
Referencias.....	248
ANEXOS.....	270
Anexo # 1. GUÍAS DE ENTREVISTAS	270
Anexo # 2. NORMA SEIP	278

SIGLAS

ACIN Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca

AESGPRI Asignación Especial del Sistema General de Participaciones a los Resguardos Indígenas

AICO Autoridades Indígenas de Colombia

ATIS Asociación de Autoridades Tradicionales Indígenas (s)

CAMAWARI Cabildo Mayor Awá de Resguardo de Ricaurte

CCELA Centro Colombiano de Estudios de Lenguas aborígenes

CEA Consejo Educativo Aymara

CEAM Consejo Educativo Amazónico Multiétnico

CENAQ Consejo Educativo de la Nación Quechua

CEPAL Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CEPOG Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní

CES Centro de Estudios Sociales – Universidad de Coimbra

CIT Confederación Indígena Tairona

CNEM Consejo Nacional de Educación Maya

CNRS Centre National de la Recherche Scientifique

CNSC Comisión Nacional del Servicio Civil

CODENPE Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador

CONAIE Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador

CONAMAQ Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu

CONTCEPI Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas

CLACSO Consejo Latino Americano de Ciencias Sociales

CRIC Consejo Regional Indígena del Cauca

DANE Departamento Administrativo Nacional de Estadística

DIGEBI Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural

DINEIB Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe

DNP Departamento Nacional de Planeación

DURSE Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo

EE Establecimientos Educativos

ETC Entidad Territorial Certificada

ETI Entidad Territorial Indígena

GM Gobierno Mayor

IAP Investigación Acción Participativa

ICBF Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

ICETEX Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior

IES Instituciones Educativas de Nivel Superior

IWGIA International Word Group for Indigenous Affairs

JEI Jurisdicción Especial Indígena

JEP jurisdicción Especial para la Paz

MEN Ministerio de Educación Nacional

MH Ministerio de Hacienda

MI Ministerio del Interior

MIJ Ministerios del Interior y de Justicia

MPC Mesa Permanente de Concertación

SEIP Sistema Educativo Indígena Propio

SENA Servicio Nacional de Aprendizaje

SEPIY Sistema Educativo Propio Indígena Yanakona

SGP Sistema General de Participación

SIL Summer Institute of Linguistics

OIA Organización Indígena de Antioquia

OIT Organización Internacional del Trabajo

ONIC Organización Nacional Indígena de Colombia

OPIAC Organización de los pueblos Indígenas de Amazonía Colombiana

PAE Programa de Alimentación Escolar

PEBI Programa de Educación Bilingüe Intercultural

PEC Proyectos Educativos Comunitarios

PEDT Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial

PEIB Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe

PIY Pueblo Indígena Yanakona

PND Plan Nacional de Desarrollo

SNIES Sistema Nacional de Información de la Educación Superior

SPEC Secretariado Permanente del Episcopado Colombiano

UAIIN Universidad Autónoma Intercultural Indígena

UMK Universidad Maya Kaqchikel

UNICEF United Nations International Children's Emergency Fund

ZIO-A'Í Fundación Zio-A'í. Unión de Sabiduría.

El Sistema Educativo Indígena Propio: Política Pública Educativa de los Pueblos Indígenas de Colombia

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. Las naciones tienen la inmensa responsabilidad de formular e implementar políticas públicas que garanticen el cumplimiento de los fines de la educación. El derecho a la educación es fundamental, no sólo para que los pueblos indígenas superen el patrón de exclusión y discriminación, sino como un medio que les garantice el goce efectivo de sus derechos humanos, individuales y colectivos.

El problema fundamental es el riesgo inminente de la existencia y la pervivencia de los pueblos indígenas y el derecho a una educación propia basada en la diversidad y en el ejercicio de la autonomía administrativa, frente a una oferta educativa unificada por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y demás entidades del Gobierno.

La investigación se concentra en evidenciar un largo proceso de negociación y concertación de la política pública educativa para los pueblos indígenas en lo que se refiere al Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) desde sus inicios hasta su etapa más reciente, desarrollado en el marco de la *Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI)*, como un proceso inédito en la historia del país e incluso de América Latina, visualizando que cuando se esperaban mayores desarrollos por los logros alcanzados en la Constitución de 1991, lo que ha

ocurrido es todo lo contrario. En el MEN que había creado un Programa de etnoeducación, y posteriormente una Dirección de Poblaciones, ambas desaparecieron de la estructura institucional y solo quedó un indígena vinculado de planta que terminó literalmente rodando no solo por los pasillos de esta gran Entidad, sino en un programa de inclusión “Todos a Aprender”, menos educación indígena. La atención educativa a pueblos indígenas se transversalizó e invisibilizó, unido a la reducción de equipos profesionales y de presupuesto. Actualmente solo la CONTCEPI moviliza al Ministerio en la discusión técnica, asunto que no asume con la rigurosidad y con la prontitud que amerita.

La fuerza del movimiento indígena representado en la Mesa Permanente de Concertación y en particular la del Consejo Regional Indígena del Cauca, ha incidido para que de manera concertada y negociada se avance en la expedición de Decretos transitorios que les permitan a los pueblos indígenas implementar su educación propia e ir ganando experiencia administrativa en el manejo de recursos públicos. La decisión de fondo sobre la autonomía educativa no se ha tomado, porque choca con los intereses del poder político. Decidir sobre el SEIP implica reconocer los derechos territoriales, culturales, económicos y políticos de manera integral, en el marco de un sistema educativo que rompe con toda lógica y confronta a los tomadores de decisión de las entidades del Estado. Lo anterior unido al interminable proceso de negociación de más de 14 años entre las organizaciones indígenas y el Gobierno y como si fuera poco, la permanente tensión que han tenido que soportar los pueblos indígenas ante las constantes negativas del Estado a respetarles sus derechos fundamentales entre ellos el derecho a la educación que como pueblos diversos requieren, ha hecho que surja en mí la pregunta acerca de si el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) ¿reúne las condiciones para consolidarse como política pública educativa

estable y duradera en el marco del plan de vida de los pueblos indígenas?, las posibilidades de consolidación y reconocimiento, sin duda avanzan como se verá a lo largo del documento.

Por ello, me he dedicado a la tarea de dar cuenta del proceso de construcción, avances en la consolidación del SEIP, visibilizar los obstáculos y dificultades, identificando los aspectos que se constituyen en ausencias o vacíos del sistema educativo nacional, que limitan los desarrollos del SEIP. Identificando las dinámicas de relacionamiento entre los pueblos y el estado, el SEIP desde la perspectiva política y pedagógica en el marco de los Planes de Vida, la consideración de la Norma SEIP y las observaciones del MEN, así como las tensiones, retos y desafíos que de todo el proceso de negociación se presentan, y el impacto que el SEIP dejará, en la generalidad de la población, sobre los pueblos indígenas, y en los actores involucrados tanto del Estado como de las organizaciones, en el tan prolongado ejercicio de concertación.

Construí un marco teórico a partir de las Epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos, de las Epistemologías de las ciencias sociales y de las Dinámicas sociales y políticas, así como los autores estudiados en el curso de Epistemologías del Sur sobre Saberes nacidos de las luchas sociales realizado con CLACSO y la Universidad de Coimbra, unos y otros con sus respectivos textos. Mi principal fuente epistemológica está en las entrevistas y en las palabras de las Autoridades de los pueblos, solo desde la comprensión de sus testimonios se entenderá el SEIP. La ciencia nativa, la ciencia indígena, no está escrita. Es una decisión ética, no sustentar el saber indígena desde autores que no les reconocen su saber o si lo reconocen es para apropiarse de sus planteamientos, por ello se encontrarán con testimonios limpios y no sustentados con pensadores clásicos o

modernos, con algunas excepciones cuando se trate de planteamientos cercanos a la visión de los pueblos indígenas.

La investigación se apoya en enfoques sensibles y cercanos al reconocimiento de los Derechos Humanos, sociales, educativos, culturales y políticos, siendo su eje las visiones de los pueblos y Autoridades, líderes, académicos y sabedores con sus planteamientos sobre educación propia, identificando las lógicas que subyacen a este esfuerzo, por alcanzar conquistas en el plano jurídico, administrativo y académico. A través de los planteamientos especialmente de Boaventura de Sousa Santos, se perciben las ausencias y las emergencias de la realidad social y educativa de los pueblos indígenas de Colombia.

El enfoque teórico también transita por los caminos de los planteamientos decoloniales de la investigación, principalmente en el sentido de dejar a un lado la idea de la preeminencia de la investigación científica sobre los conocimientos de los pueblos indígenas, y avanzar en el sentido de que las personas o los pueblos indígenas son objeto de investigación, pues se trata de sujetos pensantes, actuantes, con derechos, que deben ser tratados con respeto y la dignidad que corresponde a seres humanos diversos, con epistemologías propias, en el sentido planteado por Boaventura de Sousa, como epistemologías del sur y su reconocimiento y reivindicación socio cultural, política incluso desde los espacios de la académica.

Con el conjunto de estos puntos y bajo la perspectiva de los autores y planteamientos integrados, se indagará para analizar y lograr conclusiones en cuanto a las posibilidades del SEIP en la perspectiva de constituirse como una política pública educativa estable y duradera, en términos de su permanencia en el tiempo institucional tanto de los pueblos indígenas como del estado y el gobierno; asimismo acerca de su solidez y

coherencia que le permita estabilidad. En este punto, es clave la mirada integral que se pueda llevar a cabo, así como la profundidad en los análisis y por tanto los aportes que estos dos elementos puedan hacer, sin perder de vista que se trata de una mirada desde fuera de ese proceso, aunque esa mirada involucre compromiso y una innegable cercanía con el mundo indígena.

Las categorías devienen de las preguntas como recursos de referencia cuya tarea es agrupar conceptualmente los resultados de la investigación. A cada una de tales herramientas corresponden unos instrumentos, que desdoblan las preguntas de la investigación en el detalle que demandan los objetivos propuestos.

Así las cosas, la información resultado de cada una de las herramientas de investigación descritas, representa el universo que se somete al examen mediante la identificación y correlación de categorías que proporcionan las claves para las respuestas a las preguntas de investigación; se elaboran las descripciones que correspondan a los puntos de vista de los representantes de las organizaciones, autoridades y líderes pertenecientes de los pueblos indígenas; y se realizan contrastes o complementaciones pertinentes, para así obtener aportes conceptuales y conclusiones.

Se pretende que las categorías aporten a nuevas comprensiones que den origen y sustento a los textos que conforman el resultado de la investigación, con soportes y/o contrastes entre planteamientos provenientes del marco teórico seleccionado de conformidad con los objetivos y propósitos de la investigación.

Como un argumento significativo más, mi experiencia como antropóloga, etnolingüística y educadora, en los procesos de relacionamiento con pueblos y

organizaciones indígenas del país, directamente, o como parte de instituciones del Gobierno Nacional. No en vano he dedicado mi vida a los pueblos, no en vano me han abierto las puertas de sus territorios, y su cultura, no en vano he tenido que entrar en las entrañas de las instituciones para intentar mover bases enraizadas de exclusión e indiferencia para sembrar semillas de respeto hacia la diferencia. Con todo ello, esta investigación aporta a un campo de conocimiento desconocido en educación, ignorado y subvalorado, también por la academia.

En el capítulo uno recorro el camino metodológico, tiene como punto de inicio presentar la decantación de la pregunta de investigación, sólo llegar a ella, me tomó ocho versiones de mi proyecto de investigación, las preguntas secundarias que la desarrollan, los instrumentos de investigación, la incursión por la investigación cualitativa, la etnografía que es una de las herramientas para abordar espacios de culturas, en especial las ceremonias espirituales a las que no se puede acceder con metodologías ortodoxas, habito o recorro el archivo inédito de la concertación de la política que en el Ministerio de Educación está a punto de ser enviado al “archivo muerto” y que por el contrario la Secretaría Técnica de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), me compartió, en el que se encuentran las actas de la negociación y los documentos del proceso, que he valorado por el gesto de confianza y porque son las principales fuentes de comprensión; otra gran parte del archivo documental lo conforman las entrevistas a personas destacadas en el proceso de negociación o en los procesos educativos en los territorios, las cuales realicé recorriendo el territorio nacional, elaboré mis propios criterios de investigación, y un abordaje de los datos

desde una perspectiva sincrónica (desarrollo cronológico), a un análisis diacrónico (lectura pormenorizada) para establecer relaciones y conclusiones preliminares.

Hice ejercicios de unidad hermenéutica, solo por cumplir el requisito de la rigurosidad del análisis documental; sin embargo, me fue más útil escuchar al abuelo indígena, a la líder, al maestro, y registrar su voz y su acento. El aporte metodológico se encuentra en el abordaje que se apoya en los planteamientos de las epistemologías del Sur. El recorrido se hace reconociendo la lucha, estando en la lucha, compartiendo la lucha y los saberes Nacidos de las luchas sociales. No documentando la victoria o la derrota, sino la lucha social de los excluidos, de los no reconocidos. En ese sentido, también esta tesis es un acto de denuncia antes los incumplimientos del Gobierno a los acuerdos pactados con los pueblos indígenas.

Desde la misma perspectiva metodológica trabajé las categorías, estas fueron identificadas en las 45 actas de negociación, en 25 entrevistas, y posteriormente cruzadas con autores del marco teórico a través de la creación de una unidad hermenéutica. Al igual que con lo metodológico: las conceptualizaciones emergen del pensamiento de los pueblos. No es la intención desconocer los aportes de las ciencias sociales que han producido un trabajo científico relevante, pero si incompleto. Las Ciencias Sociales también han creado omisiones intencionadas que generan desconocimiento. Las Epistemologías del Norte se impusieron como dominantes, dando lugar al epistemicidio. Por ello en esta tesis defiende el conocimiento y a la sabiduría de los pueblos indígenas.

Otras categorías las desarrollo en los relatos introductorios a cada capítulo, en los que hago memoria de experiencias de interacción con pueblos, saberes y sabedores en tierras del Cauca, de la Sierra Nevada de Santa Marta, del Amazonas, de Antioquia y de

Guatemala. En esos relatos integré definiciones de categorías de la cultura tales como pago, minga, pedagogías propias, educación indígena, lenguas nativas y ceremonias espirituales.

En el capítulo dos presento desde unos referentes básicos pero contundentes, el derecho de los pueblos indígenas al reconocimiento de la pluralidad en América Latina y la necesidad del respeto mutuo, la aceptación positiva de la diversidad y el derecho a la diferencia, contra toda práctica de dominación, discriminación, exclusión y racismo que pone en riesgo de extinción las culturas autóctonas y las lenguas nativas, evidenciando una educación bilingüe populista y precaria que se vanagloria de sus múltiples acciones e inversiones cuando realmente es un sutil etnocidio cultural de los pueblos por ser tan ineficaz como estéril. La apuesta por la pervivencia y la permanencia del ser indígena, donde los pueblos originarios ejercen el rol protagónico de la resistencia ante el Estado y ante la población mayoritaria, exigiendo el reconocimiento, el respeto y la aplicación del legítimo derecho colectivo que les asiste a una educación propia, autónoma y descolonizadora contraria a la cultura hegemónica e invasiva que ha sumido a los pueblos en la marginación, la exclusión, el despojo de sus tierras, el lingüicidio y la pérdida de la identidad cultural, de los saberes, de los conocimientos, de las prácticas propias y de los planes de vida. Definitivamente la apuesta es por la pervivencia y la permanencia, de una digna, solidaria y comprometida presencia de todos los pueblos indígenas en las determinaciones o decisiones sobre la educación en sus territorios.

En el capítulo tres que he denominado dinámicas de relacionamiento entre los pueblos indígenas y el Estado, desarrollo el derecho a la educación indígena propia, donde los pueblos indígenas reivindican, frente a las lógicas dominantes, su derecho al ejercicio de la

autonomía, a la preeminencia de la Ley de Origen o Derecho propio o Derecho Mayor, que nace de su espiritualidad y de las decisiones colectivas bajo criterios de plan de vida, para definir una política que, liderada por sus autoridades, decidan, orienten, planeen, sistematicen, gestionen, prioricen, ejecuten, evalúen y proyecten acciones y procesos en materia educativa en sus componentes político-organizativo, pedagógico y de gestión administrativa tanto en las instancias local, zonal y regional así como nacional.

Entonces presento el proceso de más de 14 años (2006 - 2020) en el que la CONTCEPI no ha logrado el resultado esperado de un SEIP erigido como política pública en Colombia. Paso a paso, año tras año, se expone a través de todas y cada una de las 41 actas surtidas, los avances y retrocesos de la negociación que encuentra sólo obstáculos por parte del Estado, el cual se encarga de asignar tareas a las organizaciones indígenas y a la hora de revisar lo presentado, la consideración siempre es la misma “todavía faltan requisitos, no se ajusta al lenguaje jurídico, está en contra de las leyes o la constitución”, y muchas más que a las claras evidencian que la consigna del Gobierno es definitivamente impedir que se llegue a un resultado favorable a las peticiones de los pueblos indígenas en cuanto a su educación propia.

En el capítulo cuatro denominado el SEIP como política pública en el marco de los Planes de Vida, intento presentar el derecho a la autonomía y a la autodeterminación de los pueblos, en diálogo y concertación con el Estado, con el fin de desarrollar procesos educativos indígenas propios que construyan identidad colectiva desde un nuevo paradigma pedagógico investigativo, pedagogía de la pregunta, de exploración, que indague sobre los saberes e intereses reales de los estudiantes; que oriente hacia la problematización de la realidad y la consecución de nuevos conocimientos con rigor metódico y perspectiva

epistémica de liberación; que se apoye en el territorio, la cultura y cosmovisión, creencias y prioridades; con pensamiento crítico y madurez de saberes y que posibilite el desarrollo no sólo de capacidades cognitivas sino también sociales y comunitarias. Los pueblos indígenas, para seguir siendo, deben resistir y mantener el rumbo del proceso hacia el diseño y establecimiento de la política pública educativa. Una construcción en espiral, incluyente, que avance atendiendo a las circunstancias en movimientos estratégicos y que integre históricamente al colectivo por generaciones, conectando el presente con las raíces de su pasado y construyendo el futuro.

Una política pública educativa a la manera como se concibe desde el SEIP, permitiría que se haga de los procesos de aprendizaje un lugar donde se rescaten y se consoliden los hilos de su propia identidad, se construya memoria histórica y se establezcan relaciones auténticas y duraderas. Un lugar cuya esencia sea su propia cultura, donde se fortalezcan sus valores ancestrales, su sabiduría, su lengua, su cosmovisión, su cosmogonía, su sentido de pertenencia y, en últimas, la pervivencia. Una educación que reconozca el pasado, se interese por el presente y tenga una visión de futuro según el andar del tiempo en la cosmogonía de los pueblos. Una educación que además tenga la capacidad interactuar con otras culturas.

El capítulo cinco que he denominado las condiciones estructurales para que el SEIP se convierta en una política pública, presento el derecho a fundamentar el Sistema Educativo Indígena en la ley de origen a partir de la propia identidad, lengua, planes de vida, costumbres y tradiciones, autoridades, sabios y maestros espirituales. Diversidad étnica y cultural reconocidas favorablemente en el marco jurídico de la nación como un país pluriétnico y multicultural, ya reconocido en la Constitución Política, en las leyes, decretos y declaraciones del Estado Colombiano. Pero es justamente este marco jurídico que hace posible la educación

propia, quien también establece las condiciones y requisitos para su aplicabilidad y operatividad, y que, en su complejidad y exigencia, puede convertirse en un obstáculo para su implementación. Se necesita, por tanto, capacitar al personal administrativo y docente para asumir con idoneidad tan ingente tarea. Alcanzar la autonomía administrativa, además de voluntad, requiere de la institucionalidad: la descentralización, la capacidad de gobierno, el manejo financiero y la ejecución del presupuesto, el tema laboral, la docencia, la infraestructura, los modelos pedagógicos y el desarrollo y la articulación en el escenario municipal, departamental y nacional. En unos ligeros planteamientos de retos y desafíos las exigencias también a los diversos pueblos y culturas la capacidad de integrarse y articularse para administrar y operar coordinadamente la estructura que requiere la educación propia y a prepararse para conquistar el corazón del no indígena, que no quiere entender, ni comprender, porque simplemente no le importan o no le interesa que existan.

Las conclusiones de este estudio no serán resolutivas, se presentarán a partir de las preguntas de investigación y deben ser comprendidas dentro de un proceso abierto, lleno de incertidumbres, con dirección descendente para un Estado que no toma decisiones de fondo y con dirección ascendente para los pueblos que apoyados en la resistencia no pierden la esperanza. Este estudio no es conclusivo porque todavía la educación propia aún no es reconocida como la política pública, el proceso no ha terminado porque los pueblos indígenas siguen concertando con el Estado.

Como punto de partida para el estudio es importante percibir que en la actualidad el tema indígena no está del todo desconocido; de un lado los pueblos se han resistido a desaparecer y de otro organismos internacionales y estatales han incluido en sus agendas pronunciamientos con respecto al tema que permite afianzar diálogos con los pueblos

indígenas. Tal es el caso de la que desde ya considero una categoría conceptual de primer orden puesto que está a la base de toda temática posible en cuanto a educación indígena se refiere. Se trata del derecho o de los derechos que tienen los mencionados pueblos para poder acceder a condiciones favorables para su existencia y a esta categoría la he llamado ***Sujetos colectivos de derechos***: *Los pueblos indígenas cohesionados por sus particulares formas de vida e identidad, en cuanto a su condición jurisprudencial están amparados como sujetos individuales y colectivos de derechos, lo que indica que cualquier afectación en aspectos culturales, educativos, identitarios, de salud, de empleo, del uso de su lengua nativa, y demás aspectos que les atañe como su diversidad, su desarrollo económico, social y cultural, debe considerarse desde una perspectiva colectiva*².

1. Marco Metodológico de la Investigación

1.1. Proceso de decantación de la pregunta de investigación

La idea que dio lugar a la investigación se fue conformando a partir de varias experiencias de trabajo en el campo de la educación de los pueblos indígenas. Recorrí a pie las montañas del Cauca visitando escuelas comunitarias, me interné por 2 años en las selvas del Putumayo para estudiar una lengua y durante 12 años más para apoyar procesos educativos propios; desde ahí navegué la frontera Colombia-Ecuador-Brasil-Perú siendo testigo de la condición de abandono institucional en la que se encuentran los pueblos indígenas fronterizos; también subí en mula por 12 horas a la Serranía del Perijá comunidad

² Declaración de la Organización de las Naciones Unidas (Asamblea General 2007), y Sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2012).

la Mayoría del pueblo Yukpa, en límites con Venezuela; la escuela era una enramada donde en la noche duermen los caballos, sin ningún material educativo, un lugar donde el supervisor de educación jamás se había hecho presente; lo que sí encontré fue la presencia de ancianos llenos de fuerza y sabiduría, que al conocerme me llamaron como un pajarito: Shofh que significa “Mensajera” en donde comprendí la importancia del conocimiento tradicional de sus culturas; logré ir a territorios tan apartados como Mitú y Vichada donde solo se accede en avioneta y conocí las experiencias educativas de Yuruparí; mi paso por el Ministerio de Educación me permitió acercarme a 51 experiencias educativas de pueblos indígenas en el país; estuve varias de las movilizaciones del Cauca impulsadas por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en las que el debate con el Gobierno Nacional se daba sobre el derecho a la autonomía administrativa. Las luchas y la fuerza del movimiento indígena al que se unieron la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y otros sectores sociales estuvo enfocada en superar patrones de dominación y subordinación de la sociedad mayoritaria respecto de los pueblos indígenas. Se libró un pulso de fuerza y de resistencia social acerca de la vigencia de un artículo de la Constitución: el 56 transitorio, que permitiría dar el paso hacia la autonomía administrativa de los recursos del Gobierno con destino a la Educación de los pueblos indígenas, discusión que en plena movilización se logró escalar al nivel de Presidencia de la República. En el Departamento Nacional de Planeación (DNP) para entonces estaba encargada de realizar el seguimiento al cumplimiento de 96 acuerdos del Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014 con los pueblos indígenas, entre los que se encontraba la revisión de una ruta jurídica que permitiría a los pueblos administrar de manera directa, los recursos del Sistema General de Participaciones; los avances de la minga impulsaron poner en marcha acciones para el cumplimiento de este acuerdo. Se conformó una comisión interinstitucional con la entidades

del gobierno involucradas en la decisión administrativa y los delegados indígenas para concertar el texto de un Decreto de origen constitucional, el cual debería ser protocolizado en la instancia nacional de la Mesa Permanente de Concertación. Para entonces en los pueblos indígenas había un sentimiento de desconfianza por lo ocurrido con la elaboración concertada de un Documento de Política Pública Integral para pueblos indígenas, el cual, en la fase de definición y asignación de recursos financieros quedó sepultado pocos años atrás por falta de voluntad política.

Desde el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) terminé de recorrer los territorios indígenas con ocasión del Censo Nacional de población y de vivienda 2018; en uno de estos recorridos llegué al corazón de la Sierra Nevada de Santa Marta, a encuentros con los Mamos, en donde reafirmé el rol de autoridades espirituales de los pueblos, como orientadores de las políticas que se desarrollan en sus territorios. Una vez allí, empezó un dialogo donde le dieron la palabra al Director de la entidad, él hablaba en castellano, y un intérprete el Cabildo Santos Sauna, que por estos días retornó a la casa de los ancestros, traducía, ya que ningún Mamo entendía el castellano. Fue un dialogo pausado, en que al unísono después de cada traducción, los Mamos en tono fuerte emitían un ¡hw!. Al final de una larga pero hermosa jornada, llegaron las conclusiones. Nos tradujeron el mensaje de los Mamos y fue: los primero que se debe acordar son los principios de relacionamiento, el primero de ellos, el respeto por el territorio y la cultura, el segundo el reconocimiento de la autoridad indígena como orientadores de las decisiones que se tomen para aplicar en sus territorio, el tercero respetar el pensamiento de los pueblos y honrar la palabra, el cuarto tener presente los tiempos de los pueblos y el quinto entender los procedimientos culturales; así continuó la pedagogía de los Mamos por horas. Finalmente,

los asuntos operativos de la ruta metodológica del Censo de Población y Vivienda, se podían acordar posteriormente con los líderes de sus comunidades en el marco de los principios de relacionamiento establecidos. Fue toda una lección de educación propia. Fue toda una lección de educación propia!!!. Con el mismo propósito estuve en el territorio de Guainía, en los cerros de Mavicure, comprendiendo que la educación propia es un pilar para la protección de la naturaleza. Llegué a lugares donde ningún funcionario público quería desplazarse, a la Selva de Matavén donde aún habitan los pueblos indígenas no contactados y semicontactados, valoré las prácticas que les han permitido a estos pueblos mantenerse en esa condición y los riesgos de exterminio físico y cultural cuando entran en contacto con la sociedad mayoritaria.

Múltiples fueron las razones que me llevaron a estos territorios, múltiples las preocupaciones que se quedaron en mi corazón y mayores los interrogantes sobre una solución de fondo que contribuyera a mejorar las condiciones educativas de los pueblos indígenas. Al igual que los pueblos veo la esperanza en la concertación de la política pública del SEIP, he estado desde adentro en lo que me fue posible y desde afuera siguiendo este proceso en el que no deja de sorprenderme el nivel de indiferencia estatal. Por esta razón mi método de trabajo se apoya desde la historia como comprensión de la memoria.

En estos espacios de trabajo se evidenció que la educación como un derecho primordial reivindicado por el movimiento indígena, incluso para el ejercicio de sus demás derechos fundamentales, ha crecido, ha avanzado y se ha vuelto más complejo, alcanzando el planeamiento del SEIP.

La idea de esta investigación fue madurando mediante inquietudes, que posteriormente se configuran como pregunta de investigación y se plantean inicialmente en

el sentido de si el SEIP, actualmente *¿reúne las condiciones necesarias para ser una política pública educativa sostenible para los pueblos indígenas en Colombia?*

La pregunta así planeada, requirió del análisis de dos de sus elementos: *las condiciones necesarias* y *la sostenibilidad*. En cuanto a *las condiciones necesarias*, se concluye que indican una idea clara y directa; mientras que el planteamiento sobre *la sostenibilidad* resultó ser una idea compleja, que ha tenido distintos orígenes y soporta bagajes ideológicos que la hacen difusa, poco aprehensible e incluso de difícil comprensión por parte de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas, en particular porque se trata de una palabra que no tiene traducción en los idiomas de los pueblos indígenas. Se abandona entonces la categoría *sostenibilidad* y se cambia por la categoría *estabilidad* en el marco de los planes de vida de los pueblos indígenas.

Las reflexiones de los elementos de la pregunta inicial permitieron madurar y perfilar la pregunta de investigación hasta llegar a la que se consideró adecuada a los propósitos de la investigación.

El Sistema Educativo Indígena Propio ¿reúne las condiciones para consolidarse como política pública educativa estable y duradera, en el marco del plan de vida de los pueblos indígenas?

Las preguntas complementarias o secundarias, se bosquejaron en los siguientes términos:

- *¿Qué es el SEIP? ¿Cuál es su estructura y sus componentes? ¿Cuáles son sus características? ¿Cuál ha sido su proceso y camino de construcción?*

- ¿Cómo han sido las dinámicas de relacionamiento entre el Estado y las organizaciones indígenas en el proceso de construcción del SEIP?
- ¿El SEIP hace parte del Sistema Educativo Nacional? ¿Qué elementos asimilan el SEIP al sistema educativo nacional y qué elementos lo diferencian del mismo?
- ¿Cuáles son las condiciones estructurales (jurídicas, técnicas, financieras, pedagógicas y políticas) que desde el Estado y las organizaciones indígenas posibilitarán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
- ¿Cuáles son los retos o desafíos del SEIP como política pública para la vida de los pueblos indígenas?

Escogí el enfoque cualitativo, por su flexibilidad y la posibilidad de entender los hechos y su interpretación de manera simultánea, una mejor comprensión de los hechos sociales y políticos objeto de investigación, los cuales se encuentran en pleno proceso.

La condición inductiva propia de un acercamiento cualitativo de investigación permitió analizar la realidad mediante las técnicas seleccionadas y sus instrumentos a fin de recoger información actual y antigua, individual y colectiva, objetiva y subjetiva para así construir las conclusiones pertinentes, desde el análisis genuino e inmediato de los hechos y circunstancias.

La investigación cualitativa toma en cuenta la diversidad de personas y planteamientos involucrados en el tema de investigación y reconoce sus particularidades y su condición social y humana. Hernández, Baptista y Fernández (2014), enfatizan en esta caracterización del enfoque cualitativo, cuando afirman que:

“En la aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación, que guardan un común denominador: todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera única de ver el mundo y entender situaciones y eventos, la cual se construye por el inconsciente, lo transmitido por otros y por la experiencia, y mediante la investigación, debemos tratar de comprenderla en su contexto” (p. 9).

Esta investigación tuvo como fuentes principales las documentales, y las entrevistas que realicé a un amplio grupo de personas, en las que se reconocen diversos puntos de vista, interpretaciones y experiencias; desde este conjunto de información se hace la lectura del proceso de construcción del SEIP en el país.

1.2. Enfoque Metodológico

El enfoque metodológico también transita por planteamientos decoloniales de la investigación, y una perspectiva crítica cuya fuente esencial es el pensamiento indígena en el sentido de dejar a un lado la idea de la preeminencia de la investigación científica sobre los conocimientos de los pueblos ancestrales y por el contrario visibilizar sus epistemologías propias, en el sentido que Boaventura de Sousa Santos propone, desde su reconocimiento y reivindicación socio cultural y política incluso en los espacios de la academia.

Había leído mucho sobre las Epistemologías del Sur, cuando me enteré en junio de 2017 de la programación de una Asamblea de Educación Superior del CRIC, donde estaba invitado el profesor Boaventura de Sousa. Era un espacio interno en el que

evaluaría el desarrollo de sus programas y el avance en el proceso de reconocimiento de la Universidad indígena por parte del MEN, el cual hasta ese momento estaba estancado; siendo respetuosa de los espacios y discusiones internas, me atreví a hablar con el Consejero Mayor del CRIC, Mayor Carlos Maca para pedir el favor de aceptarme en ese espacio, a él ya lo conocía desde tiempo atrás, por mi origen Caucano y sobre todo cuando acompañé desde el MEN el proyecto de educación propia del pueblo yanacona, respondió con la amabilidad que lo caracteriza, para usted las puertas de los pueblos indígenas están abiertas. Estuve en la asamblea con más de 900 estudiantes de los distintos programas, escuchando atentamente y tomando nota de los análisis y recomendaciones que se intercambiaron en ese espacio. Escuché con atención su conferencia inaugural sobre el Estado monocultural, homogeneizarte, el proyecto Estado-Nación que privilegia una cultura, un idioma y una Ley en la implantación de un modelo Eurocentristas que no solo se traslada sino que se expande y reproduce la matriz del poder colonial. Ignorando de este modo, otras culturas, otras lenguas, otras normas propias, e invalidando sus conocimientos.

Mi interés también era poder consultar al profesor Boaventura de Sousa Santos su opinión respecto de mis preguntas de investigación. Con él tuvimos un breve espacio de diálogo en el que me dijo que percibía claridad en los planteamientos, señaló que para la academia el desconocimiento de este campo de saber es evidente, que veía importancia en la tesis Doctoral. Me recomendó unos libros y me contó que estaría en el congreso internacional de IAP en el que profundizaría en temas que podrían ser de interés para esta tesis. Entendí el mensaje, así que compré tiquetes hacia Cartagena, lugar donde se llevaría a cargo el Congreso, estuve en cada una de sus conferencias, y

reafirmando que sus planteamientos son un lugar apropiado para sostener los análisis conceptuales y metodológicos que sobre el SEIP pudiera dar en el desarrollo de la investigación. Finalmente, por considerarlo necesario tomé el curso internacional dirigido por él sobre epistemologías del Sur que orientó y la Universidad de Coímbra, entre marzo de 2019 y junio de 2020, en el que profundicé en otros autores y experiencias que fortalecieron mi postura.

1.3. Estrategia metodológica

La estrategia metodológica se inscribe en las ideas de la etnografía, para recoger los puntos de vista y planteamientos que tienen las organizaciones y líderes indígenas dado que la investigación busca dar respuesta a la pregunta acerca de si: *¿el Sistema Educativo Indígena Propio reúne las condiciones para consolidarse como política pública educativa estable y duradera en el marco del plan de vida de los pueblos indígenas?*. La indagación se centró en los actores y sujetos sociales que tienen la autoridad y el conocimiento sobre el proceso de construcción del SEIP en el país y son quienes pueden relatar lo sucedido en dicho proceso.

Con el fin de desglosar la pregunta central, fue necesario dar cuenta y caracterizar el proceso de construcción del SEIP, lo cual supone entre otros aspectos, la comprensión de los avances, obstáculos y dificultades encontrados hasta ahora, así como las dinámicas de relacionamiento entre los pueblos indígenas y el Estado colombiano en los niveles local, regional y nacional, proceso no documentado en el país hasta la fecha.

Los documentos de esta investigación son: a). Las actas de la Mesa Permanente de Concertación de Pueblos Indígenas (MPC) que tratan el tema educativo o concretamente se refieren al SEIP; b). Las actas de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), así como las correspondientes al proceso de consulta previa del SEIP realizado en todo el territorio nacional y c). Los documentos que hacen parte de dichas actas o se han producido como parte de las discusiones y negociaciones del SEIP en las sesiones de la CONTCEPI.

Las actas se revisaron en cuanto a sus contenidos mediante una matriz en la que se agrupan en cuatro grandes periodos: 2006 a 2009; 2010 a 2014, 2015 a 2017 y 2018 a 2020, en ella se identificó por cada acta o documento: a. Fecha de la reunión, b. Número de sesión o del Acta, c. Tipo de reunión, d. Agenda de la reunión, e). Objeto de la reunión, f. Tipo de decisiones que contiene, g. Si hace referencia a otros documentos y h. Si contiene firmas. El resultado de esta revisión aportó elementos para posteriores análisis y contrastar puntos de vista o conclusiones. Se cuenta ahora con una bitácora confiable, tratada con el rigor académico, por lo que ella misma contiene.

Siguiendo con las definiciones metodológicas, la entrevista es muy importante en esta investigación, pues permite el acercamiento directo a los actores e interesados en el proceso de construcción del SEIP; como lo dice Guber (2001) citando a Spradley (1979), que la entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree sobre algo, interrogando a otra persona.

De los diversos tipos de entrevistas escogí las entrevistas semiestructuradas, en razón a que en su organización mantienen un grado de flexibilidad que permite obtener con más naturalidad la información que se pretende, dicha flexibilidad se expresa en sus preguntas

abiertas, que buscan obtener la opinión y puntos de vista del entrevistado. Se realizaron de manera presencial en cada uno de los territorios; estos diálogos orientados por un instrumento guía, fueron profundos en cuanto a las percepciones sobre el SEIP. Se realizaron muchos viajes entre el 2018 y el 2020, muchas horas de audio-grabación y muchas páginas transcritas en las que renové y actualicé asuntos vitales de la educación propia.

Los roles de las personas a entrevistar se definieron de acuerdo a su participación en el proceso del SEIP: a. Líderes indígenas educativos, que han sido autoridades indígenas; b. Funcionarios o exfuncionarios del Ministerio de Educación Nacional, funcionarios públicos de las Secretarías de Educación de esos mismos departamentos; c. Presidentes de las organizaciones indígenas que integran la Mesa Permanente de Concertación; d. Integrantes o exintegrantes de la Secretaría Técnica de la MPC y de la CONTCEPI y finalmente e. Académicos o investigadores tanto del nivel nacional como internacional, que se han ocupado de temas referentes a la educación, las epistemologías, la diversidad o la interculturalidad.

La descripción etnográfica de la participación en asambleas o ceremonias indígenas es también insumo relevante de este estudio; dicho ejercicio me permitió la interacción para recoger los puntos de vista de las autoridades espirituales sobre la educación propia. En palabras de un Mamo una adecuada participación significa ordenar la mente con el espíritu alrededor de los principios de relacionamiento con la naturaleza. Participé entonces en cuatro tipos de ceremonias: en el Putumayo con el pueblo Cofán asistí a varias ceremonias de Yagé que se realizaban durante las noches y hasta el amanecer, en medio de la selva entre cantos, danza y sahumerios ceremoniales escuchando las reflexiones sobre la educación propia; en el Cauca con el pueblo Nasa ceremonias nocturnas de armonización, orientación y cateo de

situaciones educativas, utilizando como instrumentos las plantas sagradas, los baños en la laguna y las señales de la naturaleza; en la Sierra Nevada ceremonias sagradas al amanecer con los Mamos del pueblo Arhuaco, guiadas en lengua nativa, con traductor o interprete y, en Guatemala con el Pueblo Maya en ceremonias del Fuego que iniciaban a las cuatro de la madrugada y terminaban al salir el sol; estas fueron ceremonias de reflexión en torno a la pedagogía de la Madre Tierra.

La participación en las ceremonias se asume con el carácter sagrado que ellas representan; en términos de metodología de investigación, es una manera de acceder a un conocimiento privilegiado, contextualizado y reservado. Para asistir se debe tener una preparación previa, dietas alimenticias, ayunos en algunos casos, permiso de la autoridad espiritual y la disposición respetuosa para comprender lo que en ellas ocurre. Surgen en estos diálogos conceptualizaciones propias, rutas metodológicas para hacer los trabajos, consejos u orientaciones, sanación y armonización de la persona con el tema en cuestión y los involucrados. En estas ceremonias se siembran pensamientos, procesos, proyectos, que crecen como una semilla que es cuidada desde los territorios.

En algunas de estas ceremonias, me limité a escuchar los diálogos que no eran conmigo pero que eran dirigidos a mí, a guardar silencio para escuchar la voz del otro, a dejar correr mis lágrimas en la revisión de interferencias, de confrontación, de evaluación de los procesos y a llenarme de fuerza en el espíritu para continuar aportando a la defensa de la vida humana y toda la creación; y en el sueño permitir que la instrucción interna continúe, pues soñar también es un método de aprendizaje de las culturas indígenas. Hay asuntos de la cultura que solo se tratan en esos espacios sagrados, la única posibilidad de aprender de ellas

es estar ahí. Como dicen los indígenas yukpas de la Serranía del Perijá, “*pinátrhorhán*”: gracias por estar aquí!!!.

1.4. Análisis de información documental

Se realiza un primer nivel asistido por computador, para llevar a cabo análisis cualitativo, a partir de la identificación de categorías en los textos de las actas, los documentos, las entrevistas que se realicen y la participación en las ceremonias; cabe resaltar que este nivel se hace atendiendo a la lectura, comprensión y análisis de cada uno de los resultados, sin acudir a programaciones preestablecidas o cuantitativas para garantizar la presencia y preeminencia de lo vivencial, espontáneo y auténtico de los aportes encontrados. Posteriormente, un segundo nivel de análisis más complejo de carácter “no numérico” en lo que corresponde a la comprensión del significado de los textos, la cual es una tarea central en la investigación, no como una actividad que pueda ser ‘calculable’ o ‘computarizada’ pues no puede ser reducida a procesos algorítmicos ni debe ser tratada como una tarea puramente mecánica como lo recomendara Cisneros (2003 a). Se trata pues de una tarea que corresponde al investigador en la que las categorías identificadas pueden ser interpretadas, complementadas y relacionadas de distintas maneras, en un amplio ejercicio hermenéutico y de examen de los significados para producir textos pertinentes a la investigación planteada. En suma:

“... ninguno de los programas de computadora ejecutará análisis automático de los datos. Ellos dependen de lo que los investigadores definan como los tópicos analíticos

a ser explorados, las ideas que son importantes y los modos de representación que son más apropiados.” (Coffie y Atkinson (1996), citado por Cisneros, 2003 b, p. 307).

Los instrumentos que permiten desplegar la investigación se describen a continuación:

Guías para el registro de datos en entrevista semiestructurada (Anexo # 1)

- a. Líderes indígenas educativos o autoridades indígenas en regiones
- b. Presidentes y secretarios técnicos de organizaciones indígenas de la MPC
- c. Integrantes de la secretaría técnica de la MPC y de la CONTCEPI
- d. Funcionarios del nivel nacional
- e. Funcionarios públicos de las entidades territoriales
- f. Académicos e investigadores colombianos
- g. Académicos e investigadores de otros países

Un protocolo de procedimiento para la realización las entrevistas semiestructuradas que tiene en cuenta dos grandes momentos: el primero, referido a dar un preámbulo de información y ubicación en el tema de la entrevista, y el segundo, el desarrollo de las preguntas específicas y sus respuestas.

Una guía para la participación en ceremonias sagradas en las que se destaca:

- El respeto por la autoridad indígena y por el espacio ceremonia
- Conocer y aceptar las reglas de la cultura para participar de la misma.
- Tener un comportamiento de aprendiz y no de investigador

- No grabar, no filmar, no escribir.
- Escuchar y guardar silencio, tomar la palabra sólo cuando se lo indiquen.
- No asumir practicas rituales de otra cultura.
- No salir de los sitios sin autorización de la autoridad espiritual.
- Iniciar y terminar la ceremonia

1.5. Criterios de trabajo

Los criterios que orientaron todo el proceso de la investigación son los siguientes:

- La realidad en la que se efectúa la investigación es de diversidad cultural, así como de multiplicidad de conceptos y construcciones epistemológicas; esas diversidades se reconocen y valoran como fortalezas para el tema de investigación.
- La búsqueda de información y la aplicación de los instrumentos diseñados para acceder a la misma se rigen por el respeto que merecen los procesos de educación indígena, sus autoridades y participantes.
- En las elaboraciones y descripciones resultantes de las actividades de investigación, se diferencia con claridad lo planteado sobre el tema por parte de las organizaciones y líderes indígenas, de aquellos aspectos o puntos de vista planteados por el Estado. En concordancia con los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos, hay que aceptar que emerjan estos nuevos referentes y no intentar encasillarlos en interpretaciones o enfoques teóricos desligados de estas nuevas realidades.
- Se establecieron diálogos permanentes entre teoría (marco teórico) y práctica (entrevistas, actas y relatoría de ceremonias) como dos elementos permanentes e

interrelacionados que guardan armonía entre sí para lograr elaboraciones coherentes y consistentes respecto de aportes al conocimiento tanto en lo metodológico como en lo conceptual.

1.6. Categorías en el Diseño Metodológico

Las categorías devienen de las preguntas como recursos de referencia cuya tarea es agrupar conceptualmente los resultados de la investigación. A cada una de tales herramientas corresponden unos instrumentos, que desdoblan las preguntas de la investigación en el detalle que demandan los objetivos propuestos.

Así las cosas, la información resultado de cada una de las herramientas de investigación descritas, representa el universo que se somete al examen mediante la identificación y correlación de **categorías** que proporcionan las claves para las respuestas a las preguntas de investigación; se elaboran las descripciones que correspondan a los puntos de vista de los representantes de las organizaciones, autoridades y líderes pertenecientes de los pueblos indígenas; y se realizan contrastes o complementaciones pertinentes, para así obtener aportes conceptuales y conclusiones.

Se pretende que las categorías aporten a nuevas comprensiones que den origen y sustento a los textos que conforman el resultado de la investigación, con soportes y/o contrastes entre planteamientos provenientes del marco teórico seleccionado de conformidad con los objetivos y propósitos de la investigación.

ESQUEMA METODOLÓGICO

Objetivo General: Establecer si el Sistema Educativo Indígena Propio reúne las condiciones de estabilidad y durabilidad para consolidarse como política pública educativa ³ en el marco del plan de vida de los pueblos indígenas.			
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS	CATEGORÍAS	INSTRUMENTOS
1. Indagar sobre el SEIP, sus características, su estructura y sus componentes.	A partir de los referentes en procesos de educación indígena, bilingüe e intercultural ¿Qué es el SEIP? ¿Cuáles son sus características? ¿Cuál es su estructura y sus componentes? ¿Cuál ha sido su proceso y camino de construcción? vacíos o ausencias que originan el SEIP.	Educación Indígena - Autonomía Educativa - Gobierno Propio - Identidad Cultural - Pertenencia - Diversidad Lingüística - Pedagogías Indígenas - Luchas y movilizaciones - Cosmovisiones indígenas - Autonomía Administrativa - Currículos Comunitarios - Dinamizadores - Territorios Indígenas - Autonomía Pedagógica - Sujetos Colectivos de Derechos - Ley de Origen - Plan de Vida	Análisis de información documental asistida por computador: 1. Matriz Word para entrevistas y 2. Matriz en Excel para actas, 3. cuadro comparativo de normas: (D. 1953 vs Ley 715 y Norma del SEIP vs Ley 115) y 4. Crónicas de participación en asambleas y de ceremonias indígenas. Fuentes - Entrevistas semi-estructuradas - Actas MPC y - Normas - CONTCEPI
2. Evidenciar y analizar las dinámicas de relacionamiento entre las organizaciones indígenas y el Estado, en el proceso de construcción del SEIP, enfatizando en las diversas lógicas involucradas en el mismo.	¿Cómo han sido las dinámicas de relacionamiento entre el Estado y las organizaciones indígenas en el proceso de construcción del SEIP? ¿Qué elementos asemejan el SEIP al sistema educativo nacional y qué elementos lo diferencian del mismo? [Lógicas de dominación /Subordinación/ equilibrios. Qué Estado, quién como Estado]	Consulta Previa - Negociación - Concertación - Colonialismo - Colonialidad - Diferencia - Desacuerdo - Disposición - Ruptura - Compromiso - Acuerdos - Desconocimiento de derechos - Reconocimiento de derechos - Dominación - Subordinación - Lógicas desde el Estado - Lógicas desde los Pueblos	Análisis de información documental asistida por computador: 1. Matriz Word para entrevistas y 2. Matriz en Excel para actas, 3. cuadro comparativo de normas: (D. 1953 vs Ley 715 y Norma del SEIP vs Ley 115) y 4. Crónicas de asambleas y en ceremonias indígenas. Fuentes - Entrevistas semiestructurados - Actas MPC y CONTCEPI - Participación en Asambleas y ceremonias.
3. Identificar las relaciones, puntos de encuentro o desencuentro, entre el SEIP y el Sistema Educativo Nacional	¿El SEIP hace parte del Sistema Educativo Nacional? [Planteamiento como política pública,	- Estado - Gobierno Nacional - Ministerios - Delegados	Análisis de información documental asistida por computador, 1. cuadro comparativo de normas: (D. 1953 vs Ley 715 y Norma del SEIP vs Ley

³ Se hace referencia a distintas lógicas, desde la concepción de las lógicas epistémicas, dado que nos encontramos en escenarios en los que están presentes por una parte los pueblos indígenas con sus lógicas epistémicas y por otra, las instituciones del gobierno, en que se evidencian distintos elementos para organizar el conocimiento y comprensión de las realidades y planteamientos de los temas educativos en discusión.

en la perspectiva del concepto de política pública.	desde qué miradas y orillas]	<ul style="list-style-type: none"> - Organizaciones Indígenas - Mesas - Comisiones - Subcomisiones - Política Pública - Transitoriedad 	<p>115) y 2. Crónicas de asambleas y en ceremonias indígenas.</p> <p>Fuentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas semiestructuradas - Actas MPC y de la CONTCEPI - Participación en Asambleas y ceremonias - Normas - Perfil SEIP
4. Identificar y describir las condiciones estructurales (jurídicas, técnicas, financieras, pedagógicas y políticas) que desde el Estado y las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas.	¿Cuáles son las condiciones estructurales (jurídicas, técnicas, financieras, pedagógicas y políticas), que desde el Estado y las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?	<ul style="list-style-type: none"> - Jurisprudencia Estatal (normas del Estado) - Jurisprudencia Indígena (normas indígenas) - Alcance y objeto de la Norma - Funciones y Competencias - Coordinación Interjurisdiccional (mecanismos de articulación) - Voluntad Política - Poder Decisorio - Culturicidio - Epistemicidio - Ecocidio 	<p>Análisis de información documental asistida por computador. 1. Matriz Word para entrevistas y 2. Matriz en Excel para actas, 3. cuadro comparativo de normas: (D. 1953 vs Ley 715 y Norma del SEIP vs Ley 115) y 4. Crónicas de asambleas y en ceremonias indígenas.</p> <p>Fuentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas semi-estructuradas - Actas MPC y de la CONTCEPI - Participación en Asambleas y ceremonias - Normas - Perfil SEIP - Marco teórico
5. Descubrir los retos o desafíos del SEIP como política pública para la vida de los pueblos indígenas.	¿Cuáles son los retos o desafíos del SEIP como política pública para la vida de los pueblos indígenas?	<p>Actuar en Democracia</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gobernabilidad -Ausencias del SEIP - Emergencias del SEIP - Línea abismal - Ecología de Saberes - Ejercicio de la Traducción 	<p>Análisis de información documental asistida por computador. 1. Matriz Word para entrevistas y 2. Matriz en Excel para actas, 3. cuadro comparativo de normas: (D. 1953 vs Ley 715 y Norma del SEIP vs Ley 115) y 4. Crónicas de asambleas y en ceremonias indígenas.</p> <p>Fuentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas semiestructuradas - Actas MPC y de la CONTCEPI - Participación en Asambleas y ceremonias - Normas - Perfil SEIP - Marco teórico

Tanto las entrevistas como las actas, se han sometido al análisis y consideración de sus contenidos, identificando 61 categorías. Una vez realizado este primer paso, se detectan niveles de recurrencia y similitud temática; dando cuenta de puntos de interés común e identificando de esta manera, 13 categorías con el más alto puntaje de predominancia, que

permiten observar los aspectos más destacados de la concertación; como se observa en el cuadro que presento a continuación:

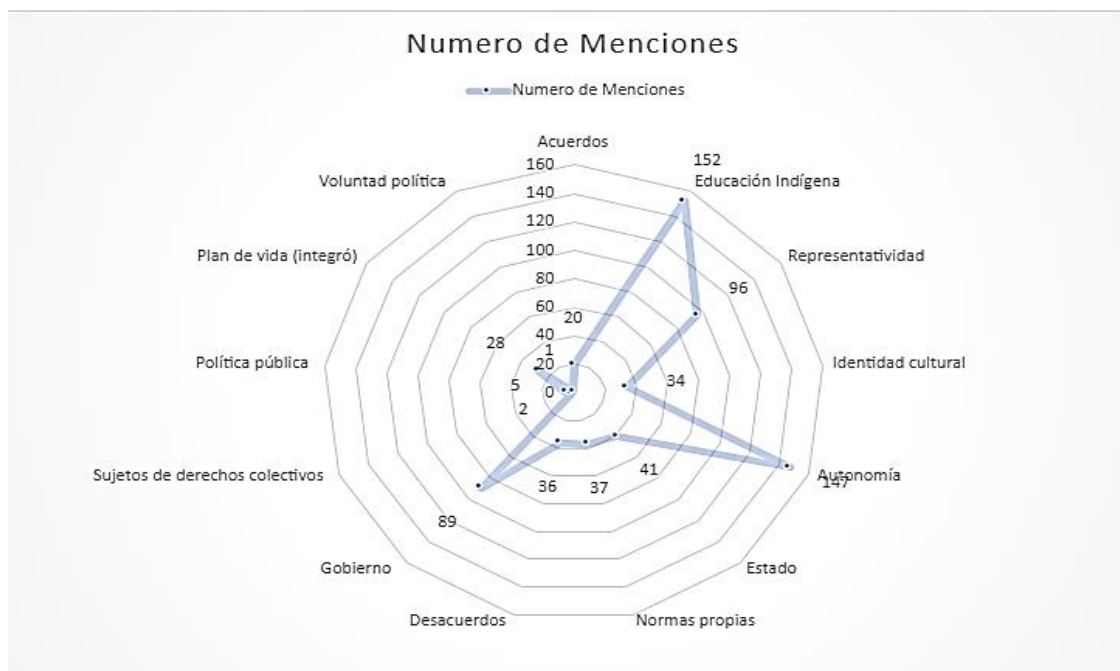
PREDOMINANCIA DE LAS CATEGORÍAS

No.	CATEGORÍAS PREDOMINANTES	PUNTAJE
1	Educación Indígena	39
2	Representatividad	30
3	Identidad cultural	28
4	Autonomía	26
5	Estado	26
6	Normas propias	24
7	Desacuerdos	22
8	Acuerdos	21
9	Sujetos colectivos de derechos	21
10	Política pública	16
11	Plan de vida	14
12	Voluntad política	10
13	Territorios Indígenas	9

Categorías predominantes de análisis:

Estas categorías han surgido del análisis dispendioso pero enriquecedor en donde se empleó como arriba se mencionó, lo sugerido por Coffie y Atkinson en Cisneros. Pero dada la magnitud de fuentes que sobrepasaban las Actas y Entrevistas a las que les apliqué el método inductivo deductivo que he denominado lecto escritural y con el ánimo de involucrar al análisis el conjunto de textos del marco teórico, se utilizó la herramienta ATLAS.ti lo que resultó en un gráfico de frecuencia con muchos más puntos de referencia debido a la cantidad mayor de fuentes ingresadas.

GRÁFICA DE FRECUENCIA OBTENIDA POR HERRAMIENTA ATLAS.ti



Me di a la tarea de comparar las categorías predominantes entre métodos así:

+

COMPARACIÓN DE FRECUENCIAS EN DISTINTOS MÉTODOS CON DISTINTOS INSUMOS DE FUENTES				
Puntos	AUTOMATIZADO		LECTO ESCRITURAL	Puntos
1°	Educación Indígena		Educación Indígena	1°
2°	Autonomía		Representatividad	2°
3°	Representatividad		Identidad cultural	3°
4°	Gobierno		Autonomía	4°
5°	Estado		Estado	5°
6°	Normas propias		Normas propias	6°
7°	Desacuerdos		Desacuerdos	7°
8°	Identidad cultural		Acuerdos	8°
9°	Plan de vida		Sujetos de derechos colectivos	9°
10°	Acuerdos		Política pública	10°
11°	Política pública		Plan de vida	11°
12°	Sujetos de derechos colectivos		Voluntad política	12°
13°	Voluntad política		Territorios Indígenas	13°

□

Con los resultados encontrados, hago una comparación entre los dos métodos utilizados y encuentro que la relación de predominancia es altamente homologable: 4 resultados idénticos (en las mismas posiciones de importancia) + 3 resultados muy cercanos, lo que da un acumulado de 7 categorías muy relacionadas a pesar de ser distintos métodos y distinta carga de datos. De los 5 restantes hay tan sólo una categoría que se distancia en 5 casillas de su correspondiente en el listado opuesto. En cuanto a índice de error, en cada listado una categoría no correspondía al otro listado: es el caso de Territorios Indígenas en una y Gobierno en la otra.

Los dos métodos dieron un resultado altamente aceptable en cuanto a la captación de predominancia respecto de las categorías de análisis identificadas.

Las mencionadas categorías predominantes, se van mencionando a lo largo de la Tesis ya sea con insistencia o en la medida en que afloran dentro de los capítulos y son desde luego un referente para comprender las dinámicas de relacionamiento entre las Organizaciones indígenas y el Estado colombiano en la ardua y prolongada labor de negociación que los ha convocado.

En síntesis, he constatado lo acertado de usar el método lecto escritural y lo útil del método automatizado; la clave está no tanto en la herramienta empleada como en la intencionalidad del estudio y el criterio con el que se usen tanto la información como los resultados. Las categorías englobantes para considerar serán por supuesto algunas de estas debido al mayor índice de mención o frecuencia.

Iniciando entonces me pronunciaré con lo que he venido conceptuando acerca de:
Educación indígena: *Es la forma propia de reproducir y producir los saberes del pasado y*

*del presente para los integrantes de pueblos diversos que en la educación depositan la posibilidad de continuar siendo la presencia humana indígena de nuestro país. Y de igual manera acerca de **Autonomía**: Trata del estado de vida en el que se asume de manera comunitaria la existencia de un pueblo indígena que debe asumir los riesgos de conservar lo que lo identifica y a la vez enfrentar el desafío de sobrevivir en contextos sociales, culturales y económicos muy distantes de comprender su exclusividad.*

2. Referentes de Políticas Educativas de pueblos indígenas de Guatemala, Bolivia y Ecuador en relación con el SEIP en Colombia

Sabíamos que al otro día a eso de las 4 am, iniciaría la ceremonia de fuego del pueblo Maya, en la que se daría el cierre al primer encuentro del Diplomado de Madre Tierra con los pueblos Indígenas de Guatemala en Kuntik ciudad de Chimaltenango. Desde ese momento ya se vivía un ambiente de despedida; la cena preparada por mi Tocaya Elena Currichiche, tenía su especialidad en la elección de los alimentos, formas tradicionales de elaboración y en la abundancia. Cenamos esa noche una deliciosa carne con una salsa de tomates asados servidos en la piedra en la que se habían preparado, las tortillas humeaban y el ají era un poco más dulzón. Llegó la hora de ir a descansar, yo compartía habitación con las mujeres indígenas de varios pueblos, recuerdo que dormí en el segundo nivel de un camarote al que me costaba subir. Antes de descansar hablamos de distintos temas de la cultura, entre ellos, sobre los bordados guatemaltecos; muchas de ellas me contaron que eran artesanas y que tenían para intercambio algunos trajes tradicionales, entre ellos

Huipiles. Les dije que estaba interesada en el trueque y les ofrecí toda mi maleta, mis tenis, mis blusas, en fin, ellas al igual que yo nos motivamos a hacer los canjes; así que prendimos la luz y me enseñaron un huipil con el calendario Maya bordado a mano. Estaba tan contenta y afanada de ponérmelo que consulté si podía llevarlo a la ceremonia de fuego, me dijeron que no para la ceremonia, pero si para ir a la sesión final del curso. La noche fue muy corta y amaneció con una temperatura de 6 grados. Por turnos nos organizamos y fuimos saliendo, el sonido de la marimba nos conducía al lugar de la reunión. Me sorprendió el tamaño de la marimba, de más de tres metros de largo y la sincronía de varios jóvenes que al tiempo la tocaban. Empezó la ceremonia dirigida por Nana Rosenda, Nana Rosalina y Tata Abadio. Recibimos las orientaciones para participar del espacio, teníamos canastos llenos de velas, flores, frutas, plantas medicinales y madera para el fuego; todo tenía un orden. A propósito, no voy a narrar lo acontecido en la ceremonia, por su carácter sagrado y porque como ya lo dije en la voz de otro pueblo indígena, es necesario estar allí.

Aprendimos de Tata Abadio, el sentido de los puntos cardinales en la orientación para la vida, ¡¡¡nada nuevo Usted dirá!!!, Al oriente lugar por donde sale el sol, se ubican las ofrendas del color rojo y se tratan los asuntos que nacen y se refieren al corazón que fluye, que nos mantiene con vida, por eso su relación con la sangre y con el sol porque se mueve; al occidente, el color negro donde se tratan las cosas que se sienten en la oscuridad del vientre, son los sueños, volver al descanso para soñar para tener esperanzas; en este lado también va el verde que representa a la tierra, los bosques, los peces. Al sur el color amarillo que representa las aguas, el vientre de las madres biológicas porque los seres humanos venimos de esa agua y las aguas del cuerpo humano que fluyen para

mantenernos vivos; al norte es el color blanco que representa los abuelos y los pulmones, las cuerdas bucales, nuestra voz; el azul se pone junto al rojo representando a los abuelos, planetas, y estrellas. El fuego estaba encendido y según fueron los asuntos de revisión era más, o era menos ardiente. La mensajera entre universos, Nana Rosenda nos pidió a las mujeres ir a un lugar separado para reflexionar sobre el perdón que debíamos dar a los hombres que en algún momento de nuestra historia nos hubieran hecho daño. Había que sanar nuestro vientre con el perdón, para evitar diversas enfermedades. Luego nos mencionó que debíamos trabajar por la sanación de la Madre Tierra. Nos explicó que somos ingratos, que no agradecemos todo lo que ella nos da sin pedir. Es necesario escucharla, respecto de la protección de las aguas, las plantas, los humedales, las montañas, los cerros y todas las especies que en ellos habitamos. Nos dijo que la Madre Tierra estaba cansada, agotada, triste; porque ha sido vulnerada, arrasada, abusada, descuidada y olvidada. Y que también estaba enojada. Nos explicó que la Madre se sacude, se acomoda, y que podían venir temblores de la tierra, huracanes, enfermedades tiene que ver con las reacciones de su agotamiento. Nos dijo que abriéramos los oídos a las enseñanzas de los pueblos indígenas para volver a ver hermosa a la Madre, llena de flores y perfumes. Mientras escuchaba esas lecciones, mi pensamiento se conectó con la historia de Kwra, una narración que había escuchado en el Sur de Colombia - frontera con Ecuador, muchos años atrás. Para resumir Kwra es una mujer medicina, que sabía curar. En una época de muchos temblores, los Taitas vieron que la tierra estaba enojada y que necesitaba del conocimiento de la mujer para sanarla, entonces le pidieron a Kwra que danzara. Ella aceptó y danzó en círculos, mientras cantaba regaba gotas de miel que calmaban los temblores, al comienzo danzó despacio y a medida que se iba calmando la tierra, danzaba más fuerte para afirmarla; mientras danzaba pedía perdón a la tierra por

el mal manejo que las personas le hemos dado y se comprometió a llevar un mensaje de protección y defensa de la Madre naturaleza, a través de la educación propia.

En dos países tan alejados, en dos culturas tan distintas, el mensaje era uno, el cuidado de la Tierra porque no hay una relación de armonía de los seres con ella, y la educación debería ser el cuidado de la Madre Tierra; ese es el pensamiento en que convergen todos los pueblos.

Elegí este relato para introducir las experiencias educativas de los países de Guatemala, Bolivia y Ecuador para que se reconozca en ellos una voz unificada, que grita por una educación propia, con luchas comunes por la pervivencia como pueblos, con unidad de criterios de lo que desean proteger: la identidad, la lengua y la espiritualidad, con una historia compartida de racismo, exclusión, discriminación y abandono estatal escondidos bajo las secuelas del poder colonial, patriarcal y capitalista.

Como marco preliminar se presentan algunos referentes acerca de las políticas educativas para pueblos indígenas en tres países seleccionados: Guatemala, Bolivia y Ecuador. Seguidamente intentaré responder a las preguntas sobre el SEIP en cuanto a: conceptualización, características, componentes y objetivos, presentaré los vacíos o ausencias que originan el SEIP.

A pesar de que en las últimas décadas América Latina como región ha experimentado algunos progresos en su desarrollo económico y social, que se han visto reflejados en el crecimiento económico de los países que la conforman, como por ejemplo la reducción sustancial de la pobreza y la mejora en algunos otros indicadores sociales, organismos internacionales como la CEPAL consideran que dichos progresos podrían haber

alcanzado una fase de agotamiento y que como región, se deberían enfocar los esfuerzos de las naciones en el cierre de las brechas entre distintas poblaciones, así como en la disminución de la desigualdad social, en particular la que aqueja a los pueblos indígenas (CEPAL, 2014 a).

Lo anterior significa que todas las acciones que se emprendan por parte de los Estados deberían estar dirigidas al reconocimiento, respeto y aplicación de los derechos colectivos de los pueblos indígenas que ellos legítimamente reclaman a través del ejercicio de su rol protagónico en la *resistencia* tanto "en la instauración de nuevos *statu quo* políticos y territoriales, así como de nuevos modos de relación institucional de los Estados y los pueblos indígenas" (CEPAL, 2014 b, p. 7).

El respeto y reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas supone entonces un gran desafío para los Estados, en relación con la prioridad que debería darse a la incorporación de los mencionados derechos en la formulación de las políticas públicas situación que no ha sido ni será sencilla, debido a la tradición histórica de *exclusión* y *discriminación* a la que han estado sometidos los pueblos indígenas en América Latina. Los Estados, deberían poner acento en acciones que materialicen los logros, acuerdos y derechos promulgados.

En materia de derechos educativos, se registran avances de política pública que podrían considerarse a primera vista significativos dentro de las lógicas de relacionamiento unidireccionales de los Estados hacia los pueblos indígenas, en respuesta a las reclamaciones por una educación que respete su cultura, su identidad, sus lenguas o idiomas nativos y les ofrezca una participación dentro de la arquitectura del Estado, y que

les permita detener procesos asimilacionistas especialmente en los países de Guatemala, Bolivia y Ecuador.

Para el caso colombiano, la política educativa al igual que en los países mencionados, tiene su origen en las luchas de los movimientos sociales, con marcadas diferencias en varios asuntos: 1. Una apuesta política por la defensa de la vida, el territorio y la cultura, 2. Una política integral no sectorial, 3. No busca un lugar en la estructura del Estado, 4. Es una política negociada y concertada en todos sus etapas y decisiones, y 5. Busca ser reconocida como una política pública de Estado. Esta mirada no ha sido un asunto de interés de la academia y no es un asunto inadvertido, porque toca todas las vértebras del aparato Estatal. Se trata de un campo de estudio inexplorado, inadvertido e invisibilizado. La propuesta de reconocimiento de la Educación Propia como política pone en tensión el modelo Estado-Nación, por ello son múltiples las dificultades y las barreras que se deben superar, siendo las primeras las epistemológicas.

La educación bilingüe, la Educación Intercultural y la educación Bilingüe e Intercultural en los términos alcanzados en Guatemala, Bolivia y Ecuador está muy distante, en cuanto a las aspiraciones de Colombia por una Educación Propia que se consolide en una política integral.

Por tanto, la intención de este capítulo no es hacer un estudio exhaustivo de lo que ocurre en los países mencionados, sino que pretende mostrar a grandes rasgos las líneas de política y los alcances para que se puedan establecer relaciones y comprensiones respecto de lo que ocurre en Colombia, un proceso único y además inédito.

La categoría que resalto de este capítulo es la de sujetos colectivos de derechos, por su nivel envolvente de todos los demás derechos, con preeminencia del derecho fundamental a la educación propia. La comprensión de esta categoría también debe ser asumida como una tarea epistemológica, en el sentido de Boaventura de Sousa Santos, cuando menciona la necesidad de desmarcarse en su conjunto de definiciones que encierran los intereses hegemónicos y más bien construir una nueva concepción sobre las bases o principios originales que fueron suprimidos por los colonialistas occidentales y la modernidad capitalista.

Rizvi y Lingard (2013 a), invitan a mirar la injerencia de lo educativo en la vida de las naciones, cuando tras la lectura de intereses similares, se dio la propuesta de establecer un régimen de orden continental y surgió la Comunidad Económica Europea; los autores afirman que: “A nivel regional podemos pensar, en los indicadores educativos que han sido primordiales para la construcción de un espacio supranacional en Europa” (p.159).

En Colombia se trata de apoyar el ejercicio autónomo de nacionalización (dentro del universo indígena pluriétnico), de una forma de educación totalmente propia, desde y para la conservación de los saberes y las epistemologías más ancestrales en sus territorios.

2.1. La educación indígena en la República de Guatemala

En la República de Guatemala se destacan los cambios sucedidos a partir de 1995 cuando tiene lugar el proceso de paz, precedido de una situación de guerra generalizada. Es en el marco del mencionado proceso de paz y de los acuerdos pactados, que el Estado

guatemalteco inicia acciones en relación con el reconocimiento de la pluriculturalidad y la multiculturalidad.

Sin embargo, según lo dicho por el estudio mundial de IWGIA (2019):

“la situación de los pueblos indígenas de Guatemala continúa siendo imprecisa debido a la ausencia de datos confiables. El censo de población y vivienda, realizado en 2018, no ofrece grandes expectativas para conocer la dimensión étnica, debido a que se aplicó en medio de una crisis política e institucional sin precedentes, de modo que los datos que generen quizá sean iguales o menores al estimado de 45% de población indígena que indica el último censo efectuado en 2002. [...] La situación social, económica y política de los indígenas no ha mejorado en los últimos años y continúa mostrando fuertes contrastes respecto al resto de la población del país, lo cual refleja la prevalencia de la desigual inversión pública y la persistencia de las prácticas de discriminación, exclusión y racismo” (p. 101).

Todos estos pueblos indígenas cuentan con comunidades lingüísticas, y el idioma es un rasgo fuerte de identidad y diferenciación, por ello ha sido blanco de los procesos de dominación y sojuzgamiento de los pueblos indígenas, en las primeras épocas mediante acciones de *castellanización* y más recientemente a través de los planteamientos institucionales de una educación bilingüe, que no tiene como propósito principal los idiomas nativos, sino el español e incluso el inglés.

La educación para los pueblos indígenas en Guatemala ha estado regulada desde 1825, en particular mediante el Decreto Gubernativo del 31 de julio, sobre “medios que deben emplearse para la instrucción de los pueblos indios” (Skinner-Klée, 1995 a, p. 8).

Son especialmente llamativas dos normas de 1824, se trata del Decreto Legislativo del 28 de octubre que refiere “medidas legislativas para procurar extinguir los idiomas indígenas” y el Decreto Legislativo del 29 de octubre sobre “medidas para reducir a un solo el idioma nacional”, posteriormente en 1950 fueron expedidos cuatro Acuerdos Gubernativos sobre alfabetos oficiales para cuatro de los idiomas mayas, el Kaqchikel, el Quiché, el Kekchí y el Mam.

Paralelamente a lo descrito antes, en Guatemala está también desde 1993 el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM), el cual es una organización federada de instituciones y organizaciones del pueblo Maya, que se autoconstituye como ente rector autónomo de la Educación Maya, y por Acuerdo Ministerial (017-97) asesora en lo que toca a la Educación Maya al sistema Educativo Nacional.

Se trata de la instancia que recoge procesos de la Educación Maya desde la década de los ochenta; en esos procesos los pueblos mayas organizan y desarrollan la educación desde sus cosmovisiones e idiomas nativos, con la intención de estructurar, conducir y orientar su educación e imprimir un real enfoque intercultural en la educación nacional, posibilitar la convivencia armónica entre las diversas culturas y consolidar las organizaciones e instituciones dedicadas a la Educación Maya.

Es importante destacar otra instancia organizativa de la Educación Maya, se trata de la Asociación de Centros Educativos Mayas del Nivel Medio (ACEM), desde 1993, y reconocida legalmente en 1996. Actualmente agrupa 20 centros educativos mayas los cuales ofrecen estudios básicos (preprimaria, primaria y media) y formación de maestros bilingües (idioma maya – español), acordes con las particularidades de la población maya.

Skinner-Klée (1995 b), en la recopilación que hace de normas incluye el Acuerdo sobre la Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, celebrado entre el Gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, en 1995, en el que pactan sobre: la identidad de los pueblos indígenas; la lucha contra la discriminación; los derechos culturales; derechos civiles, políticos, sociales y económicos; comisiones paritarias y recursos. En el punto sobre los derechos culturales incluyen un acuerdo relacionado con una reforma del sistema educativo, pues

“debe responder a la diversidad cultural y lingüística de Guatemala, reconociendo y fortaleciendo la identidad cultural indígena, los valores y sistemas educativos mayas y de los demás pueblos indígenas, el acceso a la educación formal y no formal, e incluyendo dentro de los currículos formales las concepciones educativas indígenas” (pp. 247-248).

Que los pueblos indígenas hicieran parte de los firmantes del Acuerdo de Paz, no fue un acto de buena voluntad del Gobierno, por el contrario, siendo ellos víctimas directas de la más cruel de las guerras; los líderes indígenas tuvieron que luchar su participación e inclusión en el Acuerdo. En conversaciones que tuve en Guatemala con Wielman Cifuentes⁴ en el año 2018 me compartió que el Gobierno no había pensado involucrar a pueblos indígenas en estas discusiones de paz, sin embargo:

“[...] ahí llego gente de pueblos indígenas y dijo: “Aquí estamos presentes, nosotros estuvimos en la guerra, también queremos firmar la paz y en ese momento uno de los

⁴ Wielman Humberto Cifuentes Estrada, indígena del pueblo Q'eqchi. Académico Internacional de Guatemala, funcionario del Viceministerio de Educación de Guatemala, miembro del Equipo de Paz de Rigoberta Menchú y negociador del proceso de Paz. Entrevistado en la ciudad de Guatemala, en el proceso de pasantía de este Doctorado.

negociadores que estaba mediando, [...], se enojó, se levantó y se fue; todo quedó en silencio, porque era un religioso, siempre la iglesia se ha resistido a reconocer los pueblos y el Estado también. [A partir de] entonces empezó una lucha, diría que más fuerte que en las décadas anteriores, [...] te estoy hablando de la década de los 90, [...] entonces ahí empieza un movimiento interesante, un movimiento indígena, se empieza a consolidar y la primera bandera es educación bilingüe” (Cifuentes, 2018).

En 1995 fue creada la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), con el objeto de *generar políticas y estrategias de educación bilingüe intercultural que respondan a la realidad multiétnica, pluricultural y plurilingüe del país* y en el año 2003 surge el Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural. Aunque esta acción dentro de la institucionalidad representaría un hito como respuesta al reclamo de los pueblos indígenas que favorecería la implementación de una política pública pertinente, sin embargo, como se constató en los diálogos con los líderes indígenas guatemaltecos, desde su origen y hasta el momento es una instancia subordinada a las directrices de un gobierno que impone una política de exterminio de la cultura de los pueblos indígenas.

A pesar de que la normatividad actualmente es amplia, pues está la Constitución Política, la Ley de Educación, la Ley de Idiomas Nacionales y el Reglamento Orgánico, el Acuerdo Presidencial y el Decreto que reconocen y regulan el derecho a una educación bilingüe e intercultural; su realidad es deficiente en cuanto a calidad y cobertura. Pop (2013), argumenta que “[l]a cobertura de la educación bilingüe es baja en un país cuya población indígena es mayoritaria. En 2006, el 74% de los niños de entre 7 y 12 años inscritos en el sistema educativo recibió clases sólo en español, mientras que solamente el 13% recibió clases en español y en un idioma maya” (p. 45).

Las deficiencias de la educación bilingüe intercultural en Guatemala se resumen en la siguiente afirmación que hace el Informe Alternativo presentado ante el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Naciones Unidas (2014): “Los ‘esfuerzos’ que los diferentes gobiernos han realizado en materia de educación bilingüe más parecerían estrategias hacia un sutil etnocidio de los pueblos en Guatemala, sobre todo porque no son esfuerzos reales y concretos” (p. 133).

La particularidad del movimiento indígena y sus reivindicaciones en Guatemala, tienen correlato con la precariedad de la situación que viven los pueblos indígenas, se trata de situaciones complejas de persecución y desterritorialización que vienen desde la época colonial, que fueron acentuadas por la guerra interna; en medio de estos conflictos los indígenas asumen alternativas organizativas para la reivindicación de sus derechos. Esa precariedad se acentúa como lo denota López (2009): “en Guatemala se ha instalado el discurso de la tolerancia, mas no aún el del respeto mutuo o la aceptación positiva de la diversidad y del derecho a la diferencia” (p. 1).

En otra conversación que tuve en la ciudad de Comalapa, el profesor indígena maya Igor Choyon⁵ (2018), describe el proceder de las instituciones así:

“ incluso en el Ministerio de Educación hay una rama que se llama DIGEBI que es la que se encarga básicamente de trabajar con los idiomas mayas, ellos son los que son expertos con los idiomas, los que trabajan para que los idiomas se revitalicen en el sistema de educación pública pero [...] los reportes que ellos hacen de sus resultados, pues dicen muchas cosas como por ejemplo, este año hicimos un libro de

⁵ Igor Choyon, indígena del pueblo Kaqchikel en Guatemala, académico Internacional y profesor universitario. Entrevistado en la ciudad de Comalapa Guatemala, en el proceso de pasantía de este doctorado.

educación en kaqchikel, y este otro año capacitamos a los docentes en tal y tal cosa, este otro año incluimos cuatro nuevas escuelas bilingües pero lo que nunca dicen sus reportes es cuantos hablantes completos lograron crear en todo este tiempo que han estado trabajando con educación bilingüe y [...] en lugar de tener más hablantes del idioma cada vez tenemos menos” (p.2).

Los profesores indígenas se han dado a la tarea de fundar y sostener una Universidad Privada Maya como es el caso de la Universidad Maya Kaqchikel (UMK), creada como Unidad Autónoma e intelectual del pueblo maya en 2014, tiene 4 sedes y promueve una alternativa educativa de los pueblos con ideología decolonial y contra –hegemónica ante el Estado.

Claramente lo dice la autora de una tesis de grado de Licenciatura en Antropología: Quemé (2016).

“La UMK desafía a la “universidad occidentalizada” a través del reconocimiento y valoración principal de la sabiduría ancestral de los abuelos mayas kaqchikeles, como saberes subalternizados y despreciados por más de 500 años que hoy en el siglo XXI se recuperan a través de la educación superior indígena y autónoma” (p. 165).

2.2. La educación indígena en el Estado Plurinacional de Bolivia

En la historia de los indígenas y campesinos de Bolivia, es importante saber que a fines del siglo XIX el pueblo Aymara reclamó educación para sus niños y niñas. El CONAMAQ et al. (2004 a), describe que hacia el año 1900 funcionaron las llamadas

“escuelas clandestinas”, pues se reunían “en las noches y a escondidas de los ‘patrones’, quienes castigaban a los que estudiaban y enseñaban.” [...] Cobijados por sus procesos organizativos en la década de los años ochenta, los indígenas y campesinos hacen exigencias a los gobiernos para el fortalecimiento de las identidades y las lenguas originarias y durante la década de los años noventa, las organizaciones elaboran propuestas de educación centradas en “la interculturalidad, el bilingüismo y la participación social en educación” (p. 7), para su ámbito territorial a propósito de la realización del primer Congreso de la Educación.

Posteriormente fueron creadas por parte de los indígenas las “escuelas-ayllu”, en las que el propósito principal era la alfabetización como medio para superar las situaciones de esclavitud y sojuzgamiento, por ello funcionaban incluso sin recibir recursos del Estado. Para los pueblos indígenas de Bolivia la creación del “Centro Educativo Kollasuyo”, en agosto de 1930 representa un logro. En esta misma línea se identifica la escuela indigenal de Warisata, [...] “Su propósito fue reproducir el ayllu indígena, el trabajo colectivo y muchos otros elementos culturales aymaras en la educación escolar” [...] Esta experiencia fue silenciada por representantes de las clases pudientes que estaban en contra de estos procesos, sin embargo, durante su existencia, logró influenciar a otras comunidades de Bolivia e incluso se conoció en otros países de Latinoamérica, como México y Perú. [...] En 1955 fue expedido el Código de la Educación Boliviana, a partir de su aplicación se crearon escuelas en las comunidades indígenas con los objetivos de “castellanizar y eliminar todas las características de las diferentes naciones indígenas originarias” (CONAMAQ, et al. 2004 b, pp. 8-9).

“Entre los años 1989 - 1994 se implementó el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en las áreas quechua, aimara y guaraní; llegando en su fase de implementación a 118 escuelas” (CONAMAQ, et al. 2004 c, p.10).

Los procesos de educación indígena, se desarrollan gracias a las organizaciones y a las estructuras que permiten el funcionamiento de la educación indígena, con participación de la comunidad, en principio fueron las Juntas Escolares y luego los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios: El Consejo Educativo de la Nación Quechua (CENAQ), el Consejo Educativo Aymara (CEA), el Consejo Educativo del Pueblo Originario Guaraní (CEPOG) y el Consejo Educativo Amazónico Multiétnico (CEAM); son “órganos consultivos en la definición de políticas educativas para las naciones indígenas originarias” (CONAMAQ, et al. 2004 d, p. 16).

Estos Consejos, a partir de la reforma educativa de 1994, son reconocidos formalmente y se encargan de “realizar acciones de sensibilización y orientación, logrando algunos cambios en las actitudes de los profesores, Juntas Educativas, dirigentes y padres de familia, respecto a su participación para el mejoramiento de la calidad de la educación”, esto último hacia el año 1996. (CONAMAQ, et al. 2004 e, p. 15).

Las organizaciones indígenas y campesinas, elaboran una propuesta unificada que se da a conocer en el año 2004, y que denominan: “Por una educación indígena originaria: Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural” (CONAMAQ, et al. 2004 f, p. 29), esa propuesta tiene como principios las cosmovisiones, la gestión territorial y los sistemas de formación comunitaria, y recoge la experiencia y reivindicaciones educativas que han adelantado hasta ese momento.

La Constitución Política de 2009, mediante la cual Bolivia se instituye como un estado plurinacional, concibe un sistema educativo intracultural, intercultural y plurilingüe, por lo que el gobierno debe tomar medidas para concretar ese nuevo sistema educativo, es así como se conformó la Comisión Nacional de la Nueva Ley de Educación Boliviana.

En el marco de dicha Constitución Política, se crearon varias universidades indígenas: la Universidad Tupac Katari, con sede en Warisata (tierras altas), la Universidad Casimiro Huanca, con sede en Chimore (tierras medias) y la Universidad Apiahuayqui Tumpa, con sede en Kuruyuqui (tierras bajas), entre otras.

El Ministerio de Educación y Culturas, relata cómo en diciembre de 2010 la Asamblea Plurinacional de Bolivia, expide la nueva Ley de la Educación: *Avelino Siñani - Elizardo Pérez*, que recoge no sólo el planeamiento constitucional sino las propuestas de las organizaciones indígenas y campesinas. Los principios que orientan el nuevo modelo de educación son: educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora; educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos; educación intracultural, intercultural y plurilingüe; educación productiva y territorial; educación científica, técnica, tecnológica y artística.

El Estado Plurinacional de Bolivia, para el año 2014 contaba con ocho políticas, planes o programas orientados a la población indígena. En el cuadro que sigue, elaborado por la CEPAL (2014 c), se observa en detalle cada una de las políticas. (p. 286).

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA BOLIVIA 2014

Política, programa o plan	Beneficiarios	Dependencias	Cobertura o ejecución	Niveles
---------------------------	---------------	--------------	-----------------------	---------

Políticas de desarrollo infantil	Niños, adolescentes y jóvenes menores de 19 años	Ministerio de Planificación del Desarrollo	Nacional	Preescolar, primario y secundario
Plan Plurianual de Protección y Desarrollo Integral de la Infancia, Niñez y Adolescencia	Niños, adolescentes y jóvenes menores de 19 años	Ministerio de Justicia	Nacional	Preescolar, primario y secundario
Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia	Pueblos Indígenas	Ministerio de Educación	Nacional, con distinción por pueblo indígena	Todos
Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco	Pueblos Indígenas	Secretaría Nacional de Educación y Secretaría Nacional de Asuntos Étnicos, de Género y Generaciones	Oriente y Chaco	Superior
Universidad Indígena y Originaria	Pueblos Indígenas	Ministerio de Educación	Departamento de La Paz, Cochabamba y Chuquisaca	Superior
Unidad de Políticas Interculturales y Plurilingüismo	Pueblos Indígenas	Ministerio de Educación	Nacional	Todos
Instituto Pluricultural de Estudio de Lenguas y Culturas	Pueblos Indígenas	Ministerio de Educación	Nacional	Investigación
Consejo de Participación Social Comunitario	Pueblos Indígenas	Ministerio de Educación	Comunidades indígenas	No se especifica

Fuente: Cuadro IV.19. América Latina (16 países): políticas, programas y planes de educación indígena. 2014.

2.3. La Educación Indígena en la República del Ecuador

En Ecuador, los primeros atisbos de la educación dirigida a los pueblos indígenas inician con la alfabetización, adelantada por la iglesia católica a través de las Escuelas Radiofónicas Populares de Monseñor Proaño; “los procesos de alfabetización se realizan en

lengua española, lo que conlleva a un gran retroceso en el uso de las lenguas nativas, las que son fuertemente reprimidas en las escuelas” (Flores, 2011 a, p. 1).

Las organizaciones indígenas conforman la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) en 1986, a partir de allí trabajan por crear estructuras educativas y de salud al interior de la institucionalidad estatal, en esta dinámica fue establecida la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), en 1989; y en 1997 el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE); asimismo la normatividad define al Ecuador como “pluricultural y multiétnico” en el año 1998. (Flores, 2011 b).

Al igual que los indígenas de Colombia, Bolivia o Guatemala, los indígenas en el Ecuador fueron sometidos a la cultura mayoritaria y obligados a hablar el idioma castellano. En un contexto adverso Dolores Cacuango conforma escuelas clandestinas en las haciendas de los terratenientes, como un acto de rebeldía y a la vez de afirmación de los derechos de los indígenas para quienes no existía la escuela, estas escuelas funcionaban de manera clandestina en las casas de los *comuneros*. González (2015), asegura que:

“[l]as escuelas clandestinas fueron pioneras de la educación intercultural porque fueron de las primeras experiencias en las cuales los conocimientos diversos entraron como saberes escolares, y no como yuxtaposición de unos sobre otros, sino con la intención de valorar los propios, al tiempo que se reconocían y confrontaban los otros. Es decir que a la vez que reconocían la importancia de aprender del otro, lucharon por su cultura reconociendo las relaciones de poder entre ellas” (p. 86).

Conejo (2008), refiere un conjunto de catorce experiencias de educación indígena que serían los antecedentes de la educación bilingüe intercultural, entre los que se cuentan procesos educativos locales y regionales, algunos orientados desde la iglesia católica, otros desde los procesos organizativos de los pueblos, que desde los años cuarenta contribuyeron en su consolidación bajo la forma institucional de Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), entidad pública con la responsabilidad de *la gestión de procesos educativos en lenguas indígenas y castellano como segunda lengua; con personal intercultural bilingüe optimizado que responda al servicio de la comunidad*. Uno de sus objetivos consiste en: “desarrollar el sistema de educación intercultural bilingüe en función de la realidad sociocultural, lingüística y económica de la población indígena, así como de sus necesidades y expectativas” (pp. 72-73).

De acuerdo con la CEPAL (2014 d), Ecuador contaba con política y programas de educación indígena, se trataba de un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe; la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB); la Universidad Intercultural de las Naciones y Pueblos Indígenas *Amawtay Wasi*; la Subsecretaría para el Diálogo Intercultural Bilingüe y la Coordinación de Saberes Ancestrales, dependencias del Ministerio de Educación, y por tanto instancias al interior de carácter institucional gubernamental.

Desde la mirada comparativa a nivel global, Ecuador es uno de los países que también ha venido experimentando por un lado grandes luchas y expectativas en el orden de relacionamiento con el Estado y por otro la desafortunada situación de tener que lidiar con el incumplimiento de los acuerdos realizados. Es lamentable este nivel de situaciones

en el común de nuestros países, pues con ello se vulneran como común denominador, los derechos fundamentales de los pueblos indígenas y... así no debe ser.

A continuación, parte de lo presentado sobre el tema Debate y negociaciones en torno a educación intercultural, presentado por la IWGIA (2019):

“En el contexto de ajuste económico y giro político de la política gubernamental, la educación para los pueblos indígenas tuvo una doble significación: por un lado, el gobierno utilizó dos demandas planteadas en este campo por las organizaciones indígenas como medio de presión y condicionamiento político; y por otro, las promesas gubernamentales quedan en entredicho al momento de conocer los medios disponibles para cumplir las promesas” (pp. 174-175).

Tras realizar una mirada sucinta a lo que ocurre en las hermanas repúblicas de Guatemala, Bolivia y Ecuador, es posible destacar como estado de cosas, algunos aspectos relevantes:

POBLACIÓN Y LENGUAS INDÍGENAS

	Guatemala	Bolivia	Ecuador	Colombia
Poblacional indígena	45% de la población del país es indígena ⁶	41% de la población del país es indígena ⁷	6.4% de la población del país es indígena ⁸	4.4% de la población del país es indígena ⁹

⁶ IWGIA (2019) El mundo indígena. https://www.iwgia.org/images/documentos/indigenous-world-esp/ElMundoIndigena2019_ES.pdf

⁷ Idem.

⁸ Idem.

⁹ DANE <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/infograf%C3%ADa-grupos-etnicos-2019.pdf>

Número de pueblos	24 ¹⁰	36 ¹¹	12 ¹²	115 ¹³
Número de lenguas	24 ¹⁴	34 ¹⁵	12 ¹⁶	65 ¹⁷

En cuanto a población indígena, respecto de la población total del país, Guatemala y Bolivia se encuentran con más del 40%, mientras que Ecuador y Colombia tan sólo alcanzan a menos del 7%. Se podría entender que a mayor población, mayor nivel de incidencia en las relaciones con los Estados o mayores logros en cuanto a políticas educativas para la población indígena. Pero no sucede de esta manera. Lo que se constata en las distintas fuentes es la tendencia de que estas poblaciones hacen parte de los *mal contados*, pues en el caso de Guatemala, los pueblos señalan que son más del 65%; y Colombia, en el censo de 2005 registraba el 3.4% mientras que en el censo del 2018 (en el que la labor censal logró registrar a toda la población indígena por más apartado que fuera su lugar de vivienda), la cifra se superó en un 1% (512.994 indígenas más). Es la tendencia prevalente dentro de las estructuras gubernamentales, que ejercen la política de no ver ni atender a los pueblos indígenas, pues los Estados tendrían que asumir la distribución de los recursos de manera equilibrada respecto de la población nacional, cediendo poder

¹⁰ IWGIA (2019) El mundo indígena. https://www.iwgia.org/images/documentos/indigenous-world-esp/ElMundoIndigena2019_ES.pdf

¹¹ Idem.

¹² Rescatado de <http://icci.nativeweb.org/yachaikuna/1/mejeant.pdf>

¹³ DANE <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/infograf%C3%ADa-grupos-etnicos-2019.pdf>

¹⁴ Rescatado de <https://aprende.guatemala.com/cultura-guatemalteca/general/cuantos-idiomas-tiene-guatemala/>

¹⁵ IWGIA (2019) El mundo indígena. https://www.iwgia.org/images/documentos/indigenous-world-esp/ElMundoIndigena2019_ES.pdf

¹⁶ Rescatado de <http://icci.nativeweb.org/yachaikuna/1/mejeant.pdf>

¹⁷ Rescatado de <https://www.onic.org.co/noticias/636-65-lenguas-nativas-de-las-69-en-colombia-son-indigenas>

administrativo a quienes históricamente han considerado de manera conveniente como los *incontados*.

Rancière (2006 a) lo expresa de la siguiente manera:

“El pueblo que es el sujeto de la democracia, por tanto, el sujeto matricial de la política, no es la colección de miembros de la comunidad o la clase laboriosa de la población. Es la parte suplementaria respecto de toda cuenta de las partes de la población, que permite identificar con el todo de la comunidad la cuenta de los *incontados*” (p. 66).

La información anteriormente presentada me permite hacer una lectura en clave de política pública y para ello, las cifras de población son determinantes al momento de decidir una política pública y cada situación poblacional debe ser tratada en su particularidad. En el caso de Guatemala, con población predominantemente indígena, y un acuerdo de Paz que contiene lo educativo cuya política pública es anti indigenista y por lo tanto racista. En cuanto a Bolivia, aunque tiene menos pueblos indígenas, su porcentaje con respecto de la población total de país se acerca a la mitad de su población, asunto relevante cuando se trate de definir políticas favorables con enfoque de derechos colectivos que atiendan este peso poblacional. En Ecuador, el número de pueblos indígenas es menor pero cuentan con altas tasas demográficas, con políticas educativas indígenas favorables que han sufrido retrocesos por el abandono del Estado y en algunos casos por responsabilidad de los mismos pueblos. Y en lo que a Colombia se refiere, cuenta con el mayor número de diversidad de pueblos indígenas y el menor porcentaje respecto de la población mayoritaria; adicionalmente con el más alto número de lenguas nativas; asunto de especial atención y protección desde el ámbito de una política pública educativa.

Lo que se evidencia es que, a mayor población, mayor discriminación se presenta por parte del Estado.

Las categorías de educación tramitadas como orientadoras de política en los países observados, y apoyadas en procesos de transformación social que han tenido origen en los reclamos de los pueblos indígenas son: educación indígena, educación bilingüe, y educación bilingüe intercultural; todas ellas enmarcadas en el derecho colectivo de los pueblos indígenas a conservar su identidad, su propia lengua nativa y su pensamiento de origen. Dichas modalidades, exigen que los Estados el asumir la responsabilidad que les compete, brindando una educación pública que no los anule como cultura, sino que por el contrario garantice la materialización de este derecho fundamental en los mismos términos que el resto de la sociedad de cada país.

CONTRASTE DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN GUATEMALA, BOLIVIA, ECUADOR Y COLOMBIA

Aspecto / País	Guatemala	Bolivia	Ecuador	Colombia
Política Educativa	Medios para la instrucción de los pueblos indios pero con medidas para reducir a uno sólo el idioma nacional vs. Educación Indígena	Modalidad de Educación Bilingüe Intercultural en el Sistema Nacional	Educación Monocultural vs. Educación Bilingüe Intercultural	Etnoeducación vs. Educación Inclusiva vs. Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)
Tipo de Educación	Educación de Occidentalismo Radical vs. Educación Maya	Educación Extractivista vs. Educación Bilingüe e Intercultural en todos los niveles superiores	Educación Colonizadora vs. Educación Intercultural Bilingüe Autónoma	Educación inclusiva vs. Educación Propia, Comunitaria, Bilingüe, Intercultural y Autónoma
Estructura Institucional	Viceministerio de Educación -	Consejos Asesores	Dirección Nacional de Educación Intercultural	Sin lugar en la estructura

	Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural	Educativos de Pueblos Originarios.	Bilingüe (DINEIB), en 1989; y en 1997 el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE)	institucional del Ministerio de Educación Nacional vs. Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas. (CONTCEPI)
--	---	------------------------------------	--	---

Desde la categoría Sujetos colectivos de derechos: Tras percibir parte de lo que ocurre sobre el tema educativo en tres países y compararlo con Colombia, las condiciones de este derecho son bastante similares por cuanto sus necesidades a pesar de ser expresadas, tenidas en cuenta e incluso legisladas, no han sido satisfechas del todo y por lo tanto ese derecho continúa siendo vulnerado.

En el caso de Colombia la Constitución y Sentencias de la Corte Constitucional han reconocido la condición de Derechos Colectivos para los pueblos indígenas.

Por los logros obtenidos en los países considerados, pareciera que la legislación ha sido aún más comprometida, como es el caso del Viceministerio de Educación Indígena en Guatemala o el apoyo a la educación universitaria indígena en Bolivia y en Ecuador con la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB), el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE) y la normatividad que define al Ecuador como “pluricultural y multiétnico”.

Por todo esto, en mi criterio los pueblos indígenas deben ser comprendidos en su esencia individual y como sujetos colectivos de derechos debido a que actúan y toman decisiones de manera colectiva en aplicación del sentido de comunidad o grupo, acorde con

su respectiva cosmovisión y concepción de vida; los derechos se encuentran en el ser comunitario. Las comunidades son entonces titulares de los derechos con facultades para exigir su respeto y garantía de cumplimiento. Para el caso del SEIP implica una educación no para un individuo particular sino para un individuo colectivo con sus particularidades propias y por ello mismo, su educación ha de ser propia.

En síntesis, el panorama no es alentador para los pueblos, en el concepto de Sennett (2012 a) el estar unidos es lo que permite la sobrevivencia, por lo que la cooperación es fundamental: “[...] la sociedad moderna está "descalificando" a la gente en la práctica de la cooperación. [...] Estamos perdiendo las habilidades de cooperación necesarias para hacer funcionar una sociedad compleja” (p. 9). Esta es también una forma de lectura de la colonialidad contemporánea; al descalificar por parte de la sociedad moderna a la gente, le es fácil negarlos o exterminarlos, a través de nefastas políticas educativas. De similar manera lo expresan los escritores como Dussel (2000), Lander (2000) y Quijano (2000) “no es posible hablar de modernidad sin hablar de colonialidad” en (Garcés, 2007, p. 23).

En el mismo sentido, Santos (2020), en conferencia sobre metodologías y saberes expresa: “Las ciencias sociales que nos han llegado produjeron mucho desconocimiento. Las epistemologías del norte [modernidad] todavía son dominantes en las ciencias en general y crean un Epistemicidio, que es preciso conocer para poder enfrentar.” (Video Conferencia, Boaventura - Clase 18).

Con unas políticas de educación indígena en la vía de la inclusión de los pueblos al aparato y estructura estatal que la han llamado de distintas maneras: Educación Indígena, Bilingüe, Intercultural, Etnoeducación, validas hasta cierto punto, porque en su mayoría todo esto se ha hecho desde la posición del Estado, la cual se distancian ampliamente de lo que

aspiran los pueblos indígenas. A pesar de estar reconocidos estos derechos en las constituciones de los países, todos los asuntos se han quedado en un papel firmado, la reglamentación no se ha realizado; por el contrario, los gobiernos han realizado grandes reformas constitucionales para retroceder en los derechos reconocidos y no avanzar en acciones de fondo para su implementación. La manera como han participado los pueblos ha sido diferente. En Colombia, los pueblos indígenas no son parte de la estructura y se ve la relevancia de las concertaciones y negociaciones para que el Estado reconozca la educación como política pública, mientras que, en Ecuador, Bolivia y Guatemala, los pueblos indígenas fueron integrados a las estructuras estatales. En Colombia la Mesa Permanente de Concertación no discute hacer parte de la estructura estatal, sino que se reconozcan las otras formas de educación y estructuras propias de funcionamiento.

2.4. La educación para los pueblos indígenas en Colombia

En Colombia existen 115 pueblos indígenas¹⁸, que representan el 4,43% de la población¹⁹ nacional y son hablantes de 65 lenguas nativas²⁰, formando parte de la diversidad lingüística y cultural del país²¹. En su mayoría adelantan con decisión diversos procesos educativos propios, cercanos al planteamiento del Sistema Educativo Indígena Propio.

Es relevante recordar que para los pueblos indígenas de Colombia, el derecho a la educación ha sido pieza fundamental en sus procesos reivindicatorios; dichos procesos de educación indígena iniciaron en el país hace cincuenta años en las organizaciones como:

¹⁸ Fuente: Censo Nacional de Población y de Vivienda 2018. Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE

¹⁹ Ídem.

²⁰ Los idiomas de los pueblos indígenas presentan variados estados de vitalidad, algunos están en la cotidianidad de la comunidad, otros se hallan en proceso de desaparición debido a la interferencia del idioma mayoritario, el español, o porque sus hablantes son unas pocas personas adultas que al morir se llevarán con ellas ese idioma.

²¹ La Ley 1381 de 2010 o Ley de Lenguas Nativas desarrolla los derechos lingüísticos de los pueblos del país.

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y 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: a) que los procesos educativos aprobados deberían estar de acuerdo con las características culturales y necesidades de cada etnia; b) la participación de las comunidades en el diseño de sus programas educativos; c) la alfabetización en la lengua materna y, d) la definición de criterios para la selección de maestros indígenas. Esta norma representó un despertar para los pueblos indígenas y un importante avance para su educación.

En Colombia desde la política gubernamental del Estatuto de Seguridad, impuesta por el presidente Turbay Ayala, se dieron situaciones que afectaron de manera dolorosa a los pueblos indígenas como las masacres, torturas, desapariciones y asesinatos de sus autoridades y dirigentes, unido al desconocimiento por parte del Estado y el Gobierno Nacional de los derechos y libertades fundamentales. Estos sucesos indignaron a los líderes indígenas de todo el país quienes convocaron a un encuentro de más de 3.000 indígenas de Colombia, además de la presencia de líderes educativos de América, la Confederación de los pueblos indígenas del Consejo Mundial de Pueblos Indígenas (CMPI) y la Confederación de los pueblos indígenas de Sur América. En dicho encuentro, febrero de 1982, se dio origen a la ONIC y se definieron los principios de *Unidad, Cultura, Tierra y Autonomía*. Con ello demostraron a la comunidad nacional e internacional que en Colombia, si existen los pueblos indígenas y la ONIC desde ese momento se integró con todas las organizaciones existentes a nivel internacional.

Se retoman las banderas de Manuel Quintín Lame²² acerca de la reivindicación de los derechos territoriales en sus distintas categorías de reconocimiento: a) en el año 1542 como territorios reconocidos por cédulas reales, b) entre 1700 y 1943 con títulos coloniales, c) en 1890 a través de Resguardos y Cabildos y d) a partir de la Constitución de 1991 como ETIs pero que aún continúan usurpados por políticos y terratenientes que se han tomado estos territorios.

En 1984 la Confederación Indígena Tairona (CIT) logra la expedición de la Resolución 3454²³, mediante la cual se reguló una Comisión conformada por las autoridades indígenas y por representantes del Departamento del Cesar y del Ministerio de Educación Nacional para administrar la educación indígena en la Sierra Nevada y adicionalmente, formalizó los lineamientos generales de educación indígena.

El Ministerio de Educación Nacional crea un Programa de Etnoeducación en 1985 que a partir de esa fecha y hasta 1995 se conoció como los Centros Experimentales Piloto y estos CEP fueron las instancias encargadas de la etnoeducación en las regiones. (Enciso, 2004). Para 1995 el MEN emitió el Decreto 804, el cual se encargaría de atender las necesidades de los procesos educativos que adelantan algunos pueblos indígenas, así como afrodescendientes en San Basilio de Palenque y en San Andrés y Providencia. El Programa

²² “Manuel Quintín Lame señalan que fue un indígena caucano del pueblo Nasa, nacido en 1883 cerca a Popayán. Mientras transcurría su infancia, esta ciudad dejó de ser la capital del gran Estado soberano del Cauca para convertirse en la capital de un departamento menor, por lo cual, la aristocracia caucana se abalanzó sobre las tierras de los indígenas, quienes, una vez despojados de ellas, se vieron obligados a pagar terraje, una forma de servidumbre en la cual los indígenas prestaban sus servicios a un terrateniente a cambio del derecho a usar una porción de tierra que había sido usurpada a sus resguardos. Lame fue hijo de una pareja de terrazgueros provenientes de Tierradentro, de ahí que concentrara su lucha en la abolición del pago del terraje, así como en la recuperación y creación de resguardos en Cauca y Tolima”. (Ceballos, 2004, p. 188).

²³ 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.

desarrolló acciones para la elaboración y publicación de materiales educativos, la capacitación de docentes indígenas y no indígenas y la investigación para los incipientes procesos educativos.

Con la promulgación de la Constitución Política de 1991, en Colombia se pasó de señalar a los indígenas como "salvajes" y "menores de edad", a reconocer al país como pluriétnico y multicultural y por ello, declaró la oficialidad de las lenguas nativas en sus territorios; reconoció el derecho que les asiste a los grupos étnicos con tradiciones lingüísticas propias a una educación bilingüe; facilitó los mecanismos institucionales para la participación de las comunidades en la dirección y administración de su educación y estableció el derecho que tienen a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural.

La Constitución Política también integra otros derechos complementarios a los derechos socio-culturales, se trata de reconocimientos en relación con: a) las tierras de resguardo como inalienables, imprescriptibles e inembargables; b) el principio de la igualdad con dignidad de todas las culturas existentes en el país; c) la calidad de entidad territorial a los territorios indígenas como entidades territoriales, con 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; d) la jurisdicción especial indígena y, e) las 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.

El reconocimiento de estos derechos también se vio favorecido por la promulgación de normas internacionales, como el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado en Colombia por la Ley 21 de 1991 y la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas en 2007.

Los mencionados reconocimientos señalaban 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 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. (Tobar, 2020, p. 141). Los progresos en esta materia no se han dado con el ritmo esperado, evidenciando por un lado, grandes vacíos y dificultades para enfrentar este reto tanto para el Estado, como para los mismos pueblos indígenas, y por el otro, la ausencia de mecanismos que permitan una participación real y viable de los pueblos indígenas y de los demás grupos étnicos en las decisiones educativas.

Al respecto, tal como lo señala Estermann (2015):

"[muchas] de las propuestas de una «educación descolonizadora» que se plantean [...] pretenden reemplazar una educación de índole occidental por una educación de orientación indígena -originaria («indigenización de la educación»), muchas veces cambiando el castellano por uno de los idiomas nativos. Si bien este esfuerzo es

muy loable, queda corto a la hora de una descolonización estructural [en tanto ésta] sigue pesando en parámetros epistemológicos y axiológicos occidentales, con los criterios académicos establecidos y la institucionalidad educativa heredada de la Colonia. Antes de plantear el desafío de una «educación descolonizadora» como propuesta alternativa para nuestros pueblos, hay que tratar el desafío de la descolonización de la educación de manera sistemática" (pp. 118-119).

En el año de 1996 el movimiento indígena atraviesa por un momento difícil, se asesinaban líderes en los territorios, la tierra seguía siendo punto de desencuentro con el Gobierno Nacional, los pueblos se ven abocados a realizar acciones de hecho después de cinco años de diálogos infructuosos, por desconocimiento de los acuerdos constitucionales. En ese año, 50 pueblos indígenas del país deciden realizar una toma pacífica del Secretariado Permanente del Episcopado de Colombia (SPEC) que duró 33 días, con el propósito de dar a conocer la situación de vulneración de los derechos y encontrar respaldo en la Iglesia. Mientras que algunos de los jerarcas abogaban por resolver el asunto de la toma como un problema de orden público, el arzobispo Alberto Giraldo y el sacerdote claretiano Darío Echeverry incidieron para que el Gobierno dialogara con los indígenas. Hubo una oleada de movilizaciones en todo el país, hasta conseguir ser escuchados 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.

Sucesos como éste han sido analizados por autores como Arroyo (2003) quien permite comprender que: ...[indígenas], campesinos, negros y blancos, mujeres y hombres, todos sufren, todos arriesgan, todos protestan. En la acción social entran “con todo” como sujetos políticos, cognitivos, éticos, culturales, de memoria colectiva, de vivencias, de indignación, sujetos de presente y de futuro: arriesgan todo. Sus procesos educativos-formadores son totales y totalizantes. (pp. 36-37).

Luego de 11 años, en el 2007, mediante del Decreto 2406, finalmente el Gobierno cumplió con el artículo 13 del Decreto 1397 de 1996, creando la *Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas* (CONTCEPI), y sólo hasta el 2013 fue creada la *Subcomisión de Salud de la Mesa Permanente de Concertación*, mediante la Resolución No. 1973, emitida por el Ministerio de Salud.

En 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 del 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 al Estado y a las Organizaciones de la Mesa Permanente de Concertación (MPC) a asumir un proceso de formulación compartida 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.

Una política pública integral para los pueblos indígenas debería operar en cuatro dimensiones de derechos que los mismos pueblos indígenas han identificado como sus

principios: *Unidad, Tierra, Cultura y Autonomía*. Sin embargo, en la realidad colombiana las políticas públicas para los pueblos indígenas, van en una dirección distinta a las necesidades de estas poblaciones. Adicionalmente, las políticas públicas para los pueblos étnicos se han planteado desde una lógica sectorial (contraria a las lógicas de los pueblos indígenas), que ha venido funcionando desde un criterio de corte verticalista, del que no se excluyen las políticas educativas.

"En Colombia [...] la regla de la cultura política hegemónica ha sido la marginación de amplios sectores ya sea mediante fórmulas políticas excluyentes o por medio de acciones violentas. Dado lo anterior, se evidencia cómo las fracturas y quiebres entre las organizaciones sociales y la sociedad política, han conducido a diversos sectores a dudar de la posibilidad de hacer política de abajo hacia arriba y a fortalecer, de esta forma, un proyecto estatal centrado en el respeto multicultural e incluyente en lo social" (Herrera & Infante, 2004, p. 77).

Este enfoque de derechos resulta de especial interés para el cumplimiento del mandato constitucional, respecto del derecho a la administración de la autonomía administrativa en los territorios indígenas.

Apoyo la mirada de derechos humanos en la postura de Santos (1998) cuando dice:

“Mi tesis es que mientras los derechos humanos sean concebidos como derechos universales, tenderán a operar como localismos globalizados, una forma de globalización desde arriba " [...] los derechos humanos deben ser reconceptualizados [...] desenmarcarse de las políticas de derechos humanos que han estado, en

conjunto, al servicio de los intereses económicos y geopolíticos de los Estados capitalistas hegemónicos”. (pp 353).

Y continúa Santos (2012) ilustrando el hacia dónde y el deber ser del concepto de Derecho para los pueblos, cuando dice:

“Derecho a organizar y participar en la creación de los derechos. [...] Sin denunciar esta supresión abisal resultará imposible organizar todas las solidaridades necesarias contra todos los colonialismos existentes. Es sobre este derecho original, que los pueblos indígenas están fundamentando sus luchas para ganar el derecho a seguir sus propios derechos” (p. 185). [...] “En occidente los que son sujetos de deberes tienen derecho a ser sujetos de derechos: Esta simetría estrechó el ámbito del principio de reciprocidad de tal forma que dejó fuera a las mujeres, los niños, los esclavos, los indígenas, la naturaleza y las generaciones futuras” (p. 181).

Este enfoque de derechos resulta de especial interés para el cumplimiento del mandato constitucional, respecto del derecho a la administración de la autonomía administrativa en los territorios indígenas.

Acerca de la autonomía de los pueblos, Tzul (2015 a) conceptúa que...

“ante el cercamiento y despojo de territorios, son las estructuras comunales las que protagonizan la defensa y la recuperación de las mismas; -en términos de derechos- cuidan que el Estado -ese mismo al que apelan igualdad- no se entrometa en la gestión de su vida cotidiana” (p. 130). Y que: [...] “La autoridad comunal se gesta en la asamblea. [...] La Asamblea nombra anualmente un conjunto de dirigentes

para que se encarguen de organizar las maneras y los tiempos de cómo se va a producir la decisión sobre los asuntos que a todos incumben.” (pp. 137-138).

Este actuar colectivo obedece en su esencia a la naturaleza misma, que en lo humano sucede desde el inicio de los tiempos, en sus más legítimos y genuinos comportamientos. En este sentido estoy de acuerdo con lo que ilustra Sennett (2012 b) cuando afirma: “..el apoyo mutuo está incorporado en los genes de todos los animales sociales; cooperan para lograr lo que no pueden hacer solos” (p. 51), principio que puede ser entendido como un derecho natural inalienable.

Aragón (2016) por su parte y refiriéndose a lo que ocurre en asuntos de participación colectiva, refuerza este planteamiento cuando afirma:

“el compromiso más importante del conocimiento social en el contexto actual de México debe ser pensar y posibilitar, en condiciones de igualdad e interculturalidad radical, la transformación de este sistema electoral que excluye, margina y discrimina de múltiples formas a los grupos subalternos, incluidas las comunidades y pueblos indígenas” (p. 158).

La Ley 1381 de 2010 o Ley de Lenguas Nativas, surge por iniciativa del programa de protección a la diversidad lingüística de Colombia del Ministerio de Cultura, con el propósito de favorecer los derechos de los hablantes de las lenguas nativas. Dicha Ley expresa en el Artículo 8 que las relaciones entre los pueblos indígenas y la administración pública, incluidos los asuntos educativos, deberán ser en la lengua correspondiente para su debida información. Las autoridades competentes... proveerán lo necesario para que quienes lo demanden, sean asistidos gratuitamente por intérpretes que tengan conocimiento

de su lengua y cultura; y en el Artículo 20 señala que: las Autoridades educativas nacionales, departamentales, distritales y municipales y las de los pueblos y comunidades donde se hablen lenguas nativas, garantizarán que la enseñanza de éstas sea obligatoria en las escuelas de dichas comunidades. La intensidad y las modalidades de enseñanza de la lengua o las lenguas nativas frente a la enseñanza del castellano se determinarán mediante acuerdo entre las autoridades educativas del Estado y las autoridades de las comunidades, en el marco de los procesos educativos.

Para la atención de la población en edad escolar objeto de esta ley, podrán ingresar al servicio educativo personal auxiliar en lengua nativa, siempre y cuando se demuestre la necesidad de garantizar la adecuada prestación de dicho servicio. Hasta la fecha, luego de 10 años, está pendiente la reglamentación de la mencionada ley por parte de los ministerios concernidos.

El movimiento indígena logró la expedición del Decreto 2500²⁴ en el año 2010, 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). Lo que significó un avance en cuanto a ganar experiencia administrativa mediante procesos de contratación con las Entidades Territoriales Certificadas (ETC). Según cifras del Ministerio de Educación Nacional²⁵, en

²⁴ Reglamentado por el Decreto 1075 de 2015 o, Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo (DURSE)

²⁵ Informe de Contratación de la Administración de la Atención Educativa con los pueblos indígenas, Decreto 2500 de 2010, Subdirección de Acceso. Ministerio de Educación Nacional. Julio de 2019

el período comprendido entre 2011 y 2019, las ETC que contrataron la administración de la atención educativa, iniciaron siendo 5, alcanzaron un pico de 25 y finalizaron en 22; durante el mismo período, el número de estudiantes atendidos se inició con 85.533, alcanzó un pico de 187.067 y culminó con 184.368; acción que se implementó a lo largo de 13 departamentos: Cauca, Chocó, Guajira, Antioquia, Vaupés, Nariño, Amazonas, Putumayo, Cesar, Norte de Santander, Córdoba, Huila y Guainía. Este ejercicio no fue asumido por todos los pueblos ni llegó a la totalidad de la población indígena en los Departamentos mencionados; algunas organizaciones indígenas expresan que quienes asumieron el Decreto transitorio 2500 han expresado dificultades de financiación en asuntos relacionados con formación, recursos didácticos e investigación; el Decreto se ha limitado a la administración de recursos insuficientes para planta de personal; temas que deberán ser evaluadas por quienes hasta el momento lo han ejecutado.

El carácter transitorio del decreto 2500 de 2010 es modificado en su Artículo 12 por el Decreto 1952 de 2014 con el fin de garantizar la continuidad de la contratación de la administración educativa a través de las ETC, incluso cuando se expida la Norma que traslada la administración de la educación a los pueblos indígenas.

El más reciente logro normativo, luego de un intenso proceso de concertación entre pueblos indígenas y entidades del gobierno del nivel nacional, es la expedición 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*. Este Decreto de gran valor en términos de derechos alcanzados, en cuanto permite la aplicación de los Sistemas de los pueblos

indígenas, uno de ellos el SEIP, establece definiciones, objetivos y funciones de los territorios indígenas para administrar el SEIP; distribución de competencias y certificación para la administración del Sistema Educativo Indígena Propio en lo correspondiente o equivalente a los niveles de preescolar, básica y media; las causas para la pérdida de la certificación y, finalmente regula lo relacionado con la creación de instituciones de educación superior indígena propia.

El requerimiento que se le hace al Estado por parte de las organizaciones indígenas es la construcción de un marco de autonomía para que los pueblos indígenas puedan crear sus políticas propias desde un *Nuevo Paradigma*, en el que no pierdan su identidad cultural en el que ejerzan su autonomía, con el respaldo del marco jurídico. Al Estado se le planteó que si no era posible desarrollar una Ley orgánica para el desarrollo de las Entidades Territoriales Indígenas (ETIs) generara un Decreto orgánico de tal forma que los territorios indígenas tengan la autonomía para administrar y para aplicar las políticas públicas. Lo que hace el Decreto 1953 es elevar a rango de Ley de la República el derecho propio de los pueblos indígenas de manera que en el ejercicio de su autonomía, los sistemas de educación propia en lo correspondiente y equivalente a todos los niveles desde educación preescolar hasta educación superior se desarrollen desde la legislación propia.

Como lo expresan Martínez, Jover, Pérez y Villamor (2009) “en El Saber Escolar: La atención a la diversidad obliga al sistema a tener una gran flexibilidad, tanto en la organización como en el currículo, de tal forma que trabajando sobre contenidos muy variados, todos puedan obtener una acreditación que no cercene sus posibilidades futuras”. (p. 17).

En la cronografía de la negociación es perceptible que la reivindicación que han realizado los pueblos indígenas como sujetos colectivos de derechos y su inclusión en normas del nivel de políticas públicas, como las mencionadas representan, de otra parte, 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 el legislador es el mismo pueblo, que asume decisiones a partir de su autodeterminación y las acuerda con la institucionalidad del Estado, haciendo que éste flexibilice su particular lógica y procesos de elaboración de políticas públicas y posiblemente, en algunos de los funcionarios encargados de realizar las concertaciones, se movilice la aceptación y reconocimiento de esas otras lógicas diversas que están allí y que persisten ante las lógicas de subordinación.

2.4.1. Conceptualización, características, componentes y objetivos del SEIP.

Antes que SEIP, es importante considerar el concepto de Educación indígena, que desde siempre ha existido en la vida de los pueblos de América. La Educación Indígena Propia es considerada como el...

“Proceso de formación integral colectiva, cuya finalidad es el rescate y fortalecimiento de la identidad cultural, [la] territorialidad y [la] autonomía de los pueblos indígenas, representado entre otros en los valores, lenguas nativas, saberes, conocimientos y prácticas propias y en su relación con los saberes y conocimientos interculturales y universales” (Decreto 1953 de 2014. Artículo 39).

El Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) es un proceso integral que desde la ley de origen, derecho mayor o derecho propio contribuye a la permanencia y pervivencia de los pueblos indígenas. El Documento Perfil del SEIP (2013 a), expresa:

“Es el tejido ancestral y/o conjunto de procesos que desde la ley de origen o derecho mayor recoge el pasado, antepasado y presente de los pueblos indígenas, sus cosmogonías y principios que los orientan, proyectando un futuro que asegura la permanencia cultural y pervivencia como pueblos originarios; que involucra el conjunto de derechos, procesos, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la educación indígena propia gratuita; asegura el acceso, equidad, integralidad, pertinencia, diversidad e interculturalidad con reciprocidad y posibilita el fortalecimiento de la autonomía, el ejercicio de la gobernabilidad, potencia los planes de vida y se fundamenta en las dinámicas culturales y procesos formativos durante toda la vida, que incluyen la escolaridad desde la cosmovisión indígena, acorde con las realidades sociales, políticas, económicas y culturales de los respectivos pueblos. A través del SEIP las comunidades orientan, direccionan, desarrollan, evalúan, hacen seguimiento y proyectan la educación a partir de la investigación y de acuerdo a su derecho ancestral” (p. 36).

Este proceso integral involucra el conjunto de derechos, normas, instituciones, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental a la educación indígena propia e intercultural, el cual se desarrolla a través de los componentes político-organizativo, pedagógico y administrativo y de gestión, los cuales serán regulados por las correspondientes normas. (Decreto 1953 de 2014, Art. 39).

Componentes

Componente Político-organizativo. Según Perfil del SEIP (2013 b) “Se refiere a los fundamentos: históricos, territoriales, culturales, político-organizativos, ley de origen-derecho mayor, articulaciones externas y sus efectos” (p. 37).

Considera 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, que en la mirada de Perafán²⁶ (2018 a) destaca que no está interesada en 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. (p. 16).

Componente Pedagógico. Según el Perfil del SEIP (2013 c) “Relaciona las pedagogías indígenas propias, sus procesos pedagógicos, [los] principios pedagógicos, el Plan Educativo Indígena, Cultural, Comunitario y Territorial, el Proyecto Educativo Comunitario, Semillas de vida y Educación Universitaria” (p. 37).

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

²⁶ Ernesto Perafán Echeverry, Académico, Asesor jurídico de la CONTCEPI. Actualmente Procurador del Departamento del Cauca.

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 Administración y de gestión. Según Perfil del SEIP (2013 d)

“Contiene los principios de administración propia, el rol de las autoridades indígenas, la estructura del SEIP, órganos de participación, espacios de diálogo de saberes, la administración del SEIP, el relacionamiento de los dinamizadores” (p. 37).

Este componente es tal vez el que ha requerido de mayor trabajo en razón a que abarca el tema del manejo de los recursos, de los dinamizadores, como son llamados los docentes en los procesos de la educación propia. La norma SEIP, incluye un 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, seguridad social, 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, Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente para los que se encuentran regidos por el Decreto 1278 del 19 de junio de 2002.

Sobre asuntos de administración y gestión desde la organización social, lo educativo no es posible que tenga un acertado funcionamiento si no está respaldado por una impecable y efectiva administración, como lo sugiere Gairín (2011):

“No podemos desarrollar una Creación y Gestión del Conocimiento efectiva si no prestamos atención y gestionamos correctamente toda una serie de elementos y factores organizativos, entre los que encontramos: los valores y objetivos

organizativos, la dirección / liderazgo, la estructura organizativa, la cultura organizativa y la dinámica organizativa.” (p.44).

Objetivos del Sistema Educativo Indígena Propio.

El Sistema Educativo Indígena Propio tendrá los siguientes objetivos:

- Impulsar y consolidar los procesos de educación propia de acuerdo con las particularidades de cada pueblo.
- Construir y fortalecer espacios de saber desde las cosmovisiones de los pueblos indígenas.
- Fortalecer la construcción de un Estado pluriétnico y multicultural.
- Preservar y fortalecer las identidades étnicas y culturales de los pueblos indígenas.
- Preservar, revitalizar y recuperar las lenguas nativas y demás formas propias de comunicación de los respectivos pueblos indígenas.
- Desarrollar procesos de investigación que contribuyan a la producción, revitalización, valoración de los saberes, prácticas y conocimientos propios y a su interacción con otros saberes y conocimientos.
- Generar condiciones pertinentes y adecuadas para el establecimiento del diálogo de saberes, prácticas y conocimientos, y para el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural²⁷.
- Fortalecer el multilingüismo como estrategia para construir conocimiento.

²⁷ Diversidad étnica y cultural [...] relacionada con las representaciones de vida y concepciones del mundo que la mayoría de las veces no son sincrónicas con las costumbres dominantes o el arquetipo mayoritario en la organización política, social, económica, productiva o incluso de religión, raza, lengua, etc. Lo cual refuerza la necesidad de protección del Estado sobre la base de la protección a la multiculturalidad y a las minorías. (Sentencia T-129/11).

- Aportar al fortalecimiento de la autonomía y de las estructuras de gobierno propio de los pueblos indígenas.
- Fortalecer la consolidación e implementación de los planes de vida o sus equivalentes, que defina cada pueblo de acuerdo con la Ley de Origen, Derecho Mayor o Derecho Propio. (Decreto 1953 de 2014, Art. 40)

Encuentro que son planteamientos holísticos en su esencia, que el derecho a la educación está basado en la interculturalidad y se ejerce por parte de sujetos de derechos colectivos que buscan fortalecer su proyección de vida, su posibilidad de continuar existiendo como una realidad histórico-cultural. Rufer (2018 a) se refiere de manera interpretativa y en apariencia despreocupada pero definitivamente radical diciendo: “la verdad está escondida en ellos, y hay que saber mirar mejor. No importa qué digan. Tampoco importa tanto lo observable en situación etnográfica. Importa la capacidad inquisitiva para saber extraer de esa situación, la pura diferencia. Son depositarios ancestrales básicamente porque si no, ¿qué serían?” (p. 154) y ese sólo hecho de ser guardianes de esa caja de saberes multiculturales y diversos, para mí sería razón suficiente que justificar cualquier esfuerzo por parte de los gobiernos de nuestros países en orden a salvaguardar un tesoro de tal naturaleza.

2.4.2. Vacíos y ausencias que dan origen al SEIP. Se hace 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 durante dicho proceso entre los pueblos indígenas y el Estado colombiano -en todos los niveles: local, regional, nacional- durante dicho proceso. Lo anterior permitirá también el entendimiento de las razones por las cuales -retomando los planteamientos de Santos (2009 a) la reinención del conocimiento y la emancipación social, las "ausencias" o vacíos del Sistema Educativo Nacional se constituyen en las "emergencias" del SEIP.

La identificación de los vacíos que dan origen al SEIP permite comprender mejor el rumbo de las concertaciones, en la realización del derecho a la educación propia de las personas y colectivos pertenecientes a pueblos indígenas, en perspectiva de encontrar soluciones estables y duraderas en el marco de los planes de vida.

Ya vimos de qué manera el desconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, como sujetos colectivos e individuales de derecho, en particular de su derecho a la educación propia y a la autonomía administrativa, subsiste en los distintos ámbitos sociales e institucionales y hasta dónde la ignorancia e inaplicación de los derechos que tienen los pueblos indígenas se traduce en negativas e impedimentos al ejercicio de su educación propia. La identificación de los vacíos que dan origen al SEIP permitirá comprender mejor las razones por las que urge de manera inaplazable atender la expresa necesidad de una educación para los pueblos y desde los pueblos.

Para este contexto, Santos (2009 b) distingue cinco lógicas o modos de producción de "no existencia" equivalentes al resultado de la existencia y actuar bajo determinadas

lógicas y monoculturas. En este aparte realicé un ejercicio de relación entre lo teórico del autor, lo que produce cada uno de los planteamientos y la relación que le encuentro con la educación propia y los intereses del SEIP.

a) La monocultura del saber y del rigor del saber, en la que la ciencia moderna y la cultura occidental se consideran criterios únicos de verdad (produce el ignorante). La producción e imposición de conocimiento desde una cultura mayoritaria, fabrica ignorancia respecto de la existencia de la diversidad indígena. La exigencia que hacen los pueblos indígenas en la vía de la autonomía educativa, plantea al sistema educativo nacional, la posibilidad de solucionar problemas, reconocer saberes y superar la ignorancia de conocimientos ancestrales, muchos de los cuales requieren ser transmitidos en lenguas nativas.

b) La monocultura del tiempo lineal que se caracteriza por la idea de que la historia tiene dirección y sentido únicos, es decir en una única dirección y velocidad (produce lo rezagado, lo fuera de moda, lo residual). Los países desarrollados han sometido históricamente a los países en vía de desarrollo y mientras los desarrollados buscan la acumulación de capital sin interesarse por el bienestar de vida para todos sus habitantes, la implementación del SEIP como política pública, busca con toda claridad el respeto, la armonía y la dedicación al rescate, conservación y permanente producción de saberes en la aceptación de los ritmos y los tiempos de los seres vivos, para hacer realidad un proyecto de vida en armonía, y bienestar para todos los pueblos indígenas.

c) La lógica de la clasificación social, a través de la cual se hace la distribución de la población por medio de categorías que naturalizan jerarquías e identidades como blanco, negro, indio, etc. (produce los inferiores). Es una lógica de estratificación social, de

discriminación y exclusión. El SEIP no descalifica el sistema educativo de la nación, tampoco acepta que se les considere a los indígenas como incompetentes, sólo acude a la igualdad de derechos ciudadanos para que se les brinde la oportunidad de ser autónomos en la administración del servicio educativo requerido.

d) La lógica de la escala dominante, desde la cual sólo existe lo universal y lo global (produce lo local). La grandeza externa es un espejismo del imperialismo reinante que busca erigir al más destacado. Mirada excluyente por naturaleza, pues envuelve a todos en una búsqueda violenta por obtener esepreciado puesto. El SEIP, en su estructura y proyección nacional, rescata lo local y apartado de la lógica dominante, dimensiona una política pública educativa para el desarrollo del conocimiento desde la diversidad, en todos y cada uno de los pueblos indígenas de Colombia.

e) La lógica productivista que se asienta en los criterios de la producción capitalista (produce la inexistencia del improductivo). Todo enfoque desde la acumulación produce avaricia en la cultura, deteriorando cualquier clase de relación humana (el capital se debe alcanzar cueste lo que cueste). Para el enfoque del SEIP, la apuesta de riqueza no está en lo material ni en el mercado, está en el relacionamiento con la naturaleza que no produce para enriquecerse ni para acumular y en el pensamiento que produce armonía, obteniendo así un buen vivir para todos.

La principal razón es, que el sistema educativo occidental no responde a las necesidades educativas de los pueblos indígenas, ocasionando mayores desigualdades y

peligros para su existencia étnica y cultural, además de forjar nuevos daños irreparables en las personas y pueblos indígenas en materia de aculturación.

El Estado, en su propósito de proteger la identidad cultural, implementó la política educativa, que denominó Etnoeducación, pero lo hizo sin la participación de los indígenas en calidad de actores directos, y sólo como interlocutores y activistas. También, impulsado por académicos nacionales e internacionales que se movían en la línea conceptual del etnodesarrollo, concepto propuesto por Bonfiel Batalla, la etnoeducación, en la comprensión de los pueblos indígenas, vino a ser leída como un apéndice de la educación nacional, pues tenía los mismos objetivos, los mismos principios, las mismas metas del país en cuanto a competencias, productividad, pedagogía y metodología; no como la respuesta a las necesidades de los pueblos, y mucho menos como las políticas de Estado denominadas Inclusión o 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 etnoeducativa y comunitaria, sin embargo, no ha logrado reconocer la particularidad de los procesos educativos propios de los pueblos indígenas; 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. 1990). Los proyectos etnoeducativos se concentran en la educación preescolar, básica (primaria y secundaria), media, no formal e informal, fragmentando así la educación propia desde criterios occidentales, cuando, se esperaba que cada pueblo pudiera establecer con autonomía sus ciclos y etapas.

Otra práctica con efectos negativos ha sido la estrategia de la contratación para la prestación del servicio educativo a cargo de terceros, como organismos eclesiásticos

conocida como educación contratada entre el Estado colombiano y la iglesia católica para atender a los indígenas en los anteriormente llamados territorios nacionales o zonas de difícil acceso, práctica que fue recogida en la Ley General de Educación, en concreto para la administración de escuelas e internados realizada por la Iglesia con fines evangelizadores. Esta práctica se amplió posteriormente contribuyendo a la privatización de la educación con particulares con ánimo de lucro.

Un líder indígena que vivió esta experiencia, Cáisamo²⁸ (2018 a) relata años más tarde, lo que significó el mencionado ejercicio de educación a cargo de la Iglesia, avalado por el Estado para los pueblos indígenas.

“Yo soy Guzmán Cáisamo Isárama del pueblo Emberá Dovida, mi origen es del resguardo Catru Chocó, y llevo aproximadamente 41 años en Antioquia. En la primera fase de mi vida tuve la fortuna de crecer al lado de mis padres. Aprendí mi propio idioma, el emberá dovida bedea, el conocimiento de los mayores, las plantas medicinales, todo el sistema de vida y de conocimiento, su cosmovisión y cosmogonía. A los diez años entré en el sistema escolarizado o coponía, que no correspondía al mundo indígena sino a una cultura y a una fe ajena a la nuestra. Fui obligado a ir bajo la amenaza de encarcelar a mis padres, no tuve opción. Me fue prohibido hablar en mi lengua y se me impuso un idioma y un estilo de vida diferente al aprendido al lado de los Mayores.” (pp. 2-3).

El Decreto 804 de 1995, restringe la administración de la etnoeducación a la definición de calendarios académicos acordes con los calendarios agroecológicos de los

²⁸ Guzmán Cáisamo Isárama, indígena del pueblo Embera Dovida, asesor pedagógico y de gobierno en la OIA y miembro de la MPC y de la CONTCEPI.

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 el de Artunduaga (1997), 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 (p. 42), e incluso plantearla como una estrategia institucional oficial para impedir los procesos de la educación y la resistencia de los pueblos indígenas. Todas estas apreciaciones aportan a los análisis de la etnoeducación y 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 con el fin de construir una “noción diferente” de ellas.

Otro vacío, es la ausencia en la estructura del Ministerio de Educación Nacional de una unidad visible (área, dependencia, instancia, programa), que facilite el acercamiento a las visiones de los pueblos; la institución en su mayoría es distante a la comprensión de las legítimas aspiraciones de los pueblos indígenas. Tampoco cuenta con espacios o personal que medie en la interacción para la comprensión de la realidad y su estructura. Los servidores/as tampoco cuentan con formación respecto a los derechos de los pueblos

indígenas y si los conocen son fácilmente ignorados. En los distintos niveles del sector educativo por lo general, hay desconocimiento y desprecio frente al reconocimiento de la autoridad y de las formas particulares del derecho a la autonomía educativa de los pueblos indígenas. El ideal de un Ministerio de Educación en un país pluriétnico y multicultural, es que se conozcan y reconozcan los saberes depositados en estos pueblos milenarios, que genere las posibilidades para que dichos saberes se transmitan, se desarrollen y permanezcan.

Como un vacío cultural se le puede llamar al hecho de que en la población en general, subsisten prejuicios y estereotipos sobre los pueblos indígenas, según los cuales sus manifestaciones son primitivas, no evolucionadas, que viven enfrascados en adicciones o en situaciones de violencia familiar o comunitaria. Estos imaginarios conllevan a desconocer de plano su autonomía y autodeterminación, así como sus formas propias de tomar decisiones y de ejercer gobierno. En consecuencia, se ve necesario que las autoridades de los pueblos indígenas en sus actuaciones deban tener la validación de una autoridad o institución gubernamental.

Existe una radical desconfianza frente a las capacidades y posibilidades de que los pueblos puedan desempeñar por sí mismos, y de manera eficaz, la administración del Sistema Educativo. Dado que el parámetro es siempre la educación occidental, no se reconoce la existencia de formas de administración educativa distintas; en cambio, se aplica un monismo jurídico excluyente. Esto también contribuye a entorpecer el ejercicio de autoridad, gobierno y autonomía de los pueblos indígenas en sus territorios.

Podríamos decir que los principales vacíos tienen su núcleo en el derecho negado a la autonomía, en relación con la promesa incumplida por parte del Estado sobre la

conformación de las ETI(s), al desconocer el artículo 329 de la Constitución Política y omitir dispuesto en la ley de ordenamiento territorial. Han transcurrido más de 20 años de la promulgación de la Constitución Política de Colombia y de la expedición del Decreto 1088 de 1993, sin que el Congreso de la República haya expedido la Ley que crea los Territorios Indígenas; a pesar de que la Sentencia C-489 de 2012 estableció que existe una omisión legislativa absoluta en relación con la creación de los Territorios Indígenas.

Sobre el particular es necesario mencionar que el Decreto 1953 de 2014 atribuye funciones y competencias para administrar el SEIP en los niveles equivalentes educación preescolar, básica, media y superior en los territorios indígenas; siempre y cuando hayan cumplido con el proceso de certificación. Dicho proceso se ha convertido en un obstáculo para acceder a este derecho, por parte de la mayoría de los pueblos, para quienes cumplir con las exigencias de la certificación se constituye en metas inalcanzables y tramitologías interminables.

Tratando de las ausencias relacionadas con la autonomía territorial, Perafán (2018 b) plantea:

“En últimas pensar en la educación propia, respeta los territorios, les van a enseñar que la tierra no es para explotarla sino para quererla, amarla, que en últimas de eso se trata; los indígenas han ido reforzando su postura, que es plena autonomía administrativa, plena autonomía territorial, plena autonomía política y plena autonomía jurisdiccional” (p. 13).

Hay un vacío que se profundiza con el paso del tiempo y con el conflicto armado interno, y es que aún no se ha resarcido o reparado la deuda histórica por las violaciones a

los derechos humanos en contra de los pueblos indígenas, cuyas consecuencias hoy siguen afectando su situación de vulnerabilidad y marginación. Los territorios indígenas han sido igualmente víctimas del conflicto y en ellos, los líderes sociales y educativos han sufrido desapariciones, amenazas, desterritorialización y, en muchos casos el asesinato.

Se puede considerar esto como ausencias irreparables en la vida de los pueblos, dada la afectación a la población en general y especial cuando se trata de autoridades educativas, o políticas que los guían, orientan y representan, sin dejar de mencionar, la terrible afectación a niños y jóvenes o establecimientos educativos.

VACÍOS Y AUSENCIAS QUE DAN ORIGEN AL SEIP

Vacíos	Ausencias
El desconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, como sujetos colectivos e individuales de derecho.	Culturalmente no hay reconocimiento de su presencia como ciudadanos diversos ni como sujetos de derechos ni como autoridades políticas, espirituales y ambientales.
El incumplimiento a los acuerdos por parte del Estado.	Se les niega su identidad cultural como poseedores de sabiduría, gestores de una resistencia que privilegia lo colectivo a lo individual.
La ausencia en la estructura del Ministerio de Educación Nacional, de una unidad visible (área, dependencia, instancia, programa), que facilite el acercamiento a las visiones de los pueblos.	Se les impide el desarrollo de su autonomía en campos como el administrativo, de gobierno y educativo.
El irrespeto a la vida, la armonía y la convivencia en paz en sus territorios a través del ultraje, despojo, desalojo, amenazas y asesinatos a líderes sociales.	Ausencia institucional y abandono estatal en los territorios indígenas ante presencia de actores armados que afectan la armonía y la vida.
La discriminación, y la exclusión a través de figuras jurídicas o cambios de gobierno y la prolongación exagerada en el tiempo de las concertaciones.	Racismo epistemológico que no reconoce los saberes de los pueblos indígenas como conocimientos válidos para la academia por no estar encasillados en la teoría general.

Nota: En este cuadro los vacíos son considerados como pérdidas que han soportado los pueblos indígenas o incumplimientos por parte del Estado. En cuanto a las ausencias se consideran como alternativas, lo que no está pero debería estar y por ello la percepción generalizada de que unos y otras, vacíos y ausencias, dan origen a esa propuesta que se convierte en necesidad y es el SEIP, no como discurso sino como una realidad.

En este punto, los planteamientos realizados por Santos indican que a pesar de estar viviendo momentos modernos de “inclusión” en todo orden del mundo “civilizado”, no sólo en las colonias aún existentes (del otro lado de la línea abismal), sino en las metrópolis mismas, se siguen dando radicales situaciones de rechazo, discriminación, xenofobia y maltrato en general por motivos de raza, estrato económico, género, confesión religiosa, pertenencia política y otras; en fin: se institucionaliza la división cultural entre los que sí pueden aspirar a condiciones de bienestar, y los que nó. Sus disgregaciones sobre la sociología de las ausencias y de las emergencias, desarrolladas en el marco del proyecto denominado "La reinención de la emancipación social", son fundamentales para analizar los vacíos y ausencias presentados, que han dado lugar al planteamiento del SEIP por parte de los pueblos indígenas.

De otra parte Santos (2009 c) critica el modelo de racionalidad occidental que denomina la "razón indolente" (aludiendo a Leibniz) y propone una "razón cosmopolita" a través de tres procedimientos en los que aprovecho para encontrar la alternativa de acción por parte de los pueblos indígenas.:

I. La sociología de las ausencias (transformar objetos imposibles en posibles y con base en ellos transformar las ausencias en presencias) escenario propicio para hacer presente la Autonomía de todos y cada uno de los pueblos propuesta por el SEIP.

II. La sociología de las emergencias (la investigación de las alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas, que denomina los "todavía-no") poner en

funcionamiento los territorios indígenas, reconociendo la capacidad administrativa, política y pedagógica.

III. Un trabajo de traducción (poner en diálogo las experiencias del mundo [tanto las disponibles como las posibles] reveladas por la sociología de las ausencias y las emergencias, que denominó "diálogo intercultural"). Más allá de un ejercicio de traducción de diversidad lingüística y cultural, se trata de entender las lógicas de pensamiento que subyacen en la interacción o relacionamiento entre los pueblos indígenas y el Estado en la concertación del SEIP.

En toda presencia indígena dentro de un país se detecta como elemento básico de su existencia que se precisa de un territorio y en cuanto a lo educativo, el aporte de los agentes que desempeñen este servicio. Me refiero a lo conceptuado sobre los *Territorios indígenas*: *El término resulta ser polisémico pues ciertamente significa lugar, porción de tierra o parcela; de igual manera se refiere al ámbito, escenario o referencia narrativa donde sucedieron o suceden las menciones épicas de la historia de cada pueblo indígena; por otra parte el espacio ideal no urbano y en contacto con la naturaleza donde debe habitar todo pueblo indígena en donde astros, animales, vegetación y espíritus de los antepasados puedan entrar en relación con cada uno de los integrantes de la comunidad y por supuesto también se comprende el asignado como Resguardo Indígena con Decreto de constitución del mismo y de carácter imprescriptible, inembargable e inenajenable; a lo que se le suma el concepto de Entidades Territoriales Indígenas que de por sí es uno de los temas a solucionar desde lo que la jurisprudencia permita para los pueblos ante su reclamación. En resumen, es importante conocer el contexto de lo que se esté hablando para así mismo comprender de lo que se trata cualquier comentario al respecto; y sobre los*

Dinamizadores: Para los pueblos indígenas de Colombia son los profesores, los maestros, los pedagogos, los mayores, las autoridades y todo aquel que conociendo desempeñe el rol de dar a conocer y que a esta labor dedique con empeño el máximo de sus capacidades. Ellos son los responsables de las escuelas comunitarias, de hacer que funcionen los currículos educativos y de ser los impulsores de toda iniciativa de carácter colectivo que para el bien de la comunidad se apruebe en la asamblea.

Considerado el panorama de tres países vecinos en su educación indígena, así como en términos generales algunas de las causas que originan en Colombia la propuesta del SEIP, me dispongo a considerar más en detalle el proceso de reclamo de las Organizaciones indígenas de un sistema educativo al Estado colombiano y lo acontecido en el extenso período de negociación.

3. Dinámicas de Relacionamiento entre las Organizaciones Indígenas y el Estado

Era la visita del entonces Presidente Juan Manuel Santos, estaba invitado junto con los Ministros de su Gabinete a un encuentro con los cuatro pueblos de la Sierra Nevada: Koguis, Arhuacos, Wiwas y Kankuamos. La Ministra de Educación se preparaba para asistir y pidió que la acompañara un profesional del equipo del equipo de la extinta Dirección de Poblaciones y precisamente fui seleccionada para acompañar ese viaje, me pidieron que llevara en la maleta el “perfil educativo de los departamentos de Magdalena, Cesar y Guajira”, se trataba de un documento en el que estaban recogidas las principales acciones del Ministerio en esas regiones. Llegó el día y supe que viajaríamos en un vuelo

privado hasta una comunidad Kogui, subimos al avión, los primeros puestos estaban marcados con los nombres de la Ministra de Cultura, el Ministro del Interior, el Director General del Departamento Nacional de Planeación; los equipos de apoyo debíamos ubicarnos en los puesto de atrás. Poco antes de que despegara el vuelo, nos enteramos de que el Director del DNP no alcanzó a llegar, así que su silla quedó vacía. Empezó un dialogo entre los Ministros en que se preguntaban quien sabía exactamente el propósito del viaje; pues muchas cosas se decían al respecto, entre ellas, que iban a una conmemoración, a un homenaje al Presidente quien era el invitado principal; o si iban a un rezo, ni los jefes de prensa lo sabían exactamente. Entonces la Ministra recordó que entre sus acompañantes estaba una persona que conocía de pueblos indígenas y esa era yo. Me llamó y me ofrecieron la silla vacía, yo un poco tímida acepté sentarme. Los tres Ministros me miraban fijamente, mientras la Ministra de Educación me dijo cuéntanos a que vamos y cómo debemos comportarnos en ese lugar. Yo le respondí: vamos a un PAGAMENTO. Estaban muy atentos así que empecé por la explicación que había aprendido de los pueblos; les dije: vamos a una ceremonia sagrada, donde estarán presentes los Mamos que son las autoridades espirituales de los pueblos de la Sierra Nevada; al llegar al sitio debemos entrar descalzados porque la tierra que pisaremos es sagrada como lo es su cultura, se deben ubicar en los lugares que ellos dispongan. Ir vestidos de blanco es un gesto de respeto a los Hermanos Mayores como son llamados los pueblos de la Sierra. Estar en actitud de escucha es lo más recomendable, los diálogos serán en lengua nativa y con traductores e intérpretes de las lenguas indígenas. Continué diciéndoles: la palabra pagamento contiene varios significados, uno de ellos es la reciprocidad, siempre se debe estar dispuesto a dar y a recibir, es una Ley. Deben ir dispuestos a recibir enseñanzas y protecciones de Serankhua, el ser Superior. En el

pagamento encontrarán símbolos de abundancia material y generosidad espiritual. Una de las Ministras dijo: entonces nos llevan a rezar, yo le dije no exactamente, aunque sí es una ceremonia espiritual guiada por Sabios que usan plantas sagradas para conectar con el Universo. Continué explicándoles que el pago también se refería al cumplir, lo que para los efectos de la visita del Presidente significaba cumplir la palabra empeñada con los pueblos de la Sierra Nevada respecto de la Protección del territorio y los compromisos adquiridos en el plan Nacional de Desarrollo 2010 - 2014 con todos los pueblos indígenas de Colombia. La Ministra de Cultura dijo ¿entonces vamos a una rendición de cuentas? Yo le dije: no exactamente, aunque si; dependiendo de la intención de su corazón, en ese espacio probablemente les pueden preguntar sobre los avances en los acuerdos establecidos con los pueblos indígenas, y deberán responder desde el espíritu. Deberán entregar en ese lugar lo que pueden en espíritu comprometer como seres humanos, desde sus sentimientos, desde su entender. Le dije a la Ministra de Cultura, a propósito los compromisos sobre las lenguas, no se han cumplido: no se continuó con la elaboración de los autodigánósticos sociolingüísticos; ella con enojo, abrió su portafolio y me leyó los avances que se tenían con algunos pueblos, yo le mencioné que el compromiso era con las 68 lenguas indígenas del país, y no se había llegado ni al 10%. Hasta ese momento, les pareció grata mi compañía. Para mi fortuna el vuelo ya estaba aterrizando así que llegamos al lugar. Había más de 2.000 indígenas, todos vestidos de blanco, descalzos, con sus hermosos cabellos largos, y la serenidad de un rostro limpio de impurezas del alma, el color lo veíamos en las hermosas mochilas tejidas que nos hablan del origen, de los senderos, de los pueblos, de la vida. Los Ministros estaban muy emocionados, y fueron recibidos con la dignidad de sus cargos. La Ministra de Educación se me acercó y me dijo, María Elena, fuiste imprudente con la Ministra de Cultura, yo le dije que no podía perder

la oportunidad de enterarla que lo que estaba haciendo su director de poblaciones era prácticamente pisotear y sepultar el programa de protección a la Diversidad Etnolingüística. Me dijo: quiero que te encargues de mi celular y escribas unos twitters y se los envías a la Jefe de prensa del MEN, si puedes me tomas unas fotos y se las envías. Le respondí que con gusto me encargaría, también me pidió estar cerca de ella por si se necesitaba apoyarla en alguna respuesta que debiera darle a los pueblos indígenas. Le dije que así lo haría. Había un lugar de ofrendas de la naturaleza, lleno de semillas de muchas de frijoles, maíz, y toda clase de granos que se producen en el territorio, también había frutas de color amarillo, naranjas, piñas, mangos, que provocaban con solo mirarlos, algunos inciensos, velas y muchos aromas frescos de plantas medicinales. Los Ministros entraron descalzos, les indicaron que debían sentarse en el suelo, solo a ellos les entregaron en sus manos bolitas de algodón en números específicos, que debían tener en sus manos, luego estirarlos sobre sus rodillas, mientras hilaban sus pensamientos, esa sería la manera de acompañar al Presidente que muy cerca a ellos se encontraba estaba rodeado de los Mamos más ancianos y de los cabildos gobernadores que son también autoridades de nivel político. La temperatura estaba a casi 30 grados, sentíamos mucho calor, afortunadamente los niños indígenas nos regalaban agua para refrescarnos. Empezaron los diálogos, hablaron solo con el Presidente en lenguas nativas, los intérpretes traducían, todos los demás guardamos silencio. Luego tomó la palabra el Presidente, quien mencionó que en su primer gobierno estuvo en la Sierra Nevada para pedirles permiso, solicitar su respaldo, momento en que le entregaron un bastón y unas piedras que debía mantener durante su mandato, y devolverlos al terminar en el mismo lugar. Uno de los compromisos que él había adquirido fue la protección de los territorios indígenas, pero quedaban pendientes las definiciones sobre la administración de los

mismos. Al igual que en esa primera visita, las Ministras recibieron las aseguranzas, compartieron con los líderes, recibieron semillas de maíz y frutas. Recuerdo a la Ministra de Educación posando en fotos con los niños indígenas, las cuales mandamos para su twitter. Ella me conto después que mientras hilaba los algodones, recordaba mis palabras, y pensaba que debía entregar lo mejor del MEN a los pueblos indígenas. Durante esa época ella promovió entre los Directivos del MEN que se revisaran los temas indígenas con más atención y que se tuviera especial cuidado con los compromisos del Plan Nacional de Desarrollo. La oficina jurídica y de planeación del MEN se oponía rotundamente a una decisión favorable a los pueblos, a tal punto que le informaron de una consulta al Consejo de Estado sobre la viabilidad de la administración de recursos de educación a los pueblos indígenas. Consulta unilateral que los pueblos no respaldaron por considerar que las preguntas de la misma estaban orientadas a la negativa del Fallo. Para entonces los pueblos indígenas de la Mesa Permanente de Concertación citaron a la Ministra y ella se comprometió a informar de manera inmediata sea cual fuera el resultado del fallo. Pasaron unos días y el Fallo salió no favorable a los pueblos, y decidieron ocultar la información por el mayor tiempo posible dado que por esos días las organizaciones indígenas anunciaban una declaración de emergencia educativa en la Minga nacional indígena. Tuve la oportunidad de estar en una reunión de revisión del Fallo, donde la Jefe de la oficina Jurídica, mencionaba que a esos indios mientras se pudiera no se les entregarían los recursos de la educación. Ese mismo día pedí una cita con la Ministra, tuve que esperar a tener un espacio en su agenda, pues yo quería confirmar si esa era la directriz por ella ordenada; ella guardó silencio, entonces le manifesté que me retiraba del MEN, porque me dolían los pueblos, y mi presencia para ellos en ese lugar era leído como certeza, confianza, verdad, garantías para incidir en decisiones favorables a la vida de los

pueblos. Al entender que si la decisión del MEN no era sacar adelante el SEIP, no existía ninguna razón para permanecer en ese lugar. Mientras bajaba por las escaleras, pensé que se trataba de algo más que falta de voluntad política del Ministerio.

3.1. Antecedentes y problemáticas.

“El gobierno institucional que se rige por normas, leyes y decretos establecidos, con un enfoque específico de política económica, para un período de gobierno de acuerdo a una determinada línea política, [...] dificulta avanzar en acuerdos y decisiones en su diálogo con los pueblos. Por otra parte, en lo indígena está la lógica del gobierno organizativo, que se rige por las normas y leyes del derecho propio, del derecho mayor, que nace de la espiritualidad, de las decisiones de la comunidad y se rige bajo los criterios del plan de vida.” Ruiz, S.²⁹ (2018).

En este capítulo se hace la revisión del proceso adelantado entre el Gobierno Nacional y los pueblos indígenas para la definición de una política pública concertada de Educación.

Se destaca como marco de relacionamiento la Consulta Previa Libre e Informada (Convenio 169 de la OIT adoptado por Colombia mediante la Ley 21 de 1991), que busca garantizar el derecho de los pueblos indígenas y tribales a la participación en la toma de las decisiones que afecten o pongan en riesgo su pervivencia física y cultural. Dicha consulta aplica no solo para proyectos sino para decisiones de alto alcance tales como leyes, normas,

²⁹ Silvia Jimena Ruiz Muelas, indígena del pueblo Quizgó, coordinadora política del Programa Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y delegada a la CONTCEPI.

actos administrativos y cualquier asunto de política pública u otras medidas estatales que les afecten.

De acuerdo con estándares internacionales y constitucionales, en la Consulta Previa aplica la definición de rutas de participación con los pueblos indígenas y no puede imponérseles un modelo único o procedimiento rígido.

Esta consulta exige establecer el relacionamiento a través de las instancias de representación de los pueblos. Para el caso del SEIP, la instancia de representación legítima es la Mesa Permanente de Concertación de Pueblos Indígenas (MPC) creada según el Decreto 1397 de 1996, integrada por tres organizaciones nacionales: Organización Nacional de Pueblos Indígenas (ONIC), La Confederación Indígena Tayrona (CIT), la Organización de los pueblos Indígenas de Amazonía Colombiana (OPIAC), y dos organizaciones con carácter de invitadas permanentes: Autoridades Tradicionales Indígenas de Colombia, Gobierno Mayor (GM) y Autoridades Indígenas de Colombia (AICO) por la Pacha Mama. Cada una a su vez representa pueblos, comunidades y organizaciones regionales, zonales o locales, según sean sus estructuras territoriales y acuerdos internos. No todos los pueblos indígenas hacen parte de esta instancia, sin embargo, pueden participar de ella en calidad de invitados.

La Instancia Técnica de Educación de la MPC es la CONTCEPI reconocida mediante el Decreto 2406 de 2007. Creada con el objeto de formular, hacer seguimiento y evaluar las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articulada a la construcción de la política pública integral de Estado para los Pueblos Indígenas. La integran, por una parte, los delegados oficiales indígenas y, por otra, los Ministerios de Educación Nacional y del Interior, junto con los

entes de control. Su funcionamiento y coordinación está a cargo del Ministerio de Educación Nacional.

En el marco de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los pueblos Indígenas (CONTCEPI), se ha venido construyendo de manera participativa el Documento denominado Perfil del SEIP, así como, la propuesta de Norma del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) como un mecanismo para la garantía del derecho a la educación propia de los pueblos indígenas.

La CONTCEPI: avances en la concertación

En el año 2006 se realizan las sesiones 1ª, 2ª y 3ª de la CONTCEPI. En ellas el tema principal de debate político es la vinculación de docentes indígenas; tema que a la fecha no se ha resuelto de fondo. En las mencionadas sesiones se plantea un concurso especial para docentes indígenas, a lo que el MEN contesta que se debe obrar acorde con lo que indique el Consejo de Estado y se compromete a expedir una directiva, para que se aclare el número de las vacantes y sean reservadas y asignadas para los integrantes de los pueblos indígenas.

Con respecto a la selección de docentes mediante concurso especial, se determina:

a) las vacantes existentes de docentes y directivos docentes y la atención por ampliación de cobertura necesaria para garantizar la calidad educativa en los centros e instituciones educativas ubicadas en territorios indígenas o que atienden mayoritariamente a estas poblaciones, se hará a través de nombramientos provisionales, hasta tanto no se efectúe el proceso de selección definitiva mediante concurso especial para etnoeducadores indígenas.

Para tal efecto, el MEN expedirá una directiva a fin de garantizar esta disposición; b) la capacitación básica de los etnoeducadores es un componente del proceso de selección mediante concurso especial y el MEN gestionará con las entidades territoriales que parte de los recursos de calidad se destinen para la capacitación y formación de los etnoeducadores que atienden población indígena; c) la comisión conjunta solicita al MEN que se destine un espacio en la reunión anual de los Secretarios de Educación que realiza anualmente para trabajar el tema etnoeducativo de los Pueblos indígenas, garantizando la participación de los integrantes de la CONTCEPI; d) el MEN garantizará la realización de un encuentro nacional de docentes etnoeducadores con presencia de la CONTCEPI, para socializar, revisar y consolidar mecanismos de implementación de la política etnoeducativa; e) los representantes de las Organizaciones Indígenas Nacionales presentarán al MEN una propuesta de agenda para garantizar la participación de los Pueblos indígenas en la construcción del Plan Nacional Decenal de Educación.

En el año 2007 se realizan las sesiones 4^a, 5^a, 6^a y 7^a de la CONTCEPI, en las que se continúa con el álgido tema del *Estatuto Docente indígena* sobre la mesa, por parte de los delegados de las organizaciones indígenas y se acuerda consultar a la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC), sobre el alcance de la Ley 909, Artículo 5°, puntualizando que las características especiales de los pueblos indígenas deban ser tenidas en cuenta a la luz de esta Ley. Al presentarse desacuerdos con el MEN, se opta por consultar al magistrado Rodrigo Escobar ponente de la Sentencia C-208 de 2007, para aclarar su alcance: A esta reunión asistirá la CONTCEPI en pleno.

Durante el año 2008 solo se realiza la sesión 8^a de la CONTCEPI, en la que se presenta la definición del SEIP como “conjunto de derechos, procesos, procedimientos y

acciones que garanticen el derecho fundamental a la Educación Indígena Propia” De la misma manera se presenta la estructura de los tres contenidos de los componentes del SEIP a saber: a) Político - Organizativo; b) Pedagógico y c) Administrativo y de Gestión. Puntos tratados en detalle: Se acuerdan 7 criterios de relacionamiento basados en el Decreto 2406 de 2007 para cumplir con el objeto de la CONTCEPI mencionado en el mismo. b). Se establece cronograma de trabajo para la definición de un documento perfil del SEIP, su socialización para la preparación de un congreso nacional de educación indígena y la visita del MEN a cinco entidades territoriales. c). Sobre las acciones inmediatas, se hace referencia a la relación técnica docente-estudiante, a la ampliación de planta docente, directivo docente y administrativa de instituciones indígenas y a la formación docente.

Para el año 2009 se realizan las sesiones 9ª, 10ª 11ª, 12ª y 13ª de la CONTCEPI.

Puntos generales: a) Se presenta una propuesta de SEIP por parte de los indígenas, que los delegados del gobierno asumen sólo como propuesta de trabajo, ante esto los indígenas proponen una reunión con la Ministra de Educación para revisar la continuidad en la construcción del SEIP y b) En relación con una propuesta de Estatuto Docente indígena que el MEN insiste en que se pronuncien al respecto, los indígenas señalan que este asunto se trabajará en el marco de construcción del SEIP y de la consulta del mismo.

El MEN reconoce la integralidad de la propuesta del SEIP, pero presenta objeciones al tema de la descentralización administrativa planteada por los indígenas; y posterior a los resultados del proceso de socialización y consulta en los territorios indígenas, se compromete a gestionar un proyecto de ley para darle formalidad al SEIP durante este período de gobierno.

Se avanza en dos temas estructurales del SEIP: la discusión y redacción del capítulo del SEIP relacionado con Educación Superior Indígena y el reconocimiento de la Primera Infancia como componente integral del SEIP. Se aprobó la ruta del proceso de construcción del SEIP.

Se analiza la participación de más miembros en la CONTCEPI y se decide ampliar la delegación de los pueblos indígenas, que serán previamente aprobados como invitados permanentes. Ante la socialización del proyecto de ley de las lenguas nativas que hace el Ministerio de Cultura, se solicita un espacio específico de la CONTCEPI para su discusión. Se continúa con los ajustes al documento del SEIP y en la definición de las rutas jurídicas.

De manera unánime se solicita el cambio de la delegación del MEN en la CONTCEPI, para avanzar en la calidad y nivel de la interlocución que permita generar un ambiente de confianza y respeto en la construcción del proceso del SEIP. Los delegados de las organizaciones rechazan el Decreto 2355 de 2009 (que reglamenta la contratación del servicio educativo en las entidades territoriales). De igual manera manifiestan preocupación por la articulación del SEIP con la formulación del Programa de Garantías y los Planes de Salvaguarda en el marco del Auto 004 de 2009; se considera necesario tratar este punto en la CONTCEPI.

La CONTCEPI acuerda y entiende que el instrumento a construir para la transitoriedad debe contener elementos suficientes para avanzar hacia la administración de la educación por parte de los pueblos indígenas, entretanto se da la viabilidad jurídica y el desarrollo integral del SEIP.

Los procesos de selección, valoración, vinculación, seguimiento docente y otros aspectos anexos, se desarrollarán y profundizarán en un capítulo integrado al SEIP.

Para viabilizar la contratación, se propone un decreto reglamentario, que se hará mediante convenios interadministrativos con las entidades territoriales, de manera que permita a las autoridades indígenas ejercer la contratación de la administración de instituciones educativas, teniendo en cuenta criterios de pertinencia e insuficiencia. Este mecanismo transitorio tendrá vigencia mientras se realizan las consultas, se expidan las normas y se adelantan las acciones, para entregar la administración plena de la educación a los pueblos indígenas.

En el mismo año 2009, en el mes de octubre se realiza una sesión de la MPC.

Acuerdos:

El Gobierno Nacional reconoce la integralidad de la propuesta del sistema educativo indígena propio, la cual incluye en el componente administrativo, el tema laboral del personal docente de los pueblos indígenas.

Se conformará una comisión temática que estudiará el instrumento jurídico para viabilizar la voluntad política del gobierno, la cual estará compuesta por Ministerio del Interior y de Justicia (MIJ), Ministerio de Educación Nacional (MEN), Departamento Nacional de Planeación (DNP) y Ministerio de Hacienda (MH), se conformará una comisión temática que estudiará el instrumento jurídico para viabilizar la voluntad política expresada se conformará una comisión temática que la integrarán además de las entidades mencionadas, representantes de las federaciones de municipios y departamentos, con presencia de la Defensoría del pueblo y la Procuraduría General de la nación. Los

delegados indígenas (siete personas) serán: uno por cada organización nacional: CIT, OPIAC, ONIC, AICO, que conforman la CONTCEPI, dos exconstituyentes (Lorenzo Muelas y Francisco Rojas Birry) y el asesor jurídico de las organizaciones, señor Ernesto Perafán. Esta Comisión propondrá la ruta jurídica y el contenido del documento.

Tanto el documento de Norma como el documento del SEIP, se llevarán a las regiones en el marco de la consulta previa, cumpliendo las siguientes instancias: desde lo local (comunidades y autoridades de los cabildos), lo zonal (donde haya asociaciones), lo regional (las mesas regionales o macro-regiones), y a nivel nacional donde se protocolizará.

La Mesa Permanente de Concertación (MPC), delega a la CONTCEPI la concertación de un mecanismo transitorio, que permita la selección y estabilidad laboral de los etnoeducadores indígenas, mientras se surte el mecanismo de la consulta previa del SEIP.

Para el año 2010, la CONTCEPI realiza las sesiones 14^a, 15^a y 16^a.

Se acuerda el texto definitivo del decreto transitorio que reglamenta la contratación de la administración educativa por parte de las autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas, con las entidades territoriales certificadas en el marco del SEIP.

El MEN de manera conjunta, se compromete a agilizar la firma del Decreto en los términos en los que fue concertado; igualmente, de manera conjunta se avanzará en la elaboración de una guía dirigida a las entidades territoriales certificadas para la implementación del mencionado Decreto. Se programará una reunión para revisar los temas de contratación de Primera Infancia. Respecto del Sistema Integrado de Matrícula

(SIMAT), el MEN se compromete a mejorar las condiciones de registro de los estudiantes de los pueblos indígenas. Finalmente, el 12 de julio de 2010, se publica por parte del MEN el 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 Ministerio del Interior convocará a la comisión de Ruta Jurídica para dar cumplimiento a lo definido en la MPC y en el Acta de La Cabuyera³⁰. El MEN realizará visitas para atender la problemática educativa en los departamentos del Cauca, Yopal y Casanare, por su parte La CONTCEPI priorizará su actividad fundamental en la elaboración y presentación del decreto autónomo que daría viabilidad al SEIP, en el ajuste al documento de SEIP.

El MEN remitirá la guía de aplicabilidad del Decreto 2500 a los delegados de la CONTCEPI, se compromete a socializar dicha guía a las Secretarías de Educación certificadas, con el acompañamiento del respectivo delegado de la CONTCEPI y de común acuerdo, se establece un plazo para que dichas Secretarías envíen los estudios de insuficiencia de los territorios indígenas. Por parte de los delegados indígenas se entregará al MEN, un documento con la propuesta metodológica y financiera para la consulta previa del SEIP y de la Norma que trasladaría la administración de la educación a los pueblos

³⁰ Realizada el 3 de febrero de 2010, en la que el Ministerio del Interior se comprometió a liderar la construcción del contenido de la Norma en el término de dos meses y el MEN se comprometió a liderar la agenda de concertación con la CONTCEPI para acordar el texto final de Decreto Transitorio y a no realizar traslados y nombramientos inconsultos.

indígenas. Así mismo se entregan las solicitudes para el mejoramiento y fortalecimiento de la CONTCEPI. Se recuerda a la Secretaría Técnica de esta instancia, utilizar el espacio de la página Web del MEN destinado para la CONTCEPI.

En el año 2011 se realiza la sesión 17ª.

Se crean tres mesas de trabajo: a). Componente administrativo del SEIP, tema laboral, b). Sobre la consulta previa del SEIP, c). Elaboración de instrumentos para la socialización del SEIP. En cuanto al Decreto 2500 de 2010, el MEN presenta los casos en los que se ha implementado y las situaciones conflictivas evidenciadas en algunas regiones; los delegados indígenas consideran que no es posible modificarlo y que el MEN debe cumplir con los compromisos para su socialización a las entidades territoriales, así como los demás mecanismos para viabilizar su aplicación (Guía y Directiva ministerial).

Durante esta vigencia, la subcomisión de la Ruta Jurídica realiza un encuentro de cinco experiencias indígenas, tendientes a valorar presupuesto y costos del SEIP en cada uno de sus tres componentes. En el mismo sentido, realiza un seminario académico con expertos en derecho constitucional y derecho administrativo, para considerar la viabilidad del ejercicio de autonomía en estos aspectos por parte de los pueblos indígenas.

Durante 2012 se realizan las sesiones 18ª y 19ª de la CONTCEPI.

Se programan los contenidos temáticos sobre el tema laboral del SEIP, que serán tratados en la siguiente sesión plenaria de la CONTCEPI y en la MPC, junto con los avances del documento del SEIP y el procedimiento de Consulta Previa. Para el tema *Semillas de vida*, se convocará a la Comisión Intersectorial de Primera Infancia para recibir aportes al documento que elaboró la Subcomisión de Primera Infancia en el marco del

SEIP; en cuanto a Educación Superior, se reunirá la subcomisión con el MEN, para revisar los criterios y parámetros concernientes al reconocimiento de universidades propias, e integrarlos al documento de la subcomisión.

En cuanto a la sesión de la MPC de marzo 2012

El MI menciona que la voluntad del Gobierno es inquebrantable para llegar a unos acuerdos y propone elevar la consulta al Consejo de Estado, sobre la reglamentación del SEIP y entrega de la administración del servicio público educativo con recursos del Sistema General de Participaciones (SGP). Por su parte la Ministra de Educación acepta la propuesta y se compromete a levantar la reserva y acatar sea cual sea el concepto del Consejo de Estado.

En la siguiente sesión de la CONTCEPI del año en curso

La metodología de Consulta Previa del SEIP, trabajada en espacio autónomo de los delegados indígenas, por negativa del MEN, se escala a la MPC para su revisión y aprobación. Se avanzó en la definición de parámetros y criterios para el reconocimiento de universidades indígenas, con varias notas al margen propuestas por el MEN, que en su mayoría no fueron de aceptación por parte de los pueblos indígenas. El MEN, en cumplimiento a los acuerdos suscritos, presentó el documento sobre el tema laboral, el cual tampoco fue aceptado por los delegados indígenas. En cuanto al trabajo con la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, los delegados indígenas no aceptaron la propuesta de política de *Cero a Siempre*, dado que es muy distinta de *Semillas de Vida* planteada desde los requerimientos del SEIP. Por todo lo anterior, no se logró conciliar un acta unificada, razón por la cual se firmaron actas separadas.

De vuelta a la MPC en julio del mismo año, el tema de debate en la sesión fue la consulta unilateral al Consejo de Estado realizada por el MEN, respecto de la autonomía administrativa del SEIP con recursos del SGP. Se acordó realizar una MPC ampliada, con los delegados de las comisiones técnicas, para tratar los temas de compromisos de PND (2010-2014) con pueblos indígenas.

En el año 2013 se realiza la sesión 20ª de la CONTCEPI

Se conformará una comisión para organizar el documento perfil del SEIP, con delegados de la CONTCEPI (indígenas y MEN), quienes deben articular los documentos producidos por las subcomisiones y las actas de la Mesa Permanente de Concertación. El documento final será presentado a la CONTCEPI antes de llevarlo a la MPC. En cuanto a la consulta previa del SEIP, la CONTCEPI presenta la propuesta que hizo al Min Interior, la cual consta de tres etapas: a) Preconsulta y preparación interna, b) Socialización y c) Consolidación. El MEN financiará la consulta y el Min Interior actuará como garante de la misma. La propuesta de ruta metodológica de consulta previa la eleva la CONTCEPI a la MPC para su aprobación.

En el año 2014 la MPC sesiona en el mes de junio

Se protocolizan los textos para la expedición del decreto para que se cree 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 la que trata el artículo 329 de la Constitución Política. Así mismo se aprueba y se protocoliza el texto que modifica el Artículo 12 del Decreto 2500 de 2010, para la ampliación de su vigencia.

En el mismo sentido, se aprueban los textos para el Decreto que favorecerá la efectiva protección y seguridad jurídica de las tierras y territorios ocupados o poseídos ancestralmente y/o tradicionalmente por los pueblos indígenas, acorde con lo dispuesto en los Artículos 13 y 14 del convenio 169 de la OIT.

En el mes de noviembre del mismo año, se dá la sesión 21ª de la CONTCEPI.

Se avanza en la revisión de los siguientes temas: metodología y costos de la consulta previa del SEIP; Revisión y concertación del componente administrativo y de gestión (régimen administrativo laboral) del documento SEIP; Incorporación de la propuesta SEIP en el Plan Nacional de Desarrollo y respuesta del MEN al tema de gratuidad para los pueblos indígenas.

En el año 2015 se dan las sesiones 22ª, una sesión extraordinaria y la 23ª de la CONTCEPI.

Concertación de la ruta metodológica para la consulta previa del SEIP en la que se acuerda un equipo responsable, un cronograma y una metodología; en cuanto al Programa de Alimentación Escolar (PAE), se hicieron acuerdos que permitirán su contratación por parte de las autoridades indígenas, para lo que se crea una subcomisión. Los temas de Semillas de Vida y Educación Superior, no se trataron.

De igual manera, se aprueba la Ruta Metodológica en sus tres grandes fases: a) Alistamiento, b) Socialización, Retroalimentación, Concertación y Acuerdos y c) Consolidación y Protocolización del proyecto de Norma o Normas que desarrollen los tres componentes del SEIP; se concretaron las guías de consulta previa SEIP y se validó el equipo técnico para apoyar el equipo de expertos con el fin de terminar las Guías

pedagógicas de consulta; el Ministerio del Interior acepta que el documento para protocolización sea la ruta metodológica y que los contenidos de las guías sean presentados posteriormente.

Para el año 2016 tienen lugar las sesiones 24ª y 25ª de la CONTCEPI.

Se presenta el balance de actividades realizadas en el marco de la consulta previa del SEIP, según el proceso propuesto por las distintas organizaciones nacionales: ONIC, OPIAC, AICO, CIT y GOBIERNO MAYOR, para dar continuidad a la ruta de la Consulta previa del SEIP; en cuanto a la construcción del proyecto de Norma del SEIP, se propone por parte de los delegados indígenas, realizar 8 sesiones del equipo técnico, y con disponibilidad de 3 sesiones de trabajo autónomo; ante esto, el Ministerio de Educación deja constancia en el sentido que continuarán los espacios de diálogo en el marco de la ruta metodológica de consulta previa protocolizada en la MPC.

Se hacen acuerdos sobre la subcomisión que trabaja unos lineamientos diferenciales respecto del PAE, asimismo se acuerdan unos criterios que deberá tener en cuenta la subcomisión encargada de la elaboración de la Norma del SEIP; de otra parte, se genera una alerta de procedimiento respecto de los nombramientos en propiedad de los docentes indígenas, que adelanta el MEN.

En el año 2017 se realizan las sesiones 26ª, 27ª, 28ª, 29ª, 30ª, 31ª, 32ª y 33ª.

La sesión 26ª se realiza en espacio autónomo de los delegados indígenas para avanzar en contenidos de la norma del SEIP. El resto de las sesiones CONTCEPI del año, se realizan de manera conjunta en el marco de la tercera fase de la ruta metodológica de consulta previa del SEIP, en las que se acuerda:

a) El MEN establecerá un grupo de alto nivel con continuidad en todas las sesiones de trabajo; b) La concertación se hará con todos los delegados oficiales de la CONTCEPI establecidos en el Decreto 2406 de 2007; c). La estructura de la Norma se concertará por capítulos, conforme a las propuestas que vayan presentando los delegados indígenas, las cuales se entregarán al MEN, quien elaborará una matriz comparativa con las observaciones o propuestas que tenga sobre los temas y d). Se convocará a dos (2) sesiones CONTCEPI por mes, para un total de seis sesiones al finalizar el año 2017, y consolidar así el proyecto de Norma del SEIP.

Los delegados indígenas solicitan al MEN la expedición de una Directiva Ministerial para la aplicación del Decreto 2277 a los maestros nombrados por el Decreto 804 de 1995, a fin de que se resuelvan asuntos relacionados con la justa remuneración y reconocimiento de estudios cursados por los docentes indígenas. Así mismo, se acuerda emitir una Directiva Ministerial con orientaciones para la correcta aplicación del Decreto 2500 de 2010 dirigida a las Entidades Territoriales con ocasión de las dificultades que se presentan en los procesos de contratación de la administración de la atención educativa con las Secretarías de Educación, y de cara a la entrada en vigor de la Ley de Garantías en la vigencia 2018.

De igual manera, se hacen acuerdos sobre jornada única, semillas de vida, pruebas Saber, Zonas PDET, Proyectos de Inversión, Tipología Especial, Gratuidad, Convalidación de Títulos de la UAIIN, Plan de Acción y Política de Internados.

Se definen las reglas de trabajo para la concertación de la estructura y los contenidos de la norma SEIP. En cuanto a la estructura se avanza hasta los contenidos generales de la norma: marco de reconocimiento de la educación propia de los pueblos

indígenas de Colombia; objeto, ámbito de aplicación, principios, fines fundamentos y definiciones. En sesión autónoma de los delegados indígenas, se continúa en revisión y concertación de la Norma SEIP. Posteriormente en sesión conjunta, se definen algunos principios de la Norma SEIP. Debido al poco avance en la definición de los contenidos, el MEN deja constancia de incumplimiento de los acuerdos para los procedimientos de concertación y a su vez los delegados indígenas, dejan constancia del incumplimiento de los criterios acordado por parte de los funcionarios del MEN

Dadas las dificultades presentadas en la construcción conjunta y en la negociación, los pueblos indígenas exigen seis sesiones autónomas, para concluir la propuesta de Norma que entregarán al MEN, quien tendrá 20 días para su revisión por parte de las distintas áreas competentes para tal fin. Posteriormente se realizarán cuatro sesiones conjuntas para la concertación, que deberán ser presididas por al menos uno de los viceministros de Educación.

En el año 2018 se realizan las sesiones 34^a, 35^a, 36^a y 37^a de la CONTCEPI.

Las tres primeras de las mencionadas sesiones se realizan de manera autónoma por parte de los delegados indígenas, quienes continúan insistiendo en el cambio de interlocutores por parte del MEN. Se protocoliza el documento de Lineamientos Técnicos Administrativos del Programa de Alimentación Escolar (PAE) para los pueblos indígenas. El MEN se compromete a firmar la resolución de estos lineamientos a más tardar el 12 de diciembre del 2018. Los delegados indígenas proponen un ajuste al cronograma para la entrega final de la Norma: texto final 29 de marzo del 2019, el MEN tendrá 45 días para revisar y la protocolización, máximo hasta julio de 2019.

Para el año 2019 se realizan las sesiones 38^a, 39^a y 40^a, ordinarias de la CONTCEPI, además de una sesión Extraordinaria y autónoma.

El MEN se compromete a entregar insumos requeridos por los pueblos indígenas (tipología, matrícula, listado de EE, planta de personal docente y administrativo desagregada por EE y por territorio, Recursos de Gratuidad, Proyectos de Infraestructura, contratación en los últimos 3 años, recursos PAE. Gestión de información ICETEX, Sena, registros en Min Interior, ICBF); el MEN aprueba la comisión redactora y destina presupuesto para la misma.

Los delegados indígenas socializan los avances del documento de la norma SEIP y solicitan más tiempo para profundizar en el articulado, el MEN acepta. Se acuerda que la comisión redactora entregue un documento borrador el 6 de junio de 2019. Dada la magnitud y la complejidad del ejercicio de redacción de la Norma SEIP de impacto nacional, que afecte favorablemente a todo el universo indígena del país, los tiempos no son suficientes y se hace necesario acudir a más momentos de encuentro, así como a la colaboración de expertos en diversas áreas y, todo esto exige entre otras cosas mover los cronogramas como efectivamente se realiza en particular en este año 2019. Luego de revisión exhaustiva de la Norma SEIP a nivel interno, en cuanto a contenidos y alcances, se programa encargar a la comisión redactora para que realice los ajustes de forma, para ser entregada al MEN. Finalmente, en octubre 02 de 2019, los delegados indígenas de la CONTCEPI, entregan al MEN en la persona de la Viceministra de Educación Preescolar, Básica y Media, la versión final del Documento Norma Sistema Educativo Indígena Propio.

Para el año 2020 se da la sesión 41^a ampliada de la CONTCEPI, y última hasta el momento de este estudio.

El MEN representado por el Viceministro de Educación preescolar, básica y media (E) presentó observaciones generales en 4 aspectos: -Sustento jurídico. -Estructura de la Norma SEIP. -Observaciones generales sobre la Norma SEIP. -Propuesta de escenarios para el desarrollo de la norma SEIP. El MEN se compromete a entregar el documento técnico detallado de revisión de la propuesta de norma SEIP el día 13 de abril de 2020.

Se acuerda la metodología de concertación de la Norma SEIP: una sesión mensual durante cinco meses; dinámica de revisión por títulos; las sesiones con un día de trabajo autónomo y tres días de trabajo conjunto; contratación de expertos (laboralista, constitucionalista y economista) por cinco meses; contar con cinco sabios por sesión, uno por cada organización nacional; la comisión redactora estará integrada por cuatro personas, dos del MEN y dos de las organizaciones indígenas.

3.2. Lógicas de Dominación y subordinación. Acercamientos y distancias entre el SEIP y el sistema educativo nacional

La historia de las reivindicaciones de los pueblos indígenas, de sus derechos y en particular del derecho a la educación, expresa 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.

Desde la mirada retrospectiva a la Constitución Política anterior, la de 1886, se perciben claramente tres tendencias que, aún después de la independencia subsisten de

inaceptable pero acentuada manera y son: a) No se menciona de manera alguna el carácter cultural o étnico de los indígenas sobrevivientes al etnocidio de la colonia; b) El idioma oficial es sin duda el castellano, resultado del lingüicidio ejercido sobre la riqueza lingüística de los pueblos de América³¹ y c) la religión del país seguirá siendo el cristianismo Católico Apostólico Romano y según costumbres de la época universalmente aceptadas, el Papa con su autoridad promulgaba bulas y firmaba tratados (bulas “Inter Coetera” y el “Tratado de Tordesillas”), en los que designó como propietarios de estas tierras allende los mares a los reinos de Castilla y Portugal, con la condición de que trajeran personal misionero para evangelizar a los aborígenes de América. Lo anterior no ocurrió solamente en Colombia, sino que fue el común denominador en la mayoría del continente americano, en donde por la ostentación del poder y de la imposición de una Fe, a los a los pueblos indígenas y a la cada vez más población mestiza, se les fue sometiendo bajo una cultura desarraigante y colonial, regentada por los gobiernos de España y Portugal en sus inicios, y con posterioridad, se sumaron los de Inglaterra, Francia y Holanda.

Como resultado de lo anterior, las potencias Europeas se encuentran con el beneplácito del resto de naciones del mundo que mediante el sometimiento cultural y político, era fácil adueñarse de inmensas extensiones de terreno con climas propicios, frutos exuberantes, y abundantes yacimientos de minería en oro, plata y esmeraldas. Disminuida la población indígena, especialmente por la propagación de enfermedades traídas por los conquistadores, no fue complicado ejercer en estas tierras, un dominio colonial que duró hasta que los mestizos, criollos y demás descendientes se sublevaron, cansados de rentar

³¹ Según el Atlas Sociolingüístico De Pueblos Indígenas En América, Unicef 2009. Cuadro II.6 Lenguas originarias [sobrevivientes] en América Latina y el Caribe. Total 557, de las cuales 65 en Colombia, pág. 81

para reinos extranjeros, las oligarquías criollas, se apoderaron de los gobiernos y asumieron en su provecho, bajo el nombre de Repúblicas Independientes de las coronas europeas, una nueva forma de colonialismo que ha sido vigente hasta nuestros días. Al respecto

Landaburu (1998) describe:

“... si la Corona española tuvo sus variaciones políticas, oscilando entre la prohibición y la utilización pragmática catequizadora (implementación de lenguas generales, cátedras de lenguas indígenas, trabajos gramaticales de dominicos y jesuitas), la sociedad republicana animada por el sueño positivista del Progreso redujo Generalmente su visión de la diversidad étnica y lingüística a vestigios y frutos de un pasado incómodo de asumir. Hasta hace muy poco nadie podía sostener con cordura que las lenguas indígenas, se decía usualmente los “dialectos” pudieran ser introducidas en la escuela. En 1962 cuando el Gobierno Nacional trae al *Instituto Lingüístico de Verano* (SIL Summer Institute of Linguistics) con el fin de estudiar y ayudar a las culturas y lenguas indígenas, sigue el mismo esquema de someter lo indio a lo religioso, fuera del ámbito de la sociedad “normal” y como un mecanismo de tránsito hacia la modernidad. Con todas las críticas que le hacen las organizaciones indígenas por su acción transculturizante y por su conexión con la política oficial norteamericana, la acción del SIL tiene sin embargo un impacto positivo en tanto que permite a muchos indígenas tomar conciencia de la posibilidad de escribir sus lenguas. Es el mismo impacto cuatro siglos después que el que tuvo la reforma protestante sobre las lenguas vernáculas europeas” (p. 308).

Las lógicas del Estado se destacan por su índole “patriarcal, paternal y colonial”, a partir de las cuales impone, profundiza y sostiene como lo dijera Walsh (2016): el

“sometimiento, despojo y eliminación de seres, saberes, y memorias colectivas, de territorios, epistemologías y espacios habitados desde donde se construye la vida” (p. 5).

Desde una mirada pragmática puede decirse que sobre el pasado nada se puede hacer y lo acontecido es preferible dejarlo en el olvido. Eso no quita que haya estudiosos del tema y a la manera de Rufer (2018 b) describen la versatilidad de un instrumento coadyuvante en la tarea de reconstrucción de lo que se ha desvanecido en la historia: “un museo de tradición o etnográfico o comunitario, puede responder hoy a cuatro fuerzas narrativas: la épica, el monumento, la reliquia o la memoria.” (p. 164).

Otra manera de comprender el fenómeno de la interrelación o relacionamiento de las Organizaciones indígenas con el Estado puede ser partiendo de la categoría de Representatividad y atendiendo a la consideración de las lógicas presentes en cada uno de los extremos de la negociación. Indiscutiblemente que cada uno de los representantes actúa desde sus imaginarios como lo son los objetivos que los convocan, las estrategias que emplean al disertar y el riesgo que corren al ejercer.

Por ahora me centraré en el considerando de los imaginarios donde están en juego las lógicas de las que provienen los involucrados en los extremos de la concertación.

Una explicación acerca de la diversidad de las lógicas, la proporciona Gavilán (2011 a) cuando plantea: “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 el todo, compuesto de partes independientes” (p. 16); esta lógica claramente es la utilizada por los representantes del Estado por cuanto más que

un propósito de mirada integral y de sentido global de las pretensiones no puede ser considerado.

En lo que respecta a las Organizaciones indígenas, sus representantes provienen de las lógicas del pensamiento en espiral definido por Gavilán (2011 b) como:

“que la materia y toda nuestra realidad dejan de ser sustancias fijas, o conjunto de partículas estáticas, para transformarse en procesos en movimiento permanente, en sucesos que se realizan en el tiempo y en el espacio como una red interconectada, en plena interacción y llena de energía, y de la cual nosotros los seres humanos somos parte de ella. Este es el pensamiento ancestral de las primeras naciones y por tanto es el paradigma de los pueblos indígenas” (pp. 3-4).

Paradigma que permite con facilidad resolver las divergencias, los conflictos y los problemas de criterios bajo perspectivas distintas, frente a aquello planteado por la lógica del pensamiento lineal.

En cuanto a los riesgos que afronta cada representante son notorias las diferencias pues de un lado está la representatividad de los que pertenecen a la institucionalidad del Estado (funcionarios que obedecen lo que se les indica, que normalmente no tienen poder decisorio aún a pesar de estar de acuerdo con algunas de las exigencias que se reclamen en la mesa de negociación) su única presión es la directriz de sus superiores; ahora miremos del lado de las organizaciones y sus representantes. Cada uno de ellos no ha sido contratado, es representante porque también está interesado, ha luchado codo a codo en todas las formas de reclamo, su vida y el destino de los pueblos que representan está en juego. Por lo expuesto en esta categoría de representatividad es importante considerar desde

esas lógicas el proceso de negociación y concertación del SEIP entre las organizaciones indígenas y el Estado.

3.2.1. La Institución Educativa como un “no lugar”.

Para Augé (2000), un lugar es entendido como un "lugar de identidad, relacional e histórico" (p. 83). Mientras que un “no lugar” corresponde a un espacio que no es ni espacio de identidad, ni relacional y por lo tanto no histórico. Sostiene además que la sobremodernidad (en tanto aceleradora de factores productores de la modernidad) es la principal fuente de no lugares; los no lugares son entendidos entonces por él, como lugares que no son antropológicos: son espacios destinados a la "individualidad solitaria, a lo provisional y a lo efímero" (p. 84).

Augé plantea algunos ejemplos de no lugares: las clínicas, los hospitales, los hoteles, los clubes de vacaciones, los campos de refugiados, los supermercados, los medios de transporte, los aeropuertos, las estaciones ferroviarias, entre otros.

Todos estos no lugares tienen una característica común: el individuo tiene una identidad temporal y en la mayoría de los casos se enfrenta a una imagen de sí mismo, donde es posible la "experiencia particular de una forma de soledad" (p. 91). Por el contrario, según Augé en "la noción de lugar antropológico [incluye] la posibilidad de los recorridos que en él se efectúan, los discursos que allí se sostienen y el lenguaje que lo caracteriza" (p. 87).

Partiendo del concepto de no lugar propuesto por Augé, es posible afirmar que la institución educativa (desde el punto de vista occidental) cumple con las características de un no lugar, en el siguiente sentido:

- El estudiante se identifica por un código temporal durante su estancia en ella.
- Si bien hay grupos de estudiantes, el estudiante se valora por su desempeño individual.
- El estudiante está en la institución de manera temporal y no existe arraigo a ésta.
- Una vez el estudiante termina su proceso en la institución educativa, por lo general no regresa a ella y su lugar (cupó) es asignado a otro estudiante.
- Mientras el estudiante permanece en la institución educativa, su presencia adquiere un significado temporal que desaparece una vez abandona la institución.

De acuerdo con lo anterior, la institución educativa tal como se concibe desde el punto de vista occidental se entendería como un *no lugar* ya que en ella no se consolida una identidad, ni se establece un conjunto de relaciones, que constituyan una memoria histórica.

Sin embargo, tal como lo plantea Augé, en el mundo real los lugares y los no lugares se entrecruzan, se solapan y la posibilidad de la existencia de un no lugar, no está ausente de un lugar, cualesquiera que este sea (incluso la escuela). Retornar al lugar en palabras del autor: "es el recurso de aquel que frecuenta los no lugares" (p. 110). Es así como es posible pensar en que el estudiante en contexto indígena sea identificado por su nombre y por su historia de vida; que su proceso educativo se valore por el desempeño junto con su comunidad; que el estudiante desarrolle su proceso educativo dentro y fuera de la escuela de manera permanente; que el estudiante se convierta en actor importante para el desarrollo de su comunidad desde sus propios procesos educativos.

Bajo estos planteamientos la apuesta de la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP en palabras de Augé sería el "retorno al lugar".

3.2.2. El currículo educativo como imposición de la uniformidad. Un hallazgo consiste en que no hay muchas investigaciones sobre el tema curricular en el marco del SEIP, por lo que es clara la necesidad de realizar investigación académica en los distintos temas de la educación indígena propia, que deben ser trabajados desde distintos campos disciplinares con miradas inter y transdisciplinares que permitan un acercamiento más adecuado a las particularidades, el proceso de los cambios o transformaciones y en general la visibilización de los distintos momentos de la educación indígena en el país.

La mayoría de las investigaciones incluidas en este análisis del estado de conocimiento sobre el currículo en los procesos de la educación indígena fueron elaboradas por personas vinculadas directamente al pueblo indígena y a la comunidad. La emergencia de planteamientos curriculares específicos en los procesos de educación indígena propia, ha sido una tarea asumida desde los procesos organizativos, esa tarea sigue pendiente a la luz reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de la nación por la Constitución de 1991, dada la existencia de un amplio número de pueblos indígenas, que tienen el derecho a continuar existiendo como pueblos distintos, conservando sus tradiciones culturales, idiomas y conocimientos.

En los procesos de la educación indígena propia, se ha hecho evidente que el diseño curricular está en correspondencia con los planeamientos políticos e ideológicos que sustentan la educación en el país, entonces los pueblos indígenas han decidido diseñar currículos que den respuesta a sus expectativas y necesidades educativas, desde sus concepciones, cosmovisiones y sustentos políticos, que en la mayoría de casos no coinciden con los definidos por la institucionalidad del Estado, con esto se ha venido debatiendo la aplicación indiscriminada de los currículos oficiales, que han contribuido a la

desintegración y desaparición de las culturas y la identidad de las personas pertenecientes a los pueblos indígenas.

Tamayo (2012 a) recoge en su informe de investigación, las tensiones de los docentes y autoridades del pueblo Dule, entre dos planteamientos que identifican con claridad como encontrados y disimiles: la *Escuela del Estado* y la *Casa del Congreso*³², por lo que es necesario entablar diálogos entre estos dos espacios que permitan “(Re)conceptualizaciones en las que se manifieste la dialéctica entre prácticas sociales y conocimientos [matemáticos].” (p. 153).

En general, manifiestan que la *Escuela del Estado* trae saberes dominantes externos a la cultura Dule, que no tiene en cuenta los conocimientos “producidos, legitimados y validados”, por la cultura Dule en la *Casa del Congreso* y que son constituyentes de su identidad; en palabras de los sailas Meléndrez y Arteaga, citados por Tamayo (2012 b): “cada cultura tiene su mundo de conocimientos, su filosofía y por la evolución del tiempo también va cambiando su modo de pensar; pero se sigue conservando lo que uno es. En nuestro caso se sigue siendo Dule.” (p. 154).

Entre tanto Green (2011), hace una generalización en este asunto cuando dice que:

“La educación también se ha convertido en un aparato de negación, porque los gobiernos que hemos tenido y lo que tenemos, siempre han diseñado currículos, pedagogías, metodologías e investigaciones desde la historia de mentira que niega la

³² Abadio Green Stocel, perteneciente al pueblo indígena Dule o Gunadule, en su informe de tesis para optar al título de Doctor, define de la siguiente manera la *Casa del Congreso* como “Onmagednega”, donde nuestras autoridades ancestrales cantan y cuentan la historia de la creación y transmiten la vida de la humanidad y del cosmos desde la complementariedad, recordándonos que Nana y Baba, nuestra madre creadora y nuestro padre creador, trabajaron juntos”

dignidad, la identidad, la autoestima y el orgullo de pertenecer a los pueblos originarios de Abya Yala; de esa manera continua la muerte de las culturas en América de una manera más sutil” (p. 150).

El derecho de los pueblos indígenas a una educación que respete y desarrolle su identidad cultural, es un imperativo constitucional que exige al Estado y a sus gobernantes, el planeamiento de políticas públicas que incluyan esta particularidad, desde la apertura a las posibilidades que plantean las propuestas y apuestas de la educación indígena en el país, entablando diálogos desde el reconocimiento de realidades y lógicas diversas.

El planteamiento de currículos en los procesos educativos indígenas propios, no se queda en un planteamiento pedagógico y de planeación, sino que es abiertamente un posicionamiento político del respectivo proceso educativo.

Los pueblos indígenas han persistido en avanzar sobre planteamientos curriculares en los procesos de educación indígena propia, conjuntamente con la reivindicación del derecho a la educación y en la actualidad adquiere un carácter “ineludible en la materialización de la utopía de la autonomía educativa indígena.” (Martínez, 2017, p. 48).

Pareciera un elemento intrínseco de todo Estado, lo dicho por Abrams (1988 a) cuando se refiere a los giros dados por tal institución: “El Estado es el símbolo unificado de una desunión real. Esto no es sólo una desunión entre lo político y lo económico, sino una profunda desunión dentro de lo político.” (p. 79).

En el contexto de la educación indígena en Colombia, y acudiendo a planteamientos de Santos se identifican una serie de "monoculturas" que proponen ser reemplazadas por "ecologías", las cuales deberían ser recogidas en los aspectos a incorporar dentro de los

criterios de currículo, a implementar en el marco del proceso de construcción e implementación del SEIP:

REEMPLAZO DE MONOCULTURAS POR ECOLOGÍAS

Monoculturas	Ecologías
Formación de docentes en áreas básicas.	Formación de docentes bilingües y plurilingües.
Implementación de modelos educativos occidentales (Escuela Nueva, Todos A Aprender, otros).	Modelos educativos propios e interculturales y pedagogías propias (como la Pedagogía de la Madre Tierra).
Contenidos formulados por el Estado (estándares de competencias, referentes y derechos básicos de aprendizaje).	Contenidos educativos definidos comunitariamente por los pueblos indígenas.
El Estado administra establecimientos educativos (recurso humano, recursos financieros,).	Las Autoridades indígenas administran dinamizadores educativos, recursos financieros e infraestructuras propias.
Único calendario escolar.	Calendarios escolares propios y pertinentes (el andar del tiempo).
Estado laico; iglesias direccionando educación indígena.	Orientación espiritual por parte de autoridades indígenas (ancianos, mayores, sabedores, médicos tradicionales).
Evaluación educativa parametrizada por el MEN.	Evaluación acorde a la cosmovisión (construida con los pueblos indígenas y en las lenguas propias).
Currículos direccionados por el MEN.	Currículos contruidos por los pueblos indígenas y sustentados en sus Planes de Vida.
Selección y nombramiento de maestros mediante estatuto; Estado define perfiles.	Los dinamizadores son seleccionados por la comunidad de acuerdo a sus usos y costumbres, y vinculados en el marco de la Norma SEIP.
Educación segmentada por niveles (primera infancia, preescolar, primaria, secundaria, media, universitaria).	Educación propia como proceso desde antes de nacer hasta después de la muerte, en el marco de la Norma SEIP.
Educación para el sector productivo en pro de intereses individuales.	Lo productivo en equilibrio con la conservación de la Madre Tierra para el bienestar colectivo.
Educación limitada al aula.	Educación semi o desescolarizada (aprendizaje en otros entornos: ceremonias espirituales, mingas, tulpas, chagras, etc.)
Escuela: impositiva, uniformada y colonial	Escuela: crítica, abierta, y propia.

Los pueblos indígenas de Colombia consideran que una educación de calidad "es la capacidad de adquisición, transmisión e intercambio de conocimientos con pertinencia para mantener el equilibrio y armonía de la naturaleza" (Documento perfil del SEIP, 2013 b, p. 68); adicionalmente consideran de vital importancia la capacidad para relacionarse con otras culturas.

Hoy se entiende que una educación de calidad debe reflejar la naturaleza dinámica de las culturas y las lenguas y el valor de los pueblos de una forma en que se promueva la igualdad y se conduzca a un futuro sostenible (UNESCO 2006, p. 42).

3.2.3. La gestión educativa relegada a procesos administrativos. La administración educativa por parte del Estado está regida por la descentralización desde el nivel ministerial hasta el municipal, pasando por el nivel departamental, lo que le permite ser uno de los servicios más controlados por considerarse la educación como un bien de primera necesidad.

Es importante contar con un modo de diligenciar para toda una nación el servicio educativo en términos de agilidad, prontitud, eficacia y cumplimiento. Por esta razón tiene establecidos unos procedimientos y un equipo de funcionarios encargados de hacer que las cosas se hagan en el momento preciso, en el lugar asignado y a través de los canales acordados.

De igual manera tiene en cuenta para las variables de personal, atender una serie de parámetros que a la hora de distribuir los recursos, permitan asignar mayor o menor cantidad según los usuarios que año tras año se vayan presentando.

Es un procedimiento que permite atender, evaluar la gestión y hacer las modificaciones precisas, funciona Para los pueblos indígenas de Colombia, la gestión y administración del SEIP van más allá de la simple administración de recursos humanos y financieros; implican una serie de actividades que abarcan desde su naturaleza progresiva y gradual, pasando por el derecho al ejercicio de su autonomía hasta el reconocimiento de su dimensión espiritual y de ahí su naturaleza transversal.

“El ejercicio administrativo lo concebimos como la capacidad de decisión para orientar, planear, sistematizar, gestionar, priorizar, ejecutar, evaluar, proyectar acciones y procesos educativos para continuar resistiendo y proyectándonos como pueblos originarios. Se trata de potenciar la agilidad, coherencia y pertinencia, que nos permitan reconectar los hilos de la identidad, reconstruir, construir tejido histórico social y vivenciar la cosmovisión. Implica también comprender y reconocer el proceso comunitario, reivindicar nuestros derechos, apropiarnos herramientas y procedimientos, generando procesos de autorregulación y control autónomos” (Documento perfil del SEIP, 2013 c, p. 90).

Como es posible evidenciar, el componente administrativo y de gestión del SEIP, enlaza todos los aspectos contenidos en los otros dos componentes (político-organizativo y pedagógico), ya que de una parte se sustenta en los principios de gobernabilidad y las estructuras político-organizativas de los pueblos indígenas, y de otra parte garantiza los procesos pedagógicos en el común compromiso por la pervivencia cultural de dichos pueblos.

Asimismo es importante destacar el principio de relacionalidad, dentro del componente administrativo y de gestión, como direccionador de los procesos de

articulación entre los pueblos indígenas y las instancias institucionales y demás actores del sector educativo del Estado. Dentro del componente administrativo y de gestión también es importante resaltar el papel de las autoridades indígenas al interno del SEIP, en la orientación, dirección y coordinación de los procesos educativos en los territorios.

En este contexto también es importante destacar que desde el componente administrativo y de gestión se establecen no solo los roles de los diferentes actores educativos, sino también desde allí se direcciona la reconfiguración de los diferentes espacios y entornos educativos (espacios para el diálogo de saberes, espacios espirituales, espacios comunitarios, espacios escolarizados y no escolarizados). Asimismo, desde allí se trazan las pautas para definir los mecanismos y estrategias para el fortalecimiento de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) como dinamizadores de los Planes de Vida de los Pueblos Indígenas.

Las experiencias y conocimientos que se han producido en los procesos de educación propia de los pueblos indígenas han sido sistemáticamente desconocidos, relegados, desvalorados y minimizados por parte de las instancias responsables de la educación en el país, como son las Secretarías de Educación en los niveles municipal, departamental y en el nivel nacional el Ministerio de Educación Nacional. Según planteamientos de Gimeno (2008) sobre la importancia de los saberes en cuanto pertenecientes a las comunidades o sociedades que por distintas razones parecieran dejar de importar: “Las fuentes del buen saber y del buen hacer no se han secado y no deberíamos hacer apostasía de ellas eligiendo otras verdades en las que creer” [...] “No hay que inventar para buscar y encontrar buenas causas si se quiere hacer mejor al mundo y a los individuos a través de la educación” [...] “hace falta que no se rompan las tradiciones

buenas de pensamiento y de las prácticas. Para que estas últimas pervivan tienen que ser mostradas. Para la continuidad de las ideas es preciso seguir contándoselas a otros” (p. 57).

Por su parte la sabiduría ancestral ha mostrado de manera sistemática que son conocimientos diferentes que sustentan procesos educativos en sus componentes políticos, pedagógicos, y administrativos; que están sustentados en los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas para dar respuesta a las necesidades educativas particulares de estos pueblos dado que la llamada atención educativa configurada como un servicio, no acoge esas particulares necesidades y pretende una educación igualitaria para todos, se convierte en una amenaza que busca homogeneidad en la educación que ofrece.

3.3. La negociación y concertación en la construcción del SEIP

La negociación es uno de los espacios de interacción que son comunes entre los pueblos indígenas, otros son los espacios de socialización, los espacios de concertación, los espacios de consulta; en ellos se puede negociar y llegar a acuerdos en distintos aspectos y niveles; hay negociaciones que se realizan entre los integrantes de un pueblo o de una comunidad indígena, otras son las que realizan los pueblos indígenas a través de sus autoridades o de sus líderes con distintas instancias del Gobierno, cada una tiene objetivos y resultados específicos.

Comprender el sentido de la negociación y la concertación para los pueblos indígenas, implica realizar un acercamiento a las concepciones que estos pueblos tienen acerca de hablar, escuchar, dialogar; tres elementos fundamentales para los idiomas de tradición oral.

Todo esto sin dejar de lado los recursos o medios iniciales de la comunicación humana, en los que los sonidos y mayoritariamente los gestos han producido y aún producen contenidos significativos específicos y propios de culturas, pueblos indígenas o regiones geográficas habitadas por comunidades representativas. Muchos aún se conservan, de otros hay vestigios y también los hay que son recuperables. Como nos lo ilustra Agamben (2000 a) refiriéndose a las bondades del séptimo arte: “En el cine, una sociedad que ha perdido sus gestos intenta a la vez recuperar lo que ha perdido y registrar su pérdida.” (p. 59).

También las artes escénicas como formas de expresión contienen el saber acumulado de otros tiempos y otros sentires, como lo diría Taylor (2016 a) El rompimiento en la cultura prehispánica no radicó entre la palabra escrita y oral, sino entre el archivo de materiales supuestamente duraderos (textos, documentos, edificios, huesos), y el repertorio más efímero de conocimiento/práctica corporalizada (lenguaje oral, danza, deporte, ritual). Lo archivístico en manos de pocos apoya o fortalece el poder.

La tradición oral, implica que los integrantes de una comunidad escuchen de sus mayores la historia, las enseñanzas, entonces los tiempos y espacios para hablar y escuchar son habituales. En palabras de Taylor (2016 b) “La narración es tan importante como la escritura, el hacer tan central como el registro” (p. 76). Lo que significaría la destitución de las tradiciones de representaciones indígenas como episteme que al no estar escritas desaparecieron y la destitución del “contenido” (creencia religiosa), considerado como maligno e idólatra, que debe ser controlado o eliminado, incrementan la invisibilización y el desconocimiento de saberes acumulados por centurias de años y que además, en la

poscolonia aún filtran la comprensión de las prácticas contemporáneas de performance en las Américas.

Las culturas que conservan la tradición oral como fundamental, cuentan con espacios colectivos fundamentales para la reflexión, la toma de decisiones y la socialización al interior de la comunidad; en primer lugar está la asamblea.

El escuchar y el hablar son partes indispensables para comunicarse, veamos un ejemplo según Lenkersdorf (2008):

“Los tojolabales tienen, [...] una concepción particular de las lenguas porque las entienden compuestas de dos elementos, el escuchar y el hablar. Son de igual importancia los dos. Si no se habla, no se escucha ninguna palabra, y si no se escucha se habla al aire. Por eso, ya desde los términos del tojolabal, las lenguas son diádicas, por no decir, dialógicas. Fijémonos en el ejemplo siguiente. En lugar de decir yo te dije, dicen, yo dije, tú escuchaste.” (p. 13). [...] “el escuchar conduce al diálogo por el cual se emparejan los dialogantes, quiere decir, rigen relaciones de una democracia de iguales y participativa.” (p. 27). [...] “El escuchar es un distintivo de la democracia entre los tojolabales. Gracias al escuchar se respetan las voces de todos y cada uno. Existe una confianza marcada en la voz del pueblo, es decir, la voz de los hermanos y hermanas. La confianza no es de algunas autoridades en los subalternos, sino que los constituyentes confían en los demás comunitarios. Así se explica la ausencia de personas destacadas, merecedoras, importantes, influyentes y pudientes en el contexto de la democracia tojolabal que es participativa.” (p. 90).

En Gunadule *iddoge* es escuchar, la *i* no soy nada, sensación de vacío, *ddo* viene de la palabra juego y *ge* significa ser: para escuchar al otro yo debo estar vacío, debo vaciar mi ser y voy a llenarme del otro. Para poder ser llenado, no puedo escuchar al otro desde mi poder, con la palabra del otro me sano, me lleno de su fuerza (reflexión de Abadio Green en conversación sobre el tema de escuchar).

La comunicación es más compleja e involucra no sólo el hablar, sino el escuchar y ser escuchado, exigiendo calidad y nivel en la comunicación que representa disposición e involucramiento consciente. Desde las concepciones de comunicación de los pueblos indígenas, adquiere sentido diverso la negociación y la concertación que se lleva a cabo sobre políticas públicas en general y educativas en particular, entre los pueblos indígenas y los representantes institucionales del Estado.

La negociación que se realiza entre los pueblos indígenas y los representantes del Estado en los temas del derecho a la educación, se plantea entre iguales, por ello se dice que se realiza de gobierno a gobierno, e implica hablar, escuchar, comprender y tomar decisiones de carácter político; su principal objetivo es un acuerdo relacionado con un conflicto, una diferencia frente a la reivindicación de alguno de los aspectos del derecho a la educación.

La negociación y concertación implican también la interpretación cultural, la cual es uno de los principios establecidos en el Decreto 1953, Artículo 10, que dice:

“Cuando surja alguna duda sobre la interpretación de los términos utilizados en el presente Decreto, su alcance, objeto, o efectos, se acudirá a las disposiciones

constitucionales pertinentes, al Pensamiento, Lenguaje, Ley de Origen, Derecho Propio y Derecho Mayor de los diferentes pueblos.”

La negociación debe ser percibida desde las epistemologías propias, para que se adelante bajo parámetros de comprensión y respeto mutuo, dado que quienes están del lado de las instituciones del Estado, y quienes están del lado correspondiente a los pueblos y organizaciones indígenas pertenecen a culturas distintas, en las que subyacen epistemologías diversas.

Es por tanto necesario que las personas, frente a frente en una negociación, tengan el conocimiento necesario de la cultura de quienes están en la orilla opuesta y las dinámicas en que en esa cultura se toman decisiones y se conciben los temas respecto de los cuales se negocia. Agamben (2000 b) lo destaca:

“La cara es a la vez el irremediable ser expuesto, de los seres humanos y la misma abertura en la que se esconden y se quedan ocultos. La cara es el único lugar de la comunidad, la única posible ciudad” (p. 90).

En el caso concreto de los pueblos indígenas hay que considerar su condición social como sujetos colectivos e individuales de derechos y que, en todo caso desde su cosmovisión, lo colectivo es prevalente frente a lo individual. Este es un elemento que da complejidad a la negociación, a la cual se suma la particularidad de las concepciones y cosmovisiones que, sobre el tema en particular tengan los negociadores que se encuentran del lado del Estado o del lado de los pueblos indígenas.

La negociación, desde la perspectiva de los pueblos indígenas es integral, este ha sido uno de los puntos de más difícil aceptación por parte de los negociadores que

representan al Estado, pues en su lógica impera la especialización y atomización de los temas y conocimientos, en tanto que para los pueblos indígenas, los temas y los conocimientos son integrales, holísticos, están permanentemente interrelacionados en distintos niveles y expresiones.

La política pública, implica en su ejecución el accionar coordinado y la interacción para dar respuestas adecuadas a *situaciones socialmente problemáticas*, sus respuestas no son inmediatas y totales sino que, se pueden dilatar en el tiempo o responder a una de las situaciones o a parte de alguna de ellas. “La mayoría de las veces sólo pretende llevarlo a una situación ‘manejable’ es decir, que se ubique en un rango de tolerancia de dicho problema.” (Vargas, 1999 a, p. 60).

En la negociación que han hecho y siguen haciendo los pueblos indígenas con los Estados, los pueblos defienden su condición de originarios de los territorios, a los que llegaron los conquistadores y posteriormente los colonizadores, luego consolidados como Estados postcoloniales; en la actualidad cuentan con otras herramientas, se trata de los derechos reconocidos en normas de estatus internacional en los que se encuentran entre otros, el derecho a la consulta previa, libre e informada, y el derecho a la autodeterminación.

La negociación se vuelve más compleja cuando el Estado incumple lo acordado con los pueblos indígenas, situación recurrente que obliga a los pueblos a hacer uso de movilizaciones, mingas y marchas, para que se retomen los diálogos. Ocurre que se vuelven a firmar acuerdos que tampoco se cumplen, o se cumplen parcialmente por parte del Estado. Como lo dijera Abrams (1988 b). “El Estado, concebido como una entidad sustancial separada de la sociedad, ha demostrado ser un objeto de análisis notablemente

evasivo.” (p. 61). Postura reforzada por Agamben (2000 c) cuando advierte: “Dondequiera que estas singularidades pacíficamente manifiesten su ser-en-común, habrá otro Tiananmen y, tarde o temprano, los tanques aparecerán de nuevo.” (p. 88).

Razones de más para entender que lo acontecido con los reclamos y las luchas colectivas de los pueblos indígenas no son un caso atípico sino que ocurre con cercanas y distantes latitudes en momentos y en contextos humanos cuando lo inadmisiblemente colonial y dominante se hace presente.

Desde entonces se ha adelantado un largo proceso de negociación en condiciones de desigualdad; el Gobierno con sus expertos y los pueblos indígenas con sus autoridades, sostienen un diálogo desequilibrado. Se quiere negociar desde lo que sabe el Estado, desde occidente, desconociendo a los pueblos indígenas y sus realidades; el gobierno está tomando decisiones desde de su conocimiento, desde su sabiduría, ni siquiera está aprendiendo, aceptan acuerdos por presión sin entender; solo con el conocimiento que el Estado posee.

En ese sentido hay un racismo epistemológico, que ejercido por parte del Estado, le impide estar a la altura de una negociación de carácter democrático como siempre ha debido ser, en relación con los pueblos indígenas.

Al respecto, Tuhiwai (2016) advierte:

“La cuestión crítica para las comunidades indígenas es que la investigación nunca ha demostrado en realidad que pueda beneficiar a esas comunidades -porque los beneficios nunca llegan a los pueblos indígenas, o son usados como estrategias o como táctica para coaccionar a las comunidades indígenas para que sacrifiquen sus

valores culturales, dejando sus hogares, renunciando a sus lenguas y cediendo el control respecto a la toma de decisiones básicas en sus propias vidas” (p. 294).

Espacio adecuado para expresar lo conceptuado en las categorías de

Representatividad: Se refiere a la dignidad, al compromiso y la responsabilidad de expresarse a nombre de los pueblos indígenas, con la misión de obtener el mayor bienestar posible en los escenarios de diálogo, negociación y acuerdos con el Estado colombiano. Para aspirar a esta labor es necesario que la persona piense, sienta y sea indígena y **Estado:** Institución que por razones históricas y políticas es la encargada de controlar los destinos de todos los habitantes del país, que opera según unas leyes y ordenamientos establecidos, pero que su interés primordial no es el bienestar de los pueblos indígenas y por ello es preciso que estos pueblos se manifiesten en la reclamación de sus derechos.

Ahora bien, lo que a continuación es tema de consideración tiene que ver con el SEIP desde su genuina aspiración por parte de los pueblos indígenas de convertirse en Política Pública, considerando su accionar tanto político como político pedagógico y totalmente vinculado a los planes de vida de cada pueblo en particular.

4. El SEIP como Política Pública en el marco de los Planes de Vida

Me encontraba en el Departamento Nacional de Planeación (DNP) trabajando en la Dirección de Gestión Territorial, donde realizaba el seguimiento a los acuerdos de consulta previa entre el Gobierno Nacional y los pueblos indígenas; eran 96 acuerdos con pueblos indígenas adquiridos por las distintas entidades. Al llegar me indicaron que de los

96 acuerdos ya se habían evaluado 34, que mi labor consistía en continuar a partir del acuerdo 35 hasta el 96 y construir el informe de seguimiento. Antes de iniciar la tarea, me devolví a estudiar las valoraciones de los primeros y me encontré con sorpresas, entre ellos, estaba como cumplido el acuerdo que referido a la ruta jurídica que permitiría a los pueblos la administración de los recursos del Sistema General de Participación.

No llevaba mucho en el DNP cuando recibí la llamada de la Directora de Gestión Territorial que me decía, debes viajar con la Subdirectora Territorial al Cauca, la Minga Indígena empezó hace unos días y los Directivos de alto nivel del Gobierno fueron citados por las Autoridades Indígenas, me indicó que preparara la información del seguimiento a los acuerdos de consulta previa y en especial los relacionados con los compromisos del DNP y luego subiera directamente al piso 32 donde la Subdirectora quien era delegada oficial y vocera en la minga. No me sorprendió la noticia, pues ya se sabía que ese año habría minga pacífica de protesta social en el Cauca. En diálogos previos que había tenido con el entonces Presidente de la ONIC Luis Fernando Arias (QEPD) y Ana Manuela Ochoa, en ese entonces Secretaria Técnica de la Mesa Permanente de Concertación, habían insistido en la necesidad de crear unos indicadores que permitieran ver el nivel de cumplimiento de los acuerdos, porque que no veían avances significativos en los compromisos del Gobierno y que por ello, la ONIC participaría en la movilización para poner acento en el compromiso sobre autonomía educativa, ambiental y territorial, así que la noticia no me tomó por sorpresa. Organicé mi maleta para varios días, me puse las botas y salí. Al llegar a la oficina, subí al piso 32 como me habían indicado y ahí me esperaban Camila y Paula la Subdirectora. La Secretaria me dijo que pasara que me estaban esperando, al entrar a la oficina la subdirectora me dijo espera ahí, es decir en la

puerta. Entre tanto ellas hablaban de que se trataba de un viaje de ida y regreso el mismo día, que viajábamos en dos vuelos privados, uno para Ministros y otro para apoyos. Yo interrumpí su conversación, y le dije que pena, pero debo explicarles que una Minga no dura un día, deben ir preparadas para mínimo una semana, Paula me respondió, el Ministro del Interior tiene todo organizado para que los delegado del Gobierno nos reunamos con una delegación y está previsto regresar hoy mismo, yo le comenté eso nunca ocurre, recomiendo llevar maleta para varios días. No atendieron mi recomendación así que salimos para CATAM la pista privada, al llegar allá cada una subió al vuelo que le correspondía. En mi vuelo iba el director de Asuntos Indígenas, con quien nos conocíamos y me saludo por mi nombre indígena, me dijo hola mamakachi, yo le dije es mamakhashe, con e. Me pregunto cómo ves la cosa Mamakhashe, yo le respondí yo sé que los pueblos indígenas van a pedir tu cabeza porque no se han sentido respaldados por el Ministerio del Interior, me dijo preocupado no eres la primera persona que me lo menciona. Le recomendé, debes asumir con cuidado el rol de vocero en caso de que te corresponda y tener una postura frente a ese tema, como Director de Asuntos Indígenas. Levantando su ceja me dijo, va a estar difícil. Después de una hora de vuelo aterrizamos en el aeropuerto de Popayán que tenía anteriormente un nombre indígena “Machángara” y ahora se llama “Guillermo León Valencia”. La vía panamericana que comunica a Popayán con Piendamó (lugar donde se realizaba la minga) estaba bloqueada por la Movilización Indígena, así que nos indicaron que pasáramos directamente a un helicóptero que nos trasladaría hasta el municipio de Piendamó. El lugar de concentración de los indígenas era en La María a 10 minutos del municipio de Piendamó, sin embargo la delegación del Gobierno decidió no ir hasta ese lugar, y como estaba previsto mando un mensaje a la Minga diciendo que dialogaría en Piendamó con una comisión o delegación de las

Autoridades Indígenas. Esperamos en una institución Educativa, mientras llegaba la comisión; la respuesta fue rápida, los pueblos indígenas manifestaron que no aceptaban negociar por fuera de La María, sitio donde se encontraban más de 5.000 autoridades indígenas que junto a los comuneros del CRIC y de todo el país alcanzaba el número 10.000 manifestantes. El Ministro Aurelio Iragorri insistió y no fue aceptada su propuesta, por el contrario, le dijeron que más bien entrara rápido para empezar a dialogar con la Asamblea. Informaron además que el ingreso estaría acompañado de la guardia indígena y no se aceptaba el ingreso de la fuerza pública o esquemas de seguridad que estuvieran armados. Consiguieron un bus que ingresó en medio de árboles tumbados y quemados que servían de obstáculo para impedir el tránsito. Al llegar a La María, recuerdo que había un camino demarcado a lado y lado por filas de indígenas que con sus bastones de madera nos conducían al lugar. Los delegados del gobierno saludan, buenos días, buenos días, buenos días, y los indígenas no contestaban, solo levantaban la mirada. Yo preferí entrar con los últimos, por eso tardé en bajar del bus, a mi turno por el corredor humano, les saludaba uwc'xa a los nasa, ellos me miraban y me respondían uwc'xa, a los misak les dije a pashiteguén, me respondían pashiteguén, a los embera wenaka y a los toloró les dije map tugo, ellos me respondían tak trik, y así fui saludando a cada pueblo en su idioma, y me sentía muy orgullosa de que supieran que entre la delegación del Gobierno por lo menos una persona los saludaba en su lengua nativa. En ese momento ya eran casi las cuatro de la tarde. Entramos al sitio del encuentro y se escuchaba que por el micrófono anunciaban llegó la delegación del Gobierno, invitaron a subir a una Tarima de madera a los Ministros o Viceministros; la Dra. Paula me miro preocupada, pues en frente tenía las 5.000 autoridades, más los comuneros, hombres, mujeres, jóvenes, niños y niñas. Era una bandera de colores, que se elevaba cuando los bastones de mando indígena se levantaban

a cada consigna por la defensa de la vida, la protección del territorio y el derecho a la autonomía. En ese momento se me acercó y me dijo ¿tú no subes conmigo?. Yo le respondí, no puedo, ellos solo dialogan de Autoridad a Autoridad, me dijo por favor estás pendiente, Yo le pase la carpeta con el balance del cumplimiento de acuerdos y le pregunte, si quería que le mandara a conseguir unos tenis, porque ella estaba con unos botines de tacón alto y yo sabía que estaría ya cansada muy pronto. Me dijo no es necesario, pronto saldremos de acá, solo vamos a cuadrar una agenda. Yo solo le respondí, estaré atenta. Uno a uno fueron subiendo los delgados de Alto nivel, primero el Ministro del Interior, tan caucano como yo, tan paisano de los mingueros como yo. Luego subieron los viceministros y la Subdirectora del DNP que tiene el mismo rango. Ellos tenían sillas, los demás nos quedamos abajo entre la multitud. Yo me moví hacia el otro extremo de la Tarima intentando quedar cerca de la Subdirectora; ella me perdió de vista y me buscaba con su mirada, hasta que levanté la mano para indicarle mi ubicación, ella me sonrió. Mientras iniciaba la instalación de la minga yo saludé a los consejeros que estaban al frente de la Tarima, me acerqué al concejero mayor de la ONIC y le dije aquí estoy para ayudar, yo sentía una gran alegría de estar en medio de los hermanos indígenas. Entre el equipo de apoyo a la realización de la minga estaba el consejero Cote quien me señaló una silla muy cerca a ellos, en la que podía sentarme. Agradecí por su gesto de amabilidad y aproveché para preguntar por los voceros indígenas, me dijo somos todos. Empezó la instalación con el himno de la Guardia Indígena del CRIC, quien no lo haya escuchado o no lo conozca les comparto una parte de la letra “... Guardia, Guardia, Fuerza, Fuerza: Guardia, Guardia, Fuerza, Fuerza Guardia, Guardia, Fuerza, Fuerza, por mi raza por mi tierraaaaa... Indios que con valentía y fuerzas en sus corazones, por justicia y pervivencia hoy empuñan los bastones. Son amigos de la paz, van de frente con valor y levantan los bastones con orgullo

y sin temor, pa´ adelante compañeros, dispuestos a resistir, defender nuestros derechos, así nos toque morir. Guardia, Guardia, Fuerza, Fuerza! Guardia, Guardia, Fuerza, Fuerza, Guardia, Guardia, Fuerza, Fuerza por mi Raza por mi Tierraaaaa!!! ... Ese día solo se acordó la agenda, la cual se culminaría entre tanto se fueran avanzando en los acuerdos; mientras, la vía panamericana seguiría bloqueada. La condición del Gobierno para dialogar fue el despeje de la vía y por parte de los indígenas, la presencia de los Ministros hasta el final de la negociación. Regresamos a Popayán en helicóptero. Nos quedamos todos en el hotel San Martín para poder avanzar en la preparación de las respuestas a los puntos de la agenda, los grandes temas de la minga eran: autonomía administrativa de los Sistemas SEIP, SISPI y ATEA que incluyen el reconocimiento de los pueblos Indígenas como autoridades ambientales. Pasaban los días y quienes habían ido preparados para un día, en las noches salían de compras a buscar ropa para la siguiente jornada. Se acordó la comisión de negociación dentro del espacio de la minga, con el compromiso de ir anunciando a los mingueros los avances de los diálogos. El punto central que permitiría avanzar en todos los temas era una discusión jurídica sobre Decreto 56 Transitorio que permitiría desarrollar otras normas con rango Constitucional, cada día se instalaba con la plenaria y el ambiente de tensión pero al tiempo de inmersión en la cultura indígena, dentro del espacio de negociación había encuentros alrededor del fuego, donde los médicos tradicionales acompañaban las discusiones dando fuerza espiritual y armonía a la minga; las mujeres indígenas tejían sus mochilas y los cambios de guardia indígena era llenos de movimientos en espiral acompañados de tambores, flautas y guitarras. Era el momento de recibir la palabra, la orientación y la guía para cuidar de todas y cada una de las personas que nos encontrábamos en el recinto. La negociación no avanzaba y ya íbamos para el séptimo día, los indígenas confrontaron al Director de

Asuntos Indígenas, como estaba anunciado, sobre su postura respecto de los derechos, quien tuvo que pronunciarse en favor de los pueblos indígenas. En la octava noche de la minga el Ministro del Interior llamó al Presidente de la Republica, quien se encontraba fuera del país, le expresó que ya había hecho las consultas respectivas a las oficinas jurídicas del Ministerio del Interior y de su presidencia, y ya había un consenso para acordar asuntos de autonomía administrativa en los territorios indígenas. El Ministro le dijo también, Presidente lo que estamos aceptando acá es su “sí” en la Sierra Nevada, cuando Usted dio su palabra y recibió un bastón se comprometió con los pueblos en estos asuntos, así que ahora nosotros estamos materializando su compromiso. El Presidente dijo yo no sabía que ese era el alcance de esta ceremonia, pero si dí mi palabra y tenemos la claridad jurídica, mi Gobierno tiene que cumplirles. Al día siguiente, día noveno de la minga, se le comunicó a la comisión negociadora el voto favorable de la presidencia, sólo faltaba redactar el texto del acuerdo y las partes no se ponían de acuerdo en su redacción, recuerdo al asesor jurídico del CRIC Ernesto Perafán argumentando desde la visión de los pueblos, los términos del mismo. Finalmente, el Ministro Iragorri propuso que al Presidente de la ONIC hacer un espacio autónomo entre los dos y con todos los elementos que ya se tenían claros, redactar el acuerdo. La comisión aceptó, también propusieron que por tratarse de los recursos del SGP, deberían contar con el DNP y ahí estuve yo. Pasamos a un salón lleno de bultos de papa, Luis Fernando tenía el portátil en la mano, se sentó en un banquito de madera, y fue el quien escribió. El Ministro proponía la redacción, él analizaba, planteaba su punto de vista, me miraba a los ojos antes de escribir. Era una mirada de confianza. Salimos con una redacción que se sometió a consideración primero de la comisión negociadora y después a la minga en plenaria. Ernesto Perafán, me dijo Usted a qué horas se metió allá, le dije: la vida me puso ahí, siempre cuidando los

derechos de los pueblos. Me regaló una de sus bellas sonrisas que lo caracterizan. A él siempre lo he admirado y creo que él es el mejor asesor jurídico que han tenido los pueblos en los últimos años. La Minga celebró ese punto y se firmó el Acuerdo N° 8 en el que se compromete en lo relacionado con autonomía, el gobierno conviene expedir un “decreto que podrá ser de origen constitucional con fundamento en el Artículo 56 transitorio de la Constitución colombiana”. Para tal fin “se conformará una comisión mixta liderada por la Secretaría Jurídica de la Presidencia de la República y los delegados de la Minga ONIC, quienes en un plazo máximo de cuatro meses concertarán los contenidos del decreto. La comisión del Gobierno regresó a Bogotá con el compromiso de conformar la mencionada Comisión Interinstitucional (Gobierno y Pueblos indígenas) que sacara adelante el decreto de Autonomía Administrativa para los territorios con lo cual se sentarían las bases del SEIP como política pública.

4.1. Planes de vida

Para que el sistema educativo propio se erija, primero hay que reorganizar el sistema general, me refiero a la fuerza política de los pueblos, al pensamiento crítico que ha de fluir desde adentro. Mientras no haya madurez en los saberes no habrá interés ni propósito de tener una educación igualitaria, como derecho legítimo de todos los pueblos. El sistema educativo propio no lo debe trazar el Estado sino los mismos pueblos, buscando e investigando autónomamente los elementos centrales que constituyen su identidad. Bolaños, G.³³ (2019).

³³ Graciela Bolaños. Secretaria Técnica de la CONTCEPI. Miembro del Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. *Graciélita* como la conocemos, ha dedicado su vida a la definición del Sistema Educativo de política de los pueblos indígenas y por su presencia activa, ella es en sí misma la memoria y la historia de uno de los procesos de lucha por la defensa de los territorios de los pueblos indígenas especialmente en el Departamento del Cauca.

En la línea de pensamiento indígena, a partir de la realización de esta reflexión desde cada pueblo, reconociéndose a sí mismo, diagnosticándose a sí mismo, valorando lo que tiene e identificando lo que no, decidiendo comunitariamente como lo sabe hacer, soñando el mañana para todos sus integrantes y planeando a conciencia, considero que se dio un cambio histórico radical para muchos de los pueblos indígenas de América y de nuestro país. Fruto del plan de vida se reconoce que los inmensos valores acumulados deben recuperarse, revitalizarse y re expresarse. Se pusieron entonces a la tarea de las ceremonias para encontrar luz, fuerza y camino; se coordinaron cual danza del pensar y de igual manera plasmaron sus iniciativas de pervivencia física y cultural desde todos los rincones de nuestra geografía: pensaron desde las montañas y los nevados, reflexionaron desde los valles y los ríos, soñaron desde las lagunas y las selvas, imaginaron desde los llanos y los desiertos; hasta desde el mar propusieron su mirada hasta lograr en cada pueblo el acuerdo colectivo. Estos documentos no los hicieron extraños ni ausentes, fueron realizados desde el ser indígena y por el deseo de continuar existiendo como pueblos.

Los pueblos indígenas han evidenciado desde sus estructuras sociales los *planes de vida* también llamados planes propios o comunitarios, que corresponden a la manera particular y específica en que han analizado y comprendido la interacción entre la vida comunitaria, el territorio y la Madre Naturaleza; ellos son expresión de la vida y sus dinámicas sociales y de la particularidad de sus procesos comunitarios y organizativos.

Los planes de vida o planes propios de los pueblos indígenas son diversos, tanto en su construcción como en su planteamiento y proyección vital; en la actualidad se encuentran planes de vida de un pueblo indígena en particular, o de un grupo de pueblos que comparten un territorio, o de una o varias asociaciones de autoridades tradicionales

indígenas, como sucede muy comúnmente en la Amazonía y la Orinoquía; también existen planes de vida por resguardos indígenas.³⁴

En otro sentido, hay planes de vida que se asimilan a un plan de desarrollo, entonces se reducen a preocupaciones meramente económicas y de acceso a recursos económicos, dejando de lado las concepciones integrales de planeación en la vida y para la vida, alejándose de la posibilidad de potenciar procesos locales que permitan la gestión de los recursos propios relacionados con sus procesos socioculturales, que proyecten su particular modo de vida. En tanto que, otros se diferencian totalmente de un plan de desarrollo, pues se sustentan en la cosmovisión propia y las expresiones culturales como una forma de evidenciar y potenciar las particularidades del pueblo o pueblos que lo plantean, por ejemplo, la Asociación de Autoridades Wounaan del Pacífico

Hay planes de vida, que se diseñan como instrumentos para interactuar con las formas de administración del Gobierno Nacional, regional o local, a efectos de obtener algún bienestar para las comunidades, es el caso de las Autoridades del Resguardo Caño Mochuelo, plan de vida *Tejiendo Futuro* (2006), pertenecientes a los pueblos indígenas Amorúa, Yamalero, Tsiripu, Masiware- Maiben, Waipijiwi, Yaruro, Cuiva, Sikuani,

El plan de vida, se plantea como una especie de puente que enlaza la vida comunitaria propia, orientada desde la cultura y la cosmovisión, para interactuar con las instancias del gobierno y sus planteamientos sobre el desarrollo, los cuales deben ser mediados por las cosmovisiones propias, su fin es que la institucionalidad del gobierno

³⁴ El Decreto 2164 de 1995, definió el resguardo indígena como: “una institución legal y sociopolítica de carácter especial, conformada por una o más comunidades indígenas, que con un título de propiedad colectiva, goza de las garantías de la propiedad privada, [los pueblos] poseen su territorio y se rigen para el manejo de éste y su vida interna, por una organización autónoma amparada por el fuero indígena y su sistema normativo propio”

central o local, reconozca sus formas de organizar la vida social, cultural, productiva y política. Por ejemplo el plan de vida del Cabildo Mayor Awá de Ricaurte.

Existe también un plan de vida que reúne un complejo sociocultural de 6 pueblos, asentados en un mismo territorio; se trata del plan de vida del pueblo Cofán y de los Cabildos Indígenas de Valle del Guamuéz, San Miguel, Orito y Puerto Asís. En la voz de su Taita Querubín Queta Alvarado (máxima autoridad del pueblo cofán) dicho plan de vida es: "... para darnos a conocer, para defender nuestros derechos, nuestra espiritualidad; los tres puntos que Dios en el mundo dejó para la vida: el sol, el agua y la madre tierra; para defendernos de lo que nos envenena y debilita. Nos toca defender lo nuestro, nuestro territorio, nuestro idioma; nos ayuda a convivir con los demás..." (*Ingi ayafangae atesw'pa tsaiki*, 2004, p. 9).

Otros pueblos indígenas ubicados en territorios distintos asumen el plan de vida desde la perspectiva de extraterritorialidad o sea que no importando el lugar donde se encuentren, están unidos por un proyecto de vida comunitario, entre ellos están los que evidencia la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca (ACIN).

Construir el plan de vida, aún más cuando el pueblo indígena decide llevarlo a la forma escrita, implica para las autoridades y las comunidades realizar procesos complejos de reflexión, muchos de los cuales dada la tradición oral de estas culturas quedan en la memoria de los participantes.

En esencia un plan de vida se refiere al ejercicio comunitario de vivir y dentro de ello un factor primordial es el trabajo. Al respecto Tzul (2015 b) considera el "Trabajo comunal" como la obligación que todas y todos tenemos, de trabajar para el sostenimiento

de la vida comunal. El servicio no es remunerado, es el trabajo obligado que todos tenemos que hacer para el sostenimiento de la vida en común. “K’ax K’ol: el poder comunal está en el servicio” (p. 132).

Es común que en la construcción del plan de vida se adopten metodologías que se basan en la participación de todas las personas que integran la comunidad en sus distintos roles, edades y particularidades, quienes aportan desde sus puntos de vista; una construcción así representa un proceso de cohesión e interacción social. Y ocurre, no sólo con los pueblos indígenas de Colombia, De Faria (2018) muestra cómo es algo común en la ancestralidad indígena brasileña “Estos principios de colectividad y comunitarismo, cooperación, reciprocidad y consideración, son típicos del ritual llamado Dabukuri, específico de los pueblos indígenas del Alto Río Negro, en Brasil” (p. 140).

Las reflexiones resultado de tal proceso de construcción, generan ideas y criterios acerca de la armonía, la interacción, el equilibrio y el diálogo, que sustentan planteamientos divergentes acerca del “desarrollo”, que convergen con los del *buen vivir* a que aspiran las sociedades y comunidades indígenas. En los planteamientos de Ramírez (2019 a) los bienes relacionales sólo pueden ser “poseídos” por un mutuo acuerdo, dependiendo de la interacción con otro ser humano; jamás podrán ser considerados una mercancía; son en esencia: sembrar, cultivar, cosechar y disfrutar; la calidad del bien relacional está asociada con la posibilidad de tener una vida contemplativa que florezca.

Los planes de vida o planes propios retoman espacios y tiempos propios ligados al territorio como los calendarios agroecológicos; la comprensión de los planteamientos desde el buen vivir se hace a partir del recorrido físico o mítico del territorio del respectivo pueblo o pueblos indígenas involucrados en la construcción del plan de vida. También Ramírez

(2019 b) plantea que considerando la cosmovisión indígena de la Pacha Mama, se evalúa la vida de los ecosistemas a través del tiempo y en qué medida las estructuras económicas, sociales y culturales violentan la reproducción de la vida de la naturaleza al no caminar en armonía con la misma.

Los planes de vida son una expresión de autonomía y autodeterminación, en ella las comunidades y sus autoridades asumen el control de las decisiones sobre la pervivencia, como pueblo indígena diferenciado, plasmando sus propias concepciones y sus sueños colectivos del buen vivir, a partir de acuerdos políticos tanto internos, como con las distintas instancias y niveles del Gobierno. En ese sentido según Garrafa (2016),

“los críticos desde el sur también tienen la percepción de que la autonomía debe entenderse de acuerdo con la cultura; en lugar de un esfuerzo por adaptarlo y formatearlo en un enfoque de principalismo, debe verse como un esfuerzo por buscar una comprensión conjunta de los valores de ese determinado grupo diverso” (p. 449).

Los planes de vida obedecen a unos principios fundantes entre los que se cuentan la cosmovisión, la identidad, el territorio, la cultura, los usos y costumbres, y las estructuras sociales y de autoridad de los pueblos indígenas.

Los planes de vida también prevén caminos hacia la interculturalidad tanto en las relaciones entre pueblos indígenas como en sus relaciones con los no indígenas y con la institucionalidad de la estructura del gobierno y del estado; estructuras ante las cuales los pueblos indígenas deben exigir la garantía de sus derechos y a la vez actuar como ciudadanos para hacer efectivos esos derechos reconocidos en la Constitución Política.

Es importante recordar que los planes de vida han sido reconocidos por distintas normas de la legislación colombiana, entre ellas:

- La Ley 21 de 1991, mediante la cual ingresa a la legislación nacional el Convenio 169 de la OIT, sobre pueblos Indígenas y tribales en países independientes, en su Artículo 7 dispone que ... “1. Los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural”
- La Ley 152 de 1994 *Por la cual se establece la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo*, en su artículo 31 dice que “las autoridades de las entidades territoriales indígenas definirán los alcances y los procedimientos de elaboración, aprobación, ejecución, evaluación y seguimiento de los planes, de acuerdo con sus usos y costumbres, atendiendo los principios generales de esta Ley y haciendo compatibles los tiempos de presentación y la articulación con los procesos presupuestales, de tal manera que se logre la coordinación de la planeación con las autoridades de las demás entidades territoriales y con la nación”
- Ley 1450 de 2011 *Plan Nacional de Desarrollo Prosperidad para Todos*, en el artículo 13 plantea que los recursos de la Asignación Especial del Sistema General de Participaciones a los Resguardos Indígenas (AESGPRI) “serán de libre destinación para la financiación de proyectos de inversión debidamente formulados, e incluidos en los planes de vida o de acuerdo con los usos y costumbres de los Pueblos Indígenas”

Por su parte y en relación directa con el SEIP, el Decreto 1953 de 2014 en su Artículo 15 dice: “Los planes de vida o sus equivalentes son el principio rector de los procesos de planeación y administración de las competencias y funciones públicas de que trata el presente Decreto”

Los planes de vida o planes propios posibilitan realizar análisis y obtener panoramas integrales y procesuales, de la realidad como pueblos diferenciados; esta integralidad incluye componentes territoriales, culturales, sociales, productivos, ambientales, educativos, de gobierno y autoridad que tejen los sueños colectivos del buen vivir, de los pueblos indígenas de Colombia.

Con la agudización del Conflicto armado en Colombia, en especial en los territorios indígenas, muchos de estos planes de vida se constituyen en la base de la formulación de los Planes de Salvaguarda Étnica, que liderados por el Ministerio del Interior se adelantan en atención a una serie de autos derivados de la Sentencia T-025 de 2004 referida al abandono estatal, peligro de extinción, pérdida de la identidad cultural, desplazamiento forzado entre otros; lo que para la corte es un estado de cosas institucional.

Esta reflexión se complementa desde la mirada de Rizvi y Lingard (2013 b) “El gobierno funciona en un Estado-nación y con las estructuras burocráticas del sector público. La gobernanza simboliza los cambios en esta forma de gobierno vinculados a los efectos de la globalización” (p. 154). Como lo considera Tzul (2015 c):

“Lo indígena es político. No es acertado pensar lo indígena sólo a la luz de lo étnico, lo cultural, lo otro, o la costumbre; lo indígena contiene estrategias históricas y estructuras políticas; es desde ahí desde donde se han fraguado las luchas de larga

duración, esas que han logrado fracturar la dominación colonial y que en muchos territorios siguen siendo su horizonte de vida” (p. 139).

Uniendo los planteamientos de Rizvi y Lingard con el de Tzul no estaría mal considerar que la gobernanza es una tendencia favorable tanto en el ámbito de la sociedad civil como al interno del ejercicio de administración política de los pueblos indígenas o lo que también se considera como “gobierno propio”.

4.2. El SEIP como acción política de los pueblos indígenas

La definición de una política pública que nace del reclamo de situaciones de desigualdad y exclusión, en ningún caso es una decisión unilateral de un Estado, por el contrario es producto de las luchas históricas de los movimientos sociales que reclaman al Estado equidad o igualdad en la distribución y atención. El SEIP significa en palabras de Santos (2005) “una nueva política de identidad y de diferencia que presupone un nuevo paradigma epistemológico” [...] “Una política genuina [...] que permite la articulación horizontal entre identidades discrepantes y entre las diferencias que [de] ellas se fundan” (p. 161), para lo cual se requiere una “reinvención del Estado”. (p. 63)

Hay que tener en cuenta que no existe una única definición de política y tampoco de política pública; Rancière (2006 b) explica:

“La política no es el ejercicio del poder. La política debe ser definida por sí misma como un modo de actuar específico puesto en acto por un sujeto propio que depende de una racionalidad propia. Es la relación política que permite pensar al sujeto político y no lo contrario.” (p.59).

Ante esto, Arias³⁵ (2020 a) expresa: “La educación propia va a definir el rumbo de las naciones, llevamos 200 años de vida republicana, gobernados por el mismo establecimiento que son los que nunca van a soltar el poder.” (p. 3). Dando a entender que el hecho educativo no es sólo un acto de transmitir conocimientos sobre contenidos propios, sino también la alternativa de implementar un nuevo paradigma para los pueblos indígenas de todo un país. Y Aunque parezca una realidad utópica en vez de ser suprimida debe ser promovida, como lo dirían Santos.

Sin embargo, al hablar de la política pública, se está haciendo referencia al poder del Estado ejercido a través de un gobierno; Vargas (1999 b) define la política pública:

“como un conjunto de sucesivas iniciativas, decisiones y acciones del régimen político frente a situaciones socialmente problemáticas y que buscan la resolución de las mismas o llevarlas a niveles manejables. [...] La política pública es la concreción del Estado en acción, en movimiento frente a la sociedad y sus problemas.” (p. 57).

En las políticas públicas se encuentran vinculadas no sólo las instituciones del gobierno a través de las cuales realiza su acción el Estado, sino que están presentes los ciudadanos, la sociedad civil en sus diversas expresiones socioculturales y organizativas. Como lo dijera Fullan et al. (2017) “La participación cívica y el apoyo público son fundamentales para el incremento de los esfuerzos y una mayor incorporación a nivel

³⁵ Luis Fernando Arias, indígena del pueblo Kankuamo, Consejero Mayor y Presidente de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC).

comunitario.” (p. 5). La política pública no es un tema exclusivo del Estado y sus instancias de gobierno.

Lo reafirma Mejía (2019) cuando menciona:

“la educación propia no es una política del estado occidental como lo conocemos hoy día, sino que por el contrario, es un principio del movimiento indígena que es la autoridad, la autonomía y el territorio, juntos en función de un derecho que es la educación y que por lo tanto, este proceso no sólo se está construyendo ahora, sino que está recogiendo lo que la colonización dejó”. (p. 4).

Destacando el derecho a la participación efectiva de los pueblos indígenas en la construcción de política pública y, en ella, la educación propia como principio de autoridad y autonomía en sus territorios.

En un Estado democrático, lo más adecuado sería que estas políticas públicas, representen decisiones y acciones acertadas relacionadas con *situaciones socialmente problemáticas*, sin embargo, la realidad de las llamadas democracias es otra; en términos de Santos (2018):

“No hay democracia, hay demodiversidad. Dada la prevalencia de la línea abismal que separa las formas de sociabilidad metropolitanas de las coloniales, tendríamos que enseñar democracia desde la perspectiva de los esclavos y de los trabajadores precarizados; tendríamos que enseñar ciudadanía desde la perspectiva de los no ciudadanos”. (pp. 297-298).

En muchos casos, los mayores conflictos se presentan por la distancia entre la política pública y las decisiones adecuadas frente a esas situaciones sociales que ocasionan

o profundizan desequilibrios en la sociedad; en la medida en que no posibilitan el ejercicio de los derechos y acceso de las personas a los servicios, pues, en lugar de ser un medio, se han convertido en un fin para quienes detentan el poder político en las distintas esferas del Estado. Ya lo dice Rancière (2006 c) en la segunda de sus 10 Tesis sobre política:

“Lo propio de la política es la existencia de un sujeto (personal y o depositario de conciencia colectiva) definido por su participación en los contrarios. La política es un tipo de acción paradójica. [...] Para que haya un sujeto de la política, y por tanto, política, es preciso que exista ruptura de esta lógica”. (pp. 61 y 63).

Dando a entender que en uno que otro caso, la razón o la lógica de acceder en política a puestos de gobernabilidad y ordenamiento (en donde se recibirán órdenes de grupos o partidos), obedece más a intereses particulares tanto de los postulantes como de los partidos, que a intereses colectivos de servicio a la comunidad, o de búsqueda del beneficio de todas y cada una de las poblaciones que constituyan una nacionalidad. En el SEIP, los representantes, como los intereses corresponden a la colectividad, y nunca a las individualidades, pues parte de su naturaleza y de su actuar desde que se han constituido como pueblos, es pensar, sentir y proyectar comunitariamente.

La política pública se expresa y se hace visible a través de las normas y leyes, pero hay que aclarar que en el planteamiento de Vargas (1999 c): “la política pública no es igual a la ley o a la norma” (p. 57). De otro lado, su realización requiere de infraestructura, personal, recursos de distinta índole y de mecanismos que permitan a las personas que integran la sociedad, elevar sus solicitudes, quejas, desacuerdos y propuestas.

Rancière (2006 d)

“La política es una ruptura específica de la lógica del arkhé [elemento o principio fundamental del que proceden todas las cosas]... En efecto, ella no supone simplemente ruptura de la distribución “normal” de posiciones entre aquel que ejerce un poderío y aquel que lo sufre, sino una ruptura en la idea de las disposiciones que vuelven “propias” a esas posiciones” [...] “Lo que caracteriza la democracia, es la suerte, la ausencia de título para gobernar.” (p. 5).

Se trata de la distribución normada o tradicional de asignar gobernantes en las sociedades y, la imposibilidad de considerar presente la democracia, pues la ruptura que propone no sólo revela ese costumbrismo, sino que apunta a modificar las disposiciones históricas que han vuelto *propias* las posiciones alcanzadas en los escenarios de los gobiernos. Para la propuesta del SEIP en sus componentes político-organizativo, pedagógico y administrativo y de gestión, el reto que a la vez es su determinación, implica un actuar desde la autonomía, radicalmente en consonancia con la atención a lo educativo, y desde allí, con la protección de los saberes pasados, presentes y futuros de cada pueblo indígena de Colombia. En cuanto a esto; Arias (2020 b) expresa:

“En la reunión de los cuatro pueblos hace un año, los Mamos están construyendo un plan para 100 años, [...] Los que nos dominan programan a 50 años, por eso los objetivos de desarrollo sostenible. Aquí aparecen los planes de vida, frente al plan de muerte, para garantizar nuestra pervivencia.” (p. 4).

Otro elemento central en la comprensión de política pública es la participación. Al respecto Reimers & Mc Ginn (2017) en cuanto al uso de la investigación para conformar la política educativa, plantean:

“Debido a que una aproximación participativa es muy diferente de la práctica normal en la formación de política pública, es de esperarse que enfrentará resistencia; el reto es reconocer las pequeñas oportunidades y mantener el rumbo en un proceso que, algunas veces, será cuesta arriba ...es posible diseñar procesos de análisis técnico para apoyar las decisiones de política pública sobre la calidad de la educación, e integrarlas en procesos de diálogo democrático.” (p. 46).

Si bien para Rancière (2006 e):

“El trabajo esencial de la política es la configuración de su propio espacio. Es hacer ver el mundo de sus sujetos y sus operaciones. La esencia de la política es la manifestación del disenso, como presencia de dos mundos en uno solo.” (p. 71).

Ese disenso, a mi manera de ver, es la base de permanente dinámica en la cotidianidad de las relaciones gobierno y población. En el proceso de negociación del SEIP, los disensos han sido recurrentes, ocasionando numerosos desacuerdos que en varias oportunidades han retardado el proceso, sin embargo, en los pueblos indígenas ha prevalecido la resistencia, la constancia, la fortaleza y la búsqueda inaplazable del derecho a la educación propia.

Vargas (1999 d) identifica cuatro momentos en el ciclo de una política pública: a) El inicio o surgimiento; b) La formulación o la toma de decisiones; c) La ejecución o implementación y d), La evaluación. Este ciclo evidencia la construcción de una política desde un pensamiento lineal como lo diría, Boaventura De Sousa Santos. Contrario a la mirada de Vargas, el SEIP como política pública *sui generis*, se construye en espiral a la manera de los pueblos indígenas, que tiene un punto de origen en el tiempo y avanza

atendiendo a las circunstancias en movimientos estratégicos que integren al colectivo, buscando el beneficio para todos; estar en modo de espiral puede ser una dedicación que no termina, pues se transmite de generación en generación.

Gavilán (2011 c) define esta modalidad así:

“El modelo en espiral permite generar y compartir conocimientos y experiencias colectivamente, y en cada contexto tanto los individuos como el colectivo se desarrollan simultáneamente, en un modelo en espiral, el conocimiento y los procesos históricos pueden comenzar en cualquier punto de la espiral y nunca tendrán un fin.” [...] “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.” (p. 12).

El SEIP, entonces, tiene en cuenta la realidad y las *situaciones socialmente problemáticas* que se presentan y que se extienden al ámbito de la educación de los pueblos indígenas del país, en el marco de un Estado mono-normativo, que ha tenido que abrirse a la realidad del reconocimiento de la pluralidad de sistemas jurídicos y normativos desde la Constitución de 1991, en la que reconoce la Jurisdicción Especial Indígena (JEI) como un derecho de los pueblos indígenas y abre así la posibilidad a la pluralidad jurídica en el país.

La política pública en materia educativa, representa para los pueblos indígenas de Colombia, dar continuidad a la reivindicación de sus derechos y avanzar en el ejercicio de la autonomía y autodeterminación que les permite definir su sueño de vida como pueblos diversos. Dado que continúan una serie de incumplimientos sobre los acuerdos pactados y

sobre el derecho a la igualdad y no discriminación, considero que hay lugar para la afirmación de Sennett (2012 c):

“Las desigualdades económicas se traducen en la experiencia cotidiana como distancia social; la élite se aleja de la masa, las expectativas y las luchas de un camionero y un banquero nada tienen en común. Las distancias de este tipo conducen con razón al enojo del común de la gente; el nosotros -contra- los otros tanto en pensamiento como en comportamiento es un resultado esperado.” (p. 7).

Por su parte Rancière (2006 f), ahonda en la mirada política que estructura escenarios sociales a su conveniencia en los que todo es posible menos dejar de ejercer el beneficio para los que son administradores, en detrimento permanente de los que no lo son:

“Si la política es el trazado de una diferencia que se esfuma con la distribución de las partes y de las partes sociales, resulta que su existencia no es para nada necesaria, sino que adviene como un accidente siempre provisorio en la historia de las formas de la dominación.” (p. 69).

En el panorama descrito, tiene cabida las palabras de Gimeno (2014) cuando afirma:

“Lo que parece que está en juego no es simplemente el futuro de un pequeño país; la cuestión es sobre el principio que prevalecerá en el siglo XXI. ¿Será el derecho a la autodeterminación o será el derecho a la conquista?” (p. 22).

4.3. El SEIP como acción político-pedagógica de los pueblos indígenas

En Colombia, los procesos educativos indígenas desde las escuelas bilingües hasta el más reciente planeamiento del SEIP, han reivindicado la educación como una acción política, ello ha implicado profundas reflexiones acerca de preguntas como: ¿de dónde venimos?, ¿dónde estamos? y ¿para dónde vamos?, desde las cuales se fueron constituyendo planteamientos pedagógicos que toman sus raíces de los procesos comunitarios y organizativos, transformando la pedagogía en “metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación”, (Freire, 2003, citado por Walsh, 2017 a, p. 29); luego agrega “[l]as luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción.” Idem. (2017 a) (p. 29).

Como bien lo expresa Quintero³⁶. (2019):

“Se empieza a pensar en el tema educativo, sin un nombre tan específico como el Sistema Educativo Indígena Propio. Se comienza a cuestionar los docentes rurales, sus metodologías y contenidos. Se pone en evidencia la insuficiente formación de los docentes y la necesidad de tener una conciencia de país y de regiones, así como la necesidad de una forma de organizativa pertinente y autónoma.” (p. 15).

Los procesos educativos indígenas desde sus inicios han generado un sinnúmero de conocimientos en el campo de la pedagogía y la educación propia; en su seno se han recreado o reinterpretado planeamientos provenientes de procesos de educación popular y la pedagogía crítica, como los del pedagogo brasileiro Paulo Freire, para dar lugar a

³⁶ Bertha Quintero Medina. Fue Directora de Poblaciones y Asesora del Despacho del Viceministerio de Educación Básica y Media.

pedagogías propias comunitarias e interculturales, modelos pedagógicos, planteamientos curriculares y didácticos, así como materiales que buscan fortalecer con autenticidad la realidad de la educación indígena propia, intercultural, bilingüe y comunitaria. A continuación, se evidencia que sus planteamientos han aportado en la construcción de la educación y las pedagogías de los pueblos indígenas.

Freire (1998 a), invita a “saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia construcción o producción” (p.47); enseñar entonces requiere de maestros críticos, reflexivos y conscientes de la realidad en la que desarrollan sus prácticas pedagógicas, a fin de dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes.

Freire (1998 b) plantea que “enseñar exige rigor metódico” (p. 27), en otras palabras, el acto de enseñar no es simplemente transmitir contenidos que fueron aprendidos previamente, sino orientar a los estudiantes a descubrir los saberes que poseen, incorporando en esta acción la investigación, como forma de motivar la búsqueda de respuestas frente a lo que aún no se conoce, de ahí que la enseñanza debe estar orientada a la problematización de la realidad que aproxime al estudiante a la construcción de nuevos conocimientos.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, plantea el desarrollo de una pedagogía de la pregunta, como mecanismo para indagar sobre los intereses reales de los estudiantes; el autor nos convoca a pensar la enseñanza y el aprendizaje como un proceso que debe llevar a la exploración, a la indagación y a la construcción de nuevos conocimientos; es un proceso que debe permitir a quien aprende, liberarse de los modelos convencionales que

centran el aprendizaje en la reproducción de contenidos. En sus escritos y acciones Freire (1971), propende y sustenta:

“Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio ‘yo’, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus ‘descubrimientos’, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. (p.85)

Es tal vez en el campo de las luchas por la educación indígena propia, donde se percibe con mayor claridad que se realizan procesos en los que es necesario desaprender para aprender, recuperar aprendizajes culturales, todo esto mediado por reflexiones de distinto orden y profundidad, que en muchos casos preceden a las acciones, obviamente no siempre se dan en este orden, pues en ocasiones la acción inicial desencadena reflexiones, aprendizajes y desaprendizajes. Cobran importancia los planteamientos de Abrams (1988 c) “El estado no es la realidad que se encuentra detrás de la máscara de la práctica política. Ella es por sí misma la máscara que impide ver nuestra práctica política, tal como es”. (p. 58).

Si bien es cierto los pueblos indígenas han tenido líderes fundamentales en sus procesos organizativos y de lucha por la reivindicación de sus derechos, uno de ellos, Manuel Quintín Lame, quien dedicó su vida a la defensa de *su raza*, se trata de liderazgos que representaron un aporte al camino de la conciencia y la acción colectiva y comunitaria

por parte de los pueblos indígenas, no se trata aquí de los liderazgos caudillistas que se centran en el individuo y sus capacidades.

Los procesos de concientización guardan una complejidad que ha sido poco profundizada, implican reconocerse a sí mismos como seres humanos, como sujetos de derechos y responsabilidades, no sólo en el plano individual sino como colectivos comunitarios. En estos procesos se reconfiguran las personas y los colectivos a los cuales pertenecen desde sus particularidades culturales y sociales para seguir siendo, seguir existiendo, que es a su vez continuar luchando.

Los procesos educativos indígenas, desde sus inicios, han generado un sinnúmero de conocimientos en el campo de la pedagogía y la educación propia; en su seno se han recreado o reinterpretado planeamientos provenientes de procesos de educación popular y la pedagogía crítica, para dar lugar a pedagogías propias comunitarias e interculturales, modelos pedagógicos, planteamientos curriculares y didácticos, así como materiales que buscan fortalecer con autenticidad la realidad de la educación indígena propia, intercultural, bilingüe y comunitaria.

La educación es entonces un acto social que requiere de transformaciones, ella permite identificar las posibilidades y capacidades de quienes intervienen en el proceso educativo; valora de modo diverso la vida de quien aprende, que adquiere un significado complementario frente a la enseñanza - aprendizaje que sucede en la escuela.

Enseñar requiere de maestros críticos, reflexivos y conscientes de la realidad en la que desarrollan sus prácticas pedagógicas, a fin de dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes.

El proceso de enseñanza - aprendizaje es considerado como un acto de conocimiento no sólo de los contenidos, sino también de los hechos organizativos, sociales, políticos, culturales que suceden, por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje deben orientar acciones que posibiliten el desarrollo no sólo de capacidades cognitivas, sino también sociales y comunitarias que garanticen al estudiante la reflexión y el desarrollo de alternativas para intervenir en la resolución de la problemática de su contexto. Acciones todas ellas, que ratifican lo planteado por Abrams (1988 d) “La presunción y su aplicación efectiva de que el "sector público" es de hecho un sector privado sobre el cual el conocimiento no debe hacerse público, es obviamente el principal obstáculo inmediato para cualquier estudio serio del Estado” (p. 61).

Tenemos que los procesos educativos indígenas nacen de la vida misma de los pueblos indígenas, la producción de conocimientos relacionados con las pedagogías propias, está imbuida de las experiencias y la cotidianidad comunitaria; lo comunitario también da su nombre a estas pedagogías y les imprime sus características fundamentales. En palabras de Walsh (2017 b), son

“pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial.” (p. 29).

El origen, propósito y búsquedas de las pedagogías propias enmarcadas en la vida comunitaria y organizativa de los pueblos indígenas, las define como acciones políticas y acciones pedagógicas.

Es notorio el hecho de la prevalencia de intereses foráneos, capitalistas, desconocedores de lo propio y de los propios, a más de dos siglos de distancia de la colonia y que están aferrados a la raíz de los gobiernos de América.

De acuerdo con lo expresado en los anteriores párrafos, la educación que está ligada a la vida misma de los pueblos, a sus dinámicas comunitarias y procesos sociales y culturales, que se construye como una respuesta ante las limitaciones que representaba la educación general, es la *educación propia*. Está orientada desde las dinámicas organizativas y cuenta con docentes indígenas que permiten afianzar las culturas e idiomas nativos en los espacios escolares.

La educación y la pedagogía propuestas por los pueblos indígenas, hacen parte de procesos de construcción y de reivindicación del derecho a la educación; las luchas reivindicativas de los pueblos indígenas en Colombia han avanzado hasta el día de hoy, cuando plantean un Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP, que les permita la administración de la educación indígena, propia, bilingüe e intercultural, en todos sus niveles y procesos, el SEIP es descrito en su complejidad por el Consejo Regional Indígena del Cauca (2006) así:

“[...] en el sentido de red que articula procesos, interrelaciona dinámicas, espacios, tiempos, experiencias, niveles educativos, modalidades, en función del perfil de sociedad y proyecto de vida individual y colectivo que buscamos. Supone la construcción colectiva a partir del territorio como fuente de vida, donde todos los aspectos se relacionan y manejan de manera integral” (p. 7).

Las palabras de Arias (2020 c) determinan una característica específica del Sistema Educativo Indígena Propio:

“En efecto, en este proceso de construcción del SEIP, hay una correlación de fuerzas, lógicas y visiones. Tiene que ver con varias cosas: el modelo de desarrollo y conocer y cuidar la casa común. Eso que está pasando en la pandemia, es una forma de rebelarse para que el mundo se sensibilice y sea capaz de adoptar medidas que nos conduzcan a garantizar su supervivencia. Esta disputa es por la construcción de un nuevo paradigma, esa crisis de pensamiento, no es solo económica, climática. Si no podemos liberar el pensamiento de esa cadena que nos ha propuesto un modelo monolítico, el mundo va de manera acelerada hacia la autodestrucción” (p. 3).

Castaño y Hernández (2016) plantean una reflexión adicional sobre elementos de patrimonialidad, tomando distancia del riesgo de caer en la colonialidad:

“El patrimonio debe ser tratado desde una perspectiva descolonial, que incluya la diversidad de la humanidad” (p. 133). [...] “La identidad es ahora reconocida como un elemento clave para definir esta parte de la cultura que será seleccionada y designada para protección, conservación y salvaguarda. En otras palabras, en un mundo global, las políticas proliferan como un refugio para la identidad y, a través del patrimonio, se puede llegar a la memoria para ponerla al servicio de la identidad colectiva” (p. 135).

De igual manera... Gorostiaga (2011) afirma:

“En el marco de tradiciones intelectuales propias y de un desarrollo estatal con características específicas, la investigación educativa latinoamericana no ha sido ajena a los dilemas y problemáticas planteadas en los debates teóricos del campo a nivel internacional, como los desarrollados acerca de las vinculaciones entre investigación y políticas educativas.” (p. 12).

Por su parte Ramos (2018) refiriéndose al caso Palestino: El término emblema del actuar palestino en la resistencia es Sumud “constancia, firmeza y tenacidad del pueblo palestino para mantenerse en su tierra y continuar enraizado a ella, y su símbolo el árbol de olivo” (p. 286).

La construcción del Muro de Cisjordania desde el 2002, por el que se han destruido numerosos olivos, también ha supuesto un avance en este ecocidio y memoricidio contra el pueblo palestino. El olivo es una metáfora de la dialéctica entre el proyecto colonial sionista, que desarraigó personas y árboles, y el pueblo palestino, su derecho al retorno, su tierra y su Sumud. (p. 288).

Cumes (2012) aporta: “no vivimos una cultura eterna, sino también hacemos cultura como cualquier pueblo vivo” [...] “Lo que debemos recuperar es la capacidad usurpada de tejer los hilos de nuestra propia historia. En este caso, el pensamiento crítico (entendido como el ejercicio de criterio) que surja entre los mayas, entre las mujeres, es un recurso necesario” (p. 15).

Es el momento de presentar lo que se deduce del ejercicio de consideración conceptual sobre las categorías de *Política pública*: *Si bien se entiende como una acción desarrollada por un Estado con el objetivo de satisfacer una necesidad de la sociedad, el*

*requerimiento de la sociedad (pueblos indígenas a través de los voceros de sus organizaciones) requiere que sea estable y que siendo de obligatorio cumplimiento, permanezca en el tiempo aunque cambien los gobiernos. En el presente estudio el SEIP como política pública es el máximo objetivo a lograr y **Plan de vida**: En la pretensión del SEIP de convertirse en política pública, es el conjunto de directrices que desde cada pueblo indígena se ha determinado que permiten alcanzar el nivel de buen vivir: conservando su cosmogonía, rescatando y manteniendo sus artes y oficios, empleando su lengua nativa, disfrutando su entorno y ejerciendo su autonomía.*

Qué se considera, supone o avizora como condiciones en su armazón interna para que el SEIP sea constituido como política pública, es el contenido del siguiente capítulo. ¿Qué tan dadas están las condiciones para convertirse en política pública? ¿Es tiempo de iniciar su aplicación o es tiempo de hacer ajustes, consideraciones, no dejar de insistir y continuar en el proceso? Todo eso está por verse a continuación.

5. Condiciones Estructurales para el SEIP como Política Pública

*En este último relato voy a ubicarme décticamente en un lugar muy alto, desde las montañas a las que he subido, donde habitan los pueblos indígenas, como guardianes de la tierra, desde ahí intentaré alcanzar la altura de la dignidad con la que requiere ser entendida la **Educación Propia** de los pueblos indígenas, altura que solo se logra desde la conexión con el pensamiento de los Mayores o Sabedores. Hace un poco más de 20 años cuando conocí a Taita Emiliano Queta, un abuelo de mirada tierna y palabra dulce, en la comunidad*

Kwna Anthepugu (Nueva Isla), compartimos unas horas de diálogo o más bien de escucha, tiempo que disfruté recostada en una hamaca, él me sentía inquieta por no decir apasionada por la cultura indígena, y me dijo te llevaré a conocer algo un lugar muy alto, fue una noche de diálogos entre Mayores de distintos pueblos, sobre historias tradicionales que encarnan los valores de la cultura indígena, en ellos hablaban de la resistencia, de la unidad, de la pervivencia, del valor, la honestidad, la honradez, la fidelidad, el amor, la solidaridad y el servicio. No había nada escondido a los ojos de estos sabios y sabias. Decían que hemos venido a este planeta tierra para hacer el bien, con nuestros pensamientos, con nuestras manos, con nuestra mirada y con cada uno de nuestros actos. Aprendimos a conjugar los tiempos de los verbos en modo reflexivo, por ejemplo, mirar a mírate, indicando primero me miro y luego puedo mirar a los otros. Esa noche me quedé dormida profundamente y soñé, que el abuelo Emiliano era una cometa y yo la cola de la cometa, el volaba tan alto, hasta que esa cometa aterrizó en una estrella, y me dijo, ya puedes mirar, desde este lugar puedes observar lo que quieras, me señaló los pueblos y comunidades, los ríos y las montañas, me señaló las estrellas, y sol. También soñé que solo las personas que coincidíamos con sus referentes de valores, éramos quienes podíamos volar, pues había con nosotros muchas y bellas cometas.

Días después caminé al lado de la abuela María Toiquema, indígena del pueblo Uitoto, nos dirigimos hacia la cordillera de Ukumari kankhe, (la tierra del oso y del tigre también), la tierra del silencio, donde no hay más ruido, que el del viento y la brisa, el canto del muchillero, el aullido del mico y el sonido del agua, un ambiente de aprendizaje perfecto; eran siete horas de caminata en ascenso que hicimos sin prisa con Mamá María, como la llamo con cariño. Hablamos con ella de los reglamentos de la cultura que se deben enseñar

a las nuevas generaciones para la pervivencia de la sabiduría indígena, también hablamos de los oficios y de las artesanías. Me contó que había hecho para mí un collar de semillas de cascabel que me entregaría después. Nos alcanzó en el camino el Taita Querubín, la Autoridad Indígena del Resguardo, a quien llamo con gracia Thesi kuenzda (Tigre Mayor) porque él me dice a veces Thesi pwshesw (Tigre mujer); nos preguntó cómo van?, él mismo se respondió, caminando duro. En adelante continuó la conversación con el Mayor, hablamos de los nombres de las plantas, de los peces, de las hormigas, de las aves; y por supuesto de los osos y los tigres, de toda la diversidad en ese territorio!!!, También de los colores, los sabores y las maneras de contar, de las partes del cuerpo, todo estaba clasificado según su formas y texturas en su lengua nativa y todo en la cultura estaba conectado e interrelacionado, por ejemplo, había tigres y mariposas, pero también había tigremariposa, había yagé y cielo, y también había yagecielo. Solo en ese trayecto hubiera podido escribir un diccionario temático. Al final le dije taita como aprendió tantas cosas, me dijo mis profesores el mico, el águila y el viento, me enseñaron, ellos son mis maestros; a medida que subíamos me indicó que debíamos ir más silenciosos, para no interrumpir el equilibrio y no provocar una lluvia o una tormenta. En ese trayecto recordé una enseñanza del pueblo embera sobre un duelo entre un águila y una serpiente, que presencié un Sabio, en donde el águila sufrió la mordedura de una culebra venenosa al intentar cazarla, y vio que el ave descendía donde estaban las plantas y comía de alguna de ellas, iba al río y bebía del agua, y así una y otra vez hasta curarse. La culebra ganó el duelo y devoró a la serpiente. Y el hombre bebió de la sabiduría del águila, y supo qué planta podía sanarlo de una mortal mordedura. Un saber para aprender, un conocimiento científico, una filosofía de la vida, unos criterios para el discernimiento y la acción. Todo saber proviene de observar la pacha

mama. Así cruzamos muchas quebradas, haciendo equilibrio y sosteniéndonos de varitas de madera, fueron muchas las caídas y muchas las levantadas.

Ya casi, llegamos dijo la abuela, los jóvenes con sus machetes se abrían camino entre el monte que nos tapaba la cabeza; mamá María me dijo yo voy a prender candela y usted barra debajo de la casa; claro que acepté, solo que no sabía dónde encontrar la escoba, entonces pregunté y me pasó un machete y me dijo corte un palo, luego corte esas ramas y amárrelas con esta cabuya; así que tuve que hacer una escoba, recogimos hojas secas con las que ella prendió el fuego, humeó toda la casa y me dijo es para que los tigres no se acerquen. Esa noche descansamos y al día siguiente fuimos a la ceremonia espiritual, donde el Taita continuó con las enseñanzas, esta vez hablo del origen del yagé y del origen de los peces. Narró la historia tradicional patw kinihi (un árbol de piedra) que fue derribado, de su tronco nacieron los mares, de las ramas, los ríos, de las astillas toda clase de peces, y Chiga (Dios) todo lo nombró, también contó que cuando Chiga caminó por ese territorio, sembró un pelo de su corona y nació la planta de la sabiduría, para que el hombre pudiera ser sabio también.

*Observar la naturaleza, comprender su comportamiento, disfrutar lo que brinda, aplicar sus métodos y convertirlos en solución a las necesidades humanas ha permitido acumular conocimientos y obtener sabiduría. Es así como **la educación indígena**, no es algo que ahora tengamos que inventar. Los pueblos, culturas milenarias, tienen y han tenido su propio sistema educativo. Para concebir y estructurar en estos tiempos modernos un sistema educativo propio, que trasmita los saberes ancestrales y los integre armónicamente con la ciencia y la técnica del mundo occidental, se hace indispensable, alimentar este proceso pedagógico, político y organizativo; remitirse a la esencia del conocimiento de los pueblos,*

a sus cosmovisiones y cosmogonías, a su pensamiento, a sus creencias propias, a sus formas de vida, a sus territorios y autoridades. El choque de civilizaciones que aconteció y acontece en América, como fenómeno de dominación cultural y político que han padecido los Pueblos originarios, amenaza gravemente su pervivencia. Los pueblos han resistido, muchos han conservado su lengua, sus costumbres y tradiciones. No, no han sido aniquilados. Sin embargo, la amenaza aún persiste y nos llama a la acción.

***La primera tarea consiste en recuperar la ley de origen;** cuando se pierde, las personas y pueblos caminan sin ningún sentido, van de un lado a otro sin rumbo. La ley de origen es la que dice cómo es que se debe caminar, cómo se debe vivir en el planeta tierra, cómo se debe cuidar el agua, los bosques, los animales, los peces; ese cuidado es parte esencial de todo ser humano, porque el ser humano depende para vivir de la tierra, es la razón por la que los Pueblos han llamado Madre a la Tierra. La ley de origen está en la cosmogonía indígena, revelada por un ser Superior. En cada cultura indígena, existe una historia tradicional que habla de los seres de arriba, del medio y de debajo de la superficie de la tierra, que los sostiene y que ordena el sentido de vida. Por eso los indígenas no pueden sembrar en cualquier época, ni cosechar cuando quieran, ni agotar los frutos, ni desgastar la tierra. Cuando los mayores miran el florecer de los árboles y escuchan el canto de los pájaros saben que es época de cosecha, es tiempo de cultivar. ¿Y quién dice esto, quién enseña este conocimiento?, la cultura que está en su periodo de vida. Y todo ello en consonancia con las fases de la luna. Si los indígenas quieren vivir y ayudar a que la tierra viva y conserve su capacidad para producir alimentos y a dar vida a todos, de generación en generación, el hombre debe volver a la ley de origen. Si no lo hace, ocurrirá todo lo contrario, como nos pasa, los ríos no tienen peces, las grandes lagunas tampoco, porque las*

han envenenado, así como a la tierra con químicos y con mercurio los que extraen el oro. La Madre Tierra, de la cual se sienten plenamente pertenecientes los indígenas, totalmente compenetrados con ella, distinto a la mirada occidental que la mira y cataloga como naturaleza, algo fuera de sí, y más aún, como recurso, con una visión impersonal y consumista, es fuente de conocimiento. ¿Y entonces cómo se puede recuperar este conocimiento, cómo volver al estado normal, a la ley natural, cómo volver a la ley de origen para vivir en consonancia con la naturaleza? Este es el reto fundamental del SEIP en su componente pedagógico. Hay que profundizar en los saberes ancestrales y formar a los dinamizadores desde la investigación, desde las epistemologías propias de cada pueblo, que sean capaces de diseñar y estructurar el conocimiento de acuerdo a su cosmovisión y su cosmogonía.

Una segunda tarea es recuperar las lenguas nativas, protegerlas, promover su uso en la comunicación cotidiana, enseñarla a los niños, a los jóvenes, y a los padres que les fue negado este derecho. Las lenguas nativas transmiten todos los saberes de la cultura, es la más hermosa melodía escucharlas y la más grande experiencia entenderlas. En Colombia tenemos la mayor parte de las lenguas en grandes procesos de pérdida y debilidad, es una tarea urgente del SEIP prestar atención a los niveles de vitalidad de las lenguas nativas. Recuerdo que en uno de los talleres por el rescate de la lengua y la cultura, invité a una abuela que nos acompañara, la abuela me respondió, que no asistiría, porque su lengua ella se la sabía toda, toda mi lengua me la sé. Yo sonreí pues en verdad éramos todos menos los abuelos los que tenemos la tarea de aprender. Le pregunte abuela y como le enseñamos a los niños el idioma, y me respondió, para que los niños aprendan hay que llevarlos a conocer los ríos, las quebradas, las plantas, los animales, hay que caminar con ellos por la

cultura, contarles las historias tradicionales y que vayan a las ceremonias espirituales para que tengan más conocimiento, hay que enseñarles jugando, cantando, comiendo. Ellos no aprenden en un salón, encerrados, acorralados; este fue el inicio de ingi ayafangae ateswpa tsaiki (el camino a recorrer para aprender nuestra).

Para pensar un sistema educativo indígena propio y que sea una propuesta educativa propia y pertinente, hay que volver al pensamiento ancestral de los Pueblos, a la lengua nativa. Un sistema que ponga las lenguas nativas en el centro del desarrollo del pensamiento y del conocimiento, porque la lengua nativa transmite hasta lo más profundo del significado de la vida que cada pueblo tiene. La enseñanza de la lengua es otro pilar de la educación propia. Desde la lingüística una cosa es enseñar la lengua indígena y otra cosa es enseñar en la lengua indígena, se necesita un hablante nativo, alguien que creció en la cultura, que nació o pertenece al territorio, que tiene la cosmovisión, no basta aprender y entender el idioma, hay que vivirlo, el primer idioma se vive. Quien crece bilingüe vive los dos idiomas, logra el pensamiento en los dos idiomas y conceptualiza la vida. La pertinencia también habla del diálogo de saberes, y es aprender de cómo otras culturas han resuelto los problemas en materia de educación, salud, agricultura y demás asuntos que tengan que ver con la vida. Esta dialéctica del conocimiento se ha de convertir en aprendizaje mutuo, en compartir de saberes, en conocimiento comunitario. Un sistema educativo centrado no en el individuo sino en la colectividad.

El enfoque pedagógico propio de las culturas indígenas va de lo concreto a lo abstracto, la mentalidad indígena se mueve en el plano de lo práctico y es desde allí que se adentra en el ámbito de lo abstracto, de la especulación. Porque el indígena primero hace las cosas, manipula los objetos y luego llega a los conceptos. Primero se pasa por la

experimentación y la prueba para concluir en la utilidad de las cosas. Si se van a enseñar las nociones de la física, por ejemplo, sus asuntos conceptuales, hay que enseñar desde el acto mismo de trepar a un árbol, desde bracear el río para cruzar a la otra orilla, desde halar la palanca de mover el trapiche, ahí está la velocidad inicial y final, el tiempo y el espacio, la energía y la materia. Igualmente la química se debe hacer desde la preparación de la chicha, la colada o la mazamorra, y no desde una tabla periódica y de fórmulas que hay que aprender de memoria. Y para que sea así, desde la praxis, y una praxis local, el material didáctico debe corresponder a la metodología, y no estar limitado a los recursos propios de una concepción pedagógica teórica y no práctica.

Este conjunto de prácticas de aprendizaje, de conocimientos, de experiencias y vivencias es un tejido que hay que ir haciendo, como se hace una mochila, una ruana, un chumbe, un canasto o una estera, esa que ven hacer a sus padres y abuelos. Todo esto incide mucho en la política educativa, de que las comunidades posicionen sus propias categorías, sus propios lenguajes, y que no traten de reproducir lo que tiene el sistema educativo occidental. De aquí que a los componentes de la educación indígena no se les ha de llamar estructuras sino tejidos, el tejido político-organizativo, el tejido pedagógico y el tejido administrativo. O senderos pedagógicos, o pilares como los de una maloca, o caminos a recorrer para recuperar la cultura, la identidad, el pensamiento propio. No importan las rutas de aprendiza, importa el saber.

El desafío homogeneizador debe superarse con el SEIP. Se percibe con preocupación que los contenidos educativos se están concentrando en lo administrativo, excluyendo los contenidos y los procesos pedagógicos que las comunidades implementan en sus culturas (lenguas nativas, procesos comunitarios, economía, ritualidades y cosmovisiones), en el

marco de lo político-organizativo ... Y en ese viaje llevo varios años, caminando por la playa, por las montañas, por los desiertos para que la sabiduría indígena no se pierda!!!. Y llegó el día de la entrega del collar de la abuela, ella y otras abuelas reunidas en Ukumari Kankhe, hicieron un círculo, me pidieron que me sentara en el centro y cada una quitó de su cuello una cuenta de collar de chaquiras y de plumas, perfumaron mi cabeza con plantas, me vistieron como ellas y le dieron un sentido a mi existencia. Defender la educación propia de los pueblos indígenas.

5.1. Condiciones estructurales del SEIP desde el Estado y desde los pueblos

para el SEIP

“La única condición válida para que el sistema educativo indígena sea erigido es que tenga su fundamento en la ley de origen y en el derecho propio. Si simplemente es una parte del sistema educativo nacional todo se habría acabado. Es como si el sistema de justicia indígena hiciera parte del sistema de la justicia ordinaria. Educación propia es tener una educación a partir de la identidad de cada pueblo, de su lengua y sus costumbres. El tipo de educación que se nos ha dado ha sido ajeno a nuestra cultura, se ha impartido con maltrato y se ha subvalorado nuestra identidad y nuestras tradiciones.”
Ochoa, A.³⁷ (2019).

5.1.1. Condiciones estructurales para el SEIP desde el Estado.

Jurídicas

³⁷ Ana Manuela Ochoa Arias, indígena del pueblo Kankuamo, fue Secretaria Técnica de la Mesa Permanente de Concertación (MPC) y actualmente, Magistrada de la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP).

Desde la mirada hecha por Ochoa (2019 a):

“tenemos una Constitución Política que reconoce los derechos de los pueblos indígenas, tenemos un país que se reconoce como pluriétnico, pluricultural, un país que reconoce que hay igualdad de culturas, tenemos un país que le da sentido, que hay pueblos que hablan distinto. Tenemos una serie de instrumentos, tenemos una plataforma jurídica para los pueblos indígenas que nos permiten hablar desde lo legal, está el Decreto 1953, incluso uno puede hablar de las políticas que hay en materia de paz está el Decreto 4633, [...] en fin, creo que están dadas las condiciones jurídicas, hay reconocimiento de la declaración de las Naciones Unidas, hay Convenio 169, tenemos todo para trabajar; la Mesa Permanente de Concertación tiene más de 20 años trabajando con el SEIP y uno no tendría por qué dejar tirado todo lo que ha invertido en 20 años en materia de reconocimiento, porque una cosa es el reconocimiento legal y otro es en la práctica” (p. 11).

En el concepto de Perafán (2018 c)

“Básicamente el marco jurídico está, no solo el que había traído el convenio 169 de la OIT, que se consolidó con la Constitución, sino el que se ha construido a través del Decreto del SEIP y del SISPI, todo eso, porque la constitución consagra los territorios indígenas con autonomía, para efectos de administrar sus asuntos, entonces desde ese punto de vista el marco jurídico está. El Estado se ha ido moviendo de un punto a otro; diferente era la postura cuando estaba el Gobierno de Uribe, un poco más flexible la postura del Gobierno de Santos de esos 8 años, sin que él del todo dijera sí, permitió varias cosas. En este momento la postura de este Gobierno -Duque-, no ha sido muy clara, dicen que si, que el SEIP va, que van a

seguir avanzando con las reuniones, pero para la muestra un botón” [el proceso de concertación, aún no ha concluido] “ (p. 13).

En síntesis de las jurídicas: Constitución, Leyes, Decretos, y Declaraciones, son favorables a la Educación y a la Autonomía educativa de los Pueblos Indígenas, pero aún no se logra cumplir con todo lo decretado.

Técnico operativas

Beltrán³⁸ (2018 a) ilustra de manera detallada:

“a pesar de que el Decreto 1953 del 2014 no expira la norma que reglamenta el SEIP, hay pueblos indígenas que han dicho: nosotros nunca vamos a poder aplicar el Decreto 1953 porque nunca vamos a poder cumplir los requisitos. En ese orden de ideas dentro de las condiciones técnicas y operativas que el Estado debe tener en cuenta, **son esas condiciones**. Y eso necesita que el Estado también tenga en cuenta que cada proceso que se vaya realizando tiene que irse aterrizando en territorio con las Secretarías encargadas para que cuando el SEIP sea una realidad, no llegue por sorpresa a las regiones, que nos ha pasado con el Decreto 2500, fue tal la sorpresa, que en el Cauca se presentaron conflictos entre campesinos e indígenas, por las interpretaciones convenientes y no convenientes que de un lado y otro se dieron sobre la norma. Es importante recoger las características jurídicas y operativas que permitan que la norma que reglamente el SEIP sea verdaderamente aplicable y que

³⁸ Edna Luz Maraldy Beltrán, funcionaria del Ministerio de Educación Nacional. Subdirección de Cobertura y Equidad.

facilite la implementación en los territorios y que no se convierta en un obstáculo para su implementación” (p. 15).

Arias (2020 d) considera:

“Frente a lo técnico es importante la discusión que está dando la CONTCEPI, se debe prolongar una instancia de discusión técnica, de diálogo con el Gobierno Nacional, porque de manera permanente debe construirse el modelo, gestionando los recursos. Lo más conveniente es que este escenario se tenga que prolongar” (p. 6).

Perafán, E. (2018 d) aporta diciendo:

“...no todos los pueblos están en condiciones de administrar todo el sistema, ellos han ido entendiendo la lógica del SEIP y estructurando este pensamiento y preguntando: ¿por qué acá se hace así, y se invierte acá? , hay unas regionales que son capaces de asumir; desde el punto de vista pedagógico se está reestructurando, se está haciendo; lo que traían como estructura no les iba a servir, los proyectos educativos comunitarios no eran lo que se estaba pensando, había otra cosa escrita, hay regiones que vienen formando a la gente para administrar y enseñar, van a haber unas que si van a arrancar y otras que van a ir despacio. En 20 años se calcula algo homogéneo; hasta que no se empiece, hasta que no esté el marco y la norma, pues es difícil.” (p. 14).

En síntesis de las técnico operativas: Dado que no todos los pueblos están preparados para asumir las condiciones, urge capacitarse para asumir con personal idóneo la autonomía administrativa, concertando un modelo de procedimiento propio.

Financieras

Ochoa (2019 b) expresa al respecto:

“una política pública, si no se le pone plata no tiene sentido; tiene que tener plata, tiene que tener la institucionalidad y tiene que haber voluntad; todo eso es importante para la implementación de una política. Al Estado le está costando dar ese paso hacia la autonomía administrativa, por lo que decíamos al principio, le cuesta porque es que es un Estado al que le ha costado mucho la descentralización, es un estado muy centralizado, y si le ha costado la descentralización, en términos de sus entidades territoriales, departamentos, municipios y demás, con mucha más razón le cuesta la descentralización hacia los territorios indígenas y, sobre todo, bajo el entendido de unas lógicas racistas y discriminatorias, que piensan que los pueblos indígenas no tienen capacidad para administrar recursos, incluso que son corruptos; como tienen eso en la cabeza les cuesta soltar, y también bajo la lógica, bajo el entendido de que la plata les da poder, y que quien tiene la plata tiene el poder de decidir, desde quién es el profesor hasta quién es el gobernador de una región, todo eso esta atravesado por el racismo, por la discriminación, por la pobreza, por no vernos como iguales, por vernos como si fuéramos inferiores; nunca se imaginan que uno pueda administrar” (p. 15).

Perafán (2018 e) dice:

“La verdad es que los recursos financieros que el Gobierno gira para la educación, no son suficientes para el SEIP, no alcanzarían. El Gobierno ha planteado una

tipología especial y los indígenas se la han peleado, al CRIC le han subido, pero no alcanza a ser lo que se necesita” (p. 14).

Beltrán (2018 b) puntualiza:

“Creo que el factor más importante es el de las fuentes de financiación, si bien es cierto que en el sistema educativo occidental, actualmente se tienen diversas fuentes de financiación y además se tienen los niveles educativos segmentados, cada uno tiene fuentes y esquemas distintos. [...] Yo creo que lo más prudente es, identificar cuáles van a ser las fuentes de financiación; en este momento hay un proceso para identificar una tipología especial para el SEIP, que le permitirá a la nación calcular cuánto le cuesta financiar la educación de un estudiante del SEIP. El riesgo que yo veo frente a ese ejercicio es que la discusión en ese escenario financiero es el paso de lo nacional a lo regional. [...] El tema financiero me parece, es de los más importantes y de alguna manera esto también tiene que ir atado a las discusiones de ordenamiento territorial” (p. 16).

En síntesis de las financieras: La autonomía educativa exige la descentralización administrativa y de recursos hacia las autoridades indígenas, revisar que los recursos asignados a la Educación Indígena son insuficientes y calculados sobre referentes colectivos y no individuales. Los pueblos deberán prepararse para el manejo financiero del SEIP.

Pedagógicas

Arias (2020 e) hace ver:

“Es necesario aplicar los modelos pedagógicos construidos desde el territorio, aprender a desaprender desde la investigación. El modelo debe ser flexible, que se adecúe fuera del aula, buscando una compenetración comunitaria y el entorno social.

Los pueblos indígenas, nos levantamos a las cuatro de la mañana para ir a la cocina, a hablar con los viejos, en ese momento ellos cuentan asuntos importantes, que no se dicen en otra hora, sobre la cultura y la siembra, los ciclos, los bautizos, por ejemplo, en una siembra, el primer racimo hay que dejarlo para los pájaros” (p. 6).

Bolaños (2019) comenta:

“Hay que hacer un gran esfuerzo para que la norma contenga los elementos generales capaces de orientar los procesos educativos de todos los pueblos en su conjunto y de cada uno en particular. Que contenga los criterios que expliquen que la educación propia lo es todo y no se reduzca a la escuela y al maestro, a la pedagogía y a los contenidos académicos. Esto implica un nuevo desarrollo, una nueva visión, un nuevo enfoque que, desde luego, va a afectar todos los ámbitos: la administración en el marco local, las condiciones operativas, financieras y pedagógicas” pág. 3.

Palechor³⁹ (2018 a) expresa:

“nosotros le trabajamos al asunto de la pedagogía como el centro del SEIP, porque la pedagogía es el hacer no el discurso; ese hacer es el que nos dice a dónde ir, es

³⁹ Emil Palechor Jiménez, indígena del pueblo Yanacona del resguardo ancestral Río Blanco, coordinador del programa de Educación propia del pueblo Yanacona. Delegado a la CONTCEPI.

más, cuando hablamos de política laboral, si el dinamizador docente no sabe lo que hace, cómo le pagamos sobre que él puede recibir un estímulo, sino por su hacer pedagógico, y ahora estamos hablando más de la plataforma Plan de vida, de que la educación debe concentrarse en unos espacios tiempos de familia, territorio, espiritualidad, cada uno con sus momentos. Hemos hablado que debe haber mínimo unos hilos, 6 hilos para tenerlos y cada pueblo teje a su manera; a nivel institucional se está discutiendo sobre esta guía grande pero conceptual, nuestro aporte yanacona es muy grande, creemos que los sistemas son varios y si cada pueblo tiene el de él, será mejor para Colombia, porque cada pueblo debe construir según su contexto para que funcione; los calendarios propios o andares del tiempo tienen que ser particulares de cada pueblo; en conclusión, allí lo que hemos logrado posicionar es que cada pueblo tiene su propia construcción” (p. 5).

En síntesis de las pedagógicas: La pedagogía es el hacer, no el discurso. Cada pueblo tiene sus modelos construidos sobre fuentes originarias del saber. Cada pueblo debe construir según su contexto para que funcione, y es preciso que el Estado comprenda que para cada uno de los pueblos indígenas, lo pedagógico es eje fundamental y apoya todo lo que tenga que ver con los planes de vida.

Políticas

Cáisamo (2018 b) se refiere en estos términos:

“Políticamente a mí me parece que es importante, porque hemos ido creando ahí condiciones importantes, espacios para poder dialogar e interlocutar con el Estado, entre esos están las distintas mesas que existen: la mesa permanente MPC, que fue

creada por el decreto 1397 de 1996 y de esas mesas salen subcomisiones o sub mesas como la mesa CONTCEPI, como la mesa SISPI y otras mesas, que son escenarios donde poder dialogar, poder interlocutar y poder llegar a un acuerdo; eso tanto a nivel nacional como a nivel regional, [...] de gobierno a gobierno, entonces las condiciones se han ido ganando, no es un regalo, a través de nuestra lucha vamos ganando, mantenemos otras condiciones muy importantes para la interlocución y negociación como la minga, es una estrategia de resistencia importantísima, no es de dialogo pero a la berraca usted tiene que venir aquí a negociar por las buenas o por las malas, eso ha servido políticamente” (p. 19).

Ruiz (2018 a) pone de presente:

“De las condiciones políticas: que se respete el planteamiento de una educación integral articulada en todo el camino de la vida. Y que se garantice también, -en cuanto a lo político-el reconocimiento de las autoridades indígenas como autoridades educativas en los territorios, es algo que por ejemplo ni la Secretaria, ni el Ministerio debe seguir suplantando, sino que debe dejar que las autoridades, junto con la comunidad, puedan ejercer el papel de autoridades educativas en sus territorios. Otras condiciones se refieren a garantizar las estructuras educativas; en este caso por ejemplo en el CRIC, la consejería es la autoridad educativa, pero existe un programa de educación grande, digamos un programa de educación con tres coordinaciones, con un equipo político y pedagógico-administrativo; con todas las garantías, Entonces eso debe garantizar la Norma. Digamos, que estos equipos de educación estén en el plano local, zonal y regional, así como la Educación tiene

su Secretaría en un municipio, su Secretaría en el Departamento, y su Ministerio en la nación, así mismo deberá garantizar las estructuras de ese ejercicio desde las organizaciones indígenas” (pp. 42-43).

Perfetti⁴⁰ (2020 a) sugiere tener en cuenta:

“Sobre las condiciones estructurales, el primer tema fundamental es que exista la voluntad política por parte del Estado y la decisión efectiva realizar el SEIP, sin eso sería muy difícil.

Habría que alinear los temas fundamentales, los temas legales y todo lo que tiene que ver con fuentes de recursos del SGP, planta docente y administración de estos procesos. Ahí es clave fortalecer los temas de cualificación de todos los docentes, que son propios de los pueblos indígenas, que desarrollan esa labor. Es crucial, fortalecer sus capacidades, sus competencias. No basta con que existan los recursos. Es necesario alinear políticas de acceso, infraestructura y temas de permanencia en la educación propia. De tal manera que se puedan alinear todos esos componentes después de unir voluntades.

Eso significa también un trabajo muy fuerte de relacionamiento con la Entidades Territoriales Certificadas, para superar las diferencias con los administradores, respecto de este enfoque étnico. Esa alineación en términos de políticas, asuntos legales y reglamentaciones es necesaria para la consolidación de esta política pública en el país” (p. 6).

⁴⁰ Mauricio Perfetti Del Corral, Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media (MEN), en el período comprendido entre septiembre de 2010 y octubre de 2012.

En síntesis de las políticas: A través de las instancias MPC y CONTCEPI, los Pueblos Indígenas han podido interlocutar con el Estado en busca de sus derechos: Por el respeto al planteamiento de una educación integral articulada en todo el camino de la vida y por el reconocimiento de las autoridades indígenas como autoridades educativas en los territorios. De otra parte: fortalecer la capacitación de los docentes y demás personal que asuma la administración del SEIP; unir voluntades en políticas de acceso, infraestructura y permanencia de la Educación Propia y, facilitar el relacionamiento con las Entidades Territoriales en pro de la consolidación de política pública.

5.1.2. Condiciones estructurales desde los Pueblos Indígenas para el SEIP

Jurídicas

Herrera⁴¹ (2019 a) comenta:

“desde las organizaciones indígenas, en el documento perfil SEIP, Capítulo Amazonía, nosotros dejamos definidas unas responsabilidades en lo local, regional y aún nacional, sobre el rol de las autoridades, el rol de las organizaciones, de las ATIS, en diversos ámbitos. De las condiciones jurídicas se tuvo en cuenta la visión y la misión que tiene cada organización, en el caso de la OPIAC que ha sido creada para defender los derechos de los pueblos indígenas en coherencia con el marco de derechos. Las comunidades necesitan contar con un equipo jurídico consolidado que brinde ese tipo de acompañamiento en los procesos de demanda, tutelas y derechos de petición, que tienen los pueblos. El gran reto que tenemos es el de consolidar ese equipo, fortalecer esas estructuras propias para brindar un

⁴¹ Belquis Herrera Mejía, indígena del pueblo Uitoto, municipio de Solano (Caquetá), delegada por la OPIAC a la CONTCEPI.

acompañamiento más idóneo y adecuado en la implementación del sistema y frente a las demandas que hay en educación. En ese campo es importante mejorar mucho más.” (p. 19).

Muñoz⁴² (2018) afirma: “Las condiciones jurídicas adentro son jueces y fiscales de sus territorios, eso hay que reglamentarlo, las cosas no pueden ser al libre albedrío ni tan abierto” (p.14).

Chapal ⁴³ (2018 a) afirma:

“...debe de existir por los pueblos unos mandatos que sean las directrices de cómo se debe manejar la educación, [...] esos mandatos deberán salir, obviamente de una consulta en términos genéricos, que se haga a través de las autoridades, en las ceremonias, en los eventos culturales y que se consoliden los mandatos, para direccionar; porque incluso en lo personal uno puede estar confundido y debe haber unas directrices, para evitar una posible sanción, porque si a uno lo dejan al libre albedrío, si no tiene la dirección de las autoridades no creo que se cumpla con eso; si a los docentes, a los administrativos docentes y a todos los que manejan organizaciones indígenas se les deja sin un mandato que revise, que oriente un seguimiento, pueden exponerse a una posible sanción por incumplimiento.” (p. 10).

En síntesis de las jurídicas: Contar con un equipo jurídico consolidado, que brinde acompañamiento a los procesos de asesoría jurídica que tienen los pueblos. Disponer de

⁴² Gilberto Muñoz Coronado, ex Secretario de Educación del Departamento del Cauca. En el momento de la entrevista: Representante Legal de la Asociación Indígena del Cauca para el tema de la salud.

⁴³ Willinton Chapal Quenamá. Indígena pueblo Cofán. Director de la Asociación Mesa Permanente de Trabajo por el Pueblo Cofán y los Cabildos Indígenas Nasa, Awá, Kichwa y Embera, de los municipios del Valle del Guamuéz, San Miguel y Orito del Putumayo.

una normativa equilibrada de control y justicia propia, al interior de los pueblos indígenas y contar con Mandatos propios que regulen las funciones de docentes y administrativos en los Pueblos Indígenas.

Técnico operativas

Cáisamo (2018 c) aporta:

“la ley de alguna manera nos está diciendo que debemos organizarnos territorialmente, crear una especie de Entidad Territorial, pero ese no es el espíritu que tenemos que debatir, porque todo eso nos lleva a la consulta y concertación interna entre nosotros; ¿hasta dónde las autoridades, los distintos resguardos, estarían de acuerdo en que nos asociemos para poder entonces administrar y operar; aquí en el caso de Antioquía tenemos un plan que de aquí al 2021 tener lista esa estructura administrativa y toda esa organización política, social, cultural y territorial en el Departamento, para poder entonces operar y eso implica toda una acción constituyente entre nosotros, para poder ver cómo va a ser el órgano de direccionamiento y las competencias de cada una de esas autoridades, en el marco del administración educativa del SEIP. A nivel nacional todavía en este momento no se ha debatido mucho cómo va a operar, como va a ser; de alguna manera se ha planteado que nosotros no vamos a ser asimilados por el sistema educativo nacional por el Ministerio sino, que vamos a ser un órgano independiente, ¿cuál iría a ser la figura? algunos hemos planteado que la CONTCEPI se eleve a esa categoría y que tenga un rango de direccionamiento nacional para trazar políticas, acompañar y monitorear los procesos y también velar por la ejecución del presupuesto, aunque en el marco de esto va a tener todas las ías: contraloría, fiscalía, procuraduría.” (p. 22).

Herrera (2019 b) considera:

“Desde las condiciones técnicas y operativas de los pueblos, nosotros como organización lo que creemos necesario es ir en concordancia con los planes de vida, con los planes de acción que cada coordinación, que cada consejería tiene. En este caso hablo de la educación y del gobierno propio, de cómo trabajamos con las organizaciones. En las mesas departamentales, en los espacios que muchos pueblos tienen a nivel regional y local, revisar el cumplimiento ante las demandas provenientes de los pueblos, de manera articulada, no cada uno por su lado, sino mediante el acompañamiento, desde las organizaciones (OPIAC en este caso), en cuanto a requerimientos y asesorías. Incluso si los pueblos quieren, en temas técnicos, y en temas operativos, sobre cómo administrar o empezar a implementar el SEIP” (p. 20).

Chapal (2018 b) opina: “yo creo que ya las tenemos, yo creo no hay que crear tanta estructura sino con lo que tenemos [...] Lo que toca es fortalecer las estructuras propias.” (p. 10).

Por su parte Beltrán (2018 c) considera:

“Aquí hay unas responsabilidades importantes: bajar a territorios todo lo que se vaya concretando y más esta Norma que reglamentará el SEIP, para que no tome por sorpresa a nadie la implementación. Debe haber una articulación, es decir, debe haber una sintonía entre nación territorio y organizaciones para que se den las

condiciones que dan vida al SEIP, esto implica trabajos de sensibilización de la Norma, y de sus implicaciones.” (p. 22).

En síntesis de las técnico operativas: Aclarar a las Autoridades Indígenas si hay que asociarse en torno a lo educativo o a lo territorial. Brindar asesoría en aspectos técnicos y operativos a los pueblos indígenas que lo requieran y fortalecer las estructuras operativas existentes. De otra parte, brindar formación a todo aquel que desempeñe una función clave en el ejercicio del SEIP y regular con las Secretarías de Educación de las ETIs, la transferencia de procedimientos en el momento en que se asuma el SEIP por los pueblos indígenas.

Financieras

Angucho⁴⁴ (2018) expresa:

“...La financiación es un tema a revisar con cuidado, porque no todo se resuelve con el recurso económico. El dinero puede hacer que las cosas funcionen pero puede generar dependencia, el paternalismo del estado puede dañar nuestros principios de autonomía y volver consumistas a nuestros pueblos. La financiación mal orientada puede comprometer a tal punto nuestro tiempo atendiendo el diligenciamiento de requisitos para innumerables programas, proyectos, acuerdos, convenios y contratos que nuestras autoridades abandonen sus obligaciones primarias, y lo más grave aún, que las autoridades se embarquen en ese cúmulo de proyectos y al final se queden sin recursos para responder a ellos. Nos quedaríamos sin los recursos y sin el tiempo que necesitamos para construir lo nuestro, lo que nos es verdaderamente esencial,

⁴⁴ Hermes Angucho, indígena del pueblo Totoró, profesor de escuela indígena rural en el resguardo de Totoró (Cauca).

para dirigir, para formar, para organizar los equipos de trabajo y las comunidades de vida.” (p. 16).

Arias (2020 f) ilustra los alcances de esta condición:

“A nivel regional, frente al tema de lo financiero, se tiene que recoger el enfoque étnico, basado, no solo en el concepto de las tipologías, esto debe partir de criterios, de carácter objetivo por ejemplo el índice de necesidades básicas insatisfechas, criterios territoriales, entornos culturales, no solo poblacional y construir unas tipologías diferenciales. A las tipologías hay que incorporarle criterios y fortalecer los aspectos económicos y financieras de este modelo.” (p. 6).

Cáisamo (2018 d) pone de presente:

“En términos de políticas, hace falta fortalecer nuestra autonomía, nuestra gobernabilidad, para ello tenemos que capacitar a nuestras autoridades, a nuestros dirigentes y a la comunidad en general. Es necesario que ellos se apropien de aquello a lo que le estamos apostando, el SEIP, si verdaderamente queremos seguir siendo indígenas. Entonces, hay que hacer un trabajo de formación y de capacitación en los escenarios que ya tenemos establecidos, particularmente con los docentes, y son las autoridades de los pueblos las llamadas a direccionar este proceso.” (p. 22).

En síntesis de las financieras: Que la inadecuada financiación no afecte la autonomía de los Pueblos Indígenas; que lo financiero se ajuste a las tipologías diferenciales con miras a los costos integrales del SEIP y que los pueblos indígenas generen recursos alternos, en caso de limitaciones presupuestales por parte del Estado.

Pedagógicas

Chapal (2018 c) aporta:

“yo creo que eso hay que aclararlo más con los operativos educativos, porque yo por ratos miro en la práctica los docentes no entienden que es una pedagogía propia apenas estamos entendiendo que son las pedagogías propias, eso habría que hacer un análisis de que es una pedagogía propia, o cuales son las actividades o conductas que significarían una pedagogía propia, cuales sería ahora, pero las formas de cómo lo podemos hacer sí, creo que es fundamental yo siempre me he metido en el tema de los rituales, para mí el ritual es una forma de decirle a uno como puede diseñar, la forma de como uno puede enseñar una cuestión cultural, creo que es fundamental (las ceremonias) todo pueblo hace ceremonias, quien no las hace, las copia” (p. 11).

Cáisamo (2018 e) comenta:

“En la parte pedagógica hay avance pero creo que hace falta, debe ser una directriz dada por las autoridades para que desde cada componente y programa, se haga el proceso de investigación, se haga el rescate cultural, y de la memoria ancestral, en cada organización indígena; hay trabajo escrito, asesores que pasaron por ahí que lograron escribir, existen talleres donde trabajaron con los maestros espirituales, donde trabajaron sobre conocimiento de botánica; todos esos insumos hay que cogerlos, lo que yo llamo volverlos pedagógicos o sea, pedagogizar todas esas producciones de conocimiento que tenemos en cada rincón de nuestras organizaciones, es un trabajo que requiere la disciplina para ponerlo en clave de

escritura, o sea, tenemos insumos, tanto escritos como orales y eso lo tenemos que rescatar fuertemente y trabajarle permanentemente.” (p. 22).

Herrera (2019 c) expresa:

“Que se reconozca lo que dice cada pueblo en su plan de vida, en su proyecto educativo comunitario. El SEIP también habla que es desde del nacimiento hasta la desaparición física y la vida espiritual, que se da a través de varias facetas y momentos de la formación. Cada pueblo tiene dentro de su rol de dinamizadores a las autoridades tradicionales, que hacen acompañamiento, además de los espacios pedagógicos de revitalización de la cultura y de lo propio, donde se afianzan los conocimientos culturales y espirituales. Es necesario capacitar a los docentes, empoderarlos y producir materiales desde las visiones de los distintos pueblos. El SEIP también es elemento fundamental para fortalecer la lengua materna desde los escenarios pedagógicos, no solamente como una clase, sino de manera transversal” (p. 21).

En síntesis de las pedagógicas: Que se tenga claridad de lo que significan pedagogías propias y que haya una directriz que lleve a la investigación para el rescate cultural, de la memoria ancestral, que se reconozca lo que dice cada pueblo en su plan de vida, en su proyecto educativo comunitario, que se tengan en cuenta sus particularidades; que se fortalezca la lengua materna desde los distintos escenarios, es decir en la vida misma. No a la homogeneización y a la estandarización de procesos educativos.

Políticas

Beltrán (2018 d) aporta diciendo:

“Las condiciones políticas tendrán que ver con la unidad de los pueblos para consolidar el SEIP [...] Además a nivel regional se debe fortalecer el proceso, el buen relacionamiento con las entidades actuales, y no esperar a cuando se implemente la regla del SEIP sino que debería estarse haciendo desde ya. Las políticas son como el cohesionador del resto de condiciones que se tiene que dar.” (p. 20).

Cáisamo (2018 f) reflexiona:

“Políticamente como estamos, nos hace falta fortalecer nuestra autonomía, nuestra gobernabilidad, ahí es donde nosotros planteamos desde el SEIP, que tenemos que capacitar a nuestras autoridades, nuestros dirigentes, y nuestra comunidad en general para que ellos se apropien de aquello a lo que le estamos apostando, que significa SEIP; de cuál es la oportunidad que nos podemos dar desde este espacio, si queremos seguir siendo indígenas, entonces hay que hacer un trabajo de formación y capacitación, en los escenarios que ya tenemos establecidos y entonces también generar todo un proceso de capacitación de los docentes, pero básicamente aquí es la autoridad la que debe dar direccionalidad al proceso del SEIP” (p. 21).

Herrera (2019 d) aporta su mirada diciendo:

“Que no nos desviemos del camino, que tengamos unos valores y unos principios desde las cosmovisiones de los pueblos, [...] necesitamos líderes formados íntegramente en valores, en derechos, en principios, en cultura, en capacidad de gestión, de articulación, de interlocución [...] en el caso educativo, desde todos los ámbitos. [...] El SEIP lo que busca es eso, cómo afianzarnos políticamente más. El

plan de vida es la primera herramienta. Nos toca desarrollar los mandatos propios, que tienen los pueblos y que hacen parte de la estructuración del SEIP. [por ello es por lo que desde muchos pueblos se habla] de que es importante la expedición de la Norma.” (pp. 19 y 22).

En síntesis de las políticas: Formar y capacitar autoridades en orden a los nuevos retos en autonomía y gobernabilidad para los pueblos indígenas, promover la formación de futuros líderes en valores propios, en gestión, administración, interlocución y política y, acatar el mandato de socializar permanentemente a cada pueblo, además de fomentar el relacionamiento entre pueblos y entidades hasta que se materialice el SEIP.

CONDICIONES ESTRUCTURALES PARA EL SEIP

	DESDE EL ESTADO	DESDE LOS PUEBLOS INDÍGENAS
Jurídicas	Constitución, Leyes, Decretos, y Declaraciones, son favorables a la Educación y a la Autonomía educativa, con escasos desarrollos; aún no se logra acordar la Norma que permitirá la administración del SEIP.	Asesoría jurídica a los procesos indígenas. Normativa de control y justicia propia, al interior de los pueblos y Mandatos propios que regulen funciones de docentes y administrativos en los Pueblos Indígenas.
Técnico Operativas	Dado que no todos los pueblos están preparados para asumir las condiciones, urge capacitarse para asumir con personal idóneo la autónoma administrativa, concertando un modelo de procedimiento propio.	Aclarar a las Autoridades Indígenas si hay que asociarse en torno a lo educativo o a lo territorial. Asesoría en aspectos técnicos y operativos y fortalecer las estructuras operativas existentes. Que todo aquel que desempeñe una función clave en el ejercicio del SEIP reciba formación idónea. Regular con las Secretarías de Educación de las actuales ETIs, la transferencia de procedimientos en el momento en que los pueblos indígenas asuman el SEIP.
Financieras	La autonomía educativa exige descentralización administrativa y de recursos hacia las autoridades indígenas. Que los recursos asignados a la Educación Indígena sean suficientes y calculados sobre referentes colectivos y no individuales. Los pueblos deberán prepararse para el manejo financiero del SEIP. La ejecución de los recursos	Que la inadecuada financiación no afecte la autonomía de los Pueblos Indígenas; que lo financiero se ajuste a las tipologías diferenciales con miras a los costos integrales del SEIP y que los pueblos indígenas generen recursos alternos, en caso de limitaciones presupuestales por parte del Estado.

	públicos deberá ser vigilada por los órganos de control.	
Pedagógicas	Que el Estado comprenda que para cada pueblos indígena lo pedagógico es eje fundamental y apoya todo lo que tenga que ver con los planes de vida. La pedagogía es el hacer, no el discurso. Cada pueblo tiene sus modelos construidos sobre fuentes originarias del saber. Cada pueblo debe construir según su contexto para que funcione.	Que se tenga claridad de lo que significan pedagogías propias y que haya una directriz que lleve a la investigación para el rescate cultural de la memoria ancestral. Que se reconozca lo que dice cada pueblo en su plan de vida y en su proyecto educativo comunitario, que se tengan en cuenta sus particularidades; que se fortalezca la lengua materna desde los distintos escenarios, es decir en la vida misma. No a la homogeneización ni a la estandarización de procesos educativos, ni siquiera al interno del SEIP.
Políticas	Que a través de la MPC y CONTCEPI, los Pueblos Indígenas continúen la interlocución con el Estado en busca de sus derechos: Por el respeto a una educación integral articulada en todo el camino de la vida y por el reconocimiento de las autoridades indígenas como autoridades educativas en los territorios. Que se dé por parte del Estado la capacitación de los docentes y demás personal que asuma la administración del SEIP. Que se unan voluntades en políticas de acceso, infraestructura y permanencia de la Educación Propia y se facilite el relacionamiento con las Entidades Territoriales en pro de la consolidación de política pública.	Formar y capacitar autoridades en orden a los nuevos retos en autonomía y gobernabilidad para los pueblos indígenas, promover la formación de futuros líderes en valores propios, en gestión, administración, interlocución y política. Acatar el mandato de socializar permanentemente a cada pueblo. Fomentar el relacionamiento entre pueblos y entidades hasta que se materialice el SEIP. Como una forma de generalizar una cultura política al interno de cada pueblo, que se diseñe e implemente la forma más ágil y oportuna de formar e informar de los procesos de negociación por parte de la CONTCEPI.

5.2. Norma SEIP, Tensiones, Retos y Desafíos

“No basta que se expida la Norma, es necesario que en su construcción se tenga en cuenta el plan de vida y el proyecto educativo comunitario, la visión y la misión de cada organización indígena y que no quede abandonada a la libre interpretación del gobernante de turno. El propósito de la Norma es que permita a los pueblos desarrollar su propia educación acorde con su pensamiento.” (Herrera, 2019)

5.2.1. Norma SEIP y Observaciones MEN.

Tras haber avanzado en el proceso de concertación del SEIP en la CONTCEPI, durante intensos 14 años, los pueblos indígenas llegan a la concreción de una propuesta de Norma que presentaron al MEN para su consideración. El MEN analizó la propuesta y las consideraciones las presentó a las organizaciones indígenas miembros de la CONTCEPI.

Esta propuesta de Norma SEIP radicada por la Secretaría técnica de la CONTCEPI el 2 de octubre de 2019, luego de ser revisada por el MEN, entrega a los miembros indígenas de la CONTCEPI en julio de 2020, un Documento de Observaciones en el que expresa sus consideraciones y sugerencias a la Norma:

NORMA SEIP Y OBSERVACIONES DEL MEN

Aspecto	Propuesta Norma	Observaciones MEN
Objeto y Ámbito de aplicación de la norma	Objeto: Garantizar la educación indígena propia y la autonomía educativa, mediante el establecimiento del SEIP como política pública educativa para los pueblos indígenas de Colombia. Ámbito: aplica a pueblos, comunidades, territorios indígenas y entidades territoriales con población indígena en contexto rural, urbano o de frontera, mediante la implementación de los tres componentes del SEIP y las normas especiales que lo regulan.	Dada la multiplicidad de alcances y de destinatarios, se propone identificar el asunto sobre el cual estará centrada la expedición de la norma SEIP, a fin de preservar el principio constitucional de unidad de materia y aplicando los elementos propios de la técnica legislativa para minimizar las consecuencias derivadas del examen constitucional. Precisar la articulación de los distintos componentes y cómo estos interactúan entre sí, para armonizar la operatividad del Sistema Educativo Indígena Propio.
Funciones y competencias	Competencias y funciones de los Territorios Indígenas y/o Autoridades Indígenas.	Respecto de las funciones y competencias, la propuesta de norma SEIP plantea una modificación directa al andamiaje propuesto en

	<p>...para garantizar la educación propia a la población indígena de Colombia, es necesario definir las competencias que le corresponde cumplir a los territorios indígenas y crear mecanismos de coordinación entre éstos y las entidades territoriales.</p>	<p>el marco del Decreto 1953 de 2014, cuyo centro es el Territorio Indígena, que ostentaba las competencias en educación, en lo correspondiente o equivalente a los niveles de educación preescolar, básica y media, y que a su vez, desconoce lo señalado en los artículos 286, 287, 288, 329, 330 y 56 transitorio de la Constitución Política de Colombia, como se explicó en el cuerpo del texto. En ese mismo sentido y en relación con el proceso de certificación de los territorios indígenas en educación, la propuesta de norma no tiene en cuenta ni la Constitución Política, ni lo establecido en el Decreto 1953 de 2014 al respecto, con lo cual además se puede estar generando una propuesta que deja en riesgo la prestación del servicio educativo y por ende la garantía del derecho a la educación, así como la sostenibilidad técnica y financiera del mismo.</p>
<p>Certificación de territorios</p>	<p>En el ejercicio de la autonomía, autodeterminación y autogobierno, los territorios y/o autoridades indígenas que así lo decidan; recibirán la administración del SEIP, sin el requisito de la certificación previa de sus territorios.</p>	<p>Es de señalar que, tal y como se indica en el artículo 65 del Decreto 1953 de 2014, la certificación “(...) solo será procedente una vez el Sistema Educativo Indígena Propio sea adoptado mediante las normas jurídicas correspondientes”; en ese orden de ideas, no sería posible abstraerse de tal requisito, si lo que se pretende es, precisamente, poner en marcha el SEIP, que no deroga expresamente el precitado Decreto” [La propuesta de norma no contempla disposiciones específicas en relación con la facultad de inspección, vigilancia y control de los diferentes componentes en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio, situación que implica la remisión normativa a las disposiciones generales sobre la materia].</p>
<p>Autonomía</p>	<p>Autonomía pedagógica. Los pueblos indígenas son autónomos para implementar su educación propia, a través de los procesos pedagógicos propios. Los pueblos indígenas tienen autonomía para determinar y orientar el conjunto de vivencias para la transmisión, recreación e intercambio de la sabiduría ancestral, saberes y conocimientos propios emanados de las Leyes de</p>	<p>La propuesta de norma contempla multiplicidad de niveles y actores frente al derecho y principio de la autonomía de los pueblos indígenas, por lo que se considera pertinente delimitar el alcance y destinatarios de la misma, teniendo como referente lo establecido al respecto, en la Constitución Política, la ley y la jurisprudencia, con el propósito de garantizar una adecuada prestación del servicio en condiciones adecuadas para el acceso y la permanencia de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el Sistema Educativo Indígena Propio.” (p. 52).</p>

	<p>Origen, Ley de Vida, Derecho Mayor y Derecho Propio. Así como, aquellos conocimientos, prácticas de enseñanza, saber y aprendizaje de otras culturas; para la pervivencia y permanencia milenaria.</p>	<p>“En cuanto a semillas de vida, se requiere aclarar por parte de los pueblos indígenas, cuál sería el alcance del ciclo de la educación propia que se defina como equivalente a este nivel educativo, teniendo en cuenta las garantías constitucionales para la atención integral de la niñez indígena y que en la propuesta de norma no se desarrolla. De igual manera, es necesario definir como sería el procedimiento a través del cual, los territorios indígenas asumirían las competencias para la administración de la educación inicial, dado que lo definido en la propuesta de norma no recoge el proceso de habilitación de territorios indígenas vigente y que está definido en el Decreto 1953 de 2014” (p. 52)</p> <p>Sobre el componente pedagógico “Se considera importante que dentro de los ciclos de la educación propia se establezca una diferenciación entre las etapas del curso de vida, con el fin de que se puedan atender de manera diferencial, los requerimientos educativos particulares para cada momento de vida. Esta diferenciación también facilitará la movilidad de las semillas entre ciclos de la educación propia, entre territorios indígenas y entre sistemas educativos. Asimismo, es esencial que la propuesta de norma contenga elementos con mayor desarrollo que recojan aspectos de orden pedagógico, metodológico, didáctico y curricular, que permitan una integración de la cosmovisión de los pueblos indígenas, las lenguas nativas, los saberes y conocimientos propios, en los Proyectos Educativos Comunitarios, como garantía para la pervivencia de los pueblos indígenas.</p>
<p>Componente pedagógico</p>	<p>Componente Pedagógico. Organiza el tejido de sabiduría para la vida, orienta los caminos y acciones que dinamizan los procesos educativos indígenas propios para la formación integral de las semillas en su identidad cultural, organización social, política, comunitaria, relación armónica con la Madre Tierra y la naturaleza, Operativiza las políticas de sabidurías y conocimientos, de investigación propia, lenguas</p>	<p>Se considera importante que dentro de los ciclos de la educación propia se establezca una diferenciación entre las etapas del curso de vida, con el fin de que se puedan atender de manera diferencial, los requerimientos educativos particulares para cada momento de vida. Esta diferenciación también facilitará la movilidad de las semillas entre ciclos de la educación propia, entre territorios indígenas y entre sistemas educativos. Asimismo, es esencial que la propuesta de norma contenga elementos con mayor desarrollo que recojan aspectos de orden pedagógico, metodológico, didáctico y curricular, que permitan una integración de la cosmovisión de los pueblos</p>

	nativas, autonomía y soberanía alimentaria; definidas autónomamente por los pueblos indígenas.	indígenas, las lenguas nativas, los saberes y conocimientos propios, en los Proyectos Educativos Comunitarios, como garantía para la pervivencia de los pueblos indígenas.
Espacios escolares	El Estado y Gobierno Nacional garantizará los recursos para la creación, adecuación y dotación de la infraestructura para los espacios pedagógicos en los que se desarrollen procesos de formación de la educación indígena propia.	De otra parte, en relación con la infraestructura de los espacios pedagógicos, se requiere de la coordinación con los pueblos indígenas, para definir los aspectos de manejo técnico de los asuntos relacionados con el cumplimiento de las normas en esta materia, así como la inclusión de criterios acordes a la cosmovisión, usos y costumbres y condiciones ambientales de los diversos contextos de los pueblos indígenas.
Educación superior	Consejo Nacional de Universidades Indígenas Propias e Instituciones Propias de Formación avanzada, Profundización y Especialización propia. Créase el Consejo Nacional de Universidades Indígenas Propias e Instituciones Propias de Formación avanzada, Profundización y Especialización propia, [...] Este Consejo, es el órgano que asesora, acompaña y consolida las iniciativas de las Universidades Indígenas Propias e Instituciones de Formación avanzada.	En cuanto a educación superior, si bien se reconoce la autonomía de los pueblos indígenas en los procesos educativos, es necesario revisar el alcance de la misma otorgada a las autoridades y comunidades indígenas, respecto de la creación de Instituciones de Educación Superior indígenas Propias, así como de sus programas, oferta académica, organización, evaluación de su estudio técnico, administrativo y financiero para su viabilidad, sin tener en cuenta la competencia e independencia del Ministerio en dichos procedimientos, para garantizar un servicio educativo de calidad. Asimismo, deben revisarse los procedimientos planteados en la propuesta de norma sobre la creación de instituciones de educación superior sin certificación previa de sus territorios, teniendo en cuenta que estos no están acordes a lo establecido en el Decreto 1953 de 2014.
Creación del Organismo Nacional del SEIP	Créase el organismo nacional de carácter público especial para acompañar la implementación y operatividad del SEIP con tres Instancias: la primera de carácter político denominada Consejo Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas; la segunda de concertación denominada Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas, CONTCEPI y la tercera de carácter operativo denominada Unidad	En cuanto al Organismo Nacional de carácter público especial para la puesta en marcha del SEIP, la propuesta de norma plantea la creación de una instancia política que es el Consejo Nacional de Educación de los pueblos Indígenas, que podría por un lado suscitar un conflicto de competencias [...] que hoy están asignadas a la CONTCEPI y por el otro, se requiere precisar cuál sería la relación de jerarquía o nivel de organización entre esta instancia y la Mesa Permanente de Concertación con los Pueblos y Organizaciones Indígenas, así como su relacionamiento con otras mesas indígenas de carácter nacional y territorial. Asimismo, se debe revisar el alcance de las competencias del Organismo Nacional frente a las del Ministerio

	Operativa Nacional del SEIP. Este organismo será financiado por el Estado a través del Gobierno Nacional.	de Educación y la carga administrativa e impacto fiscal de la creación de las tres instancias que lo conforman.
Dinamizadores del SEIP	<p>En el SEIP los Dinamizadores son de carácter Pedagógico, Político - organizativo, administrativo y otros según lo requiera cada pueblo de acuerdo con sus procesos educativos indígenas propios.</p> <p>Los criterios y parámetros para seleccionar los Dinamizadores del SEIP en sus tres componentes, serán establecidos por cada pueblo indígena en el marco de su autodeterminación y procesos educativos indígenas propios.</p> <p>El salario de los Dinamizadores es la contraprestación económica que el Estado Colombiano garantiza a los Dinamizadores de los componentes, estructuras y procesos del SEIP por el trabajo que realizan para el funcionamiento, desarrollo y consolidación de los procesos educativos de los pueblos indígenas.</p>	<p>En cuanto a los dinamizadores, y en línea con el mandato dado por la Corte Constitucional en sentencia C-208/07 de “(...) expedir un estatuto de profesionalización docente que regule de manera especial la materia (...)”, se resalta el propósito de crear un sistema de administración de personal para todos los cargos relacionados con el SEIP en cualquiera de sus componentes o niveles territoriales, que comprende aspectos relativos a dinamizadores pedagógicos, político-organizativos o administrativos. Sin embargo, el Ministerio de Educación Nacional hace un llamado a los delegados de los pueblos indígenas en la CONTCEPI para que debido a asuntos que desborden la competencia del Ministerio de Educación Nacional, no se detenga el avance que se pretende frente al objetivo común, que debe ser la garantía de los derechos laborales de los directivos docentes y docentes en territorios indígenas, que a la fecha están vinculados y los que llegaren a vincularse al sistema educativo y que se pueda avanzar con mayor dinámica en el proceso de consulta previa para dar cumplimiento a lo señalado en la Sentencia C-208/07” (p. 54).</p> <p>Adicionalmente, se solicita que las disposiciones relativas al ciclo de vida laboral de los dinamizadores (ingreso, permanencia, situaciones administrativas y retiro de la carrera) sean debidamente estructuradas y definidas, pues se constituyen en el pilar fundamental para garantizar su estabilidad laboral.</p>
Financiación del SEIP	La financiación integral del SEIP es responsabilidad del Estado y Gobierno Nacional.	Se asume a la Nación como financiador absoluto e ilimitado de todos los procesos, incluidos los comunitarios; sin embargo, es necesario tener en cuenta los límites presupuestales y el carácter descentralizado del Estado, que le otorga autonomía a las entidades territoriales, las cuales poseen recursos propios y asumen competencias para financiar la prestación del servicio educativo en su jurisdicción. Asimismo, los criterios de distribución y disponibilidad de recursos de la bolsa del SGP deberán estar armonizados con lo definido en la Ley 715 de 2001

Relación con otras entidades	Articulación con las entidades territoriales y con el orden nacional. Se establecerán procedimientos de valoración, que garanticen la movilidad entre los sistemas. La articulación se realizará acuerdo con las funciones y competencias que el SEP establezca a las "entidades de Orden nacional, territorial, y autoridades indígenas.	La propuesta de norma plantea una serie de aspectos que escapan del alcance de las competencias del Ministerio de Educación Nacional, para lo cual se requiere de la preparación y alistamiento de los insumos de información, en aras de realizar la articulación intersectorial correspondiente.
Capítulo amazónico	Excepcionalidad General. Dadas las características especiales de los pueblos indígenas amazónicos y los factores de vulnerabilidad que permiten establecer su alto riesgo de extinción cultural, razón por la cual se requiere la implementación de procesos educativos con altos niveles de pertinencia e idoneidad y que desarrollen normativamente el postulado constitucional de maximización de la autonomía; las normas contenidas en este capítulo serán de aplicación preferente y prevalente en la gestión e implementación de la política pública SEIP en sus territorios	El capítulo Amazónico de la propuesta de Norma, no desarrolla criterios especiales y específicos en materia educativa para los pueblos amazónicos, a pesar de señalar que éstos tienen características especiales y factores de vulnerabilidad que los ponen en un alto riesgo de extinción cultural, por lo cual se requiere desarrollar estos aspectos de manera más amplia en la norma.
Observación final		Finalmente, en lo relativo a la vigencia y derogatorias del proyecto de norma del SEIP, es de suma importancia dejar claro si la voluntad de la propuesta de norma presentada es que se adelante de manera previa a la expedición de la norma SEIP un desarrollo o una modificación al Decreto 1953 de 2014 y otras disposiciones normativas, ya que de dicha precisión dependerá el camino que deberá tomarse frente a los trámites correspondientes.

Análisis y Recomendaciones

Mucho se puede decir tanto sobre la Norma como sobre el pronunciamiento del MEN; tomaré de lo visto en el cuadro comparativo inmediatamente anterior, al menos cuatro de los temas que se realzan en un ejercicio de mirada desde lo jurídico y no me extiendo dado que las tensiones generadas por lo manifiesto desde el MEN serán expuestas más adelante.

a. Objeto y ámbito de aplicación de la Norma

Propuesta de Norma

El SEIP es considerado por parte de los pueblos indígenas como política pública para la educación propia de los pueblos indígenas y la Norma lo asume en el marco del reconocimiento constitucional del Estado colombiano como pluriétnico y multicultural y en este marco, la autonomía de los pueblos indígenas para su administración y como la manera de garantizar el derecho a la educación de los pueblos indígenas.

El ámbito de aplicación lo refieren a los pueblos, comunidades y territorios indígenas, así como a las entidades territoriales con población indígena.

Observación del MEN

Plantea que la propuesta de Norma SEIP establece múltiples objetos y destinatarios de esta, a saber:

- Garantizar el derecho a la educación indígena propia.
- Reconocer al SEIP, como la política pública para los pueblos indígenas.
- Precisar las relaciones de trabajo entre los Dinamizadores y el Estado, creando para el efecto un Régimen Especial aplicable a estos.

- Establecer nuevas instancias educativas, y otorgar nuevas competencias para las Autoridades y pueblos Indígenas, en el marco de su autonomía.
- Implementar procesos educativos propios en contextos urbanos.
- Diseñar políticas públicas integrales de carácter fronterizo y binacional.

Análisis y recomendaciones

Los pueblos indígenas están planteando una política pública referida a su Sistema Educativo Indígena Propio y la dimensión que tiene es la de un Sistema que deberá abarcar distintas dimensiones para que se pueda realizar en el marco de los principios que también plantean en su propuesta de Norma. En este entendido lo que el MEN considera que son distintos objetos en realidad son los ámbitos en los cuales se concretará el SEIP, en el entendido de que su objeto último sería: el reconocimiento, establecimiento, implementación, fortalecimiento y regulación del SEIP, como la forma de garantizar el derecho a la educación indígena propia, ello requerirá de:

- Precisar las relaciones de trabajo entre los Dinamizadores y el Estado, creando para el efecto un Régimen Especial en el marco del SEIP.
- Establecer nuevas instancias educativas, y otorgar nuevas competencias para las Autoridades y pueblos Indígenas, en el marco de su autonomía.
- Implementar procesos educativos propios en contextos urbanos.
- Diseñar políticas públicas integrales de carácter fronterizo y binacional.

El planteamiento tiene que ver con la aplicación del principio de integralidad del que hablan en el literal p) del artículo 5 de la Norma propuesta. Es evidente que esta visión de la integralidad no se ajusta a la visión fragmentada que tiene el sistema educativo nacional y la Normativa que lo regula. En este caso es necesario que las dos visiones se acerquen para encontrar puntos medios y que se avance en el reconocimiento del SEIP por parte del MEN y se puedan acordar los contenidos de una Norma marco a partir de la propuesta de los pueblos indígenas y las normas complementarias o coadyuvantes que deben acompañarla y que deben plantearse de manera paralela para que sean acordadas y aprobadas en forma simultánea y así el SEIP logre funcionar adecuadamente, tal como lo plantean los pueblos indígenas.

En cuanto al derecho a la educación de los pueblos indígenas la Corte Constitucional ha dictado su jurisprudencia en el sentido de que hace parte del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural y que debe ser realizada con autonomía por parte de estos pueblos, es así como en la Sentencia T-300 de 2018 (Mg. Ponente: Alberto Rojas Ríos) reitera que:

La educación étnicamente diferenciada, en palabras de esta Corte “garantiza la reproducción y mantenimiento de las tradiciones propias de los pueblos étnicos, por lo que se trata de una materia sobre la cual se predica una especial relevancia constitucional. De ahí [...] la necesidad de perseguir como último fin la mayor autonomía de estos colectivos culturales en el diseño, adopción y desarrollo de sus sistemas educacionales, siempre que sea materialmente posible y se garanticen los aspectos generales del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, como la adecuación (o calidad), la accesibilidad, y la continuidad del servicio.” (p. 24).

Adicionalmente, es necesario que el MEN haga una lectura más amplia de la propuesta de Norma de SEIP para que se pueda comprender la dimensión de ésta, dado que refiere un Sistema que muy posiblemente esté superando la regulación normativa existente, por ejemplo el Decreto 1953 de 2014 y sea necesario plantearla en el marco constitucional más amplio de reconocimiento de los territorios indígenas como entidades territoriales.

En cuanto a la capacidad institucional requerida para que se garantice la sostenibilidad en la gestión del servicio público educativo, establecida en el documento de observaciones del MEN como elemento fundamental para el planteamiento del SEIP, es necesario que esta capacidad institucional se plantee bajo criterios que tomen en cuenta los planteamientos que hacen los pueblos indígenas para la Norma del SEIP, obviamente teniendo como referente la experiencia y resultados obtenidos en el sistema educativo nacional y no que se pretenda aplicar como tabla rasa lo que desde este sistema se considera como capacidad institucional. Asimismo, será necesario construir los planteamientos para la calidad de la educación que correspondan al SEIP.

b. Funciones y competencias

Propuesta de Norma

En el art 30 define las competencias que según su mirada y experiencia corresponderían a la Nación y en el artículo 31 las competencias y funciones que corresponderían a los Territorios y / o autoridades indígenas.

Observación del MEN

Plantea que la propuesta de Norma del SEIP “omite el cumplimiento de los requisitos señalados en el Decreto 1953 de 2014 para la asunción de competencias en los territorios indígenas en materia educativa”.

Agrega que tampoco aplica el procedimiento de solicitud a la entidad pública competente de la acreditación ni de los requisitos establecidos en este Decreto, por parte de la autoridad del territorio indígena establecido en el artículo 16° del mismo.

De otra parte, las funciones y competencias establecidas en los artículos 13 y 14 del Decreto 1953, “se modifican a través de la propuesta de Norma del SEIP, y esto afectaría el ejercicio de las funciones y competencias de los demás sectores y la integralidad que plantea el Decreto 1953 de 2014, al crear un régimen especial para la puesta en funcionamiento de los territorios indígenas como entidades estatales con capacidad jurídica para la administración de los sistemas propios”.

De otra parte, da nuevas competencias a la Nación y a los Territorios Indígenas y agrega como titular de competencias y funciones a las autoridades indígenas, distinto a lo planteado en el Decreto 1953 que se refiere a territorios indígenas certificados. Esto se evidencian en el inciso 2° del artículo 13° de la propuesta de Norma, que señala que “las autoridades indígenas son autoridades educativas en su ámbito territorial y conjuntamente con las comunidades que representan, tienen autonomía para crear y orientar estructuras educativas propias”.

Agrega el MEN que: “Estas nuevas competencias y funciones para las autoridades indígenas frente a las establecidas en el Decreto 1953 de 2014 (art 14), podrían entrar en tensión con las competencias de los representantes legales de los territorios indígenas y

desconocerían lo establecido para adquirir la capacidad jurídica a que se refiere el artículo 9 del mismo Decreto.”

Además, “que pueden entenderse como `competencias y funciones´ de la estructura de Gobierno propio de los pueblos indígenas, que entrarían en conflicto con el artículo 330 de la CP que ya estableció funciones a las estructuras de gobierno de los territorios indígenas, y los artículos 11º, 12º y 13º del Decreto 1953 de 2014 los cuales definen el rol de las autoridades y estructuras de gobierno propio, así como las competencias generales de los territorios indígenas.”

“la propuesta de Norma no presenta ninguna regulación en cuanto a los aspectos que comprende el ejercicio de la función de inspección y vigilancia de la Nación o quien haga sus veces, sobre la prestación del servicio educativo en los territorios indígenas, en lo correspondiente o equivalente a los niveles educativos de preescolar, básica y media.”

Adicionalmente, “no desarrolló aspectos relativos a los requisitos mínimos que deberían atenderse para la creación de establecimientos educativos indígenas y cómo debería organizarse la prestación del servicio en los territorios indígenas, incluyendo aquellos casos en los que en un territorio indígena existe presencia de otros grupos poblacionales o de pueblos indígenas que no se identifican con los procesos de educación propia.”

Análisis y recomendaciones

En coherencia con el argumento planteado en relación con el primer punto analizado, es necesario releer y analizar la propuesta de Norma del SEIP en la dimensión que han planteado los pueblos indígenas que la elaboraron, pues de acuerdo con ella rebasa

el Decreto 1953 de 2014, siendo este un nivel que dentro del marco jurídico del país se acordó para la puesta en funcionamiento de los Territorios Indígenas y la asignación de competencias en materia de salud, educación, agua potable y saneamiento básico y el consecuente otorgamiento de los recursos necesarios para realizar dichas competencias.

De otra parte, no existe ningún impedimento para que los pueblos indígenas planteen un Sistema con un carácter más amplio en la perspectiva del ejercicio autónomo de sus derechos y en este caso del derecho a la educación propia.

Entonces la propuesta de Norma no está en la vía de desconocer los procedimientos y disposiciones del Decreto 1953 de 2014, sino de ir más allá de ellos para plantear unos procedimientos y disposiciones que permitan el funcionamiento del SEIP, obviamente en el marco de la Constitución y la Ley.

De otra parte, la propuesta de Norma sí incluye lo que denomina “valoración y seguimiento a la implementación de los componentes del SEIP”, dentro de la cual incluye lo que en términos del MEN sería la prestación del servicio, sin embargo esta valoración y seguimiento corresponde a una lógica muy distinta frente al monitoreo, seguimiento y evaluación de la prestación del servicio educativo que se realiza por parte del MEN, puesto que en la Norma sería realizado por las comunidades mismas y no por una instancia externa a ellas. Es necesario que en este planteamiento que es novedoso y no necesariamente es imposible, se llegue también a acuerdos teniendo en cuenta las particularidades del SEIP.

El planteamiento del SEIP en su integralidad sin duda requerirá de un régimen especial que posibilite su funcionamiento y permanencia.

En cuanto a las competencias asignadas a la nación y a los territorios indígenas es necesario realizar un análisis detallado de cada una de ellas a fin de establecer su alcance y condiciones para su realización, en que se considere tanto el marco legal vigente como la perspectiva que se plantea por parte de los pueblos indígenas en la Norma del SEIP y se llegue a acuerdos al respecto. En este mismo sentido y consecuente con los acuerdos a que se llegue habría que considerar las funciones asignadas a las autoridades indígenas, en todo caso evitando asignar funciones que rebasen la constitución y la ley y tampoco desconocer la capacidad y el ejercicio de autonomía en su condición de autoridad educativa en sus territorios.

De otra parte la propuesta de Norma debería incluir los requisitos para la creación de establecimientos educativos indígenas, así como lo relacionado con la organización de la prestación del servicio en los territorios indígenas, en los cuales se cuente con presencia de población no indígena o de pueblos indígenas con planteamientos diversos a los de educación propia.

c. Autonomía

Propuesta de Norma

La propuesta de Norma conceptualiza la autonomía educativa como “el derecho que tienen los pueblos indígenas, a decidir, crear, orientar, organizar, implementar, gestionar y administrar la educación indígena propia, para su pervivencia milenaria como pueblos. En su implementación prevalecerán los sistemas de gobierno y las dinámicas propias de cada pueblo.” (art. 7 numeral 9)

Luego en los desarrollos de este planteamiento de autonomía se refiere a la autonomía pedagógica (art 37), autonomía en procesos de formación (art. 43), autonomía en la investigación propia (art 55), autonomía y soberanía alimentaria en el marco del SEIP (art. 62), autonomía en el proceso alimentario (art 63), autonomía universitaria (art 70), autonomía administrativa (art 93), autonomía en la valoración y seguimiento (art 156); autonomía en los espacios y dotación educativa indígena propia (art. 190)

Observación del MEN

El Ministerio reconoce que “El derecho a la autonomía es entendido como la facultad de los grupos étnicos de diseñar su proyecto integral de vida, en el que deciden su destino, considerando su pasado cultural y su realidad actual para prever un futuro sostenible de conformidad con sus usos y costumbres. También se considera como la facultad que tienen de organizar y dirigir su vida interna de acuerdo con sus propios valores, instituciones y mecanismos dentro del marco del Estado del cual forman parte.”

Y agrega que: “el concepto de autonomía desarrollado en la propuesta de Norma es tan amplio que puede llegar a ser difuso, dado que no se precisa quién es el sujeto que la ostenta; la Norma propone diferentes niveles de autonomía o desarrollos diversos de la misma.”

Análisis y recomendaciones

Considerando el planteamiento sistémico del SEIP, la autonomía como derecho debe quedar adecuadamente desarrollada teniendo en cuenta que se tendrán distintos niveles y ámbitos, para lo cual es necesario establecer con claridad esos niveles de autonomía y su ejercicio y de esta manera prevenir planteamientos que posteriormente

representen vacíos en la aplicación de la Norma, por lo cual es necesario definir claramente en cada uno de los niveles, en cabeza de quién se ejerce la autonomía y en este sentido unificar el lenguaje referido a las autoridades indígenas sin que quede la menor duda que conduzca a interpretaciones equivocadas. Este planteamiento deberá estar en coherencia con la definición de competencias y funciones.

d. Componente pedagógico

Propuesta de Norma

En el artículo 38 define el componente pedagógico y le señala acciones de: organizar el tejido de sabiduría, orientar caminos y acciones, operativizar las políticas definidas por los pueblos étnicos.

Observación del MEN

Plantea que: [es] “necesario delimitar el alcance del principio de la autonomía en relación con el objeto de la Norma y especificar los distintos niveles que puede tener dicha autonomía en cada uno de los componentes del SEIP y que permitan hacer una valoración y seguimiento de los procesos en los diferentes pueblos.”

[...] “no se generan diferencias entre los grupos etarios en los ciclos de la educación propia, tales como primera infancia, la niñez, la adolescencia, el joven adulto, el adulto y el adulto mayor; habida cuenta de las necesidades propias de cada grupo y en especial la preponderancia de los derechos de la primera infancia y la niñez. Esta diferenciación permitiría establecer criterios o parámetros propios para la movilidad de las semillas de un ciclo a otro, de un territorio indígena a otro, o de un sistema a otro; además de dinamizar los procesos de formación en la educación indígena. Se debe ampliar y aclarar el

componente de semillas de la propuesta de Norma, ya que solamente hace referencia a las semillas con capacidades diversas, sin mayores desarrollos.”

Recuerda que “el papel de creación o modificación de entidades o instituciones constitucionalmente le compete al legislador y/o al gobierno nacional o territorial, si la estructura de la institución lo permite. Es necesario determinar qué tipo de entidades e instituciones serían objeto de modificación y cuál sería su articulación en el marco del SEIP.”

[...] “en el proyecto de Norma SEIP no se ven claramente definidas las pedagogías indígenas propias, entendidas por los pueblos como caminos para la transmisión, recreación e intercambio de la sabiduría ancestral emanada de la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho Mayor, sus calendarios propios, currículos comunitarios, ciclos o curso de vida, valoración y acompañamiento educativo.”

[...] “si bien se señalan los fundamentos conceptuales del reconocimiento de las lenguas en los espacios y procesos educativos, no se desarrollan los aspectos procedimentales, pedagógicos y metodológicos para su implementación, máxime si se tiene en cuenta que a través de las lenguas nativas se construye conocimiento y se desarrolla el pensamiento propio de los pueblos indígenas, como garantía para su pervivencia cultural.”

“Con relación al desarrollo de los procesos de investigación, además de las observaciones enunciadas en el aparte de relación con otras entidades, no es claro si estos procesos estarían asociados a alguna instancia de estructura propia, o si hacen parte de las IES indígenas propias, o serían centros de investigación asociados al territorio. La

definición del lugar de dichos espacios de investigación, debe tener claridad a fin de no generar confusiones en términos de competencias y de financiación de los mismos.”

“De acuerdo con lo expuesto en la propuesta de Norma, en el componente pedagógico se evidencia la necesidad de una construcción pedagógica, metodológica, didáctica y curricular con mayor desarrollo, la articulación de las lenguas nativas, la elaboración y producción de materiales pedagógicos propios, articulados con el Proyecto Educativo Comunitario, donde se establezcan una serie de criterios para su implementación, de tal manera que se garantice al estudiante -semilla- durante su curso de vida, la adquisición de conocimientos, saberes y demás elementos que le permitan asegurar su formación de vida, cosmovisión, la pervivencia como semilla indígena, la familia, la comunidad y su relación intercultural”.

“Asimismo, teniendo en cuenta los avances en los procesos pedagógicos de los Pueblos indígenas, se encuentra ausente en la propuesta de Norma el Plan Educativo Indígena, Cultural, Comunitario y Territorial, entendido como el mecanismo operativo del SEIP, que orienta el desarrollo de los Proyectos Educativos Comunitarios y/o diversas estrategias educativas que construye cada pueblo para desarrollar la educación propia y su plan de vida.”

Análisis y recomendaciones

En cuanto a la queja del MEN respecto del no establecimiento de grupos etéreos en la propuesta de los ciclos de la educación propia, es un planteamiento que es consecuente con la realidad cultural de los pueblos indígenas en la que existen diversas concepciones y planteamientos en relación con los ciclos educativos y no es aceptable aplicar una única y

generalizada clasificación etarea pues se estaría yendo contra los procesos culturales de los distintos pueblos.

Entonces para efectos de la movilidad de las semillas de un ciclo a otro, de un territorio indígena a otro o de un sistema a otro, será necesario establecer criterios específicos para que ello se pueda realizar en el marco de las realidades diversas de los pueblos indígenas que el SEIP se propone resguardar en sus dinámicas y desarrollos propios; de otra parte, reconociendo lo positivo de la observación es preciso construir conjuntamente Organizaciones y MEN los criterios de homologación curricular que permitan el tránsito institucional o situacional sin traumas para los usuarios.

En cuanto a la creación o modificación de entidades o instituciones educativas en el marco del SEIP es necesario recordar que los territorios indígenas son entidades territoriales y tienen una forma de gobierno mencionada en sus comentarios por el MEN, de manera que tendrían esta competencia; la cual debería quedar claramente establecida en la Norma del SEIP.

En cuanto a que el proyecto de Norma SEIP no define las pedagogías indígenas propias, sus calendarios propios, currículos comunitarios, ciclos o curso de vida, valoración y acompañamiento educativo, es un planteamiento que contradice la preocupación inicial que expresa el MEN respecto de la unidad de materia que debe guardar la Norma propuesta. Estos son temas que deberán quedar desarrollados en el marco de las particularidades de los pueblos, y sus respectivos procesos educativos en normas que desarrollen esta Norma marco del SEIP. De otro lado, en dichas normas reglamentarias deberán quedar establecidos parámetros que consideren los distintos desarrollos de esas pedagogías, metodologías y currículos comunitarios de los pueblos indígenas, dado que no

será posible normatizar estos procesos que tienen vida y dinámicas en la medida que se realizan en cada contexto y no a partir de una norma.

Este mismo planteamiento es aplicable al pretendido vacío relacionado con los aspectos procedimentales, pedagógicos y metodológicos para su implementación, en el sentido que la vitalidad de las lenguas y su aplicación en los procesos de la educación propia no dependen de una norma sino de su uso en la cotidianidad de la comunidad y de los espacios de la educación propia indígena. De otro lado, desbordaría la norma propuesta el pretender incluir aspectos procedimentales, pedagógicos y metodológicos para la implementación de las 65 lenguas originarias de los pueblos indígenas que aún existen. Esto no es óbice para que se puedan establecer de manera pertinente unos criterios generales que permitan la particularidad de los desarrollos de las lenguas originarias.

En cuanto a la observación del MEN respecto de la necesidad de establecer con claridad la vinculación de los procesos de investigación a alguna instancia de estructura propia, a las IES indígenas propias, o a centros de investigación asociados al territorio, se comparte esa necesidad de establecer con claridad a que instancia corresponden dichos procesos de investigación en el SEIP lo cual es clave no solamente para establecer competencias y recursos sino, y principalmente, para establecer la dimensión y propósitos específicos de cada proceso de investigación que se desarrolle.

En lo que tiene que ver con el Plan Educativo Indígena, Cultural, Comunitario y Territorial, la Norma del SEIP en la misma perspectiva de la unidad de materia que preocupa al MEN debe incluir unos criterios generales que permitan a cada pueblo indígena en el marco de su SEIP plantear y desarrollar dicho Plan, pero en ningún caso tendría que

ajustarse a un plan generalizado o globalizante, dado que no es un único plan sino que cada territorio tiene la posibilidad de plantearlo e implementarlo.

Lo que a continuación viene es la mirada un tanto más general en cuanto a las diferencias existentes entre las Organizaciones indígenas y el MEN sobre el tema de la Norma SEIP y es lo que he intitulado como tensiones.

5.2.2. Tensiones.

Descriptiva y determinante la mirada del MEN en la que se evidencian grandes y centrales desencuentros o tensiones.

1ª. Epistemológica: las lógicas tanto de los pueblos como del MEN son diversas y requieren puntos de encuentro para interlocutar con mayor posibilidad de diálogo y de acuerdos.

2ª. Jurídica: los pueblos piden que se expida la Norma con base en el Artículo 56 transitorio de la Constitución Política de Colombia y el MEN plantea que sea vía Congreso de la República. El MEN debe contar con un equipo de expertos en temas indígenas y pluralismo jurídico.

3ª. Procedimental: para el MEN es necesario e imprescindible el proceso de Certificación para quienes decidan administrar el SEIP. Mientras que para los pueblos indígenas, no es necesario certificarse para que les apliquen normas fiscales. Es preciso revisar los Artículos 286 y 329 de la Constitución Política de Colombia de 1991, el Convenio Internacional 169 de la OIT de 1991, la Sentencia C-139 de 1996, y de nuevo el pronunciamiento de la Corte Constitucional respecto del Artículo 56 transitorio de la Constitución para comprender conjuntamente el procedimiento a seguir.

4ª. Interpretativa: Semillas de vida para los pueblos indígenas es el proceso de formación desde el vientre materno hasta el fin de la vida, mientras que para el MEN las semillas corresponden a la formación del niño hasta los cinco años, el servicio educativo abarcará el acceso y la permanencia de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes indígenas como lo hace con el resto de la población colombiana. Tema que impacta por la diferencia conceptual y requeriría una comprensión, desde la integralidad del SEIP, a la luz de mecanismos de articulación y coordinación interinstitucional.

5ª. Certificación Educativa: El MEN propone que la viabilidad administrativa y financiera del SEIP en los niveles educativos equivalentes a educación preescolar, básica, media y superior, será posible cuando se hayan certificado los territorios indígenas; por su parte los pueblos indígenas consideran que la certificación no sólo es innecesaria sino improcedente por los requisitos equívocamente establecidos por las partes en el Decreto 1953 de 2014. Es un caso excepcional que el CRIC, que logró la aprobación del estudio de factibilidad de la Universidad Autónoma Intercultural Indígena (UAIIN) según Resolución 9543 del 12 de junio del 2018 que en atención al Decreto 1953 es competencia del MEN y de acuerdo con el mismo Decreto se expide la resolución con personería jurídica como autoridad indígena, y se logra la inscripción en el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES) con el código 9929 del mismo año. Su capacidad, experiencia les permitió cumplir los requisitos, pero sobre todo por su fuerza política en movilizaciones a lo largo de 50 años se logra este tan importante y trascendente resultado; que no deja de ser un avance, dado que aún la UAIIN no cuenta con la acreditación de alta calidad de sus programas ni definiciones respecto de la financiación como Universidad Pública de carácter especial. La tensión en este punto se hace inminente respecto de otros pueblos que tienen

la misma y urgente necesidad y experiencia pero no el tiempo de experiencia, ni el respaldo financiero (hasta finales del 2020), ni la infraestructura básica para cumplir los requisitos ni mucho menos la capacidad de convocatoria del CRIC para mover la voluntad política del Estado. Estos pueblos y organizaciones aspiran a una solución por la vía de la Norma del SEIP.

6ª. Adecuación Institucional: La Norma propone crear un Organismo Nacional de carácter público especial con tres instancias: el Consejo Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas, la CONTCEPI y la Unidad Operativa Nacional del SEIP. Como estructuras para la puesta en marcha del SEIP. Por su parte el MEN argumenta inviabilidad por conflicto de competencias, carga administrativa e impacto fiscal. Gran tensión que amerita la consideración de mecanismos de coordinación dado que ni el MEN propone integrar en su estructura al SEIP ni los pueblos pretenden hacer parte del MEN.

7ª. De orden Financiero, respecto de los costos del SEIP. Los elementos de análisis de los costos no están claramente establecidos por el MEN, sus lógicas de financiación siguen plegadas a parámetros o esquemas tradicionales de concebir la atención educativa a las poblaciones; sin embargo, de manera conjunta se revisaron 5 experiencias de educación propia para estimar costos. Asunto que no prosperó; por su parte, los pueblos realizaron propuestas de tipologías diferenciales, según pueblos, regiones y barreras de acceso geográficas y culturales, que el MEN en el 2011 recoge en la tipología general con la variable étnica, que de alguna manera significó mejoras para los pueblos indígenas en algunas regiones. Entre tanto, en la CONTCEPI se conformó la Subcomisión de presupuesto, que al no haber sesionado de manera conjunta desde Julio de 2019, los

pueblos por su parte concluyen en reafirmar en el texto de la Norma, que el SEIP requiere costos integrales que el Estado debe financiar.

La propuesta de financiación del SEIP, le plantea retos al Estado que, en cabeza del MEN debería articular la mirada de costos integrales desde el orden de una realidad no homogénea, sino diversa que poseen los pueblos “in situ”, estableciendo alianzas, interconexiones de responsabilidad entre distintas entidades del Gobierno Nacional, que aporte de manera concreta y desde sus fuentes de recursos al SEIP en las temáticas específicas, tales como lenguas nativas por parte del Ministerio de Cultura, seguridad alimentaria por parte del Ministerio de agricultura, conectividad por parte del Ministerio Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, entre otros, apostando a una política común de intervención, y no desde distintas políticas, miradas, percepciones y procedimientos que rompen el planteamiento de integralidad del SEIP. Esto significa repensar los esquemas de distribución y administración, acordando con las distintas fuentes de recursos el aporte a una educación integral de los pueblos indígenas.

El CRIC en el marco del Decreto 1811 de 2017, “Por medio del cual se crean mecanismos especiales para el cumplimiento, desarrollo y seguimiento de los compromisos adquiridos del Gobierno Nacional con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), se actualiza la Comisión Mixta para el Desarrollo Integral de la Política Pública Indígena para el CRIC creada por el Decreto 982 de 1999, se adoptan medidas para obtener los recursos necesarios y se dictan otras disposiciones”, en la actualidad participa en un ejercicio de costeo con el MEN, para buscar formas acertadas de calcular la financiación operativa del SEIP.

En lo que se percibe, el camino a seguir está cada vez más definido y, de los ajustes, consideraciones, cálculos de beneficio común, conciliaciones y acuerdos que se hagan desde las dos orillas, dependerá el tan esperado resultado de un SEIP como política pública.

5.2.3. Retos y Desafíos.

Entendiendo que las dimensiones del SEIP son de alcance nacional, en la medida que se brindaría como oportunidad a los 115 pueblos indígenas que en su mayoría habitan en los bordes de la geografía del país, resaltar los retos y desafíos a los que se enfrenta la población tanto indígena como no indígena.

Es toda una labor de consulta y comprensión, para percibir desde la experticia de académicos, autoridades indígenas, representantes de pueblos, asesores y funcionarios del Estado. Así las cosas, Los retos y desafíos se presentan desde las percepciones, miradas, posturas e intencionalidades y desde su parcial o total vínculo con el proceso del SEIP.

5.2.3.1. Retos y desafíos como política pública para la vida de los pueblos indígenas.

Palechor (2018 b) expresa desde su vivencia en el pueblo yanacona:

“el gran reto es armar su territorio su nación o nacionalidad y pensar en una comunidad que facilita la pervivencia y se da en la familia en la comunidad en el territorio, en donde es necesaria la permanente autoformación y el control territorial y cada uno tiene su estrategia y sus dinamizadores. [...] tenemos otro reto y estamos discutiendo el asunto en el pilar ambiental, que es la defensa del territorio, defender

el territorio para nosotros es lo físico, la cultura, la espiritualidad, el signo que nos sitúa como pueblos indígenas, la defensa del territorio es muy amplia.

[...]nuestro mayor reto es que el sistema educativo indígena propio para el pueblo yanacona (SEIPY) y los demás sistemas de los demás pueblos, pretenden alcanzar un buen vivir muy lejos del sistema actual de felicidad, que es otra cosa distinta de bienestar, porque el buen vivir es vivir en equilibrio y armonía con el territorio, con la Pachamama y con el resto de la sociedad; para nosotros es un reto más operativo que es poner en escena el plan de vida, para que no sea un documento, ni concepto, ni una suma de categorías, para que en la aplicación en la gente se dé; todos tenemos una proyección de vida y si se queda en la idea y no se vuelve ejecución permanente, se queda ahí, el gran reto es que a la vez el Plan de Vida pueda enfrentar sus desafíos.” (p. 8, 14 y-15).

Arias (2020 g) plantea sus retos en su rol como Consejero Mayor de la ONIC.

“Desafíos a corto plazo: sacar la Norma del SEIP, no podemos pensar cómo va a ser el Sistema sin la Norma, lograr la cristalización de este sueño en un instrumento jurídico. Una vez ya contemos con el SEIP reconocido, si viene lo demás.

Los pueblos indígenas pueden desarrollar un modelo que nos permite formar hombres y mujeres en un proceso de Educación holístico, integral con elementos de interculturalidad. Defender la cultura, el territorio, y a la vez los elementos académicos claves en el hoy y a largo plazo. Desarrollar nuestro sueño de nación pluriétnica y multicultural, real. No es en el papel, sino en las transformaciones, en las acciones completas.

Hacia adentro, el Sistema amerita un proceso de sensibilización y empezar a sacudir a los pueblos indígenas de los modelos tradicionales, eso no va a ser fácil. Dentro de los pueblos indígenas, hay sectores religiosos, eso va a ser difícil, se requiere un proceso de empoderamiento hacia adentro. Se trata de sacudir 200 años de vida republicana.” (p. 7).

Ruiz (2018 b) expresa su mirada desde su rol de coordinadora política del PEDI del CRIC

“...uno, sostener el SEIP (cuando esté reconocido como Norma), en la “adecuación institucional”, dos, asumir con responsabilidad la administración del SEIP (desarrollar tal cual se pensaron los tres componentes); otro reto es que en la implementación no se vayan a presentar vicios, como el clientelismo o la burocracia, que no vaya a haber corrupción, que se haga realidad esa educación que siempre se soñó; que no se vaya a homogenizar la política de la educación propia, viene siendo otro reto, que no vayamos imponiendo ni siendo radicales en la aplicación de nuestra propia política, pasándonos por encima de nuestras autoridades indígenas.

Exigir al gobierno, la financiación integral del SEIP y que nunca nos cansemos de seguir luchando por la educación propia, mantener siempre ese espíritu vivo, no solamente nosotros, sino los que vendrán. Si eso no se sostiene, no va a haber pueblos para otro tiempo.” (p. 46).

Herrera (2019 e) desde el rol de delegada de la OPIAC en la CONTCEPI comenta:

“El reto más importante es respetar ese querer de los pueblos; es una necesidad real, es una apuesta política de los pueblos. Responder esa apuesta política, histórica que tenemos los pueblos indígenas, a ese mandato. Que el SEIP se deba posicionar articuladamente, en las comunidades, es un reto del mismo sistema, para poderlo implementar y para poderlo defender. Luego de ser expedida la Norma, se trata de que paulatinamente cada pueblo vaya implementándolo, a través de la forma de organización que tenga. Bien sea a través de las ATIS, bien sea a través de una organización regional o departamental, pero que cada pueblo decida políticamente si entra o no entra a administrar el sistema, porque eso también es una decisión política, que tiene cada pueblo según su estructura.

Otro reto es la socialización, que una vez salga la norma, la CONTCEPI tenga como objetivo el darla a conocer a los pueblos y explicarla en cuanto al contenido y a sus implicaciones.” (p. 23).

Cáisamo (2018 g) desde su rol de asesor pedagógico y de gobierno en la OIA y miembro de la MPC y de la CONTCEPI, ilustra:

“Es un desafío fuerte para nosotros mismos, es volver a repensar qué es lo que queremos dentro de nuestro territorio, cómo realmente fortalecemos nuestra identidad. Solo pensar en eso, nos lleva a un reto muy difícil que es repensar nuestro comportamiento como indígenas en el marco de la globalización de este sistema, porque hoy la gran mayoría de nuestras comunidades, de nuestros dirigentes estamos permeados de este sistema, de la globalización, de lo multinacional, hoy ya nos gusta el dinero.

Estamos entrando en la red de la tecnología cibercultural, en donde la juventud de hoy quiere cantar reguetón, entonces el reto y el desafío es bastante fuerte, en ese sentido, ese reto hay que pensarlo en la nueva generación, para saber entonces como es que queremos educarla, en ese sentido tenemos que marcar nuestro propio reto desde las organizaciones, inclusive ese reto tiene que ver con la manera como estamos interviniendo y acompañando en las organizaciones indígenas, en las organizaciones zonales, cómo estamos haciendo los talleres, cómo estamos conversando, cómo estamos convocando, cómo estamos conviviendo, cómo estamos valorando lo propio: los alimentos, la gastronomía propia, el calendario, las formas de trabajar, nuestro hábitat, todo eso es un reto bastante complejo internamente.” (p. 23).

Landaburu (2019) desde su rol de creador del Centro de Estudios de Lenguas Aborígenes de Colombia CCELA y de Promotor de la Ley de Lenguas Nativas o Ley 1381 de 2010, considera:

“el tema plantea enormes desafíos para la educación de los pueblos indígenas de Colombia. Considerar que existen 65 son lenguas indígenas, esto ya es un asunto para tener en cuenta en las decisiones sobre una política educativa para pueblos indígenas en Colombia. Es un desafío porque se tienen contextos de bilingüismo en las zonas andinas y plurilingüismo que invoca la situación de Vaupés, la coexistencia de lenguas con las mismas capacidades expresivas y significativas, y monolingüismo en toda la Amazonía. No tenemos estadísticas sobre monolingües en lenguas indígenas, bilingües en castellano y lenguas indígenas, bilingües o plurilingües en lenguas indígenas, usos de las distintas lenguas y circunstancias de

uso, actitudes y valores; lo que tenemos son aproximaciones, unos cuantos autodiagnósticos, esto un asunto complejo que se debe considerar. Son conocidos los intentos desde el Programa de protección a la Diversidad Lingüística que se adelantaron con el concurso de pueblos y organizaciones para diagnosticar esta situación, pero ese trabajo quedó, desafortunadamente inconcluso.

La debilidad demográfica se acentúa. De los pueblos identificados por su lengua, solo tres tienen más de cincuenta mil personas (wayuu, nasa, y los embera), veintinueve tienen entre cincuenta mil y veinte mil personas y cuatro, tienen menos de mil personas.

Es importante analizar estas cifras, porque por un lado la población indígena está creciendo y por otro lado muchos de estos grupos están divididos por fronteras internacionales con Brasil, Venezuela, Ecuador, Panamá y Perú. La situación sociolingüística es variable en función de los antecedentes históricos y de distancia económica, cultural y de política actual con el mundo occidental.” (p. 1).

Perfetti (2020 b) desde su rol de Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media (MEN), en el período comprendido entre septiembre de 2010 y octubre de 2012, expone su consideración:

“El reto del SEIP, más que una apuesta política, es que la educación sea de calidad dentro de sus visiones, cosmovisiones, que logren resultados tan buenos como los que hacen parte de las comunidades no étnicas, si eso no se logra, se perdió el propósito” (p. 6.)

Desde una consideración de los componentes del SEIP, los retos y desafíos expresados para los pueblos indígenas pueden ser:

En lo Político Organizativo

Que la apuesta política de los pueblos indígenas por el SEIP, es una necesidad real que permitirá su pervivencia cultural (sin necesidad de homogeneizar la educación), fortalecerá la identidad ante los peligros de la globalización y la aculturación permanentes, por lo que no se debe abandonar la defensa de la Educación Propia. Que se ejerza la soberanía alimentaria y nutricional, la autonomía educativa y la defensa de la territorialidad en sus dimensiones física, cultural y espiritual, bajo la orientación de las Autoridades Tradicionales.

En lo Pedagógico

Que se recuperen los saberes, la simbología ancestral, la ley de origen y las pedagogías propios para la construcción científica; que se apueste por formar hombres y mujeres en un proceso de educación holístico e integral con elementos de interculturalidad, que permitan liberar a los pueblos indígenas de los modelos tradicionales, luego de 200 años de vida republicana. Que la riqueza lingüística perteneciente a la identidad cultural de los pueblos, se fortalezca mediante su uso, apoyándose en la Ley de lenguas y atendiendo a los riesgos de extinción que amenazan la mayoría de las 65 lenguas propias que aún existen.

En lo Administrativo y de Gestión

Que haya garantía de financiación estatal, que se haga realidad la autonomía financiera y administrativa del SEIP, que cada pueblo decida políticamente si entra o no

entra a administrar el sistema y que la CONTCEPI tenga un mecanismo permanente de comunicación con los pueblos, en lo atinente a los procesos de negociación de las Organizaciones con el Estado.

5.2.3.2. Retos y Desafíos como política pública respecto de la generalidad de la población no indígena.

Cáisamo (2018 h) desde su rol de asesor pedagógico y de gobierno en la OIA y miembro de la MPC y de la CONTCEPI, comparte:

“...hacia afuera, posiblemente vamos a encontrar resistencia, porque en la sociedad mayoritaria tienen la idea de que ya los pueblos indígenas estamos civilizados y que, por lo tanto nosotros no podemos seguir pensando que vamos a regresar a la era del guayuco, porque la mayoría tienen esa conciencia de que la educación propia es un sistema regresivo de nuestra vida, de que vamos a volver a la etapa del taparrabo y que por lo tanto, eso para qué... y nosotros hemos dicho lo contrario. Si hoy llevamos 40 años hablando de la autonomía, de la autodeterminación, pues precisamente es una posibilidad, el reto está en definir claramente cuáles van a ser los aportes desde nuestra cultura, desde nuestro conocimiento en el desarrollo de la región, de la zona de otra cultura y que entonces caponía (los no indígenas) también aprendan de nosotros y que el afro también aprenda de nosotros, porque ya empezamos a caminar por lo interétnico, en la educación.” (p. 23).

Chapal (2018 d), desde su rol de Director de la Mesa Permanente del pueblo Cofán y Cabildos Asociados (Awá, Embera, Kichwa y Nasa) manifiesta:

“Yo creo que el trabajo de sensibilización es importante trabajarlo con la población no indígena, porque hay no indígenas que no están de acuerdo con los indígenas,

porque aparentemente los indígenas tenemos muchos derechos; eso hay que sensibilizarlo con la población que uno interlocuta diariamente, sensibilización que debe iniciarse con la información adecuada para que mediante el conocimiento, se despeje toda duda o concepto equivocado sobre nosotros, por parte de las comunidades no indígenas” (p. 12).

Ochoa (2019 c), desde su rol de Secretaria Técnica de la MPC, considera:

“...seguir siendo indígenas, sujetos de permanencia, de pervivencia en relación con nosotros, es decir, que nosotros tenemos que ser capaces de seguir siendo indígenas, de mantenernos con nuestras costumbres, nuestros idiomas, nuestra cultura pero también es, ser capaces de participar en la sociedad colombiana, como actores políticos, matemáticos, estadistas, ingenieros que logren armonizar lo de adentro con lo de afuera. [...] y hay cosas buenas de los pueblos indígenas que pueden aprender y aprovechar, la relación de los pueblos con la naturaleza, la relación de los pueblos con el territorio, ese tipo de cosas.” (p. 14).

Beltrán (2018 e) desde su rol de profesional especializado de la Subdirección de Acceso de la Dirección de Cobertura del MEN, expone:

“[...] Hoy el mayor desafío es evitar conflictos con la población no indígena sobre la consolidación del SEIP como política pública, este tema es muy importante para evitar que se generen conflictos entre comunidades campesinas e indígenas, y de hecho también para evitar conflictos al interior de las poblaciones, hoy en día sin estar en vigencia tenemos conflictos por estar en disputas territoriales, que podrían verse ahondados en el momento en el que el SEIP vaya a implementarse. Es

importante también, ir realizando la articulación, es decir la nación, el territorio, las autoridades y las organizaciones indígenas que están en la CONTCEPI, y las regionales que tienen que empezar un trabajo de sensibilización con las comunidades de base, no indígenas, para ir explicando implicaciones técnicas, operativas, jurídicas, pedagógicas, de ordenamiento territorial y demás, que va a tener la implementación del SEIP, para mitigar cualquier posible conflicto entre las comunidades y que pueda generar no solo, la no aplicación en el territorio o que puedan generar rupturas de los tejidos sociales en las comunidades.” (pp. 21 y 22).

Arias (2020 h) desde su rol de Consejero Mayor de la ONIC, manifiesta:

“Hacia afuera el reto más importante además de definir los mecanismos de coordinación, es que las buenas prácticas se puedan emular, con sectores con los que compartamos características rurales o étnicas, como los Afro. De esta forma, se pueden impactar modelos interculturales. Otros sectores van a requerir más tiempo, pero lo pueden asumir como un modelo, incluso que se puede mostrar a nivel nacional e internacional. No conozco experiencias como el SEIP, esta propuesta puede ser un *faro* para América Latina. Es un modelo para llevarlo a otras instancias de orden global donde se definen cosas en el marco de los desafíos.

Llevarlo a la academia es importante, también los académicos deben conocer esta perspectiva de educación de los pueblos indígenas, esto incluso, puede cambiar proyectos educativos institucionales. Yo sueño con terminar mis últimos años enseñando.” (p. 7).

Desde una consideración de los componentes del SEIP, los retos y desafíos expresados para la población no indígena son:

Cuando los pueblos indígenas expresan la importancia de volver a sus principios, a su cultura, de manera prejuiciada se cree que desean volver a vestir de manera estereotipada. La realidad es que los retos que enfrentan, además de encontrarse con una sociedad que los considera inferiores, vuelven a sus mandatos ancestrales, a sus lenguas cargadas de significado, a sus costumbres de cuidado del entorno, a su justicia que endereza y armoniza la convivencia y al encuentro de un significado profundo que da razón a la misma existencia humana. En medio de todo esto también se encuentran visiones, conceptos y acciones que pueden ser aportes al mundo occidental como llaman a la población no indígena.

Que se dé a conocer de las cosmovisiones, de los principios, de los modos y los planes de vida, del historial de resistencia para pervivir a pesar del olvido, del sometimiento, de las equivocadas consideraciones y negación de derechos; de esta manera, conociendo de ellos se puede comprender lo justo de sus reclamaciones.

Participar en el ejercicio de una autonomía de amplitud nacional, implica como reto prepararse y asumir posturas de interlocución, de interacción e interrelación con entidades oficiales y privadas que hasta el momento han sido las encargadas del diligenciamiento y administración de lo que se presentará como rol para los pueblos cuando el SEIP sea una realidad.

Este proyecto es todo un desafío, no solo por el hecho de asumirlo y hacer que funcione para el bien de la educación y la vida de los pueblos indígenas, sino que para la

realidad político administrativa de la nación y de todos los que hacemos parte de la nacionalidad, es de un significado importantísimo, pues hasta ahora no se conoce una experiencia de este tipo en otro país, y sería una muestra de madurez político democrática, así como histórica del gobierno, al ser capaz de reivindicar el olvido que se ha dado por el reconocimiento de la diversidad entendida como valor inconmensurable, construido por todos y asumido por todos.

Perfetti (2020 c) desde su rol de desde su rol de Viceministro de Educación Preescolar, Básica y Media (MEN), en el período comprendido entre septiembre de 2010 y octubre de 2012, manifiesta:

“El reto para la población no indígena es comprender, aceptar y tolerar que los pueblos indígenas puedan tener su SEIP. Que en los territorios indígenas cuando haya presencia de minorías que no son indígenas, puedan comprender el Sistema y también tengan acceso, ahí puede haber posiciones de confrontación, como lo vimos hace ya casi 10 años en San Andrés de Pisimbalá, que esas minorías no étnicas, no aceptaban la educación, eso debe quedar bien formulado, bien planteado, bien socializado, bien sensibilizado; resolver dudas e incertidumbres, antes que se generen las confrontaciones. También hay que hacer la misma labor con las ETC, porque ahí se cruzan intereses políticos de las regiones” (p. 7).

Continúa siendo válido el expresar lo que se ha conceptualizado sobre categorías como *Normas propias*: *En cada pueblo indígena son los mandatos que proviniendo de la ley de origen se encargan de organizar la vida, las relaciones y las acciones de los que pertenecen a dicha colectividad. Acatar estas directrices permite que la vida en comunidad sea una alternativa para el buen vivir de todos. No acatarlo*

*exige el desempeño de la Justicia Propia que vela por el orden en pro del mismo objetivo y **Voluntad política**: Es el motivo primordial que impulsa las decisiones gubernamentales para que se inicie una acción de orden político en pro de la solución de una necesidad. Son muy variadas las razones que se tendrán en cuenta a la hora de tomar dichas decisiones pues van desde el orden de lo urgente, importante, útil y conveniente, pasando por lo significativo, simbólico y representativo hasta lo correcto, justo y necesario. Si la puerta para acceder al buen vivir de los pueblos fuese la consideración del SEIP como política pública, la llave para abrir esa puerta viene siendo la voluntad política. Se ha expresado de muy diversas maneras y urge la presencia de la misma en el escenario de la negociación.*

Siendo el del SEIP un camino que aún no termina, más que determinantes pueden ser reveladoras o diagnósticas las conclusiones. Para ello se emplean los propósitos fundamentales del presente estudio y alrededor de los mismos los alcances realizados, lo que se percibió en ellos y lo que permiten en el avance de las consideraciones.

6. Conclusiones

Presentado en detalle el proceso de negociación y concertación de la política pública educativa de los pueblos indígenas de Colombia se evidenció que luego del reconocimiento constitucional del derecho a la educación indígena, ha sido escasamente aplicado en detrimento del bienestar de quienes son sujetos colectivos de derechos.

En el capítulo uno referente al marco metodológico se concluye como aporte de la investigación el método de la escucha y el aporte conceptual de la palabra de aquellos que no son escuchados, y no sucumbir en la soberbia o preponderancia del conocimiento occidental que entra a emitir juicios acerca de una realidad que desconoce, se trata de vaciarse de referentes que impiden oír la voz de los pueblos, escuchar al Saila, al Taita, a la Abuela, al The´wala, al Jaibaná, al Cacique, al líder. En las experiencias pedagógicas cabe resaltar como percepción nuevos paradigmas de investigación, de desarrollos pedagógicos propios de las culturas indígenas.

Cabe resaltar como percepción desde la investigación, el desarrollo pedagógico de las culturas indígenas en cuanto que se basa en la praxis cotidiana de la cual deviene con el tiempo la elaboración de lo abstracto, es común al nacimiento de la ciencia en cuanto a la observación sistemática que permite la elaboración de hipótesis para pasar a la experimentación registrada y a la posterior conclusión con base en los resultados. Ya lo hicieron los Mayas con la detección y medida de su astronomía y la inclusión de la cifra del 0 (cero) para facilitar los cálculos matemáticos... Porque el indígena primero hace las cosas, manipula los objetos y luego llega a los conceptos.

En el capítulo dos me propuse indagar respecto de las políticas educativas para pueblos indígenas a través de la mirada a 4 países de la región (Guatemala, Bolivia, Ecuador y Colombia) y particularmente para el caso colombiano sobre las características, estructura, componentes, junto a los vacíos y ausencias que dieron origen al SEIP. El recorrido histórico que se ha evidenciado desde el planteamiento inicial de las escuelas comunitarias y la educación propia hasta la del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) muestra la posibilidad de plantear políticas públicas desde el pensamiento y accionar de una

base comunitaria y 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.

Los pueblos indígenas organizados han obtenido logros de reconocimiento que han sido elevados a normas, por lo que urge el reconocimiento de la Norma del SEIP como Política Pública. El SEIP visto así 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, sino también climático, social y 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 personas capaces de proteger el territorio, la madre tierra, la vida, la identidad y pensamiento; para detener situaciones de lingüicidio, de ecocidio y de epistemicidio cultural.

El SEIP debe estar en capacidad de abarcar a la totalidad de los pueblos indígenas, a cada uno de los 115 pueblos, y de adaptarse convenientemente a sus peculiaridades culturales y a su entorno social. Tanto los de las periferias como aquellos pueblos que estén inmersos en las zonas urbanas o rurales.

Urgente que se afronte la evidente debilidad demográfica: sólo tres comunidades indígenas tienen más de cincuenta mil personas (Wayuu, Nasa y Embera), veintinueve tienen entre cincuenta mil y veinte mil personas, y cuatro tienen menos de mil personas. Si

bien la población indígena está creciendo, muchos de estos grupos están divididos por fronteras internacionales con Venezuela, Ecuador, Perú, Brasil y Panamá. Las últimas mencionadas están en inminente peligro de extinción y es prioritario atender estos casos.

Es vital proteger la diversidad lingüística y su carga de significado. Existen en el país 65 lenguas indígenas. Hay monolingüismo, bilingüismo y plurilingüismo en los pueblos indígenas. Se debe estudiar el uso de la lengua y las circunstancias del uso, las actitudes, los valores que encierran y su aplicación en el SEIP.

En el capítulo tres desarrollé las dinámicas de relacionamiento entre las organizaciones indígenas y el Estado, en el proceso de construcción del SEIP, enfatizando en las diversas lógicas involucradas en el mismo.

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 y profundizar. Se trata definitivamente de un proceso de resistencia, entendida desde la fuerza del movimiento indígena.

Esta diversidad y oposición entre lógicas distintas, se puede observar también en los espacios de concertación y negociación entre los pueblos indígenas y las instituciones del gobierno, en que las comprensiones, las interpretaciones, los planteamientos, evidencian la oposición entre el pensamiento lineal característico de la institucionalidad, frente a un pensamiento en el sentido de la espiral de los pueblos indígenas; allí también se observan acercamientos de una y otra lógica a la forma de pensar de la contraria; estos acercamientos

bien pueden quedar plasmados como acuerdos, que posteriormente serán interpretados en distintos sentidos, como desaciertos o equivocaciones o, incluso, como subterfugios de una parte sobre la otra, cuando a la postre se examinan o cuando se procede a aplicar los acuerdos alcanzados.

Es necesario que la voluntad de los pueblos no decline en la defensa del territorio que es lo físico, lo cultural y espiritual; desde sus costumbres y su modo amable de cuidar el entorno; que se defiendan sus formas propias de justicia que endereza y armoniza la convivencia; que se defienda el significado profundo que les asiste a la hora de dar razón y sentido a la existencia humana; así como la comunidad y la familia, que garantizan la pervivencia, la permanencia, la autoformación y el control territorial.

Que se eviten conflictos con la población no indígena, bien por la implementación del SEIP o por disputas territoriales. Es importante ir realizando la articulación entre las múltiples organizaciones propias, privadas y del estado que prevenga rupturas en los tejidos sociales de la comunidad local, regional y nacional.

Y de otro lado que se definan los mecanismos de coordinación con sectores de la sociedad con los que se compartan características rurales o étnicas, de modo que en el ejercicio de buenas prácticas se puedan concertar modelos educativos interculturales.

En el capítulo cuatro, presenté el SEIP como política pública en el marco de los Planes de vida y desarrollé dos miradas del SEIP como acción política y como acción político-pedagógica de los pueblos indígenas.

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.

Dado que el SEIP se ha consolidado en una plataforma de lucha de los pueblos indígenas es necesario que sus desarrollos políticos y político - pedagógicos sean reconocidos como procesos válidos para la interlocución, la propuesta y la declaratoria de política pública del SEIP.

Reconocer que los pueblos en el marco de sus planes de vida vuelvan a pensar que tipo de cultura es la que quieren desarrollar en sus territorios; cómo realmente fortalecer su identidad; cuál es el comportamiento que deben tener en el marco de un mundo globalizado, partiendo del hecho de que hoy la mayoría de las comunidades y de sus dirigentes están permeados por la cultura occidental.

Es indispensable que se realice al interior de los pueblos un proceso de sensibilización, de concientización y empoderamiento que les permita tomar distancia de los modelos educativos convencionales que tradicionalmente se les ha impuesto para que, conscientes de sus derechos, tracen con autonomía los nuevos rumbos de la educación propia.

Es relevante lograr que la educación indígena propia sea de calidad dentro de sus visiones y cosmovisiones, que se recuperen los saberes, la simbología ancestral, la ley de origen y las pedagogías propias para la construcción científica y que la academia conozca la

perspectiva educativa de los pueblos indígenas, aprendan de ella, y la retroalimenten con el fruto de su investigación y análisis.

En el capítulo cinco me propuse Identificar y describir las condiciones estructurales (jurídicas, técnicas, financieras, pedagógicas y políticas) que desde el Estado y las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas, unido a las tensiones, retos y desafíos para la vida de los pueblos y el resto de la población no indígena.

Desde el Estado puedo concluir:

Están dadas todas las condiciones jurídicas para que el SEIP se erija como Política Pública: la Constitución, El Decreto 1953, El Convenio 169 entre otras Leyes, Decretos y Sentencias favorables a la Educación Propia y a su gestión con autonomía.

En cuanto a las condiciones técnico-operativas, para que la Norma sea aplicable, urge que el MEN oriente a los funcionarios del orden nacional y en particular de las Secretarías en los territorios para ir implementando gradualmente el sistema, para que no se conviertan en un obstáculo al momento de su materialización.

Respecto de las condiciones financieras, es preciso también que el Estado no identifique los costos del SEIP con el mismo criterio de la educación convencional dado que ni los espacios ni los recursos didácticos se le comparan; los recursos asignados a la Educación Indígena deben ser calculados sobre referentes colectivos y no individuales. Una educación integral articulada en todo el camino de la vida.

Sobre las políticas, es fundamental que exista la voluntad política por parte del Estado y la decisión efectiva de realizar el SEIP. El Estado debe dar el paso a la

descentralización y a reconocer los Territorios Indígenas y sus Autoridades como instancias capaces e idóneas para coordinar la educación en sus dimensiones política, pedagógica y administrativa.

En lo que atañe a las pedagógicas es crucial que el Estado reconozca cómo los modelos pedagógicos indígenas están contruidos sobre fuentes originales del saber sobre la memoria ancestral, y que lo pedagógico es para los Pueblos el eje fundamental en el que se apoya todo lo que tenga que ver con los Planes de Vida. Por este motivo ha de ser su compromiso fortalecer las competencias de los dinamizadores, alinear a este fin la política de acceso y permanencia, y el diseño mismo de la infraestructura.

Desde los Pueblos indígenas también concluyo:

En tratándose de las condiciones jurídicas, que se cristalice la redacción, aprobación, promulgación e implementación de la Norma del SEIP bajo la luz de la ley de origen, desde el derecho mayor, desde el derecho propio y desde la mirada de las autoridades indígena, que ayude a transformar al país en la nación pluriétnica y multicultural que reconoce la Constitución. Que se dé a conocer y se socialice ampliamente la Norma una vez sea aprobada, que la CONTCEPI tenga como objetivo explicar a los pueblos sus contenidos y aplicaciones.

Respecto de las técnico-operativas, para poder administrar y operar el Sistema se requiere una estructura administrativa, un órgano de direccionamiento, que defina las competencias y los roles de los agentes y dinamizadores a todo nivel. Que se asuma responsablemente la administración del SEIP sin caer en vicios como el clientelismo, la burocracia inoperante y la corrupción. Que prevalezcan los principios y valores como la

eficiencia, la honestidad y la transparencia. Que cada pueblo decida políticamente si entra o no a administrar el sistema y, de hacerlo, que implemente la administración del mismo a través de la forma de organización que tenga.

En cuanto a las financieras son la condición necesaria, que les permitirá hacer realidad el ejercicio del derecho a una educación que responda a sus principios, valores, modos de vida y aspiraciones, no basta con comenzar, hay que garantizar también que la financiación se sostenga en el tiempo. Que el Estado asuma la financiación integral del SEIP bajo el principio de la deuda histórica que tiene con los pueblos indígenas.

Las condiciones políticas implican reconocer que existen por parte de los pueblos unos mandatos que den las directrices de cómo se debe manejar la educación. Una consulta que se haga a través de las autoridades: en las ceremonias, en los eventos culturales, espirituales y comunitarios. A través de la plataforma de lucha social, en particular de la Minga como estrategia de resistencia, se han ganado espacios para poder dialogar e interlocutar con el Estado: La MPC, la CONTCEPI y otras mesas más, donde las Autoridades y la comunidad son reconocidas como autoridades educativas y pueden ejercer ese papel en sus territorios.

Ahora bien en lo correspondiente a las pedagógicas, es necesario aplicar los modelos pedagógicos construidos desde el territorio, aprender a desaprender desde la investigación. El modelo debe ser flexible, que no se reduzca a la escuela y al maestro, a la pedagogía y a los contenidos académicos. Debe buscar una compenetración comunitaria y con el entorno social. La educación debe concentrarse en espacios de familia, territorio y espiritualidad, cada uno con sus momentos. Los calendarios propios, o andares del tiempo, tienen que ser particulares de cada pueblo. Hay que hacer un gran esfuerzo para que la

Norma contenga los elementos generales capaces de orientar los procesos educativos de todos los Pueblos en su conjunto y de cada uno en particular. Que contenga los criterios que expliquen que la educación propia lo es todo para los Pueblos.

Además, que se comprenda cuáles son las mega tendencias en las que están inmersos los jóvenes indígenas. Las nuevas generaciones se mueven en la virtualidad, los ritmos musicales exógenos, los nuevos intereses académicos, las expectativas laborales, la movilidad, la vivencia de la sexualidad, las ideologías políticas reinantes, las ofertas religiosas, la percepción del arte, las preferencias socializadoras, etc. para saber cómo educarlos, para saber cómo quieren ser educados, para saber cómo quieren ser protagonistas y artífices de su propia educación indígena.

En cuanto a la relación entre los pueblos indígenas y la población mayoritaria no indígena:

Que la población indígena comprenda que puede seguir siendo indígena, conservando su lengua, sus tradiciones y que, aun respetando los mandatos ancestrales, puede participar activamente en los diversos ámbitos de la vida social en Colombia y a nivel internacional en campos tan variados como la política, la economía, la ciencia, la literatura, el cine, el deporte, la salud, la justicia y tantos otros donde tienen mucho que aportar.

Y que la sociedad mayoritaria, que tiene la creencia de que los indígenas ya fueron asimilados por la cultura occidental o que se les consideren inferiores, comprendan que la educación propia a la que se aspira no es un retorno a fases primitivas, anacrónicas u obsoletas sino que es un avance en orden a visibilizar y fortalecer la cultura propia de los

pueblos originarios que significa también para la cultura occidental un valioso aporte en su desarrollo.

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 y a más de quinientos años del encubrimiento de los Pueblos originarios y del despojo de sus territorios ancestrales, las Normas sobre autonomía, 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.

A mi modo de ver, la respuesta a la pregunta de si ¿existen las condiciones para que el SEIP sea una política educativa estable y duradera en el marco de los planes de vida? la respuesta es *sí existen las condiciones, lo que falta es voluntad política.*

Referencias

Abrams, Ph. (1988). Notes on the Difficulty of Studying the State (1977) *, In Journal or Historical Sociology. Vol. 1 N° 1.

Agamben, G. (2000). Means without ends. Notes on politics, Minneapolis MN, USA: University of Minnesota Press.

- Angucho, H. (2018). *¿Cuáles considera son las condiciones financieras que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP?* En comunicación personal. Totoró (Cauca).
- Aragón, F. (2016). *¿Por qué pensar desde las epistemologías del sur la experiencia política de Cherán? Un alegato por la igualdad e interculturalidad radical en México.* *Nueva antropología* vol.29 No. 84 México.
- Arias, L. (2020). *¿Cuáles son los retos o desafíos del SEIP como política pública para la vida de los pueblos indígenas?* En comunicación personal. Bogotá (Colombia).
- Arroyo, M. (2003). *Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?* Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 28-49. Universidade Federal de Minas Gerais Belo Horizonte, Brasil. Rescatado de:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. En: *Revista Iberoamericana de educación*. N.º 13. Educación bilingüe. Biblioteca virtual. Rescatado de:
<https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie13a02.pdf>
- Asociación de Autoridades Wounaan del Pacífico. CAMAWA. (2005). *Maach Thumaankhun Durr*. El Territorio es de Todos Nosotros. Plan de Vida del Pueblo Wounaan Siepien del Bajo San Juan. Chocó, Colombia.

- Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca. (2010). *Escuchando la voz de la Comunidad*. Santander de Quilichao, Cauca: sin publicar.
- Augé, M. (2000). *Los "no lugares" espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Beltrán, E. L. M. (2017). *Las Fronteras del Currículo: ¿Hacia una Descolonización de la Investigación y la Educación? El caso del Pueblo Indígena Yanakona*. (Tesis de Grado para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional UPN, Bogotá, Colombia).
- Beltrán, E. L. M. (2018). *¿Cuáles considera son las condiciones técnicas-operativas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?* En comunicación personal. Bogotá. Colombia.
- Bolaños, G. (2019). *¿Cuándo escucha decir Sistema Educativo Indígena Propio, qué le llega a su pensamiento o a su sentimiento?* En comunicación personal. Bogotá. Colombia.
- Cáisamo, G. (2018). *¿Cuál ha sido el relacionamiento con los pueblos y el estado?* En comunicación personal. Medellín (Antioquia). En persona. Medellín, Antioquia.

Cabildo Mayor Awá de Ricaurte CAMAWARI. (2002). Plan de vida Awá -*Tuntu Awa puram. Lo que somos y lo que soñamos -Sunkana makpas, sunkana n+jultumakpas*. Ricaurte, Nariño: sin publicar.

Castaño, A. & Hernández, E. (2016) As políticas patrimoniais da UNESCO na geopolítica de colonialidades globais e a emergência de novos sentidos de interculturalidade do património na Andaluzia. *Revistas.ufg.br. Catalão*, v. 16, n. 1, p. 131-152. Rescatado de: <https://www.revistas.ufg.br/Opsis/article/view/37021/21509>

Ceballos, N. (2004). *Los pensamientos del indio que se educó en las selvas colombianas*. Editorial universidad del Cauca, Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Censo Nacional de Población y de Vivienda 2018. Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE. Rescatado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>

CEPAL. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Naciones Unidas- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Rescatado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37050/4/S1420783_es.pdf

Chapal, W. (2018 e). *¿Cuáles considera son las condiciones jurídicas, que desde los pueblos permitirán consolidar el SEIP?* En comunicación personal. La Hormiga (Putumayo).

Choyon, I. (2018). *¿Cuál es el apoyo del Gobierno de Guatemala a las iniciativas particulares de rescate de los valores indígenas?* En comunicación personal. Ciudad de Comalapa, Guatemala.

Cifuentes, W. (2018). *¿A nivel general, cuáles son las características de la educación indígena en Guatemala?* En comunicación personal. Ciudad de Guatemala, Guatemala.

Cisneros, C. (2003). *Análisis cualitativo asistido por computadora*. Revista Sociologías. Vol. 5, núm. 9, enero-junio, 2003, pp. 286-313. Universidad Federal de Río Grande del Sur Porto Alegre, Brasil.

CONAMAQ et al. Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (2004). *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Santacruz, Bolivia.

Conejo, A. (2008). Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, vol. 3, núm. 2, julio-diciembre, 2008, pp. 64-82 Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. Rescatado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746251005.pdf>

Consejo Regional Indígena del Cauca. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. (2006). *Sistema de Educación Propia como estrategia de los pueblos Indígenas hacia la consolidación de la autonomía*. Popayán: sin publicar.

Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá, Colombia. Recuperado de

<http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Cumes, A. (2012). *Mujeres indígenas, patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio*. Murcia, España. Anuario Hojas de Warmi. nº 17.

Rescatado de <https://revistas.um.es/hojasdewarmi/article/view/180281>

Declaración de las Naciones Unidas. (2007). *Sobre los derechos de los pueblos indígenas*. De la Asamblea General de la ONU. New York, USA. Rescatado de:

<https://www.acnur.org/5b6c56074.pdf>

Decreto 1142 de 1978, del Ministerio de Educación Nacional. *Por el cual se reglamenta el artículo 118 del decreto ley número 088 de 1976 sobre educación de las comunidades indígenas*. Bogotá, Colombia. Rescatado de:

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-102752_archivo_pdf.pdf

Decreto 2277 de 1979, del Ministerio de Educación Nacional ESTATUTO DOCENTE *Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente*. Bogotá, Colombia.

Rescatado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-103879_archivo_pdf.pdf

Decreto 1088 DE 1993, del Ministerio del Interior. *Por el cual se regula la creación de las asociaciones de Cabildos y/o Autoridades Tradicionales Indígenas*. Bogotá, Colombia.

Rescatado de:

https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/2_decreto_1088_de_1993.pdf

Decreto 804 DE 1995, del Ministerio de Educación Nacional. *Por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos.* Diario Oficial No 41.853, del 18 de mayo de 1995. Bogotá, Colombia. Rescatado de:

https://www.urosario.edu.co/jurisprudencia/catedra-viva-intercultural/Documentos/dec_804_de_1995.pdf

Decreto 982 de 1999, del Ministerio del Interior. *Por el cual el Gobierno Nacional crea una Comisión para el desarrollo integral de la política indígena, se adoptan medidas para obtener los recursos necesarios y se dictan otras disposiciones.* Bogotá, Colombia.

Rescatado de: <https://diario-oficial.vlex.com.co/vid/decreto-numero-59808669>

Decreto 1278 de 2002, del Ministerio de Educación Nacional. *Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente.* Bogotá, Colombia. Rescatado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

Decreto 2406 de 2007, del Ministerio de Educación Nacional. *Por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas en desarrollo del artículo 13 del decreto 1397 de 1996.* Bogotá, Colombia. Rescatado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-128038_archivo_pdf.pdf

Decreto 2715 de 2009, del Ministerio de Educación Nacional. *Por el cual se reglamenta la evaluación de competencias de los docentes y directivos docente regidos por el Decreto-ley 1278 de 2002 y se dictan otras disposiciones.* Bogotá, Colombia. Rescatado de:

<http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1484012>

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, Colombia. Rescatado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-239752_archivo_pdf_decreto2500.pdf

Decreto 1952 de 2014, del Ministerio de Educación Nacional. *Por el cual se modifica el artículo 12 sobre transitoriedad, del Decreto número 2500 de 2010.* Bogotá, Colombia. Rescatado de:

[https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/5_DECRETOS/DECRETOS%202014/Decreto%201952%20de%202014%20\(Vigencia%20del%20Sistema%20Educativo%20Ind%C3%ADgena%20Propio,%20SEIP\).pdf](https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/5_DECRETOS/DECRETOS%202014/Decreto%201952%20de%202014%20(Vigencia%20del%20Sistema%20Educativo%20Ind%C3%ADgena%20Propio,%20SEIP).pdf)

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, Colombia. Rescatado de:

https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/decreto_1953_del_07_de_octubre_de_2014_marco_regulatorio_0.pdf

Decreto 1811 de 2017 del Ministerio del Interior. *Por medio del cual se crean mecanismos especiales para el cumplimiento, desarrollo y seguimiento de los compromisos adquiridos del Gobierno Nacional con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC)*. Bogotá, Colombia. Rescatado de: <https://diario-oficial.vlex.com.co/vid/decreto-numero-1811-2017-696345945>

De Faria, I. (2018). Metodologías participantes e conocimiento indígena na amazônia: propostas interculturais para a autonomia. In Meneses M. & Bidaseca K. (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 133-164). Argentina: CLACSO. Rescatado de: www.jstor.org/stable/j.ctvnp0k5d.8

Documento PERFIL DEL SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO S.E.I.P. (2013). CONTCEPI. Bogotá, Colombia.

Documento *OBSERVACIONES A LA NORMA Sistema Educativo Indígena Propio - SEIP*. del Ministerio de Educación Nacional. Julio de 2020. Bogotá, Colombia.

Enciso, P (2004). Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.

Estermann, J. (2015). *Más allá de occidente. Apuntes filosóficos sobre interculturalidad, descolonización y el Vivir Bien andino*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

- Flores, A. (2011). Intelectuales indígenas ecuatorianos y sistema educativo formal: entre la reproducción y la resistencia. *Revista ISEES* No.9, julio-diciembre. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3777502>
- Freire, P. (1971) *La educación como Práctica de la Libertad*. Argentina: Siglo XXI Editores Argentina y Siglo XXI Editores España en coedición con Tierra Nueva.
- Freire, P. (1998). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI Editores s.a. de c.v.
- Fullan, M. et al. The-Coherence-Framework-in-Action. October 2017. CSBA (California School Boards Association). Rescatado de <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2017/11/The-Coherence-Framework-in-Action.pdf>
- Gavilán, V. (2011). El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos Indígenas. *Working Paper series 40*. Ñuke Mapuförlaget. Rescatado de: http://www.mapuche.info/wps_pdf/gavilan121217.pdf
- Gairín, J. & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas *EDUCAR* vol. 47 (1), 37 – 50. Rescatado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836003>
- Garcés, F. (2007). *Representaciones sobre el quechua y el conocimiento quechua en la Reforma*

Educativa Boliviana y en el Periódico Conosur Ñawpaqman ¿Colonialidad o interculturalidad? (Doctorado en estudios culturales latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador).

Garrafa, V. Martorell, L. & Nascimento, W. (2016). Críticas ao principialismo em bioética: perspectivas desde o norte e desde o sul. *Cátedra Unesco de Bioética da Universidad de Brasília*. DF, Brasil. Rescatado de https://www.scielo.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/sausoc/v25n2/1984-0470-sausoc-25-02-00442.pdf

Gimeno, J. (2014). El Sahara para los saharauis: re-existencia saharai y colonialidad global. En *Contra Relatos desde el Sur*. Rescatado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/contrarelatos/article/view/20517>

Gimeno, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (págs. 9 - 58) Madrid, España: Ediciones Morata.

González, M. Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, N° 69. Segundo semestre de 2015, Bogotá, Colombia.

Gorostiaga, J. (2011) *Debates recientes sobre la vinculación entre investigación y política educativa en américa latina*. Ponencia presentada al IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires.

Green, A. (2011) *Anmal Gaya Burba: Isbeyobi Daglege Nana Nabgwana Bendaggegala / Significados de Vida: Espejo de nuestra Memoria en Defensa de la Madre Tierra*. (Tesis doctoral. Universidad de Antioquia. Doctorado en Educación: Estudios Interculturales. Medellín. Colombia).

Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. Colombia.

Hernández, R., Baptista, M., y Fernández, C. (2014). *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. McGraw Hill- Interamericana Editores S. A. de C.V. México D.F.

Herrera, B. (2019). *¿Cuáles considera son las condiciones políticas, que desde los pueblos permitirán consolidar el SEIP?* En comunicación personal. Bogotá, Colombia.

Herrera, M. C., & Infante, R. (2004). Las políticas públicas y su impacto en el sistema educativo colombiano. Una mirada desde los planes de desarrollo 1970-2002. *Revista Nómadas* (No. 20), 76-85. Universidad Central, Colombia. Rescatado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/1051/105117734008.pdf>

Informe Alternativo al III Informe Periódico del Estado de Guatemala sobre la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales PIDESC (2014).

Rescatado de:

https://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CESCR/Shared%20Documents/GTM/INT_CESCR_NGO_GTM_16821_S.pdf

Ingi ayafangae atesw'pa tsaiki. (2004). Gramática Pedagógica de la Lengua Cofán. Ministerio de Educación Nacional. Revolución educativa Colombia aprende Estudio N° 2. Vol.0/1. Imprenta Nacional. Bogotá, Colombia.

IWGIA (2019). Mundo Indígena 2019 Guatemala. Rescatado de

https://www.iwgia.org/images/documentos/indigenous-world-esp/ElMundoIndigena2019_ES.pdf

Landaburu, J. (1998). La situación de las lenguas indígenas de Colombia: Prolegómenos para una política lingüística viable. *En Educación Endógena frente a la Educación Formal* (p. 203–314). Bogotá. Centro de Ediciones CCELA-Uniandes.

Landaburu, J. (2019) *¿Cuáles considera son los desafíos para la educación de los pueblos indígenas de Colombia?* En comunicación personal. Bogotá, Colombia.

Lenkersdorf, C. (2008). Aprender a escuchar- Enseñanzas maya-tojolabales. *En Cuyo: Anuario de Filosofía Argentina y Americana* México: Plaza y Valdés.

Ley 21 de 1991, del CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA *Por medio de la cual se aprueba el Convenio número 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, adoptado por la 76a. reunión de la Conferencia General de la O.I.T. de Ginebra de 1989.* El convenio 169 de la OIT establece la necesidad de consultar a las comunidades étnicas. Recuperado de:

https://www.renovacionterritorio.gov.co/librerias/media/pdf/normatividad/Ley21_1991.pdf

ley 115 de 1994, del CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Por la cual se expide la ley general de educación.* Bogotá, Colombia. Rescatado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 152 de 1994, del CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Por la cual se establece la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo.* Bogotá, Colombia. Rescatado de:

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=327>

Ley 1381 de 2010 del CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA *Por la cual se desarrollan los artículos 7°, 8°, 10 y 70 de la Constitución Política, y los Artículos 4°, 5° 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, Colombia. Rescatado de:

https://www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Ley_1381_2010.pdf

Ley 1450 de 2011, *del CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. Plan Nacional de Desarrollo Prosperidad para Todos*. Bogotá, Colombia. Rescatado de:

https://www.procuraduria.gov.co/portal/media/file/docs/ddr/CompiladoNormativo_Parte3.pdf

López, L. (2009). Educación indígena: lecciones desde Bolivia y Guatemala. Recuperado de:

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-208588.html>

Martínez, D. A. (2017). *Educación Indígena en Colombia*. (Tesis de especialización).

Universidad Nacional Abierta y a Distancia – UNAD. Escuela Ciencias de la Educación – ECEDU. Bucaramanga. Colombia.

Martínez, M. Jover, G. Pérez, C. y Villamor, P. (2009). PONENCIA 4. *El Saber Escolar*.

Universidad de Oviedo. España. Rescatado de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pdf/m-ponencia4.saberEscolar.pdf>

Mejía, D. (2019). *¿Ha participado en el proceso de construcción del SEIP?, ¿cómo ha sido ese proceso de construcción y quienes han participado?* En comunicación personal. Bogotá. Colombia.

Muñoz, G. (2018). *¿Cuáles considera son las condiciones jurídicas, que desde los pueblos permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?* Santander de Quilichao (Cauca).

Ochoa, A. (2019). *¿Cuáles son las condiciones jurídicas: técnicas, operativas, financieras, pedagógicas y políticas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?* En persona. Bogotá. Colombia.

Organizaciones indígenas CONTCEPI. (2019) *Propuesta Documento Norma SEIP*. Bogotá. Colombia.

Palechor, E. (2018) *¿Cuáles considera son las condiciones pedagógicas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?* En persona. Popayán (Cauca).

Perafán, E. (2018) *¿Cuáles considera son las condiciones jurídicas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas? Desde su punto de vista ¿Cuáles son las lógicas que por parte de los funcionarios del gobierno marcan esa interlocución?* En persona. Popayán (Cauca).

Perfetti, M. (2020) *¿Cuáles considera son las condiciones políticas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?* En persona. Bogotá. Colombia.

Pop, A. (2013). Informe Evaluación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en Guatemala. *Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas*. Rescatado de:

<https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/2013/CRP-3.pdf>

- Quemé, H. (2016). *La Educación Superior Indígena como proceso de Descolonización y Reivindicación de la Identidad Maya-Kaqchikel / El estudio de caso de la Universidad Maya Kaqchikel en San Juan Comalapa*. Tesis de grado de Licenciatura en Antropología. Universidad del Valle. Guatemala. Recuperado de:
<https://static1.squarespace.com/static/5935ae3fbe6594b2d1207ba8/t/59ee500b9f07f5d865395789/1508790340822/TESIS+FINAL.+29+sept.+2015.pdf>
- Quintero, B. (2019). *¿Cuál ha sido tu participación el proceso de construcción del SEIP?* En comunicación personal. Bogotá, Colombia.
- Ramírez, R. (2019) Los “bienes relacionales” en la socioecología política de la vida buena. UNAM. datos. Rescatado de:
https://www.researchgate.net/publication/335420592_Los_bienes_relacionales_en_la_socioecologia_politica_de_la_vida_buena
- Ramos, J. (2018). *Propuestas para descolonizar Palestina-Israel*. en Introducción a las epistemologías del sur. Libro digital pdf. págs. 25 – 62. CLACSO. (Buenos Aires: CLACSO/Coímbra: CES. Rescatado de:
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf
- Rancière, J. (2006). Diez tesis sobre la política. En *Política, policía, democracia*. Págs. 59-79 Santiago de Chile. Chile. LOM Ediciones.

Reimers, F. & Mc Ginn N. DIÁLOGO INFORMADO El uso de la investigación para conformar la política educativa. 2017. Rescatado de:

https://www.researchgate.net/profile/Fernando_Reimers/publication/320943586_DIALOGO_INFORMADO_El_uso_de_la_investigacion_para_conformar_la_politica_educativa/links/5a196c810f7e9be37f978920/DIALOGO-INFORMADO-El-uso-de-la-investigacion-para-conformar-la-politica-educativa.pdf

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.

Resolución 9543 de 2018 del Ministerio de Educación Nacional. *Por medio de la cual se resuelve la solicitud de aprobación del Estudio de Factibilidad Socioeconómica para la creación de la Institución de Educación Superior Indígena Propia Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAIIN, presentada por el Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC*

Rizvi, F. y Lingard, B. (2013) *Políticas educativas en un mundo globalizado. De Gobierno a Gobernanza* Capítulo VI, Madrid, España: Ediciones Morata S. L. rescatado de:

<https://www.cortesaragon.es/fileadmin/DMZMedia/biblioteca/boletinNovedades/201307/12.pdf>

- Rufer, M. (2018). La memoria como profanación y como pérdida: comunidad, patrimonio y museos en contextos poscoloniales. *A Contra corriente*, Una revista de estudios latinoamericanos Vol. 15, Núm. 2 pp. 149-166. Rescatado de: <https://acontracorriente.chass.ncsu.edu/index.php/acontracorriente/article/view/1737/3104>
- Ruiz, S. (2018) *¿Cuáles son las condiciones políticas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?* En persona. Popayán (Cauca).
- Santos, B. de S. (1998). *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*. Segunda edición ampliada. Traducción Consuelo Bernal y Mauricio García Villegas. Santafé de Bogotá. Colombia: Siglo del Hombre Editores. Facultad de Derecho Universidad de los Andes.
- Santos, B. de S. (2005) *El milenio huérfano*. Editorial Trotta / Ilsa. Bogotá, Colombia.
- Santos, B. de S. (2009). *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.
- Santos, B. de S. (2012). *Hacia una concepción intercultural de los derechos humanos en derecho y emancipación*. Pensamiento Jurídico Contemporáneo 2. Quito, Ecuador. V&M Gráficas.

Santos, B. de S. Et al. (2018) *Introducción a las Epistemologías del Sur*. Libro digital pdf. págs. 25 – 62. CLACSO. (Buenos Aires: CLACSO/Coímbra: CES. Rescatado de http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181124092336/Epistemologias_del_sur_2018.pdf

Santos, B. de S. (2020 enero 9). *Boaventura - Clase 18*. Conferencia sobre Metodologías pos-abismales. Cursos CLACSO Recuperado de <https://youtu.be/h1n4kNj52jY>

Sennett, R. (2012) *Together. The Rituals, Pleasures and Politics of Co-operation*. Yale University Press (2012) New Haven USA & LondonUK. Typeset by Jouve (UK), Printed in the USA.

Sentencia C-139 de 1996, de la Corte Constitucional JURISDICCION INDIGENA-Elementos. *El análisis del artículo 246 muestra los cuatro elementos centrales de la jurisdicción indígena en nuestro ordenamiento constitucional*. Bogotá, Colombia. Rescatado de: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1996/C-139-96.htm>

Sentencia C-489 de 2012, de la Corte Constitucional. *NORMAS ORGANICAS SOBRE ORDENAMIENTO TERRITORIAL-Contenido normativo DEMANDA DE INCONSTITUCIONALIDAD POR OMISION LEGISLATIVA ABSOLUTA-Incompetencia de la Corte Constitucional*. Bogotá, Colombia. Rescatado de: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/c-489-12.htm>

Sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2012). Sentencia de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (2012). PUEBLO INDÍGENA KICHWA DE SARAYAKU

vs. ECUADOR. FONDO Y REPARACIONES. Rescatado de:

<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5207/13.pdf>

Sentencia T-300 de 2018, de la Corte Suprema de Justicia. FUNDAMENTOS
CONSTITUCIONALES, LEGALES Y JURISPRUDENCIALES DE LA
ETNOEDUCACIÓN. REITERACIÓN DE JURISPRUDENCIA. Bogotá, Colombia.

Skinner-Klée, J. (1995). Legislación Indigenista de Guatemala. *Serviprensa Centroamericana de Guatemala*. Guatemala.

Tamayo, C. (2012). *(Re)significación del currículo escolar indígena, relativo al conocimiento [matemático], desde y para las prácticas sociales: el caso de los maestros indígenas Dule de la comunidad de Alto Caimán*. (Tesis de maestría. Universidad de Antioquia. Departamento de Educación Avanzada). Medellín. Colombia.

Taylor, D. (2016). *El olvido y el repertorio. El cuerpo y la memoria cultural en las Américas*. Santiago, Chile. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Tobar, M. E. (2020). EL SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO - SEIP, UNA POLÍTICA PÚBLICA EMERGENTE DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE COLOMBIA. *Revista Electrónica Iberoamericana, Volúmen 14 (No. 2), 139-165. Recuperado de: https://www.urjc.es/images/ceib/revista_electronica/vol_14_2020_2/REIB_14_02_20_Art%C3%ADculo5.pdf*

- Tuhiwai, L. (2016). Entendiendo correctamente la historia, contando bien la historia: activismo indígena, investigación indígena. En *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones. pp 283 / 295. Santiago, Chile.
- Tzul, G. (2015). Sistemas de gobierno comunal indígena: la organización de la reproducción de la vida. En *El Apantle, Revista de estudios comunitarios* No. 1. Puebla, México.
- UNESCO. (2006) Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact. Published by: International Institute for Educational Planning. Paris. France. Rescatado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495399.pdf>
- Vargas, A. (1999). *Notas sobre el Estado y las políticas públicas*. Colombia: Almudena Editores.
- Walsh, C. (2016). ¿interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. Recuperado de: <file:///E:/IP%20INTERCULTURALIDAD%20Y%20EDUC/Interculturalida%20y%20Decolonialidad%20%20CATHERIN-WALSH.pdf>
- Walsh, C. (2017). Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. *Serie Pensamiento decolonial*. Ecuador: Abya Yala.

ANEXOS

Anexo # 1. GUÍAS DE ENTREVISTAS

GUÍAS PARA CADA UNO DE LOS GRUPOS DE ENTREVISTADOS.

**GUÍA DE PREGUNTAS
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A**

i) LÍDERES INDÍGENAS EDUCATIVOS O AUTORIDADES INDÍGENAS EN REGIONES

ii) PRESIDENTES Y SECRETARIOS TÉCNICOS DE ORGANIZACIONES INDÍGENAS DE LA MPC

iii) INTEGRANTES DE LA SECRETARÍA TÉCNICA DE LA MPC Y DE LA CONTCEPI

1. Cuando escucha decir: Sistema Educativo Propio Indígena-SEIP ¿qué le llega al pensamiento y al sentimiento?
2. ¿De dónde viene su relación con el Sistema Educativo Propio Indígena-SEIP?
3. ¿Ha participado en el proceso de construcción del SEIP? ¿Cómo ha sido ese proceso de construcción? ¿Quiénes han participado en ese proceso?
4. ¿Han existido obstáculos para que los pueblos indígenas participen en el proceso de construcción del SEIP? ¿Cuáles son?
5. ¿Han existido facilidades para que los pueblos indígenas participen en el proceso de construcción del SEIP? ¿Cuáles son?
6. ¿El proceso de educación propio en su región o zona ha aportado a la construcción del SEIP? ¿En qué consistió ese aporte?
7. ¿La organización a la que pertenece ha participado en la construcción del SEIP? ¿En qué consistió esa participación?
8. ¿Qué sucederá con los pueblos indígenas u organizaciones que no han participado o se han mantenido al margen de la construcción del SEIP?

9. ¿Cuáles fueron las principales razones para que los pueblos indígenas plantearan la construcción del SEIP?
10. En el marco del proceso de educación indígena propio ¿qué es el SEIP?
11. ¿Qué elementos o aspectos caracterizan al SEIP?
12. ¿Cuáles son los avances que actualmente tiene el SEIP?
13. ¿Cuáles son las dificultades que actualmente tiene el SEIP?
14. ¿Qué circunstancias representan hoy oportunidades para el proceso del SEIP?.
15. ¿Es diferente o es semejante el SEIP al Sistema Educativo Nacional? ¿En qué consisten las diferencias o las semejanzas?
16. Considera Ud., que ¿el SEIP hace parte del Sistema Educativo Nacional? ¿Por qué?
17. ¿Cómo han sido las relaciones entre el Estado y las organizaciones indígenas en el proceso de construcción del SEIP? Describa por favor.
18. ¿Cómo ha sido la interlocución con los funcionarios que representan al gobierno en el proceso de construcción del SEIP? ¿Qué dificultades y qué aciertos identifica en esa interlocución?
19. ¿Cómo califica la representación del gobierno en el proceso de construcción del SEIP? ¿Por qué?
20. Desde su punto de vista ¿Cuáles son las lógicas que por parte de los funcionarios del gobierno marcan esa interlocución? ¿Cuáles son las lógicas que por parte de los representantes de los pueblos indígenas marcan esa interlocución?
21. ¿Cuáles considera son las condiciones jurídicas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
22. ¿Cuáles considera son las condiciones técnicas-operativas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
23. ¿Cuáles considera son las condiciones financieras que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
24. ¿Cuáles considera son las condiciones pedagógicas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
25. ¿Cuáles considera son las condiciones políticas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?

26. ¿Cuáles considera son las condiciones jurídicas que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
27. ¿Cuáles considera son las condiciones técnicas-operativas que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
28. ¿Cuáles considera son las condiciones financieras que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
29. ¿Cuáles considera son las condiciones pedagógicas que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
30. ¿Cuáles considera son las condiciones políticas que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
31. ¿El SEIP es una política pública? ¿Por qué?
32. ¿Qué retos o desafíos tiene o le esperan al SEIP como política pública para la vida de los pueblos indígenas?
33. ¿Qué retos o desafíos tiene o le esperan al SEIP como política pública respecto de la generalidad de la población no indígena?

**GUÍA DE PREGUNTAS
ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A**

- i) FUNCIONARIOS DEL NIVEL NACIONAL**
 - ii) FUNCIONARIOS PÚBLICOS DE LAS ENTIDADES TERRITORIALES**
1. ¿Ha participado en el proceso de construcción del SEIP? ¿Cómo ha sido ese proceso de construcción? ¿Quiénes han participado en ese proceso?
 2. ¿Han existido obstáculos para que los pueblos indígenas participen en el proceso de construcción del SEIP? ¿Cuáles son?
 3. ¿Han existido facilidades para que los pueblos indígenas participen en el proceso de construcción del SEIP? ¿Cuáles son?
 4. ¿La institución a la que pertenece o perteneció ha participado en la construcción del SEIP? ¿En qué consistió esa participación?

5. ¿Qué sucederá con los pueblos indígenas u organizaciones que no han participado o se han mantenido al margen de la construcción del SEIP?
6. ¿Cuáles fueron las principales razones para que los pueblos indígenas plantearan la construcción del SEIP?
7. ¿Qué es el SEIP?
8. ¿Qué elementos o aspectos caracterizan al SEIP?
9. ¿Cuáles son los avances que actualmente tiene el SEIP?
10. ¿Cuáles son las dificultades que actualmente tiene el SEIP?
11. ¿Qué circunstancias representan hoy oportunidades para el proceso del SEIP?
12. ¿Es diferente o es semejante el SEIP al Sistema Educativo Nacional? ¿En qué consisten las diferencias o las semejanzas?
13. Considera Ud., que ¿el SEIP hace parte del Sistema Educativo Nacional? ¿Por qué?
14. ¿Cómo han sido las relaciones entre el Estado y las organizaciones indígenas en el proceso de construcción del SEIP? Describa por favor.
15. ¿Cómo ha sido la interlocución con las organizaciones y líderes que representan a los pueblos indígenas en el proceso de construcción del SEIP? ¿Qué dificultades y qué aciertos identifica en esa interlocución?
16. ¿Cómo califica la representación del gobierno en el proceso de construcción del SEIP? ¿Por qué?
17. Desde su punto de vista ¿Cuáles son las lógicas que por parte de los funcionarios del gobierno marcan esa interlocución? ¿Cuáles son las lógicas que por parte de los representantes de los pueblos indígenas marcan esa interlocución?
18. ¿Cuáles considera son las condiciones jurídicas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
19. ¿Cuáles considera son las condiciones técnicas-operativas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
20. ¿Cuáles considera son las condiciones financieras que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
21. ¿Cuáles considera son las condiciones pedagógicas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?

22. ¿Cuáles considera son las condiciones políticas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
23. ¿Cuáles considera son las condiciones jurídicas que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
24. ¿Cuáles considera son las condiciones técnicas-operativas que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
25. ¿Cuáles considera son las condiciones financieras que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
26. ¿Cuáles considera son las condiciones pedagógicas que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
27. ¿Cuáles considera son las condiciones políticas que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
28. ¿El SEIP es una política pública? ¿Por qué?
29. ¿Qué retos o desafíos tiene o le esperan al SEIP como política pública para la vida de los pueblos indígenas?
30. ¿Qué retos o desafíos tiene o le esperan al SEIP como política pública respecto de la generalidad de la población no indígena?

GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A

a) ACADÉMICOS E INVESTIGADORES COLOMBIANOS

1. ¿Ha participado en el proceso de construcción del SEIP? ¿Cómo ha sido ese proceso de construcción? ¿Quiénes han participado en ese proceso?
2. ¿De dónde viene su relación con el SEIP?
3. ¿Han existido obstáculos para que los pueblos indígenas participen en el proceso de construcción del SEIP? ¿Cuáles son?

4. ¿Han existido facilidades para que los pueblos indígenas participen en el proceso de construcción del SEIP? ¿Cuáles son?
5. ¿La institución o la organización a la que pertenece ha participado en la construcción del SEIP? ¿En qué consistió esa participación?
6. ¿Qué sucederá con los pueblos indígenas u organizaciones que no han participado o se han mantenido al margen de la construcción del SEIP?
7. ¿Cuáles fueron las principales razones para que los pueblos indígenas plantearan la construcción del SEIP?
8. ¿Qué es el SEIP?
9. ¿Qué elementos o aspectos caracterizan al SEIP?
10. ¿Cuáles son los avances que actualmente tiene el SEIP?
11. ¿Cuáles son las dificultades que actualmente tiene el SEIP?
12. ¿Qué circunstancias representan hoy oportunidades para el proceso del SEIP?
13. ¿Es diferente o es semejante el SEIP al Sistema Educativo Nacional? ¿En qué consisten las diferencias o las semejanzas?
14. Considera Ud., que ¿el SEIP hace parte del Sistema Educativo Nacional? ¿Por qué?
15. ¿Cómo han sido las relaciones entre el Estado y las organizaciones indígenas en el proceso de construcción del SEIP? Describa por favor.
16. ¿Cómo ha sido la interlocución con las organizaciones y líderes que representan a los pueblos indígenas en el proceso de construcción del SEIP? ¿Qué dificultades y qué aciertos identifica en esa interlocución?
17. ¿Cómo califica la representación del gobierno en el proceso de construcción del SEIP? ¿Por qué?
18. Desde su punto de vista ¿Cuáles son las lógicas que por parte de los funcionarios del gobierno marcan esa interlocución? ¿Cuáles son las lógicas que por parte de los representantes de los pueblos indígenas marcan esa interlocución?
19. ¿Cuáles considera son las condiciones jurídicas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
20. ¿Cuáles considera son las condiciones técnicas-operativas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?

21. ¿Cuáles considera son las condiciones financieras que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
22. ¿Cuáles considera son las condiciones pedagógicas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
23. ¿Cuáles considera son las condiciones políticas que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
24. ¿Cuáles considera son las condiciones jurídicas que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
25. ¿Cuáles considera son las condiciones técnicas-operativas que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
26. ¿Cuáles considera son las condiciones financieras que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
27. ¿Cuáles considera son las condiciones pedagógicas que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
28. ¿Cuáles considera son las condiciones políticas que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
29. ¿El SEIP es una política pública? ¿Por qué?
30. ¿Qué retos o desafíos tiene le esperan al SEIP como política pública para la vida de los pueblos indígenas?
31. ¿Qué retos o desafíos tiene le esperan al SEIP como política pública respecto de la generalidad de la población no indígena?

GUÍA DE PREGUNTAS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A

b) ACADÉMICOS E INVESTIGADORES DE OTROS PAÍSES

Las preguntas para las entrevistas a los académicos de otros países se plantean en términos más generales, pues buscan que las personas entrevistadas aporten a la reflexión sobre el SEIP.

1. ¿Qué opinión tiene del proceso de construcción del SEIP?
2. El proceso de construcción del SEIP es inédito en las experiencias de educación indígena de América Latina ¿Qué representa dicho proceso para el mundo indígena y las realidades educativas de los pueblos indígenas de América Latina?
3. ¿Qué lecturas se hacen desde fuera del país al proceso de construcción del SEIP?
4. Una de las razones que han dado lugar a la construcción del SEIP tiene que ver con la falta de respuestas adecuadas frente a los procesos educativos propios de los pueblos indígenas ¿Qué debe fortalecer el SEIP para superar los vacíos que fue dejando el Sistema Educativo Nacional? En este mismo sentido ¿Qué debilidades debe superar el SEIP?
5. ¿Qué oportunidades identifica para el proceso del SEIP?
6. ¿En su opinión qué criterios deben orientar las relaciones entre el SEIP y el Sistema Educativo Nacional? Por favor explique.
7. ¿Cuáles considera Ud., son los elementos que deben orientar la discusión y claridades acerca de si el SEIP hace parte o no del Sistema Educativo Nacional? Por favor explique.
8. La construcción del SEIP se ha realizado mediante un proceso de negociación y acuerdos entre el Estado colombiano y las organizaciones indígenas en el marco de un espacio de trabajo llamado Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas- CONTCEPI, instancia vinculada a la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas ¿Cuáles son las claves para evidenciar lógicas de dominación, subordinación y de equilibrios en las relaciones entre el Estado y las organizaciones indígenas en ese proceso de construcción del SEIP? Por favor explique.
9. ¿Cuál es el “deber ser” de la representación del Gobierno Nacional en la interlocución con las organizaciones y líderes de los pueblos indígenas en el proceso de construcción del SEIP?
10. ¿Qué dificultades por superar y qué aciertos por potenciar se evidencian en la interlocución entre el Gobierno Nacional y las organizaciones y líderes de los pueblos indígenas en el proceso de construcción del SEIP?
11. ¿Cuáles considera son las condiciones estructurales (jurídicas, técnicas-operativas, financieras, pedagógicas y políticas) que desde el Estado permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?

12. ¿Cuáles considera son las condiciones (jurídicas, técnicas-operativas, financieras, pedagógicas y políticas) que desde las organizaciones indígenas permitirán consolidar el SEIP para la vida de los pueblos indígenas?
13. ¿Cuáles considera son los retos o desafíos que tendrá el SEIP como política pública para la vida de los pueblos indígenas?
14. ¿Cuáles considera son los retos o desafíos que tendrá el SEIP como política pública respecto de la generalidad de la población no indígena?

GUÍA PARA EL REGISTRO PARTICIPACIÓN EN REUNIONES, ASAMBLEAS O CEREMONIAS

OBSERVACION EXPO FACTO Se trata de la observación participante para la cual se utilizará una guía de notas, a partir de los siguientes puntos:

- Lugar y fecha
- Participantes identificados por su nombre, pueblo indígena, organización o institución a la que pertenecen.
- Objeto de la reunión, asamblea o ceremonia
- Temas o puntos específicos tratados, tomando nota de quien los expone u orienta.
- Tareas o actividades que se plantean para otro momento
- Observaciones de las dinámicas de la reunión, asamblea o ceremonia.

En lo posible se tomarán las notas en el momento en que se esté llevando a cabo la actividad, si ello no es posible se elaborará una memoria que dé cuenta de los puntos anteriores. También, cuando sea permitido se podrán tomar fotografías para acompañar el registro elaborado.

Anexo # 2. NORMA SEIP

“DECRETO LEY No: DE 2019

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.

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA, en ejercicio de las facultades constitucionales y legales, en especial las que le confiere el artículo 56 transitorio de la Constitución Política y en cumplimiento de los acuerdos suscritos con los pueblos indígenas, y considerando [...] Decreta:

TÍTULO I. ASPECTOS GENERALES

CAPÍTULO I. MARCO DE RECONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN PROPIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN COLOMBIA.

Art. 1. Reconocimiento de la educación indígena propia. Art. 2. Derecho de los pueblos a administrar su educación indígena propia.

CAPÍTULO II. OBJETO, ÁMBITO DE APLICACIÓN, PRINCIPIOS, FUNDAMENTOS, FINES, Y DEFINICIONES.

Art. 3. Objeto. Art. 4. Ámbito de aplicación. Art. 5. Principios y Fundamentos del SEIP. Art. 6. Fines. Art. 7. Definiciones.

CAPÍTULO III. PROCESOS EDUCATIVOS INDÍGENAS PROPIOS

Art. 8. Procesos educativos indígenas propios. Art. 9. Procesos de educación propia en contextos urbanos.

TÍTULO II. ESTRUCTURA DEL SEP

CAPÍTULO I. ORGANIZACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL SEIP.

Art. 10. De la estructura SEIP. Art. 11. Implementación del SEIP.

CAPÍTULO II. COMPONENTE POLÍTICO - ORGANIZATIVO.

Art. 12. Autonomía política para el desarrollo del SEIP. Art. 13. Componente Político-Organizativo. Art. 14. Estrategias y acciones de estructuras de gobierno propio en el SEIP. Art. 15. Organismo nacional de carácter público especial. Art. 16. Consejo Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas. Art. 17. Conformación del Consejo Nacional. Art. 18. Responsabilidades del Consejo Nacional. Art. 19. Operatividad del Consejo Nacional. Art. 20. Comisión Nacional de Trabajo y Concertación para la Educación de los Pueblos Indígenas, CONTCEPI. Art. 21. Conformación de la CONTCEPI. Art. 22. Secretaría Técnica. Art. 23. Funciones de la CONTCEPI. Art. 24. Funcionamiento de la CONTCEPI. Art. 25. Unidad Operativa Nacional del SEIP. Art. 26. Conformación de la Unidad Operativa Nacional. Art. 27. Funciones de la Unidad Operativa Nacional. Art. 28. Funcionamiento de la Unidad Operativa Nacional. Art. 29. Las instancias políticas, de concertación y operativa del organismo nacional del SEIP.

CAPÍTULO III, COMPETENCIAS Y FUNCIONES GENERALES RESPECTO DEL SEIP.

Art. 30. Competencias de la Nación. Art. 31. Competencias y funciones de los Territorios Indígenas y/o Autoridades Indígenas.

CAPÍTULO IV. OPERATIVIDAD DEL SEIP EN LOS TERRITORIOS INDÍGENAS Y PARÁMETROS DE RELACIONAMIENTO INTERNO Y EXTERNO.

Art. 32. Desarrollo, implementación y operatividad del SEIP. Art. 33. Formalización de entrega de la administración del SEIP. Art. 34. Financiación suficiente y oportuna. Art. 35. Entrega gradual y progresiva. Art. 36. Administración del SEIP.

TÍTULO III. COMPONENTE PEDAGÓGICO

CAPÍTULO I. AUTONOMÍA PEDAGÓGICA

Art. 37. Autonomía pedagógica. Art. 38. Componente Pedagógico.

CAPÍTULO II. LAS SEMILLAS EN EL CAMINO DE LA VIDA DESDE LA COSMOVISIÓN

Art. 39. Semillas. Art. 40. Semillas con habilidades, dones y capacidades diversas. Art. 41. Ciclos de la educación propia.

CAPÍTULO III. PROCESOS DE FORMACIÓN DE LAS SEMILLAS EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA PROPIA

Art. 42. Vivencia de procesos de formación. Art. 43. Autonomía en procesos de formación. Art. 44. Tiempos. Art. 45. Calendarios propios. Art. 46. Espacios.

CAPÍTULO IV. TEJIDOS DE SABIDURÍA PARA LA VIDA.

Art. 47. Tejidos de sabiduría para la vida. Art. 48. Fundamento de los tejidos de sabiduría para la vida. Art. 49. Política de la sabiduría y conocimiento.

CAPÍTULO V. LAS LENGUAS NATIVAS EN EL MARCO DEL SEP.

Art. 50. Lenguas nativas. Art. 51. Las lenguas nativas y la oralidad. Art. 52. Garantías para las lenguas nativas. Art. 53. Ministerio de Educación Nacional y lenguas nativas.

CAPÍTULO VI. INVESTIGACIÓN PROPIA

Art. 54. Investigación propia. Art. 55. Autonomía en la investigación propia. Art. 56. Certificación de la Investigación Propia. Art. 57. Garantías para la investigación propia. Art. 58. Salvaguarda de la sabiduría ancestral y conocimientos de los pueblos indígenas. Art. 59. Materiales y medios educativos propios. Art. 60. Producción de Materiales y medios educativos propios. Art. 61. Criterios para la producción de materiales.

CAPÍTULO VII. SOBERANÍA Y AUTONOMÍA ALIMENTARIA EN LOS PROCESOS DE EDUCACIÓN PROPIA

Art. 62. Autonomía y soberanía alimentaria en el marco del SEIP. Art. 63. Autonomía en el proceso alimentario. Art. 64. Garantías para la autonomía y soberanía alimentaria propia.

CAPÍTULO VIII. FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS DINAMIZADORES.

Art. 65. Procesos de formación. Art. 66. Definición de procesos propios de formación. Art. 67. Certificación de procesos de formación.

CAPÍTULO IX. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA INDÍGENA PROPIA Y PROCESOS DE FORMACIÓN AVANZADA, PROFUNDIZACIÓN Y ESPECIALIZACIÓN PROPIA EN EL SEIP

Art. 68. Educación en sabiduría ancestral y universal. Art. 69. Creación de Instituciones de educación universitaria indígena propia e Instituciones de formación avanzada, profundización y especialización propias. Art. 70. Autonomía universitaria. Art. 71. Requisitos para la creación de Instituciones de educación universitaria indígena propia e Instituciones de formación avanzada, profundización y especialización propia. Art. 72. Del estudio técnico, administrativo y financiero en instituciones de educación universitaria indígena propia e Instituciones de formación avanzada, profundización y especialización propia. Art. 73. Educación universitaria en contextos urbanos. Art. 74. Registro de instituciones de educación universitaria indígena propia e Instituciones de formación avanzada, profundización y especialización propia. Art. 75. Validez de títulos. Art. 76. Estructura de instituciones de educación universitaria indígena propia e Instituciones de formación avanzada, profundización y especialización propia. Art. 77. Órgano de dirección universitaria. Art. 78. Funciones del Órgano de Dirección Universitaria. Art. 79. Funcionamiento. Art. 80. Seguimiento y valoración de instituciones de educación universitaria indígena propia e instituciones de formación avanzada, profundización y especialización propia. Art. 81. Consejo Nacional de Universidades Indígenas Propias e Instituciones Propias de Formación avanzada, Profundización y Especialización propia. Art. 82. Instituciones de educación universitaria indígena propia e instituciones de formación avanzada, profundización y especialización propia; en el marco de los procesos educativos comunitarios. Art. 83. Becas para universitarios indígenas. Art. 84. Convenios.

CAPÍTULO X. PUEBLOS INDÍGENAS EN FRONTERA

Art. 85. Derechos de los pueblos Indígenas en zonas de Frontera. Art. 86. Políticas Públicas Integrales para los Pueblos Indígenas de Frontera. Art. 87. Celebración de Convenios Binacionales. Art. 88. Pueblos Indígenas de Frontera y Celebración de Convenios. Art. 89. Educación universitaria para los pueblos Indígenas da Frontera. Art. 90. Procesos de formación en comunicación en pueblos

indígenas de frontera. Art. 91. Banco de proyectos. Art. 92. Validación de títulos para pueblos en frontera.

TÍTULO IV. COMPONENTE DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN.

CAPÍTULO I. ASPECTOS GENERALES DEL COMPONENTE ADMINISTRATIVO DEL SEIP.

Art. 93. Autonomía administrativa. Art. 95. Administración SEIP en contextos urbanos.

CAPÍTULO II. LA ADMINISTRACIÓN DEL SEIP DESDE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Art. 96. Dinamizadores en SEIP. Art. 97. Naturaleza de la carrera de Dinamizadores. Art. 98. Selección, vinculación y desvinculación de Dinamizadores. Art. 99. Selección de Dinamizadores. Art. 100. Vinculación de Dinamizadores. Art. 101. Estabilidad de Dinamizadores. Art. 102. Desvinculación de Dinamizadores. Art. 103. Asignación y reasignación de plazas del SEIP.

CAPÍTULO III. RELACIONAMIENTO DE TRABAJO O RÉGIMEN ESPECIAL LABORAL DE LOS DINAMIZADORES DEL SEIP

Art. 104. Identificación de estructura y Dinamizadores. Art. 105. El relacionamiento de trabajo. Art. 106. Derechos de los Dinamizadores. Art. 107. Deberes de los Dinamizadores. Art. 108. Prohibiciones. Art. 109. Inhabilidades e incompatibilidades. Art. 110. Seguridad social y bienestar para los Dinamizadores del SEIP. Art. 111. Fondo especial de prestaciones sociales de Dinamizadores del SEIP. Art. 112. Programa de Bienestar SEIP. 113. Cajas de Compensación Especial.

CAPÍTULO IV. SITUACIONES ADMINISTRATIVAS DE LOS DINAMIZADORES DEL SEIP CON VINCULACIÓN LABORAL

Art. 114. Situaciones administrativas de los Dinamizadores del SEIP. Art. 115. Definición de situaciones administrativas remuneradas de los Dinamizadores. Art. 116. Ausencias sin derecho a remuneración ni goce de prestaciones. Art. 117. Designación de reemplazos. Art. 118. Traslados. Art. 119 Modalidades de traslado.

CAPÍTULO V. SALARIOS, RETRIBUCIONES Y ESTÍMULOS A LOS DINAMIZADORES DEL SEIP

Art. 120. Salario de los Dinamizadores. Art. 121. Salario básico de los Dinamizadores. Art. Proceso de cualificación. Art. 123. Certificación de los procesos de cualificación. Art. 124. Grados salariales. Art. 125. Tablas salariales. Art. 126. Valoración diagnóstica, formativa y decisoria. Art. 127. Equipo de seguimiento valoración. Art. 128. Vinculación de sabedores. Art. 129. Ascenso de Dinamizadores. Art. 130. Retribuciones o Estímulos de los Dinamizadores. Art. 131. Estímulos de carácter individual. Art. 132. Estímulos de carácter colectivo.

CAPÍTULO VI. FINANCIACIÓN INTEGRAL DEL SEIP

Art. 133. Principios de la Financiación integral del SEIP. Art. 134. Fuentes de financiación del SEIP. Art. 135. De los recursos destinados a financiar el SEIP. Art. 136. Distribución de recursos. Art. 137. Criterios distribución de recursos. Art 138. Oportunidad en la distribución de los recursos. Art. 139. Proceso de consolidación presupuestal del SEIP. Art. 140. Concertación y aprobación del presupuesto del SEIP. Art. 141. Ciclo de Presupuestación. Art. 142. Monto mínimo de recursos. Art. 143. Del estudio de costos y presupuesto. Art. 144. Manejo de recursos de balance. Art. 145. Gestión de la nómina de Dinamizadores. Art. 146. Monitoreo, seguimiento y control de los recursos del SEIP. Art. 147. Financiación de las instancias Nacionales de SEIP. Art. 148. Financiación previa a la entrega de la administración del SEIP. Art. 149. Financiación de las Instituciones de educación universitaria indígena propia e Instituciones de formación avanzada, profundización y especialización propias. Art. 150. Construcción y financiación del Sistema de Información, Comunicación Integral y de Registro (SICIR). Art. 151. Financiación de la infraestructura y dotación indígena propia. Art. 152. Cargas y pasivos prestacionales.

TÍTULO V. VALORACIÓN Y SEGUIMIENTO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL SEIP

CAPÍTULO ÚNICO. VALORACIÓN Y SEGUIMIENTO EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL SEIP

Art. 153. Valoración comunitaria. Art. 154. Proceso de valoración y seguimiento propia. Art. 155. Valoración y seguimiento en los tres componentes del SEIP. Art. 156. Autonomía en la valoración y seguimiento. Art. 157. Criterios y mecanismos de valoración y seguimiento. Art. 158. Seguimiento y valoración Dinamizadores del SEIP. Art. 159. Características y realización de la valoración y seguimiento a Dinamizadores. Art. 160. Valoración y seguimiento de los procesos. Art. 161. Pruebas de Estado.

TÍTULO VI. CAPÍTULO AMAZÓNICO

CAPÍTULO ÚNICO

Art. 162. Excepcionalidad General. Art. 163. Autonomía para implementar el SEIP. Art. 165. Competencias en materia educativa de los Territorios Indígenas Amazónicos. Art. 166. Alcance de la entrega de la educación indígena propia. Art. 167. Procedimiento especial para la formalización de la entrega de la administración de la educación Indígena propia a las autoridades de los territorios indígenas de la Amazonía. Art. 168. Financiación. Art. 169. Protección pueblos en contacto inicial. Art. 170. Protección especial de pueblos no contactados.

TÍTULO VII. DISPOSICIONES VARIAS

CAPÍTULO I. SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN INTEGRAL

Art. 171. Sistema de información y comunicación integral. Art. 172. Responsabilidades del Sistema de Información, Comunicación Integral y de Registro, SICIR. Art. 173. Bases de trabajo del SICIR. Art. 174. Estrategias de información y comunicación propias.

CAPÍTULO II. PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS DE MOVILIDAD

Art. 175. Movilidad educativa. Art. 176. La movilidad. Art. 177. Fundamento de la movilidad. Art. 178. Movilidad de las semillas. Art. 179. Movilidad de los Dinamizadores. Art. 180. Correspondencia de títulos. Art. 181. Homologación. Art. 183. Convalidación. Art. 184. Articulación con las entidades territoriales y con el orden nacional. Art. 185. Creación y criterios de reorganización de los espacios pedagógicos del SEIP.

CAPÍTULO III. GARANTÍA DE DERECHOS VARIOS

Art. 186. Derechos adquiridos. Art. 187. Aplicación del principio de favorabilidad. Art. 188. Interpretación y/o aplicación preferencial de la norma. Art. 189. El debido proceso.

CAPÍTULO IV. ESPACIOS EDUCATIVOS Y DOTACIÓN

Art. 190. Autonomía en los espacios y dotación educativa indígena propia.

CAPÍTULO V. CASAS DE PERMANENCIA

Art. 191. Casas de permanencia.

CAPÍTULO VI. RÉGIMEN DE TRANSICIÓN.

Art. 192. Administración transitoria. Art. 193. Comisión Mixta para la administración transitoria. Art. 194. Conformación de la Comisión Mixta. Art. 195. Funciones de la Comisión Mixta. Art. 196. Rol de los Dinamizadores en la administración transitoria. Art. 197. Dinamizadores en provisionalidad o contrato. Art. 198. Ratificación de Dinamizadores. Art. 199. Vinculación de docentes y directivos docentes en tránsito. Art. 200. Vinculación de administrativos en tránsito. Art. 201. Rediseño institucional. Art. 202. En un plazo no mayor a dos (2) meses a partir de la entrada en vigencia de la presente norma, el Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con la

CONTCEPI, realizará la identificación de todos los establecimientos educativos ubicados en territorio indígena o que atienden mayoritariamente población indígena. Art. 203. Transitoriedad al Fondo Especial del SEIP. Art. 204. Valoración y aval de permanencia. Art. 205. Transitoriedad del SICIR. Art. 206. Inventario de la infraestructura física, servicios públicos y mobiliario. Art. 207. Primera convocatoria del Consejo Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas. Art. 208. Vigencia.”