



*Educación propia en Colombia: orígenes, desarrollo histórico y normativo*  
*Own education in Colombia: origins, historical and normative development*

*Hugo Hernán Lasso Otaya*



## Educación propia en Colombia: orígenes, desarrollo histórico y normativo

### Own education in Colombia: origins, historical and normative development

Hugo Hernán Lasso Otaña  
Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia  
hugolasso2024@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0009-8965-787X>

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v14i1.2316>

**RECIBIDO:** 12/09/2024

**ACEPTADO:** 06/01/2025

#### RESUMEN

La educación en Colombia siempre ha buscado establecer una identidad que le permita afrontar los grandes cambios, propios de cada tiempo, por ejemplo en el siglo XVII la educación estaba vinculada con el carácter religioso de la Nueva Granada, una sociedad colonial fuertemente “estratificada en castas dominadas por la minoría blanca” cuyos rasgos permanecerán cohesionados por los siguientes dos siglos “una sociedad criolla o de españoles americanos pero cuyas instituciones, sistema de valores y patrones culturales son originalmente españoles” (Jaramillo-Uribe, 1968, p. 509). En ese orden, es innegable la influencia dominante de la Iglesia en todos los aspectos de la educación, pues se trata de una sociedad colonial urbana, con herencias de la sociedad religiosa y teocéntrica española que buscó replicar su modelo que fue impuesto en las colonias. Este ensayo tiene como objetivo presentar los antecedentes, los orígenes, el desarrollo histórico y normativo de lo que hoy debate como educación propia en el pueblo indígena Kamëntšá en el Departamento del Putumayo, Colombia.

**Palabras clave:** Colombia, proceso de educación propia, reconocimiento, resistencia/pervivencia.

#### ABSTRACT

Education in Colombia has always sought to establish an identity that allows it to face the great changes of the times. For example, in the 17th century education was linked to the religious character of New Granada, a colonial society strongly “stratified in castes dominated by the white minority” whose features would remain cohesive for the next two centuries “a Creole society or of Spanish Americans but whose institutions, system of values and cultural patterns are originally Spanish” (Jaramillo-Uribe, 1968, p. 509). In that order, the dominant influence of the Church in all aspects of education is undeniable, since it is an urban colonial society, with legacies of the Spanish religious and theocentric society that sought to replicate its model that was imposed in the colonies. This article presents the background, the origins, the historical and normative development of what today is debated as proper education in the Kamëntšá indigenous people in the Department of Putumayo, Colombia.

**Keywords:** Colombia, process one’s own education, recognition, resistance/survival.

## INTRODUCCIÓN

### *Nacimiento y desarrollo histórico*

El presente artículo expone los antecedentes, los orígenes, el desarrollo histórico y normativo de lo que hoy debate como educación propia en el pueblo indígena Kamëntšá en el Departamento del Putumayo, Colombia. Para ello, se ha organizado en dos partes, en la segunda, se expone el aspecto normativo y en la primera su origen e hitos históricos. A esta daremos paso de inmediato.

La educación ha sido uno de los proyectos más importantes en la construcción del Estado Nacional, pues además de la búsqueda de una identidad, pretendía realizar cambios profundos en la sociedad. Fue en el siglo XIX<sup>1</sup> mediante las reformas liberales desarrolladas en las primeras décadas, que se propusieron ejes de modernización, se promovió el fomento de la inmigración europea, la modernización del sistema penal y el desarrollo educativo<sup>2</sup>. Las reformas liberales desarrolladas a lo largo del siglo en cabeza de la administración del presidente Tomas

Cipriano de Mosquera, que en el decenio de 1860 ya estaría en su cuarto mandato presidencial, tuvo su momento culmen con la Constitución de Rionegro en 1863 en la que el proceso de federalización termina con amplias atribuciones a los nueve Estados Soberanos creados<sup>3</sup>.

Dentro de las atribuciones a los Estados Soberanos en la Constitución de Rionegro, se había logrado dar paso a leyes locales y regionales, a la abolición de los monopolios, principalmente del tabaco, a la descentralización de las rentas, el control de los diezmos y el libre comercio de minerales, entre otros<sup>4</sup>. La Constitución también se planteó cambios en la educación y su sistema, dos aspectos se destacan con la promulgación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, el primero se refiere a la obligatoriedad de la enseñanza elemental y el segundo al de neutralidad religiosa<sup>5</sup>.

Estas reformas, regulaciones y atribuciones habían mantenido las tensiones sociales y la preocupación de los dirigentes políticos radicales y conservadores, pues se había generado el

<sup>1</sup> “La historia del proceso de formación del Estado nacional en Colombia cubre todo el siglo XIX. Tal proceso podría describirse como la lucha entre federalistas y centralistas, o federalistas y unitarios, que quizás sería una más precisa calificación de ella. Colombia, como casi todos los países latinoamericanos, es un país de fuertes regiones. Las condiciones de aislamiento entre unas y otras, heredadas del sistema colonial, subsisten todavía a través del siglo XIX y a penas en la presente centuria un sistema de transportes y la formación de un mercado nacional han logrado vencerlas. Todavía en el siglo XIX el territorio nacional tiene numerosas fronteras de colonización abiertas y subsisten grandes zonas no incorporadas a la vida nacional, en condiciones económicas, políticas, culturales y sociales muy semejantes a las que tuvieron en los siglos XVI, XVII y XVIII” (Jaramillo, 1985, p. 14).

<sup>2</sup> Al respecto, Frederick Martínez describe en su trabajo *En busca del Estado Importado: de los radicales a la Regeneración (1867-1889)* que las ideas liberales radicales siempre buscaron la modernización del Estado y sus sistemas, el educativo incluso, lo que hizo mantener las tensiones sociales, económicas y políticas a lo largo del siglo; que únicamente vendrían a estabilizarse con lo que se denomina Estado Importado. (Martínez, 1996, p. 125).

<sup>3</sup> “La constitución de 1863 es la que surge como resultado de las guerras, en que se reprimen al partido conservador, que había sido derrotado por el grupo de los liberales, es así como surgen los “Estados Unidos de Colombia “ y así se llamó la constitución de 1863 o constitución de Rionegro, de corte liberal y federalista, conformado por nueve estados soberanos (Panamá, Antioquia, Magdalena, Bolívar, Santander, Boyacá, Cundinamarca, Tolima y Cauca), bajo la mirada incisiva de Tomas Cipriano de Mosquera, quien decretaría la ley de amortización de bienes de manos muertas” que consistió en la expropiación de los bienes de la Iglesia y también la expulsión de muchos de sus miembros. (Constitución de 1863).

<sup>4</sup> “Por lo tanto, eliminar esta serie de prohibiciones y regulaciones fue uno de los principales objetivos de la revolución. Estas reformas fueron ejecutadas por Manuel Murillo Toro (1816-1880), quien ejerció el cargo de Secretario de Hacienda (1849-1853), y promovió la Ley de descentralización de rentas (1850) la cual le entregó a las provincias el control de los diezmos, aguardientes, quintos y derechos de fundición del oro, dando así los primeros pasos hacia el establecimiento del sistema federal, provocando, que la provincia de Antioquia decidiera profundizar la liberalización, al permitir la libertad total del comercio de oro sin contribución alguna, además, casi todas las provincias abolieron los quintos y los diezmos (Ocampo, 2010). Entre las reformas económicas destaca como la más significativa la abolición del monopolio del tabaco, que aunque fue decretado durante el gobierno de Tomás Cipriano de Mosquera (1845-1849), no obstante, se implementó hasta 1850 debido al temor del vacío que le dejaría al fisco dejar de recaudar una renta tan importante para el Estado, por lo tanto, le correspondió al gobierno de López, implementar la ley que permitió la libertad de cultivo y explotación del tabaco en el país. (La revolución liberal de mitad del siglo XIX, Kevin Ramírez Cáceres).



debilitamiento de la autoridad de las dos instituciones nacionales más importantes, el Estado y la Iglesia, lo que se vio como una amenaza permanente para mantener la base de la estructura jerárquica de la sociedad y el establecimiento de un Estado en orden y centralizado<sup>6</sup>. Además, las reformas liberales también buscaron dismantlar el dispositivo jurídico, económico y religioso del Estado colonial, lo que hizo que se sucedieran cambios importantes para la búsqueda de una autoridad Estatal que había sido menguada. Esta búsqueda la hicieron permanentemente los dirigentes políticos convencidos de “la necesidad de reconstruir una autoridad capaz de acabar con tanta disgregación política y social: en otros términos, de la necesidad de construir un Estado nacional” (Martínez, 1996, p. 2). En este escenario, el paso siguiente fue la derogación de la Constitución de 1863<sup>7</sup> y la búsqueda de un modelo Estatal que permitiera transitar hacia una verdadera república<sup>8</sup>.

De esta manera, los Estados federados entrarían en crisis, pues se habían agudizado sus disputas por el poder local y regional y con ello se buscaron nuevas reformas constitucionales, las que dieron paso a la Constitución de 1886. Su principal

promotor fue Rafael Núñez, un liberal, que con el apoyo del partido conservador, buscó nuevamente el fortalecimiento del Estado y sus instituciones ya debilitadas en las regiones. Se da paso así al periodo de la historia de Colombia denominado “La Regeneración” caracterizado por el fortalecimiento del Estado y sus instituciones, principalmente la Iglesia. La Constitución de 1886 estableció que “la Religión Católica, Apostólica, Romana, es la de la Nación: los poderes públicos la protegerán y harán que sea respetada, como esencial elemento del orden social” (Art. 38) y se le encarga la administración de la educación: “La educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica” (Art. 41). (Instituto colombiano de cultura II, p. 79). Las reformas en el periodo de La Regeneración<sup>9</sup> tuvo desafíos en el campo educativo. Al reincorporar a la Iglesia en su papel de administradora de la educación pública, se tendría la posibilidad de articular la política educativa, en concordancia con valores artísticos y científicos-técnicos dirigidos a la producción y al desarrollo, de orientación profesionalizante. Sin perder de vista que fue la elite la más interesada en promover la educación, esta tuvo mayor atención en la instrucción secundaria que en la primaria, pues se buscó “mayor destreza laboral” para una mejor

<sup>5</sup> “Los hombres de la generación radical estaban convencidos de que no podía haber democracia con ciudadanos analfabetas y de que el servicio educativo era uno de los deberes del Estado y recibirlo gratuitamente uno de los derechos del ciudadano. Como además estaban convencidos de que la religión era cuestión que concernía al individuo, que dependía de su íntima y personal decisión, o un problema que incumbía a la Iglesia como institución o a la familia, pero no al Estado; creían que la misión de éste consistía en respetar la pluralidad de cultos y dar a todos iguales derechos y oportunidades. Los liberales del 70 daban así vigencia a uno de sus más caros principios: el de la libertad de cultos. Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870. (Jaramillo, 1980: p.3)

<sup>6</sup> “El Estado central se había reducido en provecho de los poderes locales y regionales; la abolición de los monopolios, la venta de los bienes de la Iglesia habían trasladado las pocas riquezas del país a manos privadas; la repetición de las guerras civiles, con su séquito de enrolamientos forzados y espoliaciones, había reforzado la desconfianza hacia el poder; la tensión social en fin, esencialmente latente hasta el medio siglo, había comenzado desde entonces a estallar esporádicamente, amenazando cada vez más las bases de la estructura jerárquica de la sociedad” (Frédéric Martínez en Anuario Colombiano de Historia Social y Cultura, 23, pp. 115-142. Martínez, 1996, p. 1).

<sup>7</sup> “Algunas de las bases de la reforma constitucional, que derogó la Constitución de Rionegro (1863), para darle paso al Consejo Nacional de Delegatarios fue 1ª. La soberanía reside única y exclusivamente en la Nación, que se denominará República de Colombia” (Guerrero y Petro Bernal, 2018).

<sup>8</sup> Los tres últimos decenios del siglo XIX colombiano se caracterizan por ese entusiasmo en utilizar, en importar modelos estatales. Más allá de sus evidentes diferencias ideológicas, los dos grandes proyectos que se experimentan entonces, el del Estado radical, y después, el de la Regeneración, tienen en común esa voluntad de implantación de un orden estatal a través de unas herramientas importadas. Aunque inspirada en parte por las ideas del pensamiento revolucionario y liberal, europeo, la búsqueda de la libertad política había sido por esencia americana; la construcción del orden estatal iba a ser europea en sus modelos de inspiración: bajo muchos aspectos, se afirma como búsqueda de un Estado importado. (Martínez, 1996, p. 128)

<sup>9</sup> “La Regeneración”, movimiento que condujo el notable y discutido estadista Rafael Núñez. No obstante, los conflictos y contradicciones existentes entre sectores de la clase dirigente, dichas reformas permitieron un consenso nacional en torno al carácter unitario y centralizado de la organización jurídica y política de la Nación, con lo cual quedó definitivamente clausurada la etapa federalista y superadas las tendencias disgregadoras” (Jaramillo, 1985: p. 10)



producción industrial con fines de crecimiento económico; sin embargo, esta educación también tuvo la función de “moralizar” a la población, lo que significó inculcar una forma de disciplina en el trabajo tanto en las clases altas como en las bajas<sup>10</sup>. De esta forma y con estos dos objetivos, el de lograr el orden social y el progreso económico, la educación fue un eje fundamental en el fortalecimiento del Estado centralizado, un ideario compartido con la Iglesia católica, una de las instituciones más beneficiadas de las reformas impulsadas por Núñez y la Constitución de 1886.

Como parte de las reformas y la Constitución, se desarrollan rápidamente los acercamientos con la jerarquía de la Iglesia católica, con la cual buscaron subsanar los conflictos que a lo largo del siglo XIX se había instaurado en cabeza de los liberales y el anticlericalismo. El resultado más importante de este momento fue el logro, acuerdo y firma del Concordato de 1887, que prescindió de la separación entre el Estado y la Iglesia, a esta se le atribuye la organización y la dirección de la educación, se establece que la educación e instrucción pública en universidades, colegios y escuelas deberá organizarse y dirigirse en conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica, también se le exime de impuesto en templos, seminarios y casas curales y episcopales, entre otras concesiones<sup>11</sup>.

De esta manera, a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX, se fueron adoptando modelos, estrategias y dando confluencia a políticas que estaban dirigidas hacia el establecimiento de un proyecto de educación nacional, la Constitución Política de 1886, el Concordato de 1887 y el Convenio de Misiones entre el Estado colombiano y la Santa Sede en 1902<sup>12</sup>, establecerían un concepto de Estado enmarcado ideológicamente en el modelo moderno e ilustrado europeo y establecía la existencia de una cultura dominante que imponía reglas e integración de las otras culturas al nuevo orden político y social, además de ratificar el papel de control por parte de las misiones religiosas, de las formas educadoras, muchas provenientes de la Colonia<sup>13</sup>.

Para el caso de la región sur de Colombia y como lo menciona Bonilla (2019) en su estudio sobre el Estado y la misión capuchina en el Putumayo “con el cambio de régimen operado en 1886 se hizo necesario poner a tono la legislación indigenista con los compromisos contraídos en esta materia con la Iglesia” (p. 89); se expide entonces, la Ley 89 de 1890, que dividió las tribus del país en dos grupos “el primero compuesto por los salvajes que vayan reduciéndose a la civilización por medio de Misiones, es decir, los aborígenes nómades o selváticos, a cuya atracción a la civilización deberían dedicarse los misioneros” y el segundo, “que comprendía las

<sup>10</sup> Para Safford (1989), fue la elite la que identificó la utilidad de la educación como una forma de generar crecimiento económico buscando lograr una educación industrial real y efectiva. Sin embargo, el propósito tuvo diferencias en los niveles de instrucción. Para el caso de la educación primaria, el interés sería poco por parte de las élites, pues veían en la instrucción secundaria, mejores posibilidades de transferir su bagaje ideológico, pues había un interés en potenciar el ejercicio del poder por parte de estas. La educación primaria a inicios del siglo XIX se mantendría como una forma de infundir mayor destreza laboral a los sectores bajos y medios de la sociedad, siendo de interés para los miembros de la elite colombiana en el periodo republicano naciente “moralizar” a la población, una meta que incluía la inculcación de la disciplina del trabajo tanto en las clases altas como en las bajas. Esta educación, junto con la educación básica industrial, tuvo como objetivo lograr el orden social y el progreso económico, como un eje, aspectos estrechamente relacionados de la sociedad durante la primera mitad del siglo de la época republicana. (Safford, 1989, p. 76).

<sup>11</sup> Fernán González (2022) habla sobre las concesiones que hizo la iglesia sobre sus derechos económicos a cambio del control del aparato educativo y de la institución matrimonial, de esa forma también recuperó su autonomía interna. Con el control de la educación y la familia, pudo volver al control con el cual había gozado durante la colonia, pero con la ventaja de que ahora la Iglesia era más independiente frente al Estado. “Su control de las instituciones, en de la educación pública y de la familia, hizo posible que permaneciera en una campana de vidrio que la aislaba de las corrientes ideológicas y culturales imperantes en el resto del mundo. Los inconvenientes que afrontaría en el siglo XX mostrarían los inconvenientes de esta posición”.

<sup>12</sup> Amada Pérez Benavides (2015) plantea que hubo una nueva labor misional a partir de “las políticas adoptadas por las élites finiseculares con relación a la reducción de tribus salvajes, en particular a partir del Concordato de 1887 y del Convenio de Misiones firmado entre el Estado colombiano y la Santa Sede en 1902” en las que varias órdenes religiosas desarrollaron su papel evangelizador, jesuitas, franciscanos, agustinos y mercedarios entre otros, tuvieron a cargo el proceso de reducción y civilización de dichos pobladores” (p. 191)

<sup>13</sup> Marcela Piamonte (2020) menciona que se dio convergencia a diferentes “formas educadoras de la Colonia: (adoctrinamiento, castellanización, sujeción, evangelización)” a lo que se denominó Iglesia docente a través del establecimiento de las misiones, que estaban orientadas a la cristianización y civilización de los indígenas que se consideraban en estado salvaje” (Piamonte, 2020, p. 13).



comunidades indígenas reducidas ya a la vida civil, o sea, las que vivían en resguardos o poblados de tipo permanente y con costumbres semioccidentales, como era el caso de ingas y kamentsás” (p. 89). Las formas educadoras y de control siguieron siendo diversas, tanto para los grupos selváticos como para los que ya vivían con costumbres aprendidas y en la vida civil como lo denominaba la ley.

De este modo, en enero de 1905 se crea la Prefectura Apostólica del Caquetá y Putumayo<sup>14</sup>, en la cual es nombrado Prefecto Fray Fidel de Montclar, catalán de 38 años, agente eclesiástico modernizante que no solo buscaba catequizar, sino también impulsar el progreso material de la región. El religioso español fue investido por el gobierno nacional como Inspector General de instrucción pública en Caquetá y Putumayo, con facultades extraordinarias para impulsar el desarrollo territorial a través de la civilización de los indígenas, la construcción de caminos, fundación de poblaciones, impulso de programas de colonización y fomento de la actividad agropecuaria.

Por su parte y en su arribo al valle de Sibundoy, el Prefecto Montclar describiría y explicaría lo que sería parte de una transformación para la conquista del Putumayo “para la civilización cristiana requeriría cambiar la actitud proindiana y evangelizadora, que caracterizaba la labor de los misioneros criollos allí instalados por una más enérgica y acorde con los patrones occidentales de vida” (p. 102), Bonilla también menciona en su estudio, que el proyecto de Montclar también habló de una transformación de los patrones de conducta, de “introducir la civilización a las selvas vírgenes” (Bonilla, 2019, p. 102); lo que implicaría acciones de alto nivel en el gobierno nacional y como lo hizo el propio Fidel de Montclar antes de tomar posesión de su Prefectura<sup>15</sup>.

Para González (2022), el control de las instituciones de educación le trajo desventajas a largo plazo a la Iglesia “nunca se vio obligada a crear un aparato educativo propio para la instrucción religiosa, sino que descansó sobre el control del aparato educativo oficial”. Tampoco tuvo pretensiones en una “defensa y reflexión sobre la fe” de manera elaborada, pues solo tuvo acceso a algunos educadores que no desarrollaron un papel importante intelectualmente en su defensa; aspectos que hizo que la iglesia no se encontrara preparada “para confrontarse con el mundo pluralista y secular que la circundaba” (p. 14).

De acuerdo con Marcela Piamonte (2020), fue durante la primera mitad del siglo XX cuando se expande el proyecto educativo oficial hacia los campos y

se dota al sistema de instrucción pública de una administración, supervisión, normas y reglamentos, textos escolares, así como un magisterio con una formación específica en Escuelas Normales, creciendo exponencialmente tanto en número de maestros como de escuelas instaladas durante este periodo (p. 15).

A pesar de estos elementos, los territorios distantes vivieron una experiencia de escolarización en la precariedad, tanto económica, pedagógica, como también de movilidad por las condiciones propias en los territorios, con lo que se fueron gestando varias reivindicaciones, una de ellas, la de una educación diferenciada y acorde con las cosmovisiones y culturas de los pueblos étnicos.

<sup>14</sup> “El 31 de enero de 1905 la Santa Sede designó a como Prefecto Apostólico del Caquetá y Putumayo al padre Fidel de Montclar, quien se hallaba a la sazón en España descansando de las faenas cumplidas como superior de la comunidad de Pasto y fundador de una nueva misión en Centroamérica” (Bonilla, 2019, p. 101)

<sup>15</sup> Al respecto, Víctor Daniel Bonilla en su texto *Siervos de Dios y Amos de Indios*, un estudio sobre el Estado y la Misión Capuchina en el Putumayo (2019) menciona lo siguiente: “La manera como el Prefecto Apostólico inició su tarea fue típica de su carácter. Al llegar a Bogotá se empeñó en que el gobierno le duplicara la asignación para el mantenimiento y alimentación de cada misionero y que le acordara, de inmediato la calidad de inspector general de instrucción pública con facultades de crear escuelas, nombrar maestros, según el convenio de misiones de 1902” (p. 102).

<sup>16</sup> Las primeras escuelas indígenas en Colombia las fundó Manuel Quintín Lame, líder indígena, autodidacta, estrategia militar y defensor de los indígenas. A los 18 años prestó servicio militar, tiempo que duró la Guerra de los Mil Días (1901-1903), en el ejército aprendió a leer, escribir y recibió nociones de historia. Después, regresó al Norte del Cauca a trabajar como terrazguero y comprar tierras, pero fracasó en ese intento, época en la cual transitaba el proceso para la disolución del Gran Cauca (Villareal, 2020, p.118)



Una de las primeras experiencias fue la desarrollada por Manuel Quintín Lame<sup>16</sup> en el sur occidente colombiano, quien emprendió procesos de reivindicación por la tierra, en contra del pago de terraje y la discriminación, que particularmente en el norte del Cauca se daba en contra de los pueblos indígenas en la época. Esta era la situación según Villareal (2020):

Reinaba la opresión contra los indígenas, les quitaban tierras, estafaban, golpeaban y asesinaban; los que trabajan, estaban sometidos al pago de terraje, por parte de la burguesía y los terratenientes del Cauca, situación que incitó a la lucha para defenderse y empezar la recuperación de tierras, pero nuevamente empezaron a ser , (p. 119).

Esta idea ya la había sintetizado Castillo (como se citó en Villareal, 2020, p. 119), quien apuntaba que eran “víctimas de una campaña de exterminio físico y cultural por parte de la sociedad ‘blanca’, como lo hicieron en su momento la invasión española del siglo XVI.”

Quintín Lame tendría en su lucha a partir de 1911, la posibilidad de estudiar y exponer la situación de los pueblos indígenas, se pudo entrevistar con ministros e influyentes dirigentes de la época y formular las denuncias ante el Congreso de la República, su proceso reivindicativo se desarrollaría por más de dos décadas, en las que también estableció una plataforma que llevaba a cabildos y resguardos, con la que se pretendía

no volver a pagar terrajes, recuperar las tierras perdidas y lograr que los resguardos sean respetados, fortalecer los cabildos, afianzar la cultura indígena, luchar para llegar a formar un “gobierno chiquito” entre los indígenas, que fue su forma de explicar a las comunidades el

derecho a la autonomía, a lograr un gobierno propio de las Comunidades (Villareal, 2020, p. 120).

En este escenario también logró el reconocimiento de varios resguardos como parte del territorio de los pueblos indígenas, se reunió con los cabildos de Tierradentro, Huila, Tolima, Cauca y Valle, con quienes también desarrolló su pensamiento político.

Además de sus reivindicaciones por la tierra, Quintín Lame desarrollaría toda una filosofía educativa, inspirado en la naturaleza que llamó “fuente de sabiduría” crea el programa Luz indígena de Colombia en 1916 y apertura tres primeras escuelas en Ortega Tolima<sup>18</sup>. Estas serían las primeras herramientas educativas para la construcción de un pensamiento y conciencia de lo que sería una educación indígena de los pueblos del Cauca y que luego se extendería a todos los pueblos indígenas de Colombia; este legado será retomado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en sus procesos y proyectos educativos, como parte de su estrategia política pedagógica, cuestión que veremos más adelante.

Los proyectos y procesos pedagógicos que siguen las matrices y lineamientos del Ministerio de Educación e incluso de la iglesia a lo largo del siglo XX, fueron resignificados por los pueblos indígenas, afros, raizales y palenqueros a través de un conjunto de proyectos educativos autónomos que se denominan de educación propia. Esta consistirá en:

La educación propia se da en cumplimiento de la Ley de Origen, Ley de Vida, Derecho Mayor o Derecho Propio de cada pueblo, manteniendo la unidad, la relación con la naturaleza, con otras culturas, con la sociedad mayoritaria y conservando cada una sus

<sup>17</sup> “Los terratenientes del Cauca se negaron a perder la fuerza de trabajo indígena, por lo que se estableció el terraje como forma de explotación servil, en donde las comunidades se vieron obligadas a pagar con trabajo el derecho a vivir y cultivar en sus propias tierras despojadas por las haciendas” además “Los Resguardos, considerados como obstáculos para el libre comercio de la tierra, son declarados tierras baldías y se venden a particulares por sumas irrisorias. Sin embargo, la ley 89 de 1890 vuelve a proteger a los pueblos indígenas al declarar de nuevo las tierras de los resguardos imprescriptibles, inembargables e inalienables y al reconocerle al cabildo numerosas funciones”. (Moreno, 2005, p. 5)

<sup>18</sup> “Al principio se abrieron por mí escuelas indígenas en las veredas de Ortega, pero luego estas fueron incendiadas por los blancos” (Quintín Lame, 1973, p. 44 en Villareal, 2020, p. 120)



propios usos y costumbres; se desarrolla con base en la sabiduría y conocimiento propio, en forma vivencial, con la participación de sabedores ancestrales, autoridades, mayores, padres de familia y comunidad en general<sup>19</sup> (SEIP, 2013, p. 23).

En otras palabras, se denomina “educación propia” al conjunto de Proyectos Educativos Autónomos (PEA) o Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) creados y gestionados al interior de ciertas comunidades indígenas, afros, raizales y palenqueras de Colombia, cuyo mayor signo distintivo es la implementación de métodos y contenidos pedagógicos acordes a las tradiciones, saberes y prácticas de estas. Por tanto, se han configurado como proyectos que se oponen a lo que se denominó proyectos educativos “oficiales” o “canónicos”, entendiendo como tales los proyectos y procesos pedagógicos que siguen las matrices y lineamientos de la institucionalidad político-administrativa del Estado, representado en el Ministerio de Educación Nacional o incluso eclesial, como un paradigma que aún subsiste en algunas regiones rurales de Colombia<sup>20</sup>.

Simultáneamente a la formulación de los Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) a partir de los años 70's es fundado el Consejo Regional Indígena del Cauca en 1971<sup>21</sup>. De acuerdo con Bolaños (2011) el CRIC tendrá como principio de

su organización que “el conocimiento de las culturas indígenas se diferencia de aquellas que históricamente han marcado los procesos de enseñanza-aprendizaje en occidente” (p. 88); que además y sabiendo que la educación no estaba en manos de los pueblos indígenas, se debía replantear la educación con un nuevo objetivo, uno que trascendiera lo pedagógico, para que la educación dejara de estar en manos del Estado y de la Iglesia y que iniciara el camino de la Autonomía<sup>22</sup>. Además, para los años setenta:

Continuaban las carencias de la educación oficial, existía un divorcio entre la escuela y la política comunitaria, la falta de valoración de la cultura indígena, la ausencia de respeto por las autoridades comunitarias (es decir, los Cabildos), el silencio de la lengua indígena dentro de los salones de clase, el autoritarismo de los maestros y la enseñanza que desconoce y menosprecia el entorno cultural, entre otras, llevaron a las comunidades organizadas a replantear la educación desde un nuevo perfil. (Bolaños, 2007, p. 54)

En el territorio del Cauca, el primer antecedente que se registra de este tipo de proyectos es el Programa de Educación Bilingüe Intercultural -PEBI-, que fue adoptado en el marco del V Congreso del Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC, celebrado en 1978<sup>23</sup>, y que tuvo como punto de partida la redacción de un cuestionario de 51 preguntas con

<sup>19</sup> Sistema de Educación Indígena Propio SEIP (2013). Comisión nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas. CRIC.

<sup>20</sup> Marcela Piamonte Cruz (2020) en su trabajo sobre las Escuelas y resguardos indígenas, nos presenta una historia de la educación rural en el Cauca, que se encuentran, como menciona, entre el proyecto oficial y la resistencia cultural por parte de los pueblos indígenas del Cauca. La escolarización de los pueblos indígenas al pretender ser homogénea termina enfrentando una realidad compleja y diversa como experiencia histórica.

<sup>21</sup> “El CRIC es una organización indígena colombiana que fue fundada en Toribio el 24 de febrero de 1971 en Toribio por siete cabildos e igual número de resguardos indígenas. Actualmente está integrado por 115 cabildos y 11 asociaciones de cabildos de los pueblos Nasa, Guambiano, Totoroez, Polindara, Guanaco, Kokonuko, Kisgo, Yanacona, Inga y Eperara” En este año se nombra el primer Comité Ejecutivo, pero no pudo funcionar debido a la represión de los terratenientes y la poca organización en la época. En septiembre del mismo año se realizó en Tacueyó el Segundo Congreso del CRIC, en donde se definieron los puntos del programa político cuyas exigencias constituyeron el eje de nuestro movimiento y se retomaron enseñanzas de líderes como La Gaitana, Juan Tama y Manuel Quintín Lame, con lo cual las comunidades indígenas fortalecimos nuestras luchas bajo la exigencia de lograr la aplicación de la ley 89 de 1890” (CRIC, 2024).

<sup>22</sup> En el trabajo de Graciela Bolaños: Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia (2007). Fueron las comunidades en su interés y preocupación por los daños que ha generado la educación oficial mayoritaria al debilitar sus prácticas y referentes culturales, le apostaron a pensarse y construir un concepto propio de escuela que articulara sus sueños y sus prioridades, pero que, además, les permitiera fortalecer sus procesos de lucha social e histórica, articulando al total de la comunidad, mayores, niños, niñas, mujeres, así como sus prácticas cotidianas como parte de los saberes que debía promover dicha educación.



el que se pretendía conocer la percepción de los y las integrantes de los pueblos indígenas respecto al modelo educativo y la apuesta política para la consolidación de un modelo en relación con la Naturaleza y desde las enseñanzas de los líderes de y en el territorio; en ese sentido:

El PEBI orienta y asesora la formación del maestro y hace el seguimiento a la escuela y al desarrollo de todo el proceso para el diseño de la educación comunitaria. Así, las comunidades fueron participando progresivamente en múltiples asambleas para direccionar el rumbo de la educación. Ninguna escuela se abre sin el consejo y decisión de los mayores y también del Thë Wala (médico tradicional entre los indígenas nasa, autoridad espiritual). (Bolaños, 2007, p. 55)

En el contexto de la lucha política, el PEBI cobraba especial relevancia, pues se trataba de consolidar un proceso de reivindicación identitaria y posicionamiento político a través de la recuperación de las prácticas y saberes propios (empezando por la preservación de la lengua, de donde surge el concepto de “bilingüismo”), así como la creación e implementación de metodologías acordes a las costumbres, que supieran adaptar, por ejemplo, la vocación agrícola de los miembros de las comunidades<sup>24</sup>.

En el sentido en que fue concebido este proceso pedagógico (pero también político, como se verá), el

bilingüismo no era solo una herramienta lingüística sino conceptual, pues no se trataba simplemente de promover la traducción de los contenidos léxicos sino de encontrar equivalencias conceptuales entre los diversos modos de comprensión ontológica de las comunidades y sus imaginarios simbólicos y conocimientos propios. Para los Nasa en el territorio del Cauca, así como para otros pueblos indígenas de Colombia entre los que podemos contar a los Inga y los Kamentsá de Putumayo, son las personas mayores, líderes, thë walas, taitas o mamas; quienes orientan a través de sus saberes y conocimientos quienes pueden realizar una mayor comprensión de lo que se puede aprender-enseñar, así lo han orientado con el paso de los años dentro de los territorios; así lo han determinado para el fortalecimiento de su cultura y de su historia.

Aparte de la adopción del PEBI, el CRIC, con el concurso de la Confederación Indígena Tairona (CIT), de la Sierra Nevada de Santa Marta, logró que en el mismo año el gobierno nacional sancionara el Decreto 1142 de 1978, en el cual se definieron los principios que orientaban el “diseño de los programas educativos” de las comunidades indígenas (Tobar, 2020). La importancia de este decreto radica, además, en que supuso el primer paso hacia la independencia con respecto a la educación de la iglesia católica.

En Colombia, además del establecimiento de una educación para grupos étnicos, ya se habían logrado en años recientes, espacios de reconocimiento

<sup>23</sup> Este Congreso fue especialmente significativo por la promoción de una plataforma política que vehiculara las luchas sociales por la tierra de los pueblos indígenas del sur de Colombia, más específicamente aquellas ubicadas en el departamento del Cauca. Es necesario resaltar la articulación del programa educativo a la dinámica general de la organización, de tal manera que, tanto en los congresos del CRIC como en las asambleas zonales, se evaluaba y se direccionaba la educación como uno de los pilares centrales de todo el proyecto político-organizativo del CRIC. Esta tarea se dio a partir del VI Congreso del CRIC (en el V Congreso se fundó el PEBI). Desde el VI Congreso, realizado en Toribío en marzo de 1981, los niños participaron, deliberaron sobre sus necesidades y deseos, y sacaron sus propias conclusiones en una comisión especial. Entre las conclusiones de la comisión de niños en los congresos del CRIC, resaltamos la del VI Congreso: Las escuelas deben encargarse de fortalecer las culturas y enseñar la historia, atendiendo al conocimiento de los mayores y de los líderes (Congresos del CRIC).” (Bolaños, 2007; pp. 57-58)

<sup>24</sup> Para el pueblo Nasa, por ejemplo, es fundamental mantener dentro de su sistema educativo propio, el calendario denominado El Andar del Tiempo que también se denomina calendario propio o ecológico, “que está basado en la luna, en el recorrido del año tenemos 21 lunas, y no tenemos doce meses, esa ya es una dificultad, porque nosotros en la normatividad trabajamos diez meses de clase, tenemos distribuidos los tiempos de descanso, vacaciones de los niños en el largo del año, pero esa distribución se hace más en un sentido comercial, de cómo se aporta al comercio dándoles ese tiempo de vacaciones a los estudiantes y a los docentes”. “El calendario andar del tiempo, descoloniza la educación propia del calendario gregoriano, las actividades se sincronizan con los ciclos lunares, influyendo en aspectos psicobiológicos y culturales en el comportamiento de las comunidades y las relaciones con los territorios y el universo; por ejemplo, la mujer armoniza el ciclo menstrual con actividades de autocuidado y no a otra cosa; los tiempos para cultivo, siembra, cosecha, rituales y mingas se armonizan con las actividades académicas de tal manera que los estudiantes puedan participar. El PEC armoniza el andar del tiempo” (como se citó en Villarreal, 2020, p. 122).



de los procesos en los que pueblos indígenas propusieron alternativas con respecto a la educación oficial, ejemplo de ello, los Decretos 0888 de 1976, que fue reglamentario de una educación indígena para los pueblos de la Sierra Nevada de Santa Martha, posteriormente, también el logro de la Resolución 3454 de 1984 oficializando una comisión tripartita para administrar la educación indígena en la Sierra Nevada de Santa Marta. En ella participaban el Ministerio de Educación Nacional/MEN, el departamento del César y las autoridades indígenas (Enciso, 2004).

Decíamos que en 1978 las luchas de la Confederación Indígena Tairona (CIT) de la Sierra Nevada de Santa Marta habían llevado a la promulgación del Decreto 1142 de 1978; sin embargo, este no fue el único logro de esta corporación, pues en 1984 se expide la Resolución 3454, “mediante la cual se reguló una Comisión para administrar la educación indígena en la Sierra Nevada y, adicionalmente formalizó los lineamientos generales de educación indígena”. (Tobar, 2020). Con estos antecedentes, en 1985, el Ministerio de Educación Nacional se vio obligado finalmente a crear un Programa de Etnoeducación, que regulara los proyectos educativos de las comunidades indígenas y afrodescendientes, especialmente aquellas localizadas en el norte del país, más específicamente en las zonas de San Basilio de Palenque y la isla de San Andrés y Providencia (Tobar, 2020).

Ya en la década de los años ochenta, se da un proceso de profesionalización de los docentes indígenas que buscaban el carácter comunitario de la escuela<sup>25</sup>, los cuales van poco a poco remplazando a los docentes no indígenas, situación que generó un conflicto con el sindicato del Magisterio a nivel nacional, toda vez que los docentes oficiales se veían desplazados de sus puestos de trabajo, aunque otro de los argumentos estaba centrado en cuestionar la calidad educativa de los programas impartidos en

las nuevas escuelas comunitarias (Angarita-Ossa y Campo-Ángel, 2015). En el territorio se empezaba el proceso de formación docente que permitiera que este nuevo tipo de educación, el de educación propia y su carácter comunitario, tuviera sus propios docentes, formados en el seno de los pueblos y sin prejuicios de las escuelas normales, pues se consideró que debían ser profesionales muy distintos al maestro de la escuela oficial, se consideró así, que debería tener un perfil como agentes políticos de cambio cultural, político y educativo<sup>26</sup>.

De la misma manera, menciona Tattay (2011) que inició el conflicto con la situación de los maestros no indígenas, se desarrollaría en los siguientes años, largas jornadas de diálogo, concertación y confrontación, ante la negativa y poca voluntad política del Estado para disponer recursos y que esta política se ponga en marcha. La formación de los maestros en los territorios de pueblos indígenas continúa siendo un escenario de reivindicación, además una intensa búsqueda para que el maestro mantenga un fuerte arraigo con su cultura, que investigue y además “dinamice con su práctica pedagógica todos los hilos del tejido cultural, condición indispensable para que la educación cumpla con el papel social para la cual ha sido creada.” (p. 55)

En la última década del siglo pasado, se fortalecen los Proyectos Educativos Comunitarios (PECs) y se elaboran las primeras herramientas pedagógicas propiamente “bilingües”, entre las cuales una de las más importantes a nivel simbólico fue la traducción de la en ese momento reciente Constitución Política de 1991 y se crean los Centros Experimentales Comunitarios de Educación Bilingüe (CECIBS). También, en el año 2004, se crea la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), “la cual lleva a cabo el programa de Pedagogía Comunitaria para la formación de maestros” (Angarita-Ossa y Campo-Ángel, 2015).

<sup>25</sup> Bolaños y Tattay (2011) desarrollan este término, plantean que “El carácter comunitario de las escuelas. El objetivo de las escuelas es contextualizar la educación desde la cotidianidad, es decir, generar una educación para defenderse colectivamente como indígenas y no una educación para superarse individualmente —que es el supuesto objetivo de la escuela oficial—. Pensar desde las realidades comunitarias significa que en la escuela se reflexiona y se investiga en torno a los problemas políticos, sociales, económicos y culturales del territorio” (p. 58).

<sup>26</sup> “En general, en los maestros oficiales es tradicional el desconocimiento de la identidad cultural de los estudiantes. Esa actitud no encaja con el maestro que las comunidades quieren: hablante de su lengua, orgulloso de su origen, conocedor de su historia, interesado por conocer otras culturas —en el buen sentido de enriquecer su cultura y, desde luego, contribuir al enriquecimiento de los otros”. (Bolaños, 2007, p. 55)



### *Desarrollo normativo*

Una vez proclamada la Constitución Política de Colombia en 1991<sup>27</sup>, se vendría a dar pleno reconocimiento (siquiera formal) a la diversidad étnica y cultural de la nación, lo cual llevó a buscar caminos pedagógicos que permitieran el desarrollo de una educación intercultural, como un ejercicio permanente de reconocimiento de esa diversidad de culturas, con un entramado de saberes y conocimientos que podrían articularse en una sociedad colombiana con el deber y el derecho de conocer, valorar y enriquecer nuestra cultura con el aporte de otras (Artunduaga, 1997).

Los años posteriores a la Constituyente y la declaración de la Constitución Política de 1991, trajeron varios desafíos para el establecimiento de los derechos de los pueblos étnicos (indígenas, afrodescendientes y raizales) y, posteriormente el pueblo Rrom, los cuales también llegarían a los escenarios de exigibilidad de sus derechos en instancias estatales (Enciso, 2004). Algunos de esos desafíos tenían que ver con la posibilidad de articular la política educativa, en concordancia con valores artísticos y científicos-técnicos dirigidos a la producción y al desarrollo, de orientación profesionalizante; con los valores propios de los pueblos étnicos, su cosmovisión, al acceso a la tierra, a la autonomía, a la justicia propia, a los proyectos de vida propios, a una educación en la que la lengua materna sea un pilar fundamental, en sí, al mejoramiento de las condiciones de vida y la pervivencia de sus elementos culturales (CRIC, 2004 y Enciso, 2004).

Además de considerar la educación como un derecho fundamental de la persona y un servicio público con función social, el artículo 67 de la Constitución Política de 1991 y posteriormente, la Ley General de Educación, establecieron un

capítulo aparte (el tercero) de educación para grupos étnicos determinando la Etnoeducación como la forma educativa para los grupos étnicos en el país, entendiendo que estos “poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (Ley 115, 1994, art. 55)<sup>28</sup>. Igualmente, es importante destacar que con esta ley la educación queda ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, respetando las creencias y tradiciones, manteniendo, no obstante, la promoción y fomento de una educación permanente y de enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

Además del establecimiento de una educación para grupos étnicos, en el país se dieron avances en la vinculación a los acuerdos internacionales, como por ejemplo el Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, que ingresó a la legislación nacional a través de la Ley 21 de 1991 y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007, entre otras. (Enciso, 2004 y Tobar, 2020). Esta última, como Declaración Universal, permitiría el derecho a la educación y principalmente los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, sobre todo para generar políticas de conservación y fortalecimiento de la lengua propia<sup>29</sup>, de igual forma para que por medio de estos fortalecimientos se puedan conservar los usos y costumbres, transmitirlos a sus generaciones y compartirlos con otras culturas.

No obstante, estas disposiciones constitucionales se vieron reforzadas por otras leyes de diversa índole (mayoritariamente decretos) que han venido a regular y añadir mayor especificidad a aspectos de la educación étnica; por ejemplo, la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, permitió “los primeros pasos hacia el desarrollo del mandato

<sup>27</sup> La República unitaria se mantiene en este nuevo siglo, el Estado Nación descentralizado sigue siendo un desafío, sin embargo se así reza el Art. 1°. Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general. (CPC, 1991) En: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>

<sup>28</sup> Art. 10. Objeto de la ley. La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. (Congreso de la República de Colombia, 1994).

<sup>29</sup> La Ley 1381 de 2010 o Ley de Lenguas Nativas desarrolla los derechos lingüísticos de los pueblos originarios en el país. (Congreso de la República de Colombia, 2010)



constitucional de la educación para grupos étnicos (incluidos los pueblos indígenas), a la que denominó “Etnoeducación” (Tobar, 2020). Esta Ley se vería reforzada por el Decreto 804 del 18 de mayo de 1995, el cual estaba orientado a la construcción de políticas educativas concretas, aunque este proceso se hizo sin la participación de las comunidades, lo que supuso la simple adaptación del modelo estándar a algunas circunstancias propias de los pueblos, pero limitando la autonomía de estos últimos.

Estas disposiciones arbitrarias y al margen de la voluntad de las comunidades llevaron, un año más tarde, a un alzamiento de estas, forzando una negociación con el gobierno nacional, cuyo resultado fue la expedición de los Decretos 1396 del 8 de agosto de 1996, el cual crea la Comisión de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas, y el Decreto 1397, el cual crea la Comisión Nacional de Territorios Indígenas y la Mesa Permanente de Concertación con los pueblos y organizaciones indígenas. Esta última norma sería ampliada en 2007 por el Decreto 2406, por el cual se crea la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI)<sup>30</sup>.

Otro hito importante en este aspecto normativo es la Directiva Ministerial N° 08 de 2003, la cual “les concede a las autoridades indígenas la posibilidad de coadministrar la educación junto con el Estado”. A partir de este reconocimiento jurídico, es lícito asumir que la “educación propia” es un derecho en sí mismo y que, como tal, debe contar con garantía de aplicabilidad por parte del Estado, aunque es evidente que existe aún mucha distancia entre la letra y la realidad de las comunidades.

Posteriormente, debemos mencionar que, a partir del 2010, se han promulgado varias normas, las cuales han venido a desarrollar diversos aspectos de la educación indígena, entre las cuales vale la pena destacar:

El Decreto 2500 de 2010, que normaba “de manera transitoria la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas” (Tobar, 2020). El Decreto 1953 de 2014, “por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas” y puntualiza sobre algunos aspectos del SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio) como el modo de administración por parte de las comunidades, la certificación y “la creación de instituciones de educación superior indígenas propias”. (Tobar, 2020).

En suma, la Educación Propia ha transitado por diferentes momentos, desde su origen y su desarrollo histórico, en los Congresos y cabildos en los años setentas, pasando por el reconocimiento del multiculturalismo en la Constitución de 1991, el desarrollo de una política Etnoeducativa por medio de la Ley General de Educación en 1994, hasta la puesta en marcha de las propuestas de Educación Propia (2010) en los Planes de Vida, Planes de Salvaguarda y Proyectos Educativos Comunitarios (PEC) de los pueblos indígenas (Rojas, 1998, Fayad, 2020 y Tobar, 2020) y, más recientemente, la apuesta de las diferentes organizaciones indígenas a nivel nacional a través de las mesas de concertación con las instituciones del Estado, que han llevado al desarrollo de los últimos decretos sobre la educación indígena en Colombia, como los ya mencionados Decreto 2500 de 2010 y Decreto 1953 de 2014, que le dan vida al Sistema de Educación Indígena Propio-SEIP (Fayad, 2020 y Molina y Tabares, 2014); no obstante, es necesario identificar las implicaciones, las tensiones y disputas, que tienen estas propuestas, para que la educación propia a través del SEIP<sup>31</sup>, sea parte integral de los proyectos y Planes de Vida de los pueblos indígenas. Esta es una de las tantas tareas pendientes.

<sup>30</sup> El Decreto 1397 de 1996 permitió que en el año 2007 por el medio del Decreto 2406 se creara la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), en desarrollo del artículo 13, particularmente.

<sup>31</sup> En el mes de septiembre de 2024, se protocoliza el Sistema de Educación Indígena Propio SEIP en el No 60 de la CONTCEPI y No 7 de la Mesa Permanente de Concertación MPC, este acontecimiento es un avance importante, pues desde hace décadas la MPC de los pueblos indígenas y los distintos gobiernos no habían avanzado en ningún tipo de acuerdo para la implementación de normatividad que le de paso al SEIP.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angarita-Ossa, J. J. y Campo-Ángel, J. N. (2015). La educación indígena en proceso: Sujeto, escuela y autonomía en el Cauca, Colombia. *Entramado*, 11(1), 176-185. <https://www.redalyc.org/pdf/2654/265440664012.pdf>
- Artunduaga, L. A. (1997). La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 35-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1020165>
- Bonilla, V. D. (2006). *Siervos de Dios y amos de los indios*. Editorial Universidad del Cauca.
- Bolaños, G. (2007). Ustedes y nosotros, diferentes mas no inferiores... La construcción de un proyecto indígena en Colombia. Voces y Silencios: *Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 9-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2552280>
- Caicedo, T. y Espinel, O. (2018). Educación indígena Kamëntšá. Crianza, pensamiento, escucha. *Praxis y Saber*, 9(20), 15-40. <https://www.redalyc.org/journal/4772/477257681002/477257681002.pdf>
- Castillo, E. G. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y pedagogía*, 20(52), 15-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3074529>
- Castro Gómez, S. (2008). *La Hybris del Punto Cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca*. CRIC.
- Consejo Regional Indígena del Cauca. (6 de septiembre de 2004). Se protocoliza el Sistema de Educación Indígena Propio SEIP en el No 60 de la CONTCEPI y No 7 de la Mesa permanente de concertación MPC. *Portal UAIIN*. <https://www.cric-colombia.org/portal/protocoliza-sistema-educacion-indigena-propio-seip-contcepi-mpc-cric-cauca/>
- CRIC. (2024). Estructura Organizativa. *Portal UAIIN*. <https://www.cric-colombia.org/portal/estructura-organizativa/origen-del-cric/>
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 del 8 de febrero de 1994*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 1381 de 2010*. Diario Oficial No. 47.603 de 25 de enero de 2010. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1381\\_2010.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1381_2010.html)
- Constitución política de Colombia*. (1991). Artículo 67. <https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ConstitucionPoliticaColombia-1991.pdf>
- Dussel, E. (1978). *Desintegración de la cristiandad colonial y liberación*. Ediciones Sígueme.
- Dussel, E. (1992). 1492: *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad"*. Universidad Mayor de San Andrés - Plural Editores.
- Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación en Colombia con énfasis en política pública*. Ministerio de Educación Nacional.
- Martínez, F. (1996). En busca del Estado Importado: de los radicales a la Regeneración (1867-1889). *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 23, 115-142. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/30273/16453-51382-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Gómez, P. (2010). *El Carnaval del Perdón (Bëtsnaté) en Sibundoy: prácticas comunicativas, solución de conflictos y esbozo de una teoría de la armonización*. [https://www.javeriana.edu.co/unesco/humanidadesDigitales/ponencias/pdf/IV\\_81.pdf](https://www.javeriana.edu.co/unesco/humanidadesDigitales/ponencias/pdf/IV_81.pdf)
- Instituto Colombiano de Cultura. (1982). *Manual de historia de Colombia*. (Vol. 2, Tomo III). Siglo XIX.
- Instituto Colombiano de Cultura. (1982). *Manual de historia de Colombia*. (Vol. 2, Tomo XXI). Siglo XIX
- República de Colombia. (1870). *Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870*. Presentado por Jaime Jaramillo Uribe. [https://www.researchgate.net/publication/321055323\\_DECRETO\\_ORGANICO\\_INSTRUCCION\\_PUBLICA\\_NOV\\_11870](https://www.researchgate.net/publication/321055323_DECRETO_ORGANICO_INSTRUCCION_PUBLICA_NOV_11870)

- Ley general de Educación. (1994). Congreso de la República de Colombia. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html).
- Mignolo, W. (2000). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Ediciones del Signo.
- Molina, B, V. A. y Tabares, J. F. (2014). Educación Propia. Resistencia al modelo de homogeneización de los pueblos indígenas de Colombia. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13(38), 149-172. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000200008>
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.
- Plan de Salvaguarda del pueblo Kamentsá (2014). *Bëngbe Luarentš Šboachanak Mochtaboashënts Juabn, Nemoria y Bëyan* “Sembremos con fuerza y esperanza el pensamiento, la memoria y el idioma en nuestro territorio”. Convenio MI-1026-2013 – Gobierno vigencia 2014.
- Pérez Benavides, A. C. (2015). Representaciones y prácticas sobre las tribus errantes: la construcción de la otredad en el proceso de redefinición de la política misional en Colombia. 1868 – 1902. *XIV Congreso Colombiano de Historia*. <https://asocolhistoria.org/wp-content/uploads/2020/09/mesa-11.pdf>
- Pérez, C. (2016). *Educación Indígena Propia en Colombia, emergencia de un modelo pedagógico (la dimensión pedagógica del SEIP desde los pueblos Inga y Awá)*. Universidad Nacional de Colombia - Centro de Estudios Sociales (CES).
- Safford, F.; González, M. y Gussoni, M. V. (1989). *El ideal de lo práctico: el desafío de formar una élite técnica y empresarial en Colombia*. Empresa Editorial Universidad Nacional.
- Tattay, L. (2011). *Nuestra vida ha sido nuestra lucha: resistencia y memoria en el Cauca indígena*. Taurus Editores.
- Torres, E. L. (2022). La educación media en Cúcuta (2015 – 2020). Entre la capitalización y la capacidad humana. [Trabajo de grado para obtener el título de Sociólogo, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/59699>.
- Villarreal, H. S. (2020). Educación Propia ¿Es posible una Episteme Raizal-Ancestral Indígena? *Cuestiones Pedagógicas*, 2(29), 117-129. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.v2.09>
- Zuluaga, J. I. G. y Largo, W. A. T. (2020). Educación propia como rescate de la autonomía y la identidad cultural. *Praxis*, 16(2), 179-186. <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3657>

